République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Lounici Ali - Blida 2

Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français

Thèse

Présentée pour l'obtention du diplôme de Doctorat LMD
Option : Sociodidactique et Didactique du Plurilinguisme

LES PARLERS JEUNES COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN CLASSE DE LANGUES, PERSPECTIVES ET ENJEUX SOCIODIDACTIQUES. CAS DE LA VILLE DE CONSTANTINE

Par
Borhane BELDJEZZAR

Soutenue devant le jury composé de :

Hakim Menguellat	**Professeur**	**Univ. Blida 2**	**Président**
Ouardia Aci	**MCA**	**Univ. Blida 2**	**Rapporteur**
Karima Ait Dahmane	**Professeure**	**Univ. Blida 2**	**Examinatrice**
Karima Ferroukhi	**MCA**	**Univ. Blida 2**	**Examinatrice**
Malika Bensekat	**Professeure**	**Univ. Mostaganem**	**Examinatrice**
Noudjoud Berghout	**Professeure**	**Univ. Alger 2**	**Examinatrice**

Soutenue le 17 novembre 2021

« *Sans langage commun les affaires ne peuvent être conclues.»* Confucius

Résumé

La présente thèse est rédigée dans l'objectif de mettre à l'épreuve les parlers jeunes algériens comme stratégie motivationnelle au service du processus d'enseignement/ apprentissage. L'idée de recherche constitue un rebondissement d'une étude menée dans le cadre d'un master en sciences du langage. Notre réflexion est conduite à partir d'un ensemble de représentations à l'égard de l'usage d'un parler jeune en classe de FLE. Cette réflexion, basée principalement sur la théorie des actes de langage d'Austin et l'Agir Communicationnel d'Habermas, a muri et pris une autre direction en doctorat où notre questionnement est verbalisé comme suit : pourquoi ne pas soumettre les parlers jeunes algériens aux tests empiriques dans une situation réelle ? L'objectif principal étant d'intégrer des expressions jeunes durant la séance de compréhension et d'expression orale et voir l'effet (positif ou négatif) que ces expressions pourraient produire. Étant chargé du module de compréhension et d'expression orales au département de français de l'université de Constantine1, nous avons mené une enquête durant les deux semestres de l'année universitaire 2018/2019. Il nous a paru évident que si nous adoptons une posture jeune en faisant appel, en classe, au langage utilisé par les jeunes algériens dans leur vécu au quotidien, nous arriverons à créer un climat de confiance qui influera positivement sur leur motivation ; et par conséquent cela donnerait une meilleure appropriation du FLE comme résultante.

L'enquête a pris sens avec la contribution de deux autres enseignants chargés du même module pour finalité d'avoir deux groupes test et un groupe contrôle. Cette enquête (observation participante dissimulée) menée *in situ* a été suivie par une enquête d'explicitation à la fin du deuxième semestre, un nombre de 38 entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des étudiants faisant partie des trois groupes d'étude. L'ensemble des données collectées ont été doublement analysées, une analyse mixte (qualitative et quantitative) a été mobilisée pour un examen en profondeur.

Selon les témoignages de nos enquêtés, la majorité d'entre eux ont apprécié la méthode d'enseignement basée sur l'adoption d'une posture et un langage jeunes comme stratégie d'enseignement/apprentissage.

Mots-clés : parlers jeunes, stratégie motivationnelle, compétence plurilingue, compétence pluriculturelle

Sommaire

Introduction générale **14**

Partie 1 : Choix méthodologiques et recueil de données **24**

Chapitre 1 : Recueil de données : contexte et public d'étude 26
Chapitre 2 : Échantillonnage et plan de la séance d'oral 38
Chapitre 3 : Démarche de recherche et outils d'investigation 50

Partie 2 : Volet sociolinguistique **76**

Chapitre 1 : L'Algérie, un contexte sociolinguistique riche 78
Chapitre 2 : Les interactions verbales 86
Chapitre 3 : Parler/langage jeune : un omniprésent en tentative de (re)définition 93
Chapitre 4 : Les parlers jeunes dans une vison rétrospective 101

Partie 3 : Le volet sociodidactique **132**

Chapitre 1 : Aux origines de la sociodidactique 134
Chapitre 2 : Les parlers jeunes algériens : stratégie d'enseignement et posture plurilingue 144

Partie 4 : Analyse et interprétation des données **165**

Chapitre 1 : L'enquête sur terrain : collecte et traitement 167
Chapitre 2 : Outils et critères d'analyse des entretiens 176
Chapitre 3 : Analyse et interprétation des entretiens et des observations 188

Conclusion générale 291

Références bibliographiques 298

Annexes 310

Dédicace

A tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la rédaction, la lecture, et l'évaluation de cette thèse…

Remerciements

Cette page est laissée vide en raison de l'absence du contenu significatif en convenance avec son intitulé…[1]

1 - Car toutes les références que j'ai consultées n'incluent de mots, d'expressions, de sens que je pourrais exprimer à l'honneur de trois personnes qui ont été derrière la mise en lumière de cette thèse.

Mes remerciements, toute ma gratitude, toutes mes salutations… semblent des expressions vidées de sens pour remercier en premier lieu ma directrice de recherche, ***maître Ouardia Aci***. J'étais toujours incapable d'exprimer mes idées devant votre charisme scientifique, et me voilà aujourd'hui, après *136 000 mots pensés, 447 pages rédigées*, incapable de vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour moi durant ces quatre années de recherche ; pour vos conseils et orientations ; pour votre patience à mes entêtements ; pour vos réponses à mes centaines de messages et de mails envoyés ; pour vos assurances à mes doutes interminables qui m'ont accompagnés jusqu'à la rédaction de ces lignes. Quoique insignifiante et insuffisante comme expression, merci madame pour vos disponibilités dans les moments les plus difficiles ; merci d'être toujours là où j'avais besoin de vous ; merci d'avoir accepté de diriger cette thèse ; et merci surtout d'avoir cru à l'aventure des parlers jeunes comme stratégie d'enseignement quand tout le monde n'a pas cru à cette folie, et quand moi-même je n'en étais pas sûr…

Par ailleurs, l'expression de mes remerciements est encore plus complexe à l'égard du ***Professeur Hakim Menguellat***, l'Homme derrière la réussite et l'existence même de notre formation doctorale. Aucune expression ne remplit la fonction illocutoire face à votre présence et disponibilité, vos encouragements pour moi et mes collègues. Merci du fond du cœur pour votre professionnalisme, votre esprit scientifique et surtout pour votre sens de l'humour …

En effet, ce n'est pas uniquement une préparation pour le concours de doctorat, il ne s'agit guère de quatre années de recherche, mais c'est tout un parcours universitaire pour lequel vous étiez à mes côtés. Je ne pense qu'une autre femme aurait pu résister à mes absences ; à mes cloisonnements pendant des heures et des nuits dans mon bureau ; à mes excuses envers mes obligations familiales … aucune femme n'aurait résisté à la présence d'une coépouse. Je témoigne toute ma gratitude à toi ***chère …***, ma bien-aimé qui m'accompagne dans tous les temps…

Au final, mes sincères remerciements vont droit à l'équipe de formation doctorale de l'université Lounici Ali de Blida2 : ***Dre Houda Akmoun, Pr Ali Becetti, Dre Djazia Habet***… Au ***Pre Marielle Rispail*** de l'université Jean Monnait de Saint Etienne en France. A mes collègues ***Boudjemaa, Mohamed, Sarah, Lydia, Islem, Youcef et Imène***… Au corps enseignant, estudiantin et administratif de l'université de Constantine1.

Liste des tableaux

Tableau 1: tableau récapitulatif des caractéristiques des trois groupes d'étude. 34
Tableau 2: quelques exemples des thématiques abordées lors des séances d'oral. 45
Tableau 3: les expressions jeunes employées pour l'étude 46
Tableau 4:tableau résumant les expressions extraites de la vidéo YouTube 47
Tableau 5: Chronologie des entretiens de l'enquête..... 58
Tableau 6 : la convention suivie pour la transcription du corpus oral. 61
Tableau 7: récapitulatif des séances d'observation réalisées 62
Tableau 8: comparatif du modèle pédagogique et andragogique 145
Tableau 9: illustration de la compétence plurilingue dans le parler jeune algérien..... 156
Tableau 10: illustration des classes grammaticales dans le parler jeune algérien 157
Tableau 11: illustration des procédés de création lexicale dans le parler jeune algérien .. 158
Tableau 12: attribution des codes/couleur pour les thèmes d'analyse 182
Tableau 13: Grille d'analyse des observations..... 185
Tableau 14: synthèse des éléments retenus en fonction des variables d'analyse lexicometrique 191
Tableau 15: adjectifs représentant l'enseignant d'oral..... 192
Tableau 16: adverbes représentant l'enseignant d'oral..... 194
Tableau 17: substantifs représentant l'enseignant d'oral..... 195
Tableau 18: adjectifs représentant la relation enseignant/apprenant 196
Tableau 19:adverbes représentant la relation enseignant/apprenant..... 198
Tableau 20:verbes représentant la relation enseignant/apprenant 199
Tableau 21:substantifs représentant la relation enseignant/apprenant..... 200
Tableau 22: adjectifs représentant la promotion des compétences orales 201
Tableau 23: adverbes représentant la promotion des compétences orales..... 202
Tableau 24: substantifs représentant la promotion des compétences orales..... 203
Tableau 25: adjectifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral..... 204
Tableau 26: adverbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral 205
Tableau 27: verbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral..... 206
Tableau 28: substantifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral 207
Tableau 29: adjectifs représentant les thématiques abordées 208
Tableau 30: adverbes représentant les thématiques abordées..... 209
Tableau 31: verbes représentant les thématiques abordées 210
Tableau 32: substantifs représentant les thématiques abordées..... 211
Tableau 33: adjectifs représentant l'effet produit par le langage des jeunes..... 212
Tableau 34: adverbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes 213
Tableau 35: verbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes..... 214
Tableau 36: substantifs représentant l'effet produit par le langage des jeunes 215
Tableau 37: locutions représentant l'effet produit par le langage des jeunes..... 215
Tableau 38: adverbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation..... 217
Tableau 39: verbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation 217
Tableau 40: substantifs représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation..... 219
Tableau 41 : locutions représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation 219
Tableau 42: adjectifs concernant d'autres représentations..... 221
Tableau 43: verbes concernant d'autres représentations..... 222
Tableau 44: substantifs concernant d'autres représentations 222
Tableau 45: les expressions jeunes parues dans les entretiens 227
Tableau 46: Représentations vis à vis de l'enseignant d'oral 238
Tableau 47: Rapport enseignant/apprenant..... 242

Tableau 48: Comparaison entre les enseignants 248
Tableau 49: Sentiment de motivations des étudiants 255
Tableau 50: usage et effet produit par le langage des jeunes 266
Tableau 51: promotion des compétences à l'oral 276

Liste des figures

Figure 1: Carte géographique de la ville de Constantine. 24
Figure 2:Catégorisation des étudiants du groupe 5 selon leurs activité. 32
Figure 3:Catégorisation des étudiants du groupe 7 selon leurs activité. 33
Figure 4:Catégorisation des étudiants du groupe 11 selon leurs activité. 34
Figure 5: les huit types d'observation selon François Dépelteau (2002, p. 342). 50
Figure 6: schéma résumant la personnalisation du cadre conceptuel de la thèse 69
Figure 7: Stratégie motivationnelle basée sur le parler jeune algérien 153
Figure 8: La double fonction opératoire du rapport enseignant/apprenant – Beldjezzar, 2020 171
Figure 9: Enchainement des étapes de l'enquête- (Beldjezzar, 2020) 173
Figure 10:capture de l'interface de départ avec MAXQDA 176
Figure 11: capture de confrontation de la transcription avec le passage oral 177
Figure 12: classement des intervenants avec leurs nombres d'intervention 178
Figure 13: Prévisualisation du contenu des interventions de l'informateur susmentionné 179
Figure 14: Le système de codage mis à l'œuvre 181
Figure 15: adjectifs représentant l'enseignant d'oral 193
Figure 16:adverbes représentant l'enseignant d'oral 194
Figure 17: substantifs représentant l'enseignant d'oral 195
Figure 18:adjectifs représentant la relation enseignant/apprenant 196
Figure 19:adverbes représentant la relation enseignant/apprenant 198
Figure 20:verbes représentant la relation enseignant/apprenant 199
Figure 21: substantifs représentant la relation enseignant/apprenant 200
Figure 22:adjectifs représentant la promotion des compétences orales 201
Figure 23: adverbes représentant la promotion des compétences orales 202
Figure 24: substantifs représentant la promotion des compétences orales 203
Figure 25: adjectifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral 204
Figure 26: adverbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral 205
Figure 27: verbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral 206
Figure 28: substantifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral 207
Figure 29: adjectifs représentant les thématiques abordées 208
Figure 30: adverbes représentant les thématiques abordées 209
Figure 31: verbes représentant les thématiques abordées 210
Figure 32: substantifs représentant les thématiques abordées 211
Figure 33: adjectifs représentant l'effet produit par le langage des jeunes 212
Figure 34: adverbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes 213
Figure 35: verbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes 214
Figure 36: substantifs représentant l'effet produit par le langage 215
Figure 37: locutions représentant l'effet produit par le langage des jeunes 216
Figure 38: adverbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation 217
Figure 39: verbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation 218
Figure 40: substantifs représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation 219
Figure 41: locutions représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation 220
Figure 42: adjectifs concernant d'autres représentations 221
Figure 43: verbes concernant d'autres représentations 222
Figure 44: substantifs concernant d'autres représentations 223
Figure 45: mail reçu de la part de l'enseignante chargée du groupe 11 228
Figure 46: Représentations vis à vis de l'enseignant d'oral 238
Figure 47: Rapport enseignant/apprenant 242
Figure 48: Comparaison entre les enseignants 248

Figure 49: sentiment de motivation des étudiants 255
Figure 50: usage du langage des jeunes……. Figure 51: effet produit par le langage des jeunes……. 267
Figure 52: promotion des compétences à l'oral 277

Introduction générale

Introduction générale

Nombreux sont les chercheurs en sociolinguistique qui ont exploré le terrain des parlers jeunes (Bulot, Lamizet, 2004), (Becetti, 2008), (Chebli, 2010), (Hedid, 2011), Benazzouz, 2013), (Bensekat, 2012, 2017), (Gadet, 2017)…, mais peu, voire rare sont ceux qui ont tenté l'intégration des parlers jeunes en classe de FLE comme pratique enseignante. Imaginons si des pratiques langagières jugées jeunes sont perçues et adoptées comme stratégie d'enseignement en classe de langue ! A vrai dire, une telle supposition parait surprenante à première vue . En effet, nous avons constaté que dans tout processus d'enseignement/ apprentissage, les praticiens tiennent compte dans leurs pratiques de deux aspects majeurs : relation pédagogique et transmission/réception des connaissances. Il est de même admis que l'intérêt porté par les spécialistes aux relations pédagogiques et aux motivations des apprenants passe avant l'acte de transmission des connaissances (Brauer 2012). Par conséquent, un praticien réflexif use de tout moyen en sa disposition pour promouvoir à la fois la relation et la motivation de ses apprenants. Cela s'explique par le fait que l'intérêt et la motivation aux études sont deux critères indispensables, à travers lesquels se prépare et s'installe une atmosphère commode pour une meilleure transmission /réception en classe d'un point de vue général, et en classe de langue en particulier. Nous postulons ainsi que le rapport enseignant/apprenant, en qualité de relations interpersonnelles, est d'une importance majeure. C'est ce qui nous amène à explorer ce terrain avec l'idée qu'un parler jeune pourrait rendre possible la promotion du rapport relation/motivation. D'ailleurs, notre idée n'émerge en aucun cas d'un choix fortuit, nous ne sommes pas les premiers, bien évidemment, à avoir pensé à investir les parlers jeunes en classe de FLE dans le but de favoriser l'interaction des apprenants. Chebli Soumya (2010, p. 52) avance dans la conclusion d'un article que :

> « *l'analyse des différentes composantes des interactions prises en charge dans le présent travail à savoir le nombre de tours de parole, leur durée et les modalités de distribution de ceux-ci, a montré que l'intégration du parler jeunes dans la classe (groupe d'expérience) a favorisé les interactions.* ».

En effet, les nouvelles méthodes telles que l'approche par compétence, l'approche actionnelle, l'éclectisme ne font plus question saillante, et ne sont plus applicables et

opératoires dans toutes les situations d'enseignement selon l'optique de Philipe Blanchet[2]. Compte tenu des contextes sociaux des apprenants et des enseignants, c'est plutôt l'intérêt et la motivation qui doivent être orientés au profit d'un meilleur enseignement/apprentissage. Ce postulat s'est confirmé après notre investigation sur terrain. Nous avons eu l'opportunité, lors d'une étude menée en 2017 au niveau du département de français de l'université de Constantine, de voir à quel point le parler des jeunes algériens peut être influent au sein d'une classe de FLE. Notre étude, quoique basée sur des représentations, a montré qu'une majeure partie des apprenants ont préféré un enseignant usant de leur propre langage, et ont déclaré que cela les a mis dans une situation de confiance et d'aisance pour prendre la parole.

Aussi superficielle et farfelue qu'elle soit, l'étude nous a paru intéressante dans la mesure où nous pourrions investir les parlers jeunes et les adopter comme stratégie d'enseignement/ apprentissage en classe de FLE. Cela nous amène à dire que cette « stratégie » semblerait utile comme modèle d'enseignement en faveur des recherches menées en Sociodidactique surtout, domaine dans lequel s'inscrit la présente thèse de doctorat. Nous essayerons de porter un regard scientifique sur le phénomène des pratiques langagières dites jeunes, et une intervention contextualisée sur le domaine d'enseignement/apprentissage où contextualiser en tant que concept multidisciplinaire renvoie, d'après Philippe Blanchet (2012, p. 14), à : *« attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, […] qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte »*.

Il serait question alors de s'interroger quant aux enjeux, défis et perspectives de notre réflexion. Dans quel objectif notre travail serait, à notre sens, une plus-value pour les sciences du langage et la didactique des langues, étrangères surtout?

Pourquoi cette thèse ?

L'objectif de cette thèse découle des résultats obtenus lors de notre étude citée *supra* et qui a été menée en master 2 (2017). Une proportion de 57% sur 14 enseignants ont montré une réticence envers l'emploi des pratiques langagières jeunes de façon générale, et leur intégration en classe de FLE de façon particulière. Une réticence dont l'origine renvoie au manque de respect susceptible de se produire si l'enseignant sort du cadre académique en adoptant un langage jeune dans son discours. En revanche, 43% des enseignants étaient pour

2- Blanchet, P. (2004). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, : l'exemple du français langue étrangère, Https://www.lairedu.fr/media/video/cours/11-de-la-didactique-des-langues-a-la-didactique-du-plurilinguisme/. Vidéo consultée le 14/10/2017

l'intégration des pratiques langagières jeunes en classe. Mais il semble que cette réticence va à l'encontre de ce qui est démontré par les recherches empiriques. Dans ce sens, Markus Brauer (2012, p. 11) affirme que :

> *« bien sûr, si vous vous mettez à danser sur le pupitre habillé uniquement d'une ceinture de banane, vous perdrez le respect de vos étudiants. En revanche, la recherche en pédagogie montre que vous ne perdrez pas le respect de vos étudiants si vous vous montrez humain, si vous parlez d'expériences professionnelles, et si vous racontez de temps en temps une histoire drôle pour casser la monotonie de votre cours magistral ».*

De cette affirmation il nous paraît légitime et bénéfique à la fois d'intégrer le langage des jeunes algériens au sein d'une classe de FLE en vue de maintenir une relation horizontale entre enseignant/apprenant. Cependant, ce langage serait-il en mesure d'occuper une place dans un contexte institutionnel ? *Ipso facto,* un moyen au service des relations pédagogique et didactique. Bensekat Malika (2012, p. 124) conclut dans une étude qu':

> *« ainsi, pour que l'enseignement/apprentissage de la langue soit le plus portable à la vie quotidienne des apprenants, il faudrait accepter que leur langage et leurs pratiques linguistiques et langagières hors de la classe, ont une validité qui pourrait être modélisante didactiquement parlant*. » .

Notre objectif est donc de modéliser les pratiques langagières des jeunes algériens en vue de promouvoir le rapport enseignant/apprenant. Nous entendons par « modéliser » l'intégration de ces pratiques langagières en classe de FLE qui nous servira comme stratégie dont le but est de passer d'une relation verticale, où l'enseignant -transmetteur de savoir- est considéré comme le détenteur du savoir face à ses apprenants, vers une relation horizontale, où l'enseignant -facilitateur d'apprentissage- et l'apprenant sont sur les mêmes longueurs d'onde en termes de pratiques langagières.

Pourquoi ce titre de thèse ? Justification des éléments terminologiques

Plusieurs travaux de recherche que nous avons consultés, notamment ceux qui concernent les mémoires de master, de magistère ou des thèses de doctorat, donnent moins d'importance, nous semble-t-il, aux éléments constituant les titres et les justifications qui

sont à l'origine de leurs choix sélectifs . Il nous parait que le titre d'une thèse est un élément central dont les éléments doivent être choisis d'une manière pointue. Émilie Doré (2015, p. 1) stipule qu' :

> *« On y pense souvent au dernier moment, quand tout est presque bouclé… et le choix peut se révéler difficile dans l'urgence. Or, ne voir dans le titre qu'un élément accessoire et futile serait une erreur. En effet, un bon titre est plus facilement mémorisé ; il véhicule vos idées ou tout au moins suscite la curiosité à leur égard. Bref, il participe à la mission de diffusion de votre travail. »*[3].

Cette vision nous semble assez évidente, car pour qu'un titre soit représentatif du développement qui le suit, il doit inclure à notre sens quatre éléments indispensables : le thème de recherche, l'axe de réflexion, les variables de recherche, et le terrain d'étude. Toutefois, cette structure découle d'une synthèse de nos propres lectures et n'engage en aucun cas une intention de généralisation.

Nous rappelons que le titre de cette thèse est : *Les parlers jeunes comme stratégie d'enseignement/apprentissage en classe de langues, perspectives et enjeux sociodidactiques. Cas de la ville de Constantine* . En effet, nos choix terminologiques de ce titre se justifient comme suit :

Notre thème de recherche : un élément à travers lequel le lecteur obtient une idée générale sur quoi le travail porte dans son ensemble. Pour notre cas le segment « les parlers jeunes » remplie la fonction du thème de recherche sur lequel porte notre thèse. Étant une construction non consensuelle, nous avons mis le syntagme *les parlers jeunes* entre guillemets. A cet effet, celui qui lira cette thèse remarquera que nous alternons tout au long de notre développement les trois constructions : parler jeune, langage jeune et pratique langagière jeune. Non pas pour prétendre un rapport de synonymie, d'inclusion ou autre, mais une prise de position pour l'une ou l'autre des trois constructions serait déraisonnable avant une analyse approfondie de notre part.

Notre axe de réflexion : qu'il soit explicite ou sous-entendu, un titre devrait inclure un axe de réflexion, autrement dit, le questionnement qui fait foi d'une problématique de recherche que le lecteur pourrait deviner dès le premier contact avec le travail de recherche. Ainsi, dans le titre que nous avons choisi nous véhiculons l'idée que nous sommes à la quête d'une stratégie d'enseignement/apprentissage basée sur le phénomène langagier « parlers

3 - Doré, E. (2015). Trouver un titre à sa thèse, http://reussirsathese.com/trouver-un-titre-a-sa-these. Site consulté le 21/12/2020

jeunes ». En d'autres mots, à quel point cette stratégie basée sur les parlers jeunes pourrait résister à l'épreuve ? Ce titre sous-tend notre raisonnement problématique, il tend à mettre en place une relation de cause à effet entre l'enseignement/apprentissage des langues et les parlers jeunes. Sans se fier au corps de notre développement, il nous semble que ce titre véhicule notre raisonnement sous-entendu.

Les variables incluses dans le titre : comme n'importe quel raisonnement hypothético-déductif , un ensemble de variables devrait être inclu au sein des suppositions posées. Ce titre met en avant une dépendance entre deux variables : le processus d'enseignement/apprentissage comme variable dépendante à l'usage des parlers jeunes comme variable indépendante.

Notre contexte d'étude : tout travail de recherche se réalise dans un contexte (temps, espace, circonstances…) bien déterminé. Ceci constitue les limites du travail aux résultats obtenus. Pour notre cas, la ville de Constantine et l'université font partie des éléments de notre contexte d'étude.

Par ailleurs, nous postulons que la justification des trois éléments cités *supra* renvoie à une lecture de premier niveau. Une lecture de deuxième niveau rend compte d'une analyse lexématique décortiquant notre titre élément par élément comme suit :

Les parlers jeunes : l'élément central sur lequel toute cette thèse est fondée,
Comme : signifie en tant que, au service, élément qui vise, qui constitue,
Stratégie : l'usage des parlers jeunes en classe joue le rôle d'une nouvelle méthode et d'un plan d'actions coordonnées,
Enseignement/apprentissage : cette stratégie fait l'objet d'un exercice au sein du processus d'enseignement /apprentissage. Nous visons par cet élément le double rôle que pourrait jouer les parlers jeunes dans ce contexte, à savoir une stratégie d'enseignement car c'est l'enseignant qui prend l'initiative d'intégrer des expressions jeunes dans son discours pour finalité de créer une atmosphère propice à l'échange entre lui et ses apprenants. De plus, c'est en même temps une stratégie d'apprentissage , car la relation de confiance qui s'installe entre enseignant/apprenant influe positivement, à notre sens, sur le rendement des apprenants. Nous appelons cette réciprocité d'influence « effet boomerang en motivation» ultérieurement (*cf.* page 172),

En classe : toute cette mise en scène est jouée au sein d'une classe de cours, un environnement où se rencontrent les deux acteurs principaux du processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant et ses apprenants,

De langues : stratégie, enseignement/apprentissage et classe sont des concepts qui renvoient à un terrain vaste. Notre domaine de formation, d'intervention et de recherche est centré sur les langues étrangères en général, et le français en tant que langue étrangère (FLE) en particulier,

Perspectives : renvoie à des plans d'action pour l'avenir, et pour d'autres contextes d'étude ici en Algérie et à l'étranger. Le présent travail de thèse s'inscrit dans une recherche action avec des visons futures et élargies,

Enjeux : dès le début de cette recherche nous nous sommes confronté à un ensemble de défis dont le plus grand étant d'intégrer le parler des jeunes algériens, un objet social qui sort du commun, dans un processus institutionnel balisé par des règles académiques. Nous avons tout misé sur ce phénomène langagier tout en étant convaincu que notre démarche aura une grande chance de changer les représentations à l'égard des parlers jeunes,

Sociodidactiques : il s'agit du domaine dans lequel nous préparons cette thèse, un croisement entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Nous justifions ce choix par l'objet d'étude des deux domaines, à savoir la langue. L'objet d'étude de la sociolinguistique est l'étude de la langue dans ses contextes sociaux ; de même pour la didactique des langues, son objet d'étude est l'enseignement des langues. Notre objectif sociodidactique est donc de faire passer les parlers jeunes d'une notion sociolinguistique à une notion didactisable,

Cas : notre recherche se veut un cas d'étude parmi tant d'autres,

de la ville de Constantine : délimitation de notre terrain d'étude.

En termes de motivations, il nous a paru intéressant d'explorer encore une fois le terrain des parlers jeunes en milieu universitaire. D'après nos résultats obtenus, les parlers jeunes peuvent constituer un rapport de confiance entre enseignant et étudiant (Beldjezzar, 2017, p. 69). C'est la raison pour laquelle nous sommes motivé pour cette étude tout en ayant des fins personnelles et scientifiques à la fois. Personnelles du fait que notre travail nous servira à l'avenir comme expérience dans notre domaine professionnel en tant que futur enseignant. Scientifiques du fait que si notre hypothèse est validée, nous pourrions, par la suite, la proposer comme stratégie d'enseignement au service de la didactique des langues

de manière particulière, et davantage pour d'autres domaines d'apprentissage de manière générale.

L'acte d'enseignement/apprentissage est certes, une mission caractérisée par des limites bien cadrées. Ce cadrage implique un contrat didactique qui met l'enseignant et l'apprenant dans un engagement reconnu dans les institutions académiques où des normes linguistiques et comportementales doivent être respectées. Mais cela n'empêche de tenter de nouveaux moyens et sortir de cet ordinaire en vue de promouvoir la relation entre ces deux acteurs. Nous posons ainsi que le type d'interaction et le langage tenu dans diverses situations d'enseignement/apprentissage est un capital à ne pas négliger. Comment est-il possible de modeler cette relation au profit de l'enseignant et de l'apprenant à la fois ? Quelles stratégies un enseignant mobilise-t-il pour plus d'attractivité et d'interaction en classe de langue ? Nous nous sommes alors posé la question suivante :

Les parlers jeunes algériens pourraient-ils être adoptés comme stratégie motivationnelle en classe de langue en vue de promouvoir les compétences linguistiques et orales des étudiants en milieu universitaire ?

Pour plus de clarté, notre question inclue un rapport de cause à effet qui engage d'un pôle les pratiques langagières des jeunes algériens, et de l'autre la promotion des compétences linguistiques et orales des étudiants inscrits au département de français. Il nous semble que plus qu'un enseignant adopte une posture et un langage jeunes en classe, plus qu'il assure des liens de proximité et de complicité avec ses étudiants. Une telle situation permet à notre sens une meilleure appropriation du FLE.

Afin de répondre à cette question, et jusqu'à mener notre investigation sur terrain, nous émettons l'hypothèse suivante :

On pourrait adopter les parlers jeunes comme stratégie au service du processus d'enseignement/apprentissage dans la mesure où ces parlers jeunes seraient un avantage dans les pratiques enseignantes en classe de langue.

Pour vérifier cette hypothèse nous avons choisi l'université comme terrain d'étude. Ce choix se justifie, en premier lieu, par le fait que nous exerçons le métier d'enseignant au palier universitaire. Et en second lieu, parce que c'est l'endroit où nous pouvons croiser des étudiants d'une tranche d'âge qui convient pour notre étude. Nous nous sommes dirigé vers le département de français de l'université de Constantine où nous exerçons notre métier en

qualité d'enseignant. Parmi les modules enseignés nous avons choisi celui de la compréhension et de l'expression orale, ce choix s'explique par le fait que ce module - comme d'autres - se base principalement sur l'interaction verbale, et par conséquent cela nous permettrait d'intégrer le parler jeune algérien et observer ses effets en classe.

Chaque année, le département de français de l'Université de Constantine reçoit environ 400 à 500 nouveaux inscrits pour une formation de licence qui s'étale sur trois ans. Ce nombre est habituellement réparti en douze (12) groupes d'environ trente (30) étudiants. Nous procéderons par une comparaison entre deux échantillonnages différents. Nous nous baserons sur la conception d'une séance de l'oral de sorte que son contenu soit truffé de créativités verbales propres aux jeunes algériens et faisant partie de leur vécu au quotidien. Cette première situation sera comparée avec une deuxième dans laquelle nous garderons un contenu authentique. Procéder ainsi, nous permettrait de voir s'il y a rapport d'influence (positif ou négatif) des parlers jeunes sur une classe de langue en mesurant le degré d'activité et d'interaction durant la séance.

Si pour notre étude de master nous avons collecté un ensemble d'opinions qui concernent l'intégration du langage des jeunes en classe, dans la présente thèse nous allons l'intégrer d'une manière effective. Notre démarche vise alors l'intégration du langage des jeunes algériens dans le cadre d'une recherche-action. Pour ce faire, nous avons pris pour expérimentation trois groupes d'étudiants de deuxième année licence dont deux groupes test et un groupe contrôle. Notre enquête est axée sur le module de compréhension et d'expression orales (CEO) où l'on intègre via des supports authentiques et/ou pendant le débat des expressions que les jeunes algériens pratiquent dans leur quotidien. Il nous semble possible de voir, en premier lieu, si la présence des parlers jeunes influence ou non l'interaction des apprenants durant la séance ; et de mesurer en second lieu à travers un test standardisé en fin de semestre, si cette stratégie a eu pour effet une promotion de la qualité d'apprentissage en comparant les résultats obtenus dans les trois groupes d'étude.

Pour ce qui est de la partie empirique de notre travail, nous procéderons par entretien semi-directif et observation. Nous avons jugé nécessaire d'utiliser ces deux outils ensemble en vue de mener à bien notre investigation. Respectivement, l'entretien aura pour but de collecter des données/réponses auprès des apprenants vis à vis de ce qu'ils pensent de la posture et du langage jeunes adoptés par leur enseignant. L'observation aura pour but de voir le degré d'interaction des étudiants dans les deux situations. *De facto*, notre recherche sera une étude exprimée en termes qualitatifs et quantitatifs à la fois.

En effet, nous postulons que le langage des jeunes algériens pourrait faire l'objet d'un contenu didactisable, l'élément central qui fait base de notre réflexion et qui est axé sur la motivation dans le domaine d'enseignement/apprentissage que les chercheurs classent parmi les stratégies didactiques comme le note Deyrich (2005, p. 1) : « *nous posons que l'enseignant peut néanmoins jouer un rôle clé, à condition qu'il mette en œuvre des stratégies motivationnelles* ». Pour ce faire, deux approches viennent soutenir notre raisonnement : l'agir communicationnel de Jorgen Habermas comme théorie qui met l'accent sur la cohésion sociale axée sur le modèle communicatif ; et la théorie des actes de langage de Jean Austin qui considère le langage comme moyen d'agir sur l'autre… En dépendance des nécessités de notre travail, nous ferons appel à d'autres approches en sciences humaines en vue de mieux cerner notre étude.

Par ailleurs, tout travail de recherche est susceptible d'être lu par des spécialistes en la matière ainsi que d'autres non spécialistes. Cela dit, nous supposons nécessaire de suivre, tout au long de notre travail, un enchainement imbriqué dans lequel nous convoquerons données théoriques et empiriques à la fois. Ainsi, la lecture de notre travail nous semblerait plus facile à nos lecteurs si théorie est voisine de notre analyse et recueil de données. Ce va et vient entre théorie et pratique implique également la répartition de notre travail en quatre parties et douze chapitres. Une partie que nous consacrons pour la justification de nos choix méthodologiques et le recueil des données. Cette première partie se scinde en trois chapitres : dans un premier chapitre nous exposons le contexte et le public d'étude . Un deuxième chapitre où nous évoquerons notre échantillon et le plan de déroulement de la séance d'oral. Et nous terminerons par un chapitre dans lequel nous aborderons notre démarche de recherche et nos outils d'investigation.

La deuxième partie de cette thèse sera consacrée au volet sociolinguistique de notre travail. Dans cette partie nous décrirons dans un premier chapitre la situation sociolinguistique de l'Algérie. Un deuxième chapitre sera consacré aux interactions verbales dans lequel ne ferons une liaison entre les pratiques langagières jeunes et les théories du langage qui nous ont servi comme assise à notre thèse. Dans un troisième chapitre nous porterons un regard critique sur les définitions des pratiques langagières jeunes et nous tenterons une redéfinition de ce phénomène langagier selon nos visions théoriques. Ce chapitre sera suivi d'un quatrième et dernier chapitre dans lequel nous aborderons la notion des parlers jeunes dans le monde de façon générale ainsi qu'en Algérie. L'objectif de ce chapitre étant de porter un regard rétrospectif sur les travaux qui ont abordé le phénomène

des parlers jeunes et voir les différentes formes, appellations et manifestations de ce phénomène langagier. Dans une synthèse à la fin dudit chapitre nous essayerons de répondre à la problématique parler/langage/pratique jeune et nous exposerons notre propre définition.

Du fait que notre travail s'inscrit dans un domaine carrefour qui fait liaison entre la sociolinguistique et la didactique des langues, une troisième partie se veut nécessaire pour convoquer tous les éléments d'ordre sociodidactique. Dans un premier chapitre nous passerons en revue les origines de la sociodidactique comme notion nouvellement forgée et approchée par les spécialistes. Dans un second chapitre nous exposons les parlers jeunes algériens comme stratégie d'enseignement ainsi que les formes et les fonctions d'un parler jeune en milieu institutionnel. Dans le même chapitre notre regard sera porté sur l'enseignement de l'oral, les stratégies d'enseignement, et les enjeux et les défis de l'intégration d'un parler jeune en classe de FLE.

Nous conclurons notre étude par une quatrième et dernière partie qui aura pour objet l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Dans le premier chapitre de cette partie nous aborderons l'organisation et le traitement de nos données recueillies. Nous enchainerons avec un deuxième chapitre dans lequel nous exposerons les outils et les critères d'analyse des entretiens. Et nous clôturons cette partie par un troisième chapitre qui sera consacré pour l'analyse et l'interprétations des données recueillies.

Partie 1 : Choix méthodologiques et recueil de données

Introduction partielle

Il fait partie de nos convictions théoriques que chaque travail de recherche se lance de prime abord par le contexte d'étude dans lequel ce dernier a pris forme. Autrement dit, nous postulons que le terrain d'étude, le public étudié, la méthodologie et la démarche suivies ainsi que les outils d'investigation choisis parmi tant d'autres… tout cela passe avant l'aspect théorique du travail d'un chercheur. C'est pourquoi nous jugeons primordial que la première partie de cette thèse porte sur la justification de nos choix méthodologiques et l'exposition de notre démarche par laquelle nous avons fait le recueil, le traitement et l'analyse des données recueillies sur notre terrain d'étude. En second lieu, quel volet alimente l'autre ? Autrement dit, est-ce que l'aspect théorique alimente l'aspect pratique ou l'inverse ? Nous sommes convaincu que les éléments définitoires et les concepts opératoires qui constituent le volet théorique découlent du travail de terrain. Cette dernière vision consiste à ne prendre en considération que les éléments qui ont un lien direct avec notre thèse.

De même, pour une lecture plus claire nous avons jugé nécessaire de diviser cette première partie en trois chapitres en fonction des éléments abordés dans chaque chapitre. Ainsi, nous aborderons dans le premier chapitre les éléments et les facteurs qui nous ont amené à choisir notre terrain d'étude. Nous aborderons également dans ce chapitre notre public d'étude constitué d'étudiants et d'enseignants faisant partie du département de français de l'université de Constantine1. Le deuxième chapitre se présente comme un lieu de tournage, nous avons mis en place un scenario de faits dans lequel nous avons préparé le déroulement de la séance d'oral, les thématiques sur lesquelles les enseignants collaborant à l'enquête devraient travailler et les expressions jeunes qui devraient être utilisées lors des séances en question. Et nous terminerons par un troisième chapitre dans lequel nous aborderons la démarche suivie et les outils d'investigation (l'entrevue et l'observation) qui nous ont permis de recueillir notre corpus d'étude.

Chapitre 1 : Recueil de données : contexte et public de l'étude

Sous ce titre, nous exposerons notre terrain d'étude ainsi que les éléments justificatifs qui étaient derrière ce choix. Nous entendons par terrain d'étude ville et institution dans lesquelles notre enquête a été menée. A cet effet, ce chapitre aborde la ville de Constantine et l'université des Frère Mentouri sise à Constantine.

1.1 Constantine, présentation et bref historique

Constantine [kɔ̃nstãntin], قسنطينة [qasantˁina] en arabe standard, baptisée à l'honneur de l'empereur romain Constantine[4]. Anciennement dite *Cirta* [sirta], depuis le IVe siècle avant J.C, qui vient de *Kirtha* en langue carthaginoise et qui signifie ville[5]. Constantine est une ville algérienne située au Nord-Est de l'Algérie, comptée, sous le code 25, parmi les 48 wilayas algériennes avec une population de 836 977 habitants[6] et d'une superficie de 231,6 Km^2. La ville de Constantine est délimitée au nord, par la ville de Skikda et Annaba; à l'est, par la ville de Guelma et Soug-Ahras; au sud, par la ville d'Oum El Bouaghi et Batna; et à l'ouest, par la ville de Mila. Constantine se situe sur deux masses rocheuses reliées par cinq ponts intermédiaires qui, leur construction remonte à l'occupation romaine et française. Capitale de l'empire de Juba I, de la Numidie de Jules César, elle est aujourd'hui la troisième ville et capitale de l'Est de l'Algérie vu sa glorieuse histoire et sa situation géographique qui la place comme carrefour des civilisations et des villes frontalières.

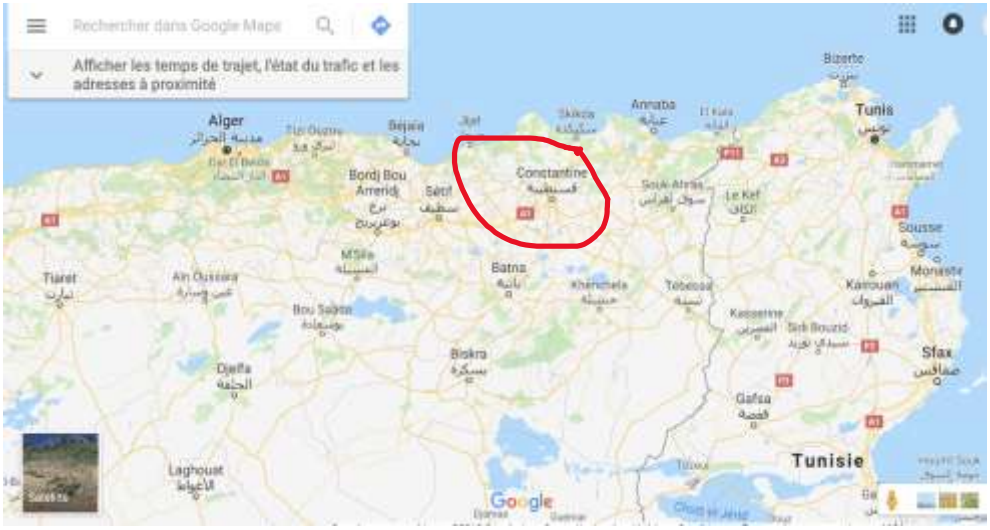


Figure 1: Carte géographique de la ville de Constantine.

4- https://www.jeuneafrique.com/104735/archives-thematique/d-o-vient-le-nom-de-constantine/. Site consulté le 24/12/2018

5 - idem

6- Selon une statistique de 2015 issue de l'Atlas des populations et des pays du monde, https://www.populationdata.net/pays/algerie/. Site consulté le 24/12/2018.

1.2 Pourquoi la ville de Constantine ?

Il est d'évidence que le chercheur, s'inscrivant en sciences humaines et sociales ou en sciences expérimentales, s'intéresse en premier lieu à son entourage le plus proche. Cette situation ordinaire quasi-indispensable lui permet d'observer en réalité et au quotidien ses objets d'étude, car lui-même fait l'objet d'une partie prenante de son réel. Cette réalité explique les choix des chercheurs en corrélation avec leurs terrains d'étude. Ainsi, nous expliquons le choix du terrain blidéen par Aci Ouardia (2015), l'université de Constantine par Hedid Souheila (2011, 2015) et Cherrad Yasmina (2002), Bensekat Malika à Mostaganem (2012), Becetti Ali à la ville d'Alger (2008) … Cependant, nous rappelons que ces exemples demeurent illustratifs, car un chercheur s'investit là où il y a matière d'investigation, dans ce sens nous citons William Labov et son enquête à l'île de Martha's Vineyard (1962-1962), Foued Laroussi au DOM[7] de Mayotte (2009), Caroline Julliard à Ziguinchor (2005), et nous passons…

Étant donné que nous avons effectué notre formation (licence et master) et nous exerçons le métier en tant qu'enseignant vacataire au sein du département de lettres et langue française de l'Université Les Frères Mentouri à Constantine, cela nous a permis de faire un choix incontesté. Dès le début de notre recherche, il nous a paru utile d'avoir un terrain d'enquête, d'une part aisément accessible, et de l'autre qui nous permet une période d'expérimentation[8] assez longue pour mieux explorer nos conjectures. Ces facteurs réunis nous ont permis de choisir la ville de Constantine - ville natale et lieu de résidence - comme seul et unique choix idéal pour notre enquête.

De même, notre enquête nécessitait un public jeune et estudiantin, ce pourquoi nous avons consulté plusieurs établissements avant d'opter pour l'université.

1.3 Pourquoi l'université ?

Quoi qu'un parler jeune soit une pratique langagière très répandue au sein de groupes de locuteurs de différentes tranches d'âge (Julliard & Auzanneau, 2012, p. 5), il demeure spécifique à une catégorie d'âge qui véhicule une dynamique langagière assez particulière, à savoir les jeunes adolescents. Avant de prendre l'université comme terrain d'étude nous nous sommes orienté d'abord vers le palier secondaire pour savoir s'il est possible

7 - Département d'Outre-Mer

8 - Pour mieux tirer profit et avoir une vue plus claire nous avons jugé nécessaire d'expérimenter le parler jeune algérien pour une période s'étalant de deux à quatre semestres.

d'exploiter le parler jeune algérien au niveau des lycées. Pour se faire, nous avons pu accéder à deux lycées situés à la commune de Didouche Mourad de la ville de Constantine.

Le premier établissement était le lycée Dahdouh Guettaf, situé en plein centre-ville dans lequel nous avons pu avoir accès grâce à une demande d'autorisation, rédigée par notre directeur de recherche afin d'observer de façon non participante. Le directeur de l'établissement, après avoir accepté notre demande, nous a conseillé une enseignante dans les cinquantaines ayant une expérience de vingt ans dans le secteur d'enseignement.

Après lui avoir expliqué les fondements de la recherche que nous menons sur le terrain, nous avons occupé une place au fond de la salle, cela nous a permis de dégager les éléments suivants :

- Étant donné que l'activité portait principalement sur l'expression orale, le thème de la séance était sur la vengeance, une certaine passivité a été noté car l'interaction était unilatérale, l'enseignante avait dominé le tour de parole à un pourcentage très élevé. Il y avait un petit nombre d'élèves uniquement qui prenait la parole de temps à l'autre.
- Il était clair qu'il y avait trop d'autorité de la part de cette enseignante en classe, ce qui nous semble était à l'origine d'une participation assez timide.
- Vu cette situation nous avons essayé une petite intervention, après avoir signalé par un geste destiné à l'enseignante. Nous avons proposé l'expression « ***y3arech*** »[9] comme synonyme de vengeance chez les jeunes. En entendant le mot proposé l'interaction s'amplifie en classe, et il y avait même un apprenant qui s'imposait ardemment pour la signification du terme proposé. Pour lui « ***y3arech*** » n'avait pas le sens que véhicule le mot vengeance. Quelques instants après, un autre apprenant propose le mot « ***ghoul*** »[10] pour qualifier une personne remarquablement brillante.

Notre second cas d'étude s'est réalisé dans un autre établissement dit lycée Ahmed Ghiti, sis à six kilomètres du centre-ville. Nous avons pris contact avec le directeur de l'établissement qui a accepté de nous accueillir et qui nous a conseillé une enseignante, cette fois-ci dans les trentaines. Nous avons également informé l'enseignante de notre enquête, nous avons occupé une place au fond de sa classe pour effectuer notre observation qui s'est déroulée comme suit :

9- Expression faisant partie du parler jeune algérien qui signifie le fait de faire un tapage à une personne pour lui rendre compte.

10- Expression qui rime avec le mot ogre en langue française, utilisée principalement pour qualifier une personne talentueuse, brillante ou très habile dans son métier.

Dès le début, nous avons remarqué que l'enseignante dispose d'une relation amicale avec ses apprenants, elle les nomme par leurs prénoms et elle les tolère à mâcher du chewing-gum. Elle faisait appel de temps à l'autre à l'arabe (standard et dialectal) pour expliquer certains mots paraissant difficiles. De même pour ce cas, nous avons noté une interaction unilatérale du fait que l'enseignante monopolisait la parole pour une grande partie de la séance.

Une fois la séance a eu fin, l'enseignante nous a invité à assister à une autre, cette fois-ci une classe de terminal branche lettres et langues étrangères. Elle nous a informé que contenu de la séance va être plus intéressant pour nous, car il s'agira d'une séance de l'oral qui portera sur l'immigration clandestine comme thématique « ***el harga*** »[11].

Par manque de maitrise linguistique des apprenants, nous avons noté plus d'interaction en arabe dialectal ainsi qu'un vacarme incontrôlable. Le premier apprenant qui a passé au tableau disposait de compétences linguistiques et communicatives, vu son interaction avec l'enseignante, mais le fait de faire face à ses camarades l'empêchait de parler couramment. Le deuxième apprenant avait une absence de vocabulaire requis pour exprimer ses idées.

Une fois la séance terminée, nous avons demandé à l'enseignante de nous permettre de réaliser des entretiens avec quelques membres de ses apprenants. Sans hésitation, elle nous a conseillé un garçon et une fille (Mohamed et Amina), elle nous a informé que ces deux membres se caractérisent d'un certain sérieux qui nous permet d'entretenir une discussion avec eux.

Nous leur avons posé une question, après des rituels de salutation, s'ils se sentent bien avec leur enseignante, au début, ils étaient réticents, ensuite ils nous ont informé qu'ils ont une bonne relation avec leur enseignante. Ensuite, et en répondant à notre questionnement majeur, à savoir l'usage du parler jeune, ils nous ont déclaré qu'ils préfèrent un enseignant qui parle leur langage. Ci-après un exemple de l'entretien :

L'enquêteur : *wach raykoum koun l'enseignante ta3koum tasta3mel le langage ta3koum f'la séance kima* ***: simpouli***[12]***, la vériti riti***[13]***, laseqli ferrouda***[14] *… ?*

11 - Expression qui désigne l'immigration clandestine dans le langage algérien.

12 - Variante adjectivale libre de simple.

13 - Traduction littérale de *saraha raha*, une locution issue de l'arabe algérien qui signifie la franchise donne plus de confort et de bien-être moral à la personne qui parle.

14 - Se dit d'une personne agaçante, qui est difficile de se débarrasser d'elle.

« Qu'en dites-vous si votre enseignante fait appel à votre langage quotidien durant la séance tel que : ***simpouli, la vériti riti, laseqli ferrouda***… ?

Les deux informateurs *: rire*

Mohamed: *ki nkounou m3a chikh hna manach fahmine wzid houwa sévère yahdar ghir bel franci.*

« Quand on est avec un enseignant nous on ne comprend rien, en plus de ça, lui il est sévère et ne parle qu'en français. »

Nous avons eu également un autre entretien avec l'enseignante en question pour ce qui est du déroulement de la séance de l'oral, la possibilité d'intégration des parlers jeunes ou le changement du contenu de la séance pour qu'il soit adapté avec l'insertion du langage des jeunes. L'enseignante nous a informé qu'elle ne pouvait pas sortir du programme imposé par le ministère de l'éducation nationale[15]. De plus, l'objectif visé par le ministère étant de préparer l'apprenant pour obtenir un lexique bien déterminé pour passer l'examen du baccalauréat. Ensuite, elle a avancé que le temps imparti est extrêmement insuffisant, le programme prescrit dix minutes pour chaque projet, tandis que l'enseignante transgresse ce dernier en y consacrant une à deux heures.

Notre deuxième visée a ciblé l'École Normale Supérieure de Constantine (E.N.S.C), un cadre institutionnel dans lequel nous disposons de quelques relations professionnelles qui ont pu faciliter notre accès et avoir un rendez-vous avec la cheffe de département de français. Lors de notre discussion dans son bureau, nous lui avons expliqué d'abord l'objectif de notre étude, la nature de l'enquête que nous voulons mener, ensuite et dans le même sens, notre intention d'assister à quelques séances du module de compréhension et d'expression orale juste pour voir quelle méthode est suivie par les enseignants pour assurer ce module. La responsable nous a informé qu'il est impératif d'avoir des autorisations signées par un responsable de l'université de rattachement. En plus, et à cause des grèves de l'année précédente[16], les responsables de l'école essayent de récupérer le retard avant d'aborder le premier semestre de l'année en question. Donc, il nous fallait attendre deux mois encore pour qu'elle puisse nous assurer un accès à l'école.

---

15 - Le texte historique, Le plaidoyer et le réquisitoire, la nouvelle…

16 - Une grève des étudiants de l'ENSC dans toute l'Algérie à cause des décisions (abusives selon eux) de la ministre de l'Éducation Nationale, Nouria Benghabrit qui a paralysé toutes les écoles du pays et ce, à partir de novembre 2017 : Algérie Presse Service, http://www.aps.dz/sante-science-technologie/70061-enseignement-superieur-ens-les-etudiants-decident-de-poursuivre-la-greve-a-l-issue-d-une-reunion-infructueuse. Site consulté le 20/09/2018.

1.3.1 Synthèse

Suite à nos deux expériences vécues et citées plus haut nous avons éliminé la possibilité de prendre le lycée et l'E.N.S.C comme terrain d'étude et avons décidé d'explorer un autre terrain de recherche pour les raisons suivantes :

a- Pour le lycée :

- Du fait que les contenus sont très cadrés par le ministère les enseignants sont contraints à suivre et appliquer le programme à la lettre.
- La tranche d'âge des apprenants lycéens est caractérisée par une sorte de dynamique et d'excitation qui contribue en grande partie à la déviation de la séance quand il y a emploi du parler jeune.
- Le temps accordé à l'oral est très réduit (dix minutes par séance selon les dires de l'enseignante). Ce qui limiterait à grande échelle notre exploration du terrain.
- Les enseignants, face aux caractéristiques citées plus haut, sont plus autoritaires pour assurer une bonne gestion de la classe.

b- Pour l'E.N.S :

- le fait d'attendre deux mois ralentirait notre avancement notamment sur le plan recueil de données sur terrain. Cette phase du travail constitue un élément principal et qui doit être réalisé en premier lieu, car tout le reste du travail dépend de cette phase.
- Notre second motif s'explique par le fait que l'école (E.N.S.C) se veut une instance caractérisée par un règlement assez stricte. Cette situation nous renseigne préalablement que nous allons faire face à un terrain hermétique, tandis que notre enquête nécessite un lieu de travail plus ou moins libre qui permet de sortir du cadre prescrit tout en suivant le contenu du programme de la formation.

Nous concluons ainsi que ni le lycée ni l'E.N.S.C soient les endroits idéals pour mener notre enquête vu les paramètres qui caractérisent les deux situations et qui vont, il nous semble, à l'encontre de nos attentes pour mener à bien notre recherche.

Cependant, nous aurons besoin d'un lieu d'enquête[17] qui permet la manipulation du programme de la formation et l'intégration des parlers jeunes algériens, l'objectif visé autour duquel tourne notre problématique de départ. Comme nous avons suivi nos études de licence

17 - Nous entendons ici par lieu d'enquête le département de français de l'Université les Frères Mentouri, Constantine1.

et de master au département de français de l'université des Frères Mentouri, Constantine1, nous avons jugé que c'est l'endroit idéal pour mener notre enquête vu que nous nous familiarisons avec ladite institution, et que nous étions déjà recruté en tant qu'enseignant vacataire chargé de TD pour l'année universitaire 2017/2018.

L'université de Constantine1 est une institution publique fondée en 1968. Actuellement, l'université de Constantine1 regroupe six facultés dont la faculté de lettres et langues fait partie. Cette faculté est répartie sur quatre départements à savoir, le département de langue arabe, le département de langue et littérature anglaise, le département de traduction et la département de français. C'est dans ce dernier département que nous avons mené notre enquête.

1.4 Le public d'étude

Comme il est expliqué plus haut, nous avons jugé, après notre pré-enquête que l'université de Constantine est notre choix idéal qui nous permettrait de vérifier notre hypothèse postulant que les parlers jeunes peuvent servir comme stratégie motivationnelle en classe de FLE. C'est également l'endroit idéal pour croiser notre public visé par l'étude, des jeunes étudiants dotés de dynamique linguistique et langagière. D'ailleurs, comme le pense Pierre Bourdieu (1987, p. 200): *« les jeunes comme ceux qui n'ont rien (ils ne savent pas parler) et inversement qui ont tout à la fois (ils sont à la source de tous dynamisme linguistique) ».* Cette source de dynamisme linguistique est au centre de nos intérêts en tant que chercheur dans le domaine de la sociodidactique. Nous supposons que notre public dispose de deux caractéristiques essentielles à notre recherche qui sont la jeunesse et l'usage des parlers jeunes en tant que pratiques langagières propres à cette tranche d'âge.

En effet, pour notre enquête sur terrain d'étude deux catégories ont été choisies, les étudiants de 2ème année Licence du département de français de l'université de Constantine, et les enseignants faisant partie du même département.

1.5 Les étudiants de 2ème année Licence

Au début de notre recherche nous avons voulu prendre pour public les étudiants inscrits en première année licence de français. Cette idée a changé après que nous avions aperçu que le programme[18] tracé pour la formation ne convergeait pas avec la même visée

18 - Une copie du programme est incluse au niveau de la partie des annexes *(cf. Programme annuel).*

de notre enquête. Nous avons conclu qu'il n'est pas possible de le transgresser de manière qu'il soit adapté pour bien servir notre étude. Toutefois, nous avons jugé rationnel de prendre comme public les étudiants de 2ème années licence. Notre choix se justifie en tenant compte de critères multiples comme :

- la tranche d'âge souhaitée pour l'enquête, la majeure partie des étudiants ont entre 18 ans et 20 ans ;
- un public fraichement inscrit à l'université et qui est déjà passé par l'expérience des études universitaires en première année ;
- le contenu du programme[19] de la formation qui convient parfaitement, nous semble-il, avec nos attentes, notamment le fait qu'il permet l'insertion des parlers jeunes algériens de façon assez spontanée.

Parmi les douze groupes inscrits en deuxième année licence de français trois groupes ont été choisis pour l'expérimentation. Il s'agit des groupes 5, 7 et 11. Les étudiants inscrits dans les trois groupes sont tous nés, malgré quelques exceptions, entre l'année 2000 et l'année 2001, donc âgés, pour la plupart d'entre eux, entre 18 et 20 ans, et ils se sont inscrits au département de français pour l'année universitaire 2017/2018. Le choix de ces trois groupes se justifie par les différentes difficultés confrontées sur terrain parmi lesquelles, il nous fallait consulter plusieurs enseignants du département de français afin qu'ils collaborent à notre enquête. Ceux qui ont accepté d'y collaborer sont les enseignants chargés du module d'oral pour les groupes 5 et 11, à l'addition de nous-même en tant qu'enseignant chargé du groupe 7 .

Afin d'avoir une vue plus claire sur notre public, nous décrivons dans ce qui suit les caractéristiques des trois groupes choisis pour l'étude. Notre description porte également sur l'assiduité et la participation des étudiants à la séance d'oral selon les témoignages des enseignants chargés des trois groupes.

1.5.1 Description du groupe 5

Ce groupe se compose de 33 étudiants en inscription normale, 2 étudiants inscrits en progression[20] et 5 redoublants, figurant tous sur la liste des étudiants communiquée par le service de scolarité du département. Pour ce qui est de l'assiduité des membres de ce groupe,

19 - Une copie du programme est incluse au niveau de la partie des annexes. *(cf. Programme annuel).*

20 - Progression veut dire que l'étudiant n'a pas validé ce module l'année précédente, il est admis pour passer à l'année de formation suivante à l'exception de ce module qui est en dette.

l'enseignant chargé de ce groupe nous a informé qu'il y a 18 membres qui assistent de façon permanente, ce nombre atteint les 23 membres lors des examens et des TD. Ce groupe est constitué de 4 garçons et 19 filles compte tenue de quelques absences récursives et non régulières.

Ce groupe contient des membres peu actifs, moyens, et très actifs. Respectivement, les membres peu actifs, qui sont au nombre de 4, participent rarement à la séance, force est de constater que cela revient à leur timidité ou leur incompétence de communication à l'oral, ils n'interviennent que lorsque l'enseignant les incite à prendre la parole par une question ou une demande de participation. Les membres moyennement actifs sont ceux qui participent de temps à l'autre en fonction de leur intérêt porté à la thématique abordée, ceux-là sont au nombre de 10. Les membres très actifs sont ceux qui participent tout le temps et à chaque fois qu'il y a possibilité d'intervenir peu importe la thématique abordée, ils sont ceux qui procurent plus d'activité et de dynamisme à la séance, ils sont au nombre de 4.

Nous résumons l'ensemble des membres du groupe avec leurs caractéristiques dans le graphique suivant :

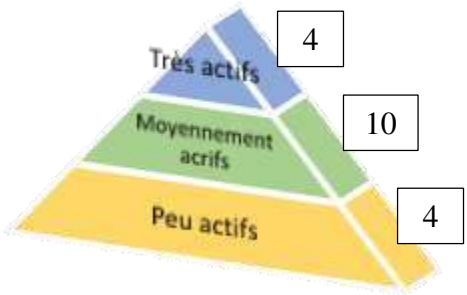


Figure 2:Catégorisation des étudiants du groupe 5 selon leur activité.

1.5.2 Description du groupe 7

Quant à ce groupe, qui est à notre charge, il se compose de 30 étudiants en inscription normale, 4 étudiants inscrits en progression, et 4 redoublants, figurant tous sur la liste des étudiants communiquée par le service de scolarité du département. Pour ce qui est en matière d'assiduité des membres de ce groupe, nous avons noté une moyenne de 22 membres qui assistent en permanence, ce nombre atteint les 28 membres lors des examens et des Tds. Ce groupe est constitué de 8 garçons et 20 filles compte tenue de quelques absences récursives et non régulières.

Pour ce qui est de l'interaction des membres, nous notons 3 membres qui ne participent que rarement à la séance. Les membres moyennement actifs sont ceux qui participent de temps à l'autre en fonction de leur intérêt porté à la thématique abordée, ceux-là sont au

nombre de 12. Les membres très actifs sont ceux qui participent tout le temps et à chaque fois qu'il y a possibilité d'intervenir peu importe la thématique abordée, ils sont ceux qui procurent plus d'activité et de dynamisme à la séance, ils sont au nombre de 7.

Nous résumons l'ensemble des caractéristiques du groupe à notre charge dans le graphique suivant :

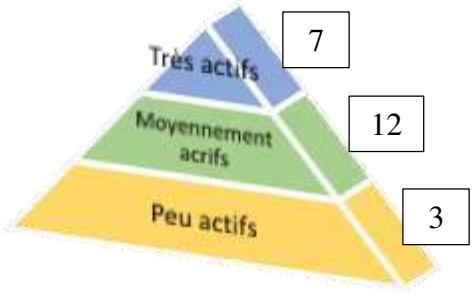


Figure 3:Catégorisation des étudiants du groupe 7 selon leur activité.

1.5.3 Description du groupe 11

Ce groupe, quant à lui , il se compose de 27 étudiants en inscription normale selon l'enseignante chargée du module de l'oral, 2 étudiants inscrits en progression et 2 redoublants. Pour ce qui est de leur assiduité, l'enseignante chargée du groupe nous a informé qu'il y a une moyenne de 15 membres qui assistent en permanence, ce nombre atteint les 22 membres lors des examens et des Tds. Ce groupe est constitué de 2 garçons et 20 filles.

Pour ce qui est de l'interaction des membres, l'enseignante nous a signalé qu'il y a 6 membres peu actifs qui ne participent que rarement à la séance. Les membres moyennement actifs sont ceux qui participent de temps à l'autre en fonction de leur intérêt porté à la thématique abordée, ceux-là sont au nombre de 5. Les membres très actifs sont ceux qui participent tout le temps et à chaque fois qu'il y a possibilité d'intervenir peu importe la thématique abordée, ils sont ceux qui procurent plus d'activité et de dynamisme à la séance, ils sont au nombre de 4.

Nous résumons l'ensemble des caractéristiques du groupe dans le graphique suivant :

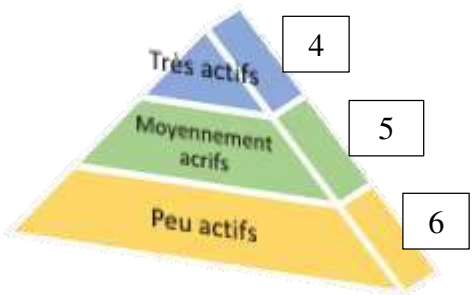


Figure 4:Catégorisation des étudiants du groupe 11 selon leur activité.

Pour récapituler de façon catégorielle l'ensemble du public choisi pour l'étude, nous avons utilisé le tableau[21] suivant :

caractéristique / groupe	Nombre des étudiants inscrits	Nombre des étudiants assidus	Garçons	Filles	Peu actifs	Moyennement actifs	Très actifs
Groupe 5	33	18	4	29	04	10	04
Groupe 7	38	22	08	30	03	12	07
Groupe 11	27	15	2	25	06	05	04

Tableau 1: tableau récapitulatif des caractéristiques des trois groupes d'étude.

Pour ce qui est des enseignants qui ont accepté de contribuer à notre enquête nous les aborderons dans ce qui suit.

1.6 Les enseignants chargés du module d'oral (CEO)

Comme il est mentionné dans la section plus haut, il fallait identifier d'abord les enseignants chargés du module de compréhension et d'expressions orales. Pour se faire, nous avons consulté le responsable de la pédagogie qui nous a communiqué une liste des enseignants chargés du module d'oral pour les groupes de deuxième année licence. Après avoir choisi et eu l'accord de deux enseignants (un enseignant et une enseignante), il fallait leurs expliquer la nature de notre enquête et les différentes tâches qu'ils allaient remplir. A l'addition de nous en tant qu'enseignant chargé du module d'oral pour le groupe 7, deux autres enseignants ont accepté de collaborer à notre enquête, l'enseignant chargé du module pour le groupe 5 et celui du groupe 11.

De prime bord, les deux enseignants ont accepté de contribuer à notre enquête en assurant le module d'oral selon nos directives. Autrement dit, ils devaient suivre le même déroulement de la séance, aborder la même thématique planifiée pour la semaine en question, utiliser les mêmes expressions faisant partie des pratiques langagières des jeunes algériens (constantinois).

21 - Tableau inspiré du travail de Ludivine LEBLOND *in* « L'enseignement explicite peut-il améliorer l'attention des élèves en classe ? », mémoire de master , Université de Potier, 2014. p10.

Dans la section suivante, nous donnerons un aperçu sur le profil des trois enseignants qui ont contribué à notre enquête.

1.6.1 Profil de l'enseignant du groupe 5

De sexe masculin, âgé de 27 ans, célibataire, habitant à Constantine. Cet enseignant est détenteur du diplôme de master 2 en Littérature obtenu à l'Université des Frères Mentouri à Constantine. Il est inscrit en troisième année doctorat L.M.D (pour l'année universitaire de 2018/2019) dans le domaine de Littérature Francophone et Comparée à l'Université les Frères Mentouri à Constantine. Cet enseignant dispose de trois années d'expérience dans l'enseignement universitaire.

1.6.2 Profil de l'enseignant du groupe 7

De sexe masculin, âgé de 42 ans, habitant à Constantine. Nous sommes titulaire d'un diplôme de master 2 en Sciences du Langage, option plurilinguisme et variation linguistique obtenu à l'Université des Frères Mentouri à Constantine (pour l'année universitaire de 2017). Inscrit en deuxième année doctorat L.M.D (pour l'année universitaire de 2018/2019) en Sociodidactique et Didactique du Plurilinguisme à l'Université Lounici Ali de Blida2. Nous disposons d'une année d'expérience dans l'enseignement universitaire.

1.6.3 Profil de l'enseignant du groupe 11

De sexe féminin, âgée de 43 ans, mariée, habitant à Constantine. Cette enseignante est détentrice du diplôme de magistère en Didactique des langues obtenu à l'Université les Frères Mentouri à Constantine. Inscrite en sixième année de doctorat classique (pour l'année universitaire de 2018/2019) en Didactique à l'Université les Frères Mentouri à Constantine. Elle dispose de huit ans d'expérience dans l'enseignement universitaire.

Nous rappelons à la fin de ce chapitre que le choix du terrain d'étude (ville de Constantine, et l'université de Constantine1), le public d'étude (étudiants de deuxième année licence et enseignants chargés du module de l'oral) n'étaient pas des choix fortuits. Notre plan pour l'enquête dépendait de l'obtention de l'accord des différentes instances administratives et surtout des personnes contribuant à l'enquête.

Après la description du terrain et le public d'étude, nous passerons dans le chapitre qui suit à la justification de notre échantillon pris pour l'étude. Nous aborderons également la justification du module choisi pour effectuer notre enquête.

Chapitre 2 : Échantillonnage et plan de la séance d'oral

Sous ce titre nous aborderons notre échantillon et sa représentativité par rapport à la population mère. Nous décrivons ensuite le déroulement de la séance d'oral et les objectifs visés par cette séances. Nous passerons ensuite en revue le type de thématiques abordées et les expressions jeunes que nous comptons intégrer durant les séances d'oral.

2.1 Échantillonnage et représentativité

Dans les recherches en sciences humaines et sociales, un échantillon est un ensemble d'individus choisi parmi une population mère en fonction d'invariants communs qui les caractérisent et qui sont en lien direct avec la visée de l'étude en question. Savard (1978, p. 384) le définit comme « *un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population* ». Pour que cet échantillon soit pris en considération comme paradigme à partir duquel on peut formuler des énoncés généraux, il faut qu'il représente sur le plan caractériel, à un degré élevé, la sous-population et/ou qu'il permette d'extrapoler les résultats obtenus sur l'ensemble de la population mère.

A cet effet, une question se pose, peut-on dire que l'échantillon représente parfaitement une sous-population, et par évidence une population mère ? La réponse ne peut qu'être négative ! Car, il y a toujours une marge d'erreur. Un chercheur essaie de prendre pour échantillonnage un public pour lequel un maximum de caractéristiques communes peuvent être réunies (Dépelteau, 2000, p. 124), (Livian, 2015, p. 48). Ceci intervient lorsque le chercheur se positionne dans une méthode quantitative où il se base essentiellement sur l'usage des mathématiques et des données chiffrées en vue de diminuer la marge d'erreur des résultats obtenus.

Cependant, les méthodes qualitatives se veulent développées comme alternative aux méthodes quantitatives dans la mesure où la population choisie pour l'étude est difficilement quantifiable, mais étudiée en profondeur ou pour une période de temps plus étendue

Pour notre cas, nous avons pris pour échantillon les jeunes universitaires algériens inscrits en deuxième année licence au département de français de l'Université Constantine1[22]. Le public choisi pourrait, à notre sens, représenter tous les jeunes

22 - Choix du public déjà justifié au niveau de la section précédente *(cf. Le public d'étude).*

universitaires algériens comme sous-population, et les jeunes algériens en tant que population mère, et ce, d'un point de vue qualitatif, comme illustré dans le schéma[23] suivant :

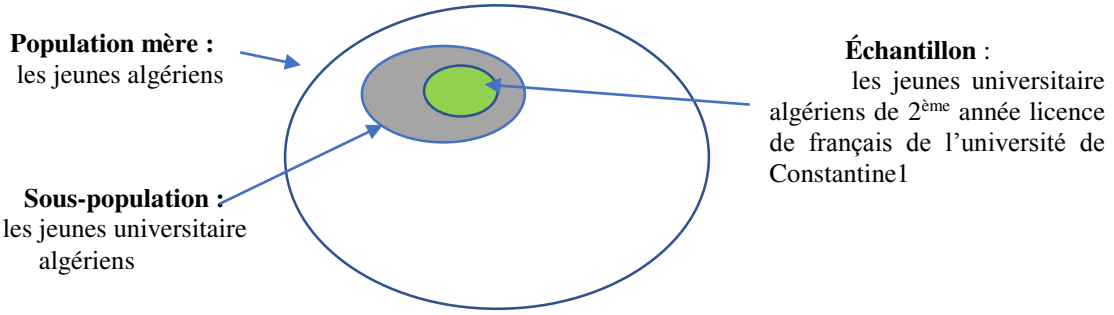


Figure 2: Schéma illustrant l'échantillon choisi pour l'étude.

A cet effet, nous postulons qu'une étude qualitative portant sur un nombre restreint d'étudiants universitaires, mais pour une durée allant jusqu'à deux semestres (une année universitaire) serait suffisante et justificative pour valider ou infirmer nos conjectures vis à vis l'intégration des parlers jeunes algériens comme stratégie d'enseignement /apprentissage en classe de FLE.

D'après les informations obtenues[24], le département de français de l'Université de Constantine1 reçoit chaque année environ 400 à 500 étudiants pour une formation de licence LMD qui s'étale sur trois ans. Ce nombre indiqué est habituellement réparti en douze (12) groupes d'environ trente (30) étudiants. Dans notre cas, nous avons procédé par une comparaison entre deux échantillonnages différents deux groupes test (groupe 5 et 7), et un groupe contrôle (groupe 11). Nous nous sommes basé sur la conception d'une séance d'oral de sorte que son contenu soit truffé de créativités verbales propres aux jeunes algériens et faisant partie de leur vécu au quotidien. Procédant ainsi, nous permettrait de voir s'il y a rapport d'influence (positif ou négatif) des parlers jeunes sur une classe de langue en mesurant le degré d'activité et d'interaction durant la séance pour les deux cas.

Ainsi, nous rappelons que nous avons pris pour expérimentation trois groupes d'environ trente étudiants[25]. Nous avons mis en œuvre un scénario de déroulement de la séance dans lequel nous avons inséré les parlers jeunes algériens. Cette insertion est

23 - Le schéma est inspiré du travail de François Dépelteau de son ouvrage intitulé La démarche d'une recherche en sciences humaines.

24 - Nous avons consulté le directeur pédagogique du Département de français de l'Université de Constantine à ce propos.

25- Le nombre des étudiants inscrits sur la liste communiquée par le service de scolarité du département varie entre 33 et 36 membres. Tandis que le nombre des étudiants qui assistent régulièrement ne dépasse pas les 25 membres par séance.

effectuée soit au milieu des interventions[26] de l'enseignant, qui a pour rôle la modération de la séance et l'orientation du débat, soit à travers un support pédagogique relevant du vécu quotidien des jeunes algériens[27] diffusé au début de la séance.

Il nous semble possible qu'à travers cette méthode expérimentale suivie d'entretiens d'explicitation en fin d'année avec les étudiants des trois groupes d'étude de voir si cette stratégie basée sur l'intégration du parler des jeunes algériens a eu pour effet une promotion des compétences à l'oral en comparant les résultats obtenus auprès des trois groupes d'étude.

Pour exploiter à bien cette méthode, il nous fallait choisir également un module parmi tant d'autres qui permet le plus d'interaction. Ce pourquoi nous avons choisi le module de compréhension et d'expression orale que nous présentons comme suit.

2.2 Pourquoi la séance d'oral ?

Comme nous l'avons déjà mentionné (*cf.* page 35), nous avons eu l'occasion d'exercer le métier d'enseignement au niveau du département de français[28] de l'université de Constantine. Cette expérience, quoique minime, nous a fait gagner la confiance des responsables du département qui ont accepté de répondre à notre demande afin d'assurer, encore une fois, des modules. Cette fois-ci, nous avons visé le module de compréhension et d'expression orales qui se focalise principalement sur le développement des compétences de compréhension et d'expression orales (C.E.O)[29]. Cette caractéristique a mis le module en amont de nos choix. Le fait que le module de compréhension et d'expression orales se focalise principalement sur l'interaction verbale permettrait, à notre sens, l'intégration des parlers jeunes algériens de façon aisée et l'observation de leurs effets en classe de FLE.

Il est judicieux de rappeler que chaque contenu enseigné dispose d'un ensemble d'objectifs à atteindre à l'issu de la formation en question[30]. Ceux du module de

---

26 - L'ensemble de la thématique est conçu sous forme d'interventions (10 à 12 thèmes ou questions) en fonction du sujet abordé, celles-ci sont sujettes à changer ou varier selon l'orientation du débat soumis aux interventions des apprenants.

27- Nous entendons par support pédagogique un enregistrement audio, une vidéo, ou un podcast d'une figure médiatique connue dans la réalité sociale algérienne telle que l'humoriste Mohamed Fellag, les podcasters Anes Tina, DZ Joker, Mimho…

28 - Nous avons assuré le module d'Introduction à la Linguistique pour trois groupes de première année licence pour les deux semestres de l'année universitaire 2017-2018.

29- Selon le canevas du département, tous les modules sont abrégés en acronymes. C.E.O pour Compréhension et Expression Orale.

30 - https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/les-objectifs-d-apprentissage. Site consulté le 21/04/2021

compréhension et d'expression orales au département de français de l'université de Constantine1 sont décrits sous le titre qui suit.

2.3 Objectifs visés par la séance d'oral

Selon le canevas du département, le module de C.E.O est une unité de formation fondamentale dans laquelle l'étudiant à la fin de cette formation serait en mesure d'atteindre les objectifs suivants:

1. Discriminer l'information précise à partir d'un message oral,
2. Prendre des notes et argumenter à partir d'un message oral,
3. Résumer un message oral et exposer ses idées secondaires et principales,
4. Maitriser l'intonation et interagir en interaction,
5. Débattre des sujets familiers,
6. Exposés des projets personnels et parler de ses motivations,
7. Intervenir dans une discussion et présenter ses arguments,
8. Élaborer un monologue.

L'étudiant sera également en mesure d'exploiter différents types de contenus pédagogiques comme: la chanson, la vidéo, la publicité, l'image, la bande dessinée, les textes de sensibilisation pour développer l'argumentation à l'oral.

Nous avons essayé, durant notre enquête, de respecter les consignes du canevas de formation et d'atteindre ses objectifs pédagogiques en multipliant les types d'activités et en diversifiant les thématiques abordées pour chacune des séances assurées.

Vu la durée de la séance d'oral qui s'étale sur trois heures de temps, nous avons conçu un plan de déroulement de ladite séance du début jusqu'à la fin que nous résumons sous le titre suivant.

2.4 Déroulement de la séance d'oral

Selon le planning de déroulement des cours au Département de Français de l'Université de Constantine1, le module de compréhension et d'expression orales de deuxième année licence s'assure en deux séances consécutives pour une durée d'une heure et demi pour chaque séance. Pour qu'un étudiant garde une attention tout au long de ce laps de temps, il fallait prévoir un déroulement qui empêcherait toute sorte d'ennui susceptible de se produire. Dans ce sens, des recherches en pédagogie (Brauer, 2012) ont montré que

l'attention des étudiants est maximale au début d'un cours, mais elle se dégrade progressivement après un quart d'heure de temps. Notre défi alors n'était pas facile. Tout au long de notre préparation de l'enquête nous avons eu le souci de mettre en place un plan de travail qui pourrait bien servir à notre étude, et qui soit dans la mesure à éveiller l'enthousiasme et éviter l'ennui des apprenants. Sans que nous soyons trop stricte, nous avons prévu un déroulement de notre séance d'oral dela manière suivante :

- Accès à la salle :*8h00* ;
- Salutation, installation des tables en forme de U : selon les pédagogues, cette disposition permet le changement d'autodéfinition de l'enseignant en passant d'une relation verticale où l'enseignant est vêtu d'une posture d'un transmetteur de savoir vers un facilitateur d'apprentissage. Elle permet également à l'enseignant d'avoir sous son angle de vision tous les membres du groupe pour éviter toute sorte de passivité durant la séance, voire même pour faire le tour de tables quand il s'agit d'une idée qui nécessite la contribution de tous les membres ;
- Installation du matériel de travail (PC , projecteur, haut-parleurs) :*8h15* ;
- Inscription de la thématique du jour sur le tableau : nous avons essayé de travailler les intitulés des thématiques abordées en leurs donnant un aspect stylistique comme dans les exemples suivants:
    - *Des études universitaires… pourquoi faire ?*
    - *« Celui qui n'est plus ton ami, ne l'a jamais été »*
    - *« Bien mal acquis ne profite jamais »*

Le fait de choisir un adage, proverbe ou citation comme titre, de donner un caractère poétique au titre de la thématique du jour nous semble important. Nous pensons que cette caractéristique permet à l'apprenant de prendre conscience de l'importance de la thématique abordée et celle accordée par l'enseignant à cette dernière.

- Introduction de la thématique, *8H20* : à notre sens, cette introduction est également d'une importance capitale pour débuter la séance de l'oral. Nous rappelons ici qu'il s'agit d'une tentative d'insertion des expressions faisant partie du vécu au quotidien des jeunes étudiants, ceci montre que nous sommes bien conscient des risques et des dangers qui accompagnent notre engagement quant à l'intégration des parlers jeunes algériens au sein d'une classe de cours. Nous avons alors envisagé cette introduction au début de chaque thématique qui donnerait, nous semble-il, un caractère sérieux à la scène de

travail avec les étudiants. Elle nous a servi comme barrière pour éviter toute sorte de dépassement ou de dérive susceptible de se produire. Voici quelques exemples :

Exemple 1 :

Pour certains, elle peut changer la société, elle prépare l'homme pour la vie active, c'est le berceau d'acquisition de la connaissance, la fondation des grands esprits… Pour d'autres, c'est l'endroit pour ceux qui veulent rater leurs vies, une instance productive vers le nulle part, une institution qui doit être remise en question… Plus de 90 établissements universitaires en Algérie, dix-sept mille dans le monde, devancés par Harvard, Stanford et Cambridge comme classement des meilleures universités en 2018. Mesdames et messieurs, regardons ensemble dans cette vidéo ce que pense Idris Aberkane !

Exemple 2 :

L'être humain est un être bio-psychosocial, pour lui, la socialisation est une nécessité incontournable. En dehors de son libre choix, il est contraint d'avoir des amis… Des relations que l'on ne peut programmer ou prévoir à l'avance, ni avec qui ou quand cela se produirait. Ce qui fait le bien et le mal de ces relations allant, d'une amitié intime à une fréquentation toxique parfois assez dangereuses. On a tous besoin d'un ami. Ainsi, le vieil adage dit :

« *Celui qui n'est plus ton ami, ne l'a jamais été ». Aristote*

- Présentation de l'objet de l'oral à travailler (podcast sonore, vidéo, image, publicité…) *8H30* ;
- Quelques minutes pour la prise des notes : *8H40* ;
- Déclencher le débat par un questionnement : *8H45* ;
- Alternance des interventions entre étudiants et enseignant : *9H30* ;
- Pause pédagogique d'un quart d'heure entre la première et la deuxième séance ;
- Reprise de la séance : de *9H45* jusqu'à *10H30* ;
- Conclusions tirées de la séance et aboutissement du débat : *10H45* ;
- Rangement du matériel de travail, aménagement des tables à l'état initial ;

Cet ordre et ce déroulement de la séance d'oral ont été respectés durant toutes les séances assurées. Il nous fallait également accorder beaucoup d'importance au choix des thématiques abordées et les expressions jeunes que nous voudrions intégrer à la séance d'oral. Nous exposerons ces choix dans la section suivante.

2.5 Choix des thématiques et des expressions « jeunes »

En guise de rappel, le contenu du programme de la formation des deuxièmes années licence est axé sur des objectifs visés et des compétences à acquérir (*cf.* page 439). L'apprenant, à l'issu de cette formation serait capable de discriminer l'information précise à partir d'un message oral, prendre des notes et argumenter à partir d'un message oral, résumer un message oral et exposer ses idées secondaires et principales, et maitriser l'intonation et interagir en interaction. A cet effet, l'apprenant est censé développer, en premier lieu, ses capacités argumentatives durant les deux semestres à travers l'exposition des projets personnels, l'intervention dans des discussions de diverses natures, ou bien débattre des sujets familiers. Dans cette même perspective, plusieurs supports pédagogiques ont été mis à l'exploitation dans le programme de la formation tels que : la chanson, la vidéo, la publicité, l'image, la bande dessinée… et ce en vue de développer l'argumentation de l'apprenant à l'oral. A cet effet, l'enseignant avait le libre choix d'utiliser des supports diversifiés qui conviennent avec la thématique en question.

Du moment que le programme de la formation était tracé sous forme de grands axes à suivre, aucun type de thématique n'était imposé. Cette situation assez avantageuse à notre cas nous a permis de mettre à l'œuvre des thématiques que nous avons jugé en adéquation avec notre étude pour deux raisons : en premier lieu, nous avons eu l'occasion de choisir des thématiques qui semblent à la fois intéresser et dans l'intérêt de nos apprenants (Mérieu, 2003)[31] en tant que jeunes étudiants, nous citons à titre indicatif : l'amitié, la tricherie aux examens, le Facebook, les relations avant le mariage, la mode vestimentaire, le célibat en Algérie… En second lieu, ces mêmes thématiques permettent l'intégration des parlers jeunes algériens sans aucune difficulté, car relevant de leur vécu au quotidien implique l'usage de leur propre langage comme réalité langagière.

Pour que l'idée à travers laquelle nous avons procédé soit plus claire, voici comment nous avons pensé l'intégration des expressions « parler jeune » au cours de notre séance.

- inscription de l'intitulé de la thématique du jour au le tableau,

31 - Meirieu, P.(s.d). de l'ennui en pédagogie, https://meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf, P,5. Source consultée le 26/11/2018.

- lecture de l'introduction pour exposer l'idée directrice,
- exposition du support pédagogique (séquence vidéo, podcast audio, texte, contenu publicitaire…)

Une fois terminée, nous commençons le débat par des questions formulées dans un sens progressif comme il est illustré dans les exemples suivants :

Exemple n° 1 : extrait de la thématique intitulée **« *Des études universitaires… pourquoi faire* ? »**

1. *Que pensez-vous des conduites des étudiants, des enseignants, à l'université ?*
2. *Vous pensez qu'une « gap year » (période sabbatique) est utile avant d'aller à la fac ?*
3. *Pensez-vous que l'université disparaitra un jour ?*
4. *Si vous êtes bourré d'argent « **l'hadra tiki**[32] » restez-vous encore à la fac ?*
5. *Pour finir, qu'est-ce que l'on peut retenir de notre débat ?*

Exemple n° 2 : extrait de la thématique intitulée **« *Réussir son métier…réussir sa vie* ! »**

1. Qu'est-ce qu'un travail pour vous ?
2. Que pensez-vous du travail en Algérie ?
3. Qu'est-ce que vous voulez faire dans l'avenir ? pourquoi ?
4. Seriez-vous prêt à utiliser le favoritisme pour accéder à un travail que vous voulez avoir, en sachant que peut-être cette action entravera le chemin professionnel d'une personne qui pourrait être meilleure que vous dans le domaine en question ? Si oui, pourquoi ? Si non pourquoi ?
5. Êtes-vous prêt à exercer un métier qui ne vous plait pas mais qui est très lucratif ?
6. Maintenant, « ***la viriti riti*** »[33] , êtes-vous prêt à exercer un métier que vous aimez mais qui ne satisfait pas vos besoins matériels ?

2.5.1 Les thématiques abordées

Le choix des thématiques abordées et leurs chronologies durant les deux semestres n'étaient pas des choix fortuits. Comme nous l'avons signalé, nous avons minutieusement choisi des thèmes qui, d'un côté ,susciteraient à notre sens, l'intérêt des apprenants par le fait que le sujet lui-même fait partie du centre d'intérêts des catégories sociales dites jeunes. Et de l'autre, ces thématiques permettent en toute aisance l'intégration du parler jeune algérien, et ce sans aucune contrainte pédagogique.

32 - Expression signifiant l'argent fait gagner du pouvoir, *c'est le ticket (le billet) qui parle mon ami !*

33 - ***La viriti riti*** est la traduction littérale de ***saraha raha*** qui veut dire il n'y a pas mieux qu'une personne honnête.

De même pour ce qui est de la chronologie des thématiques durant toute la formation, nous avons articulé nos choix en fonction d'évènements bien précis. Nous avons débuté notre formation par la thématique qui porte sur les études universitaires étant l'objectif premier pour lequel s'explique la présence des étudiants à l'université. Nous avons ensuite projeté vers le monde du travail, une activité qui suit immédiatement la fin d'un cursus universitaire. La thématique de la tricherie aux examens à la période d'avant les contrôles du premier semestre, et les relations avant le mariage en début du mois de février pour croiser la thématique avec le 14 février, date consacrée à la fête des amoureux dite la Saint Valentin.

A titre indicatif, nous illustrons quelques thématiques dans le tableau qui suit :

	Intitulé	***Objectif de la thématique***
Thématique 1	***Des études universitaires… pourquoi faire ?***	Tout en argumentant son point de vue, l'apprenant est conduit à prendre conscience de la raison pour laquelle il est à l'université, pourquoi il fait des études, pourquoi il doit réussir son parcours. Le conscientiser que la formation acquise est plus importante qu'un simple diplôme obtenu pour son avenir.
Thématique 2	***« Celui qui n'est plus ton ami, ne l'a jamais été »***	Tout en argumentant son point de vue, l'apprenant est conduit à distinguer les différents types de relations sociales. Il pourra différencier entre relation académique, de travail ou de voisinage, et une relation d'amitié. Il pourra également identifier les bonnes et les mauvaises fréquentations.
Thématique 3	***« Bien mal acquis ne profite jamais »***	Cette thématique tourne autour du phénomène de tricherie aux examens. Tout en argumentant son point de vue, l'apprenant est amené à prendre conscience des méfaits de la tricherie sur l'individu et sur la société. Proposer des solutions pour faire face à ce phénomène néfaste.

Tableau 2: quelques exemples des thématiques abordées lors des séances d'oral.

Mais la mission à laquelle nous devrions accorder plus d'importance était le choix et l'insertion des expressions jeunes au milieux de la séance. Chaque expression devrait être liée à un contexte bien précis pour qu'elle joue le rôle attendu. Autrement dit, le choix de l'expression dépend de la situation de communication et du thème de discussion abordée. Nous expliquons ceci en détail dans ce qui suit.

2.5.2 Les expressions jeunes choisies pour l'étude

Vu qu'un locuteur choisit ses expressions en fonction de la situation de communications dans laquelle il se trouve, Labov (1966, 1972), (Boutet & Gadet, 2003, p. 18), il est force de constater alors que les expressions que nous avons choisies pour l'étude n'étaient pas fortuites. Chacune de ces expressions était bien pensée et réfléchie pour qu'elle soit en adéquation avec la thématique choisie.

Dans le tableau qui suit, nous aborderons quelques exemples d'expressions que les jeunes algériens ont l'habitude d'utiliser dans leur quotidien.

L'expression « jeune »	Transcription	Signification	Contextes d'usage
L'hadra tiki	[lhadratiki]	l'argent fait gagner du pouvoir, c'est le ticket (le billet) qui parle mon ami !	Quand on veut exprimer l'idée que l'argent dans une société est considéré plus que n'importe quel autre paramètre.
La vériti riti	[laviritiriti]	la traduction littérale de saraha raha, expression issue de l'arabe algérien.	Exprimer un état de franchise envers une situation donnée.
Halbouna	[ħal:buna]	informez-nous, dites-nous !	Demande d'information enrichissante par rapport à une chose.
l'3ayta l'akhra	[lʕajtˁal:axra]	dernier cri, le top de la dernière version	Se dit par rapport à la dernière innovation dans l'un des domaines de la vie quotidienne.

Tableau 3: les expressions jeunes employées pour l'étude

Dans certains cas, l'expression jeune est introduite, comme nous l'avons annoncé précédemment, sous forme de support pédagogique. Un enregistrement audio, un podcast ou une vidéo qui soit en rapport avec la thématique traitée. Par exemple, en ce qui concerne la thématique de la tricherie aux examens, nous avons pris pour support une vidéo téléchargée de Youtube[DZ] intitulée *les examens en Algérie* [34] publiée par un podcasteur algérien ayant pour pseudonyme Mimho. Dans cette vidéo, le podcasteur essaye d'une manière humoristique de décrire à travers une panoplie de séquences la réalité des examens

34 - La vidéo avait pour intitulée les examens en Algérie, en arabe standard « الإمتحانات في الجزائر ». : https://www.youtube.com/ watch?v=TYBWWN6DZ14. Vidéo consultée le 05/11/2018

en Algérie, il met l'accent sur les différents procédés mis en œuvre par l'apprenant algérien comme tentatives de tricherie.

Nous avons pu identifier les expressions faisant partie du vécu au quotidien des jeunes algériens que nous résumons dans le tableau suivant :

L'expression « jeune »	Transcription	Signification	Contextes d'usage
Let's go !	[letsgøw]	Emprunt de l'anglais qui signifie allons-y !	Plusieurs contextes d'usage, pour exprimer le commencement d'un fait.
Takhlas 3'lia mal	[taxlasˁʕlijamal]	Alternance codique de l'arabe algérien (takhlas 3'lia) qui signifie ça va terminer, et du français (mal). Le tout signifie que la personne va avoir de sérieux et graves problèmes.	Exprimer des situations où les choses vont à l'encontre de ses désirs.
T'bib ma ynahihalich	[t:bibmajnaħihaliʃ]	Être certain(e) d'une chose qui va arriver au point que même un médecin, en tant que prescripteur de médicaments ne peut intervenir pour l'arrêter.	Montrer à quel point une personne est sûre d'une situation donnée.
Y'difouli	[jdifuli]	Variante libre de se défouler.	Exprimer un refoulement des angoisses et des anxiétés .
N'jik melakhar	[nʒikmal:axar]	Aller droit au but, sans tourner autour du bol, éliminer l'introduction, le développement pour aller directement à la conclusion.	Synthétiser un discours en ne gardant que la visée finale de ce dernier.

Tableau 4: tableau résumant les expressions extraites de la vidéo YouTube .

Pour cette thématique qui porte sur la tricherie aux examens, nous rappelons que nous avons inséré deux expressions de notre choix au milieu du débat comme suit :

1. Qui a déjà triché ?
2. Qui n'a jamais triché ?
3. Parfois nous avons un étudiant avec une excellente note qu'il ne mérite pas, quel serait votre sentiment ?
4. Est-ce que vous pensez que tricher rime avec, ou est synonyme d'intelligence ?
5. Passons maintenant à la pratique, ***halbouna***[35] f'les techniques de tricherie notamment ***l'3ayta l'akhra***[36].

Il est primordial de rappeler que l'intérêt de notre thèse n'est pas centré sur le nombre, la description ou la signification des expressions jeunes, mais plutôt sur l'effet que ces dernières peuvent/ou pas produire sur la séance. Ce pourquoi nous avons employé un nombre limité desdites expressions.

Après avoir décrit notre terrain d'étude et notre public choisi, et après avoir passé en revue le déroulement de la séance d'oral, les thématiques abordées et les expressions jeunes choisies, nous passerons à l'aspect pratique qui porte sur la collecte de données d'analyse.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons les outils d'investigation qui nous permettrons le recueil et l'analyse des données. De prime abord, nous avons opté pour l'entrevue et l'observation en situation comme techniques de recherche. L'entrevue qui aura lieu à la fin de formation, c'est à dire, après les deux semestres de l'année universitaire 2018/2019. Ensuite, l'observation en situation en deux étapes : premièrement, en cours des séances assurées par nous-même en tant que modérateur avec les deux enseignants contribuant à l'enquête. Et en deuxième lieu, dans d'autres séances en tant que simple observateur.

35 - Voir le tableau n° 3 .
36 - Voir le tableau n° 3 .

Chapitre 3 : Démarche de recherche et outils d'investigations

Concernant le dispositif d'investigation, nous avons mis en œuvre deux outils que nous avons jugés indispensables pour la réalisation de notre enquête, l'observation et l'entrevue.

Partant du fait qu'il s'agit d'une enquête à long terme, les enseignants chargés du module de l'oral et qui ont accepté de contribuer à notre enquête doivent constater avec attention et nous communiquer en continu les faits qui se déroulent durant les séances d'enseignement assurées. Ils sont tenus à accorder plus d'attention en focalisant les différentes réactions des étudiants au moment où une expression jeune est employée.

3.1 L'observation (scientifique)

L'observation, dont le qualificatif scientifique est mis entre parenthèses pour désigner le caractère empirique et non pas superficiel, est l'un des outils d'investigation que nous avons convoqués dans notre étude. Elle se définie selon Alain Rey (2006, p. 897) comme « *l'action à travers laquelle nous considérons, avec attention en continu, la nature, l'homme, la société afin de mieux savoir et comprendre* ». De telle définition nous conduit à concevoir l'action de constater avec attention et de façon non directive les faits particuliers, les comportements ou les attitudes d'un groupe ou d'un ensemble d'êtres vivants comme technique directe d'investigation scientifique (Angers,1997, p. 353), (Julliard, 1999, p. 102), (Weber, 2014, p. 58).

Considérée comme l'outil d'investigation empirique par excellence dans les sciences humaines et sociales, la technique d'observation a gagné ses lettres de noblesse grâce aux travaux de l'anthropologue Malinowski Bronislaw. Le chercheur s'intéressa, durant la première guerre mondiale, à une tribu primitive aux îles Trobriant. Il observa, pour une durée de trois années, les comportements des familles à caractère matrilinéaire[37] et les comparer avec des familles patrilinéaires[38] des sociétés dites civilisées (Dépelteau, 2000, p. 338).

Plusieurs types d'observation sont appliquées en SHS, ainsi l'observation expérimentale et naturelle, l'observation participante et non-participante, l'observation dissimulée et ouverte… en sont des types des plus connues.

37 - Régime de gouvernance familiale dont le pouvoir est détenu par les mères de familles.
38 - Régime de gouvernance familiale dont le pouvoir est détenu par les pères de familles.

3.2 Les types d'observation

Plusieurs classifications ont été abordées dans les travaux de recherche en SHS, mais l'une de ces classifications qui s'appliquent le mieux à notre recherche est celle proposée par François Dépelteau dans son ouvrage baptisé la démarche d'une recherche en sciences humaines. Dépelteau définit l'observation comme le fait ou l'action de sélectionner l'ensembles des données relevant d'un milieu naturel, et ce à des fins empiriques (Dépelteau, 2002, p. 210). Il distingue huit types d'observation qu'il schématise comme suit :

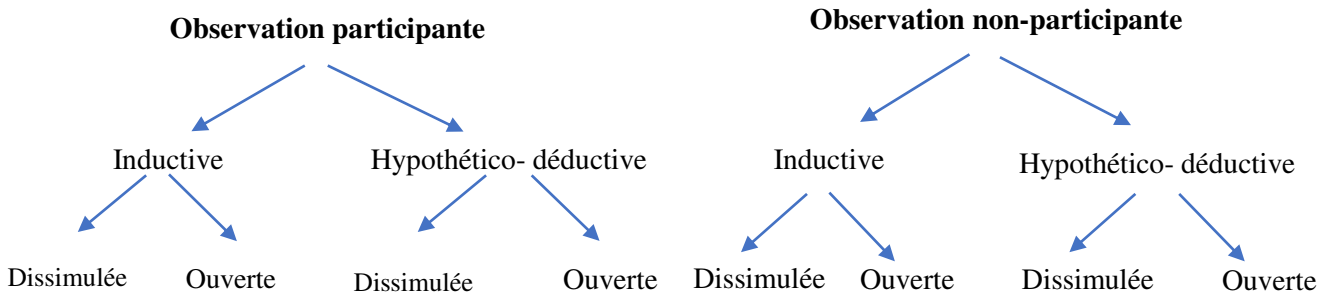


Figure 5: les huit types d'observation selon François Dépelteau (2002, p. 342).

Cette typologie est combinée, selon Dépelteau (Idem, 2002, p. 341) en tenant compte de trois critères majeurs, à savoir :

- la position de l'enquêteur : que cette dernière soit participante ou non-participante,
- sa démarche scientifique adoptée : inductive ou hypothético-déductive,
- la situation que le chercheur choisit de prendre face à ses enquêtés : dissimulée ou ouverte.

Pour plus de clarté, nous aborderons en détails ces trois critères sous les titres qui suivront.

3.3 La position de l'enquêteur (participante ou non-participante)

Ce type s'explique par le fait que le chercheur soit à l'intérieur ou choisit de s'extérioriser du phénomène observé. Étant observateur non-participant, le chercheur choisit une position distante par rapport au groupe étudié en vue de ne pas influencer ou être influencé par les comportements du groupe choisi, (Weber, 2014, p. 58). Autrement dit, il essaye d'y contribuer pour mieux comprendre les cas étudiés ou de s'effacer da la scène selon l'objectif visé qu'impose la recherche menée (Julliard, 1999). Comme le note Chauchat :

«la compréhension du phénomène étudié dépond de l'engagement personnel de l'observateur, ce qui veut dire que non seulement la distanciation objective est impossible, mais que toute tentative visant à maintenir une position d'extériorité de l'observateur sclérose le processus de la recherche »[39]

Il s'avère alors utile de mentionner que nous avons opté pour une observation participante dissimulée. Nous justifions ce choix par le fait que dans une tentative d'intégrer les parlers jeunes algériens en classe de langue nécessite de prime à bord une initiative de notre part, car nous postulons que l'étudiant à lui seul, et vue le cadrage académique de la situation, ne peut s'imaginer pouvoir y introduire ce type d'expression au sein d'une classe de cours. Nous avons donc conclu que sans notre initiative d'intégrer des expressions faisant partie des parlers jeunes algériens, nous perdrons le déroulement de notre enquête comme nous l'avons prévu.

3.4 La démarche scientifique adoptée (inductive ou hypothético-déductive)

Comme nous l'avons déjà noté, le chercheur adopte une démarche qui convient le mieux avec son enquête. Soit il procède par un raisonnement inductif allant du particulier vers le général. Dans ce cas il élabore des énoncés généraux à partir d'expériences sensorielles fondées sur des réalités observées, et ce, selon les traits marquants et les récurrences du phénomène observé. Soit il opte pour une démarche hypothético-déductive pour laquelle, le chercheur est censé avoir des présupposés comme hypothèses de départ qui seront, après enquête, vérifiées et confirmées ou rejetées et amendées, ouvrant ainsi un champ de possible à la reformulation de sa théorie en tenant compte des faits nouveaux observés sur terrain .

3.5 La situation que le chercheur choisit (dissimulée ou ouverte)

D'un point de vue méthodologique, il demeure un choix difficile à faire, car les deux situations présentent avantages et désavantages. Dans une approche purement sociolinguistique des années 60, ce phénomène est forgé suite aux travaux à caractère variationnistes de William Labov sous le nom de paradoxe de l'enquêteur (Labov, 1973)[40],

39 - Cité par Dépelteau, François, *in* La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats, de Boeck, 2000, P 342.

40- "To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed" (*Pour obtenir les plus importantes des données pour une théorie linguistique, il faut que nous observions comment les gens parlent quand ils ne sont pas observés*), (Labov, 1973, p. 113). Traduit par nous-même. Cité par Ammon, U & al. (2005). Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society, Volume 2. p 1086.

(Pooley,1996)[41]. Opter pour une observation ouverte implique inévitablement le risque d'influencer le comportement de l'objet observé et par conséquent, obtenir des données et des résultats d'analyse biaisés. C'est ce qui est confirmé dans la mécanique quantique, bien avant la réflexion de Labov, que l'observation modifie la chose observée (Moreau, 1997, p. 212, 226). Cependant, pour des raisons purement éthiques et morales, il serait injuste, dans le cas d'une observation de type ouvert, d'observer un groupe à son insu pour la simple raison de ne pas vouloir influencer son comportement, et ce, au profit de l'avancement de la connaissance.

Toutefois, une observation dissimulée se veut plus avantageuse pour le chercheur du point de vue d'éviter l'écueil de changer le comportement des observés, mais elle comporte également des inconvénients dont François Dépelteau en compte quatre :

- L'enquêteur sera confronté aux contraintes structurelles en faisant face à une posture figée qui doit la garder tout au long du déroulement de l'enquête. Il ne pourra plus se présenter en tant qu'enquêteur une fois qu'il a choisi de jouer le rôle d'un membre faisant partie du groupe étudié.
- Il sera pour lui très difficile, voire impossible de prendre des notes, enregistrer ou filmer des séquences. Son seul moyen serait de mémoriser les faits et les comportements produits au sein du groupe étudié pour les noter par la suite une fois l'enquête soit terminée.
- En tant qu'humain, le fait d'être intégré à l'intérieur d'un groupe pour un laps de temps implique le possible d'un engagement émotionnel avec l'un ou quelques membres de ce dernier. Ce rapport affectif, susceptible de se produire entre le chercheur et ses enquêtés, pourrait nuire à la scientificité de l'observation et dévier l'étude de sa trajectoire.
- A l'addition des trois caractéristiques citées *supra* s'ajoute comme évidence le fait de collecter des données et prendre des notes à l'insu des enquêtés. Il serait amoral de s'infiltrer dans la vie privée des gens sans les avertir, car une perspicacité du chercheur se veut nécessaire pour que son étude ne soit pas vouée à l'échec.

41- "Considerable care was taken to avoid the dangers of the 'observer's paradox', i.e. the fact that the presence of the observer may destroy the phenomenon that s/he is observing " (*Il faut procéder avec un soin considérable pour éviter le danger du paradoxe de l'enquêteur, i.e. en réalité, la présence de l'observateur(trice) pourrait détruire le phénomène qu'il/elle observe*), (Pooley, 1996, p. 80). Traduit par nous-même. Cité par Gadet, F. (2000). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données, Les Cahiers de l'Université de Perpignan.
http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Gadet_Derriere_le_probleme_methodologique.pdf. Site consulté le 17/09/2019.

L'un des choix qui nous était des plus difficiles à faire est de choisir entre une observation ouverte ou dissimulée. Le fait que notre thèse s'articule de prime abord sur la motivation des apprenants et l'intégration des parlers jeunes algériens comme stratégie motivationnelle, cela nous imposait la nécessité d'établir une relation assez proche avec nos apprenants. Nous sommes bien convaincu qu'un enseignant qui prêche peu en littérature scientifique pourrait être mieux placé qu'un enseignant qui est irréprochable du point de vue méthodologique et pédagogique mais d'un mauvais rapport avec ses apprenants (Brauer, 2012, p. 14). Il nous a paru évident, pour que notre méthode basée sur l'intégration des parlers jeunes algériens fonctionne comme nous l'avons imaginé, de faire en sorte qu'aucune barrière ne soit placée en termes de rapport avec nos étudiants. Autrement dit, il serait contradictoire de prendre de l'avance et du recule à la fois, vouloir une relation confiante, une atmosphère détendue, et prendre nos distances à la fois.

Comme nous l'avons noté plus haut, nous avons opté pour une observation participante due au fait que nous assurons nous-même, ainsi que les deux autres enseignants, le module d'oral pour les trois groupes , 5,7 et 11. Cette situation, assez sensible qu'elle soit, s'imposait devant nous pour faire le choix méthodologique qui conviendrait le mieux avec notre étude. Nous nous sommes dit si nous optons pour une observation participante ouverte, nous prenons le risque d'influencer le comportement de nos informateurs par le biais d'une situation non naturelle. En contrepartie, choisir une observation dissimulée rend notre mission plus difficile à accomplir dans la mesure où nos informateurs observés se rendent compte qu'il s'agit d'une enquête menée et leur rôle n'était qu'objets d'étude pour une recherche scientifique. Ceci se présente pour nous comme le fait d'aller dans un sens d'enfreindre notre contrat didactique commun établi avec nos apprenants qui se manifeste sur le plan social et relationnel.

3.5.1 Synthèse

Pour récapituler nos propos dans cette section nous pouvons dire que notre choix s'est mis sur une observation participante dissimulée. Participante du fait que notre présence ainsi que celle des deux autres enseignants au milieu de la scène d'observation est une évidence inévitable. Le fait que toute situation d'enseignement implique la présence des deux acteurs de cette dernière, à savoir l'enseignant et l'apprenant, attribue à la présence de l'enseignant un aspect assez naturel. L'enseignant, tout en faisant son travail, est partie prenante de la scène d'observation, le comportement des apprenants dans ce cas est éloigné de toute sorte d'influence exogène due à la présence d'un membre étranger. Dissimulée dans le but d'avoir

des comportements observables en toute spontanéité, car se présenter en tant qu'observateur pourrait changer les attitudes de nos informateurs et conduire à biaiser les résultats obtenus.

3.6 L'entretien

L'entretien est le second outil choisi pour notre enquête qui nous a servi à investiguer auprès de nos informateurs. Du verbe entretenir, l'entretien voit le jour comme concept au XVIe siècle d'une fusion des mots ; entre et tenir qui signifie échange de parole (Imbert, 2010, p. 23). Par définition, l'entretien est un mode de recueil de données qui se base sur l'interaction verbale entre l'intervieweur et l'interviewé (Bres, 1999, p. 61), (Dépelteau, 2000, p. 314), (Thibault, 2010, p. 2).

Selon Bres (1999, p. 62), l'entretien dispose de cinq traits qui le distingue d'une simple conversation. Nous nous contentons de les citer comme suit:

- sa formalité ;
- son aspect finalisé ;
- la présence de ses deux partenaires, l'intervieweur et l'interviewé ;
- l'asymétrie des rôles que nous interprétons comme un couple dominant/dominé. L'enquêteur, dominant qu'il soit, est à l'origine du dialogue entretenu, c'est lui qui le d'éclanche en veillant sur l'organisation et la hiérarchisation des questions qu'il pose. Il accorde également une grande importance à ce que son informateur soit dans une situation d'aisance qui, d'une part permet à l'enquêté, dominé ayant pour tâche discursive de répondre aux questions posées, de parler en toute quiétude, et , de l'autre part, à l'enquêteur de recueillir suffisamment de données nécessaires à son étude.
- La présence d'un tiers élément (appareil d'enregistrement) pour assurer l'enregistrement des paroles durant toute la scène (Bress, 1999, p. 63).

A l'instar de la technique d'observation, l'entretien comme technique de recueil de données se présente sous plusieurs formes. Nous aborderons brièvement ces types d'entretien scientifiques sous le titre suivant.

3.6.1 Les types d'entretien

Les types d'entretiens scientifiques sont classés selon les chercheurs en sciences humaines, suivant le modèle de Grawitz[42], en fonction de deux facteurs essentiels : le degré de liberté et le niveau de profondeur. Dépelteau quant à lui en compte cinq types que nous nous contentons ici de les lister tout en focalisant en dernier lieu le seul et unique type qui nous intéresse et qui a fait l'objet du paradigme choisi pour notre enquête :

- L'entretien clinique,
- L'entretien en profondeur ou libre,
- L'entretien à questions ouvertes,
- L'entretien à questions fermées,
- L'entretien centré ou guidé : nous pensons que c'est-ce dernier type d'entretien qui convient le mieux pour notre étude. L'entretien centré ou guidé se base généralement sur des thèmes prédéterminés (guide d'entretien). Ces thèmes se baseront sur les concepts, leurs dimensions et/ou leurs indicateurs qui fondent notre question et hypothèse de recherche.

Revenons un peu à notre hypothèse ! Nous posons que l'usage des parlers jeunes algériens en classe établirait un bon rapport enseignant/apprenant, ce bon rapport favoriserait la motivation des apprenants, et par conséquent cette motivation pourrait améliorer le niveau d'apprentissage du FLE. Cet enchainement est pour nous une résultante qui nous permet de répondre à notre questionnement de départ. Pour ce faire, nous avons envisagé notre entrevue en se basant sur le guide d'entretien suivant :

1. Que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?
2. Comment vous qualifiez le rapport avec lui ?
3. Qu'est-ce qui le distingue des autres enseignants ?
4. Est-ce que vous vous sentez motivé avec lui ? Pourquoi ?
5. utilise-t-il votre langage au quotidien (le langage des jeunes); des exemples ? Cela donne-il quel effet ?
6. Est-ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ? expliquez-moi !

42 -Poisson, M. (2008). Les différents types d'entretiens, http://cours-ifcs-brunopoupin.wifeo.com/documents/Les-diffrents-Types-dentretiens.pdf. Site consulté le 14/10/2019

Nous avons conçu cette entrevue de façon à ce qu'elle suscite, auprès des étudiants des trois groupes choisis pour l'étude, des réponses vis à vis : la nature du rapport établi entre enseignant/apprenant ; la/les cause(s) de leur motivation ; la place/fonction du parler jeune algérien dans la situation d'enseignement/apprentissage ; et l'effet de ces facteurs réunis sur le niveau d'apprentissage notamment au niveau des compétences orales.

Tous nos informateurs qui étaient au nombre de 38 ont été interviewés de la même manière, notre rôle était de poser la question et donner libre parole à notre enquêté et n'intervenir que pour guider ou recentrer l'entretien dans la direction de notre objectif visé. Nous nous sommes servi également d'un PC doté d'un logiciel d'enregistrement pour sauvegarder l'intégralité des entretiens effectués avec nos informateurs.

3.7 Descriptif des entretiens

Notre enquête (entretiens et observations inclus) a commencé le 22 juin 2019 , et a pris fin le 09 mars 2020 (dernière séance d'observation). Une grande partie des entretiens a été effectuée en fin d'année[43] en mois de juin. D'abord, nous avons fait deux essais avec deux informateurs pour tester notre guide d'entretien. Les premiers essais ont échoué, car nous avons senti que nos deux informateurs n'ont pas compris certaines de nos questions posées. De même pour nous, le résultat obtenu ne répondait pas à nos attentes et les réponses obtenues s'éloignaient de notre objectif visé, notamment la partie qui concernait l'usage des parlers jeunes , chose que nous avons jugé pertinente et sans laquelle notre étude n'aurait aucun sens.

Tous les entretiens ont été réalisés par nous-même, nous avons essayé de maintenir une posture scientifique et objective notamment avec les enquêtés faisant partie du groupe que nous avions enseigné, à savoir le groupe 7. Il est vrai que pour éviter toute sorte de contrainte méthodologique nous aurions dû charger une autre personne afin de réaliser les entretiens, mais de peur que ces derniers soient ratés pour plusieurs raisons, nous avons préféré prendre le risque et réaliser nous-même tous les entretiens. Ce choix se justifie par le fait qu'une autre personne à notre place pourrait ne pas intervenir convenablement s'il y a éloignement du thème abordé par l'informateur.

Avec l'aide des deux autres enseignants qui ont contribué à notre enquête durant les deux semestres de l'année universitaire 2018/2019, nous avons pu convaincre un nombre de

43 - Il s'agit ici de l'année universitaire 2018-2019

38 étudiants pour réaliser des entretiens : 20 membres faisant partie du groupe 7, 13 membres du groupe 5 et 5 membres du groupe 11.

Parmi les difficultés confrontées sur le terrain est le fait qu'en fin d'année, et après la déclaration de l'arrêt des cours, la présence des étudiants était peu ou prou timide. Chose qui nous faisait attendre des journées entières pour réaliser quelques entretiens.

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous la chronologie des entretiens réalisés avec la durée de chaque entretien.

Tableau récapitulatif des entretiens

	Informateur	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
01	**Inf.00.F/Gr7**	22 juin 2019	02 :33
02	**Inf.01.F/Gr7**	22 juin 2019	03 :22
03	**Inf.02.F/Gr7**	22 juin 2019	05 :49
04	**Inf.03.F/Gr7**	23 juin 2019	03 :44
05	**Inf.04.F/Gr7**	24 juin 2019	03 :27
06	**Inf.05.F/Gr7**	24 juin 2019	01 :59
07	**Inf.06.F/Gr7**	25 juin 2019	07 :27
08	**Inf.07.F/Gr7**	25 juin 2019	06 :06
09	**Inf.08.M/Gr7**	25 juin 2019	04 :08
10	**Inf.09.F/Gr7**	26 juin 2019	03 :56
11	**Inf.10.F/Gr7**	26 juin 2019	03 :04
12	**Inf.11.M/Gr7**	26 juin 2019	02 :58
13	**Inf.12.M/Gr7**	20 septembre 2019	02 :39
14	**Inf.13.F/Gr7**	20 septembre2019	04 :34
15	**Inf.14.F/Gr7**	21 septembre 2019	07 :33
16	**Inf.15.F/Gr5**	22 septembre 2019	04 :00
17	**Inf.16.F/Gr5**	22 septembre 2019	03 :39
18	**Inf.17.F/Gr5**	02 octobre 2019	03 :50
19	**Inf.18.F/Gr5**	02 octobre 2019	04 :13
20	**Inf.19.M/Gr5**	03 octobre 2019	03 :47
21	**Inf.20.M/Gr5**	09 octobre 2019	03 :54
22	**Inf.21.F/Gr5**	10 octobre 2019	05 :46
23	**Inf.22.F/Gr5**	12 octobre 2019	03 :09

24	**Inf.23.F/Gr5**	12 octobre 2019	02 :32
25	**Inf.24.F/Gr5**	15 octobre 2019	02 :06
26	**Inf.25.F/Gr5**	05 novembre 2019	03 :44
27	**Inf.26.F/Gr5**	05 novembre 2019	04 :13
28	**Inf.27.M/Gr5**	06 novembre 2019	04 :52
29	**Inf.28.F/Gr7**	08 novembre 2019	03 :52
30	**Inf.29.F/Gr7**	14 novembre 2019	03 :22
31	**Inf.30.M/Gr7**	22 novembre 2019	04 :33
32	**Inf.31.M/Gr7**	10 janvier 2020	05 :39
33	**Inf.32.M/Gr11**	13 janvier 2020	03 :16
34	**Inf.33.M/Gr11**	05 février 2020	03 :15
35	**Inf.34.F/Gr11**	05 février 2020	04 :02
36	**Inf.35.F/Gr11**	12 février 2020	04 :02
37	**Inf.36.F/Gr11**	13 février 2020	05 :09
38	**Inf.37.M/Gr7**	13 février 2020	02 :28

Tableau 5: Chronologie des entretiens de l'enquête

D'un total de 144 minutes, soit deux heures et 24 minutes, tous les enregistrements oraux (données primaires) ont été transcrits en suivant une transcription alphabétique (données secondaires). Nous décrivons cette transcription sous le titre suivant.

3.8 Transcription des données

Il est conventionnellement admis en SHS que la transcription des corpus oraux est une évidence incontournable notamment en sciences du langage. Mais pourquoi transcrire un corpus recueilli ? En réponse à cette question évidente de surface, un corpus est par définition un ensemble de données brutes recueillies (Livian, 2015, p. 72), le mot brutes ici renvoie à ce qu'un corpus est constitué d'éléments composites et éparses, ce qui rend difficile de dégager les éléments pertinents par le simple fait d'écouter le discours enregistré à plusieurs reprises. Blanche Benveniste (2000, p. 24) voit qu' « *on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux.* ».

Lors d'une entrevue on s'attend à tous types d'interaction langagière : choix de langue, alternance codique, geste, mimique, tonalité, silence, rire, voix élevée… Tous ses détails

pourraient être significatifs pour le chercheur et permettent de dévoiler des réponses attendues et/ou inattendues pour la recherche en question. La transcription permet alors de dégager ces éléments et les rendre opérationnels et analysables.

3.8.1 La convention de transcription

Vu l'impossibilité du recours à l'orthographe standard, notamment du fait que le corpus recueilli présente des séquences où certains de nos enquêtés ont choisi d'alterner leurs discours avec l'arabe algérien, ce qui nous a obligé d'opter pour une convention standard pour l'adapter ensuite à notre modèle de transcription, une transcription qui répond à des contraintes de précision, de fidélité et surtout de lisibilité (Traverso, 2007, p. 23).

Pour assurer un niveau peu ou prou élevé d'objectivité pour notre enquête nous avons demandé à nos informateurs de parler d'abord en toute franchise vue que les thèmes abordés dans l'entretien portent essentiellement sur la même personne qui fait l'entretien ; et d'utiliser le code linguistique qui leur met à l'aise. Ils avaient même le droit d'intervenir en *daridja*[44] dans le cas où ils perdent le fil conducteur de leurs idées, autrement dit nous avons mis à l'œuvre la notion de « sois spontané » avancée par Véronique Traverso (2007, p. 08).

Afin de transcrire fidèlement nos données d'enregistrement recueillies nous avons consulté plusieurs travaux qui portent sur des conventions de transcription des discours oraux (Ochs, 1979), (Orecchioni, 1987), (Tarevso, 2007), (Harbi, 2011), (Berrehail, 2016). Notre travail de transcription n'était pas une tâche facile, d'un côté, nous étions obligé de faire passer des passages plusieurs fois et ce à cause des voix basses, parfois à cause des bruits parasites qui entourent la scène d'enregistrement, et notamment à cause de la vitesse de l'oral qui dépasse habituellement la vitesse de l'écrit.

Les travaux cités *supra* étaient une source qui nous a permis d'adopter une norme de transcription qui, à notre sens, recouvre idéalement les spécificités de notre corpus oral. La transcription phonétique, trop difficile à lire (Traverso, 2007, p. 24), a été évitée au profit de la convention suivante :

- Chaque sujet informateur est identifié de la manière suivante :

  Exemple : **Inf.01.M/Gr7** :

  - **Inf.** : pour informateur (trice)
  - **01** : le numéro de l'informateur selon l'ordre parmi les autres interviewés
  - **M** : le sexe de l'interviewé

44 - Nous avons rappelé nos informateurs que l'important est de continuer à parler lors de l'entretien.

- **Gr** : le groupe duquel il fait partie
- Pour différencier nos propos de ceux de nos informateurs nous avons mis **Bor :** pour signifier Borhane au début de nos interventions,

- Nous avons transcrit nos propos en caractère italique pour les différencier de ceux de nos enquêtés,
- Du fait que nos entretiens étaient majoritairement réalisés en langue française, nous avons opté pour une transcription orthographique en alphabet français notamment en ce qui concerne les passages enregistrés en français standard,
- Les passages en daridja ont été également transcrits en alphabet français et par le biais des caractères utilisés sur les réseaux sociaux en essayant le mieux possible de codifier les propos de nos informateurs et de rapprocher le sens visé,
- Toutes les expressions dites « jeunes » évoquées durant les entretiens ont été transcrites en caractères gras/italique pour les mettre en évidence. Nous avons également traduit ces passages en utilisant l'alphabet arabe et en les mettant entre parenthèses pour une meilleure compréhension,

D'autres caractères et symboles ont été utilisés pour transcrire le non-verbal ou ce qui n'a pas d'équivalent en caractère latin dans les passages enregistrés. Nous résumons l'ensemble de ces codes dans le tableau qui suit.

Q	ق (qlam قلم)
3	ع (3arbiya عربية)
h	ه / ح (hadi هاذي ، hnayaحنايا)
Gh	غ (ghalet غالط)
K	ك (kima كيما)
kh	خ (khchine خشين)
W	و (wahad واحد)
ch	ش (chwiya شوية)
G	ڤ (ڤالي gali)
Y	ي (ya3ni يعني)
,	Pour marquer une pause ordinaire
/	Pour marquer un silence de trois secondes
//	Pour marquer un silence de cinq secondes
////	Pour marquer un silence long
XXX	Pour marquer des séquences incomprises ou une coïncidence de parole
{bruit}	Pour marquer un bruit externe

euh !	Pour marquer une hésitation
RIRE	Pour marquer un rire
MAJUSCULE	Pour marquer une intonation montante de la voix
!	Pour marquer une exclamation
?	Pour marquer un interrogation
.	Pour marquer la fin d'une séquence linguistique
( )	Pour séparer les passages traduits en arabe

Tableau 6 : la convention suivie pour la transcription du corpus oral.

Pour une meilleure lecture de notre corpus, nous avons jugé nécessaire de placer une copie de ce tableau au début de chaque page dudit corpus inclus à la partie des annexes (*cf.* page 310).

Comme nous l'avons précédé, notre enquête s'est basée sur deux outils de collecte de données : l'entretien semi-directif et l'observation. Après avoir examiné de près nos trois groupes (5,7 et 11) étudiés durant deux semestres, et après avoir réalisé des entretiens d'explicitation auprès des étudiants des trois groupes étudiés, nous avons choisi de consolider notre enquête par un ensemble d'observations qui portent sur d'autres groupes.

Dans ce qui suit, nous décrivons les séances d'observation au nombre de quatre séances réalisées avec d'autres enseignants chargés du module de compréhension et d'expression orale pour les étudiants de deuxième année licence.

3.9 Descriptif des séances d'observation

Notre enquête en situation réelle (observation participante dissimulée), (*cf.* page 50) durant deux semestres de l'année universitaire 2018/2019 a été suivie par deux enquêtes suplémentaires. Une enquête d'explicitation basée sur l'entrevue semi-directive, et une enquête basée sur l'observation non-participante d'autres groupes d'étude. Nous avons réussi à réaliser quatre[45] séances d'observation. Pour ce faire, nous avons sollicité des enseignants du même département chargés tous du module de l'oral pour les L2 pour qu'ils nous permettent d'assister à leurs séances d'oral. L'objectif étant d'avoir une autre vision du déroulement de la séance d'oral en tant qu'enquêteur dissimulé.

45 - Ce nombre de séances restreint s'explique par le fait que nos enquêtes ont croisé avec deux événements qui ont freiné notre démarche à savoir, le mouvement populaire (février 2018), et la pandémie de la Covid-19 (mars 2019).

Nous avons eu l'idée de créer deux situation différentes, une première avec deux séances où l'enseignant doit employer un certain nombre d'expression jeunes au cours de la séance, et une deuxième situation où l'enseignant garde sa méthode habituelle d'enseignement de l'oral. Nous résumons l'ensemble des séances d'observation dans le tableau qui suit :

Séance	Enseignant	Date	Durée
Séance 1	**Ens.1.M**	16 juin 2019	3 heures
Séance 2	**Ens.2.F**	19 juin 2019	3 heures
Séance 3	**Ens.3.F**	25 février 2020	1 heure 30mn
Séance 4	**Ens.4.F**	09 mars 2020	1 heure 30mn

Tableau 7: récapitulatif des séances d'observation réalisées

Pour assurer l'anonymat, nous avons codifié les quatre enseignants ainsi :

- **Ens =** enseignant ;
- **1/2** = numéro de l'enseignant selon la chronologie de l'enquête ;
- **M/F =** masculin ou féminin.

Tout ce que nous avions à faire durant les quatre séances d'observation était de prendre une place au fond de la salle et prendre des notes instantanément.

La prise de notre étant notre seul moyen disponible parmi tant d'autres, cependant, nous avons préféré filmer les séances ou à la limite les enregistrer en audio par un téléphone ou un magnétophone, mais cela n'était pas possible pour deux raisons :

Premièrement, parce que cette procédure nécessite l'acceptation des étudiants et de l'enseignant chargé du groupe, et l'autorisation du responsable de l'administration. L'accord concomitant de ces trois parties étais une tâche difficile à assurer.

Deuxièmement, parce que nous nous sommes présenté aux quatre séances comme une connaissance de l'enseignant. Nous avons fait semblant de travailler sur notre PC afin d'assurer un maximum de spontanéité notamment auprès des étudiants pour que notre présence n'influence pas leur interaction.

Pour ce qui est du traitement des données recueillies lors desdites séances d'observations, de la grille et des critères d'analyse de ces dernières nous les verrons dans

un autre chapitre au niveau de la partie dédiée à l'analyse des données recueillies (*cf.* page 184).

Après avoir abordé la quasi-totalité des éléments d'ordre méthodologique de notre thèse, il nous a paru nécessaire de faire un retour schématique de cette dernière. Les éléments suivants se présentent sous forme d'une section charnière qui assure la jonction entre le volet méthodologique et le volet théorique. Quel rapport se trouve entre le cadre conceptuel de notre thèse, nos considérations méthodologiques, et les éléments qui fondent notre hypothèse de recherche ? En réponse à cette question, nous faisons appel dans la section suivante à notre hypothèse de recherche en tant que pierre angulaire, et en tant qu'élément autour duquel tournent et se justifient tous les éléments abordés dans notre thèse.

3.10 Personnalisation du cadre conceptuel de la thèse

Nous entendons par personnalisation du cadre conceptuel la justification de nos choix personnels quant aux principaux concepts pris en considération dans notre questionnement de départ, nos hypothèses émises et le rapport de ces concepts qui existe entre le volet théorique et le volet pratique. Pour n'aborder que des concepts qui se rapportent directement avec notre thèse, cette partie tend à expliquer notre démarche suivie compte tenu des éléments conceptuels qui la fondent.

3.10.1 Rappel à la question de départ

Notre question de départ ne découle guère *d'ex nihilo*, cette réflexion ne nous est pas venu comme pur hasard, elle est le fait d'une continuité d'une recherche menée en master (2017). Nous avons pu collecter un bon nombre d'opinions et de représentations concernant l'usage des parlers jeunes en classe de langue. L'étude a abouti sur le fait que nos informateurs ont bien voulu que leur enseignant fasse usage de leur langage en classe de langue. Cette situation semble leur avoir donnée plus de détente avec leur enseignant et par conséquent, leur permettrait d'être plus motivés pour leurs études. Nous avons conclu alors que l'usage des parlers jeunes peut être un facteur influent pour établir un bon rapport entre E/A. L'état des lieux précédemment décrit nous a amené à poser le questionnement suivant :

Les parlers jeunes algériens pourraient-ils être adoptés comme stratégie motivationnelle en classe de langue en vue de promouvoir les compétences linguistiques et orales des étudiants en milieu universitaire ?

3.10.2 Acceptabilité de notre hypothèse

Pour répondre à ce questionnement fondé sur notre expérience menée au master nous postulons que **l'on pourrait adopter les parlers jeunes algériens comme stratégie motivationnelle en classe de langue dans un contexte universitaire en vue de promouvoir les compétences orales des étudiants.**

Cette hypothèse nous semble conforme aux critères scientifiques dans la mesure où elle s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive inspirée du falsificationnisme. Selon certains chercheurs qui s'intéressent aux démarches de recherches en SHS, nous sommes influencé par les travaux de François Dépelteau. Pour lui, une hypothèse de ce genre pour qu'elle soit valable, elle doit être soumise aux critères suivants :

1° elle prédit des relations entre des variables : cela veut dire qu'elle doit de prime abord contenir un ensemble de variables. Pour Maurice Angers, elle est univariée quand elle contient une seule variable, bivariée quand il y a deux variables, et multivariée quand il y a lieu à plusieurs variables d'étude (Dépelteau, op.cit., p. 255). Une hypothèse valable permet une relation de causalité, un raisonnement de cause à effet entre les variables d'étude qu'elle contient (Dépelteau, idem), (Livian, 2015, p. 32). Pour notre cas, nous pouvons dire que notre hypothèse, simple[46] qu'elle soit, contient deux variables : l'une, indépendante étant l'usage des parlers jeunes algériens en classe. Quoique cette variable est indépendante, elle varie - en matière définitoire pour qu'elle soit proche au sens de l'expérience humaine - en fonction des dimensions qui la fondent en tant qu'un ensemble de phénomènes[47]. L'autre, dépendante, comme son nom l'indique s'agissant du rapport entre enseignant/apprenant qui varie en fonction des moyens mis en œuvre par l'enseignant. Autrement dit, pour notre cas d'étude nous postulons à travers la présente conjecture que le rapport enseignant/apprenant dépendrait de l'usage ou non du langage des jeunes algériens en classe de langue.

2° elle est une réponse provisoire à la question de départ que ce soit corroborée ou falsifiée : en ceci, nous estimons, à travers cette conjecture, répondre à notre questionnement de départ. Serait-il possible que l'usage des parlers jeunes algériens soit une véritable stratégie motivationnelle pour un meilleur enseignement/apprentissage en classe de FLE ?

46 - Pour l'auteur, il y a deux types d'hypothèses : des hypothèses simples contenant une ou deux variables, et des hypothèses complexes contenant trois ou plus de variables.
47 - Nous verrons dans la partie suivante les principales dimensions qui caractérisent les parlers jeunes.

3° elle est déduite et/ou dérive d'une théorie : selon nos choix méthodologiques nous avons opté, comme cité *supra*, pour une démarche hypothético-déductive, une hypothèse qui est déduite avant tout test empirique ou dérive d'une théorie (Dépelteau, idem), (Livian, 2015, p. 32), nous avons exposé cette hypothèse aux tests empiriques afin de la valider ou de l'infirmer en fonction des tests faits sur terrain. Pour notre cas, notre conjecture dérive aussi des théories philosophiques du langage.

Deux textes ont été choisis comme fondement théorique de notre hypothèse. En premier lieu, la théorie de l'Agir Communicationnel du philosophe allemand Jorgen Habermas qui propose une nouvelle vision de la société qui, elle, repose sur la communication entre les sujets parlants. Le concept d'agir communicationnel chez Habermas s'inscrit dans la théorie des actes de langage de John Austin, (s'entendre, s'influencer, se convaincre).

Dans ce sens, Arianne Robichaud (2015, p. 80) avance dans sa thèse de doctorat que :

> « *En s'appuyant sur la théorie des actes de langage d'Austin, Habermas réussit à fonder cette théorie de l'intercompréhension basée sur la rationalité communicationnelle. Son interprétation d'Austin marque alors l'entrée définitive de la pensée habermassienne dans l'enceinte d'une pragmatique formelle* ».

Il nous semble alors que c'est le modèle idéal de la communication intergénérationnelle, c'est-à-dire que l'agir communicationnel vise l'intercompréhension entre les individus compte tenu de leurs différences, et s'appuie sur quelques fondements spécifiques (s'entendre sur des normes communes, assurer la solidarité sociale dans un groupe, définir sa propre identité face aux autres membres de sa communauté). Il nous semble également que selon l'approche habermassienne, les différences entre les façons de parler des différentes générations contreviennent à ce modèle idéal, puisqu'elles empêchent les individus de s'entendre sur des normes et des faits communs, et brusquent la solidarité sociale. Dans cette optique, il nous semble légitime d'utiliser le parler jeune algérien pour assurer cette solidarité sociétale dans un contexte institutionnel.

En second lieu, la théorie des actes de langage du philosophe anglais John Langshaw Austin. L'idée d'agir sur autrui par le langage est l'une des approches post-benvenistiennes

évoquée par Austin dans son ouvrage titré *Quand dire, c'est faire*[48]. Une idée selon laquelle le langage est basé sur un principe philosophique qui considère ce que nous disons comme un moyen d'agir sur l'autre. Une intention parfois inconsciente de faire changer l'opinion de son interlocuteur, son comportement, sa vision du monde... Ceci nous mène à suggérer que si l'on considère que le parler jeune algérien est une compétence langagière plurilingue[49] (*cf.* titre 2.5.1), cela implique également qu'il soit un moyen que l'on pourrait proposer comme code langagier, et qui peut prendre forme d'un acte perlocutoire lors d'un échange verbal dans un cadre institutionnel entre enseignent et apprenant.

Pour que l'on soit plus clair sur notre positionnement théorique, nous évoquerons la théorie de l'Agir Communicationnel et celle des actes de langage ainsi que leurs rapports avec notre travail dans un autre chapitre (*cf.* Chapitre 2 : Les interactions verbales).

4° la possibilité qu'elle soit soumise aux tests empiriques : l'une des caractéristiques centrales d'une hypothèse, pour qu'elle soit valable, est le fait qu'elle soit apte à être soumise aux tests empiriques qui, soit la corroborent avec les supposés théoriques ou bien la réfutent en tant que conjecture invalide. Ceci indique qu'une hypothèse doit être accessible à l'expérience humaine sur le plan expérimental, dans d'autres mots, elle permet le passage du versant abstrait au versant concret de la recherche. Dans ce sens, nous jugeons la validité de notre hypothèse dans la mesure où le lien de causalité entre l'usage des parlers jeunes algériens en classe de langue et la promotion du rapport enseignant/apprenant – nous estimons que ce rapport, en tant qu'objectif explicite, une fois amélioré vise deux objectifs implicites : augmenterait la motivation des apprenants qui, elle, à son tour améliorait leur niveau d'apprentissage (*cf.* page 69) – pourrait être sujet aux tests empiriques et accessible à nos sens sur le terrain d'enquête.

5° elle doit être falsifiable : le falsificationnisme est l'une des conceptions épistémologiques introduites par Karl Popper au milieu du XXe siècle. Selon Popper le chercheur en SHS doit s'assurer de la falsifiabilité de son hypothèse pour tester la véracité ou la fausseté des énoncés produits au début de la formulation de ses conjectures théoriques.

48 - La version originale de l'œuvre a été rédigée en anglais (langue première de l'auteur) à titre posthume en 1962, comme suit : *How to do things with words ?,* qui signifie comment faire les choses avec les mots ? La traduction littérale du titre a été évitée à des fins sémantiques.

49 - Ici, nous faisons allusion aux différents codes linguistiques mis en œuvre par des jeunes locuteurs algériens dans leurs langages au quotidien où l'arabe standard, l'arabe algérien (dardja), le français, l'anglais… sont mêlés pour former un parler propre à ce groupe social.

A ce titre, toute hypothèse est sujette à être réfutée un jour, malgré corroborée, par d'autres chercheurs à travers des tests empiriques du réel expérimenté.

Pour assurer la falsifiabilité d'une hypothèse deux conditions sont alors requises, elle doit produire des falsificateurs virtuels et avoir un caractère général. Ainsi, pour la première condition toute hypothèse produit deux classes d'énoncés : ceux qu'elle permet et qui vont dans le sens de la confirmer, et ceux qu'elle rejette et qui la contredise, ceux derniers sont dits falsificateurs virtuels (Dépelteau, 2000, p. 172). Cette classe d'énoncés ne doit aucunement être vide, dans le cas contraire l'hypothèse ne sera pas falsifiable. En d'autres mots, le chercheur doit trouver au moins un élément issu du réel qui contredit la validité de son hypothèse. Pour que ce raisonnement s'applique sur notre travail nous pouvons formuler les deux énoncés suivants :

- Premièrement, au cours de notre étude menée au master (2017), nous avons collecté un bon nombre d'opinions auprès de nos informateurs, ce nombre est exprimé par 30% des étudiants qui étaient contre l'usage des parlers jeunes par leur enseignant et 57% de ces derniers qui étaient pour cet usage.
- Deuxièmement, au tout début de notre enquête sur terrain, trois enseignants ont été chargé du module de l'oral des deuxièmes années licence pour les groupes 5, 7 et 11. Lors du traitement de la même thématique dans le même contexte, les mêmes conditions, ainsi que la même expression issue du langage des jeunes, à savoir ***l'hadra ticki***[50] , cette expression a suscité une réaction chez les membres du groupe 5 et 7, mais aucune réaction n'a été notée auprès des membres du groupe 11.

A ce niveau, nous pouvons considérer ces deux énoncés comme falsificateurs virtuels pour notre hypothèse.

Pour la deuxième condition qui concerne le caractère de généralité, nous voulons d'abord rappeler qu'une recherche - qu'elle soit en sciences expérimentales ou en SHS -, une hypothèse a pour objectif central de : formuler une nouvelle théorie, modifier une ancienne ou en vérifier une jugée comme vérité absolue. Ce dernier cas de figure explique la légitimité de reprendre, par certains chercheurs, certaines études de la même manière juste pour le besoin de vérifier ces dernières, ne serait-ce que dans un contexte différent ou auprès d'un autre public. A cet égard, une hypothèse est falsifiable si elle s'inscrit dans le possible d'être falsifiable de façon générale par d'autres chercheurs. De même pour cette condition,

50 - Expression signifiant l'argent fait gagner du pouvoir, « *c'est le ticket (le billet) qui parle mon ami !* ».

nous pouvons dire que notre hypothèse - postulant qu'un parler jeune pourrait être promoteur d'une bonne relation entre E/A à l'Université de Constantine 1- est un présupposé qui s'avère falsifiable dans d'autres universités du pays, voire du monde. Ceci revêt de caractère de généralité notre hypothèse.

Après avoir rappelé notre question de départ, et après avoir justifié la validité de notre hypothèse, nous aborderons dans ce qui suit les éléments majeurs qui fondent et/ou découlent de cette dernière. Nous entendons par éléments majeurs les variables de l'hypothèse, la relation de cause à effet qui en découle de cette dernière, et surtout les dimensions et les indices qui la fondent. Pour donner une vision plus claire de notre réflexion, nous résumons tous ces éléments dans le schéma ci-dessous.

Schéma résumant la personnalisation du cadre conceptuel de la thèse

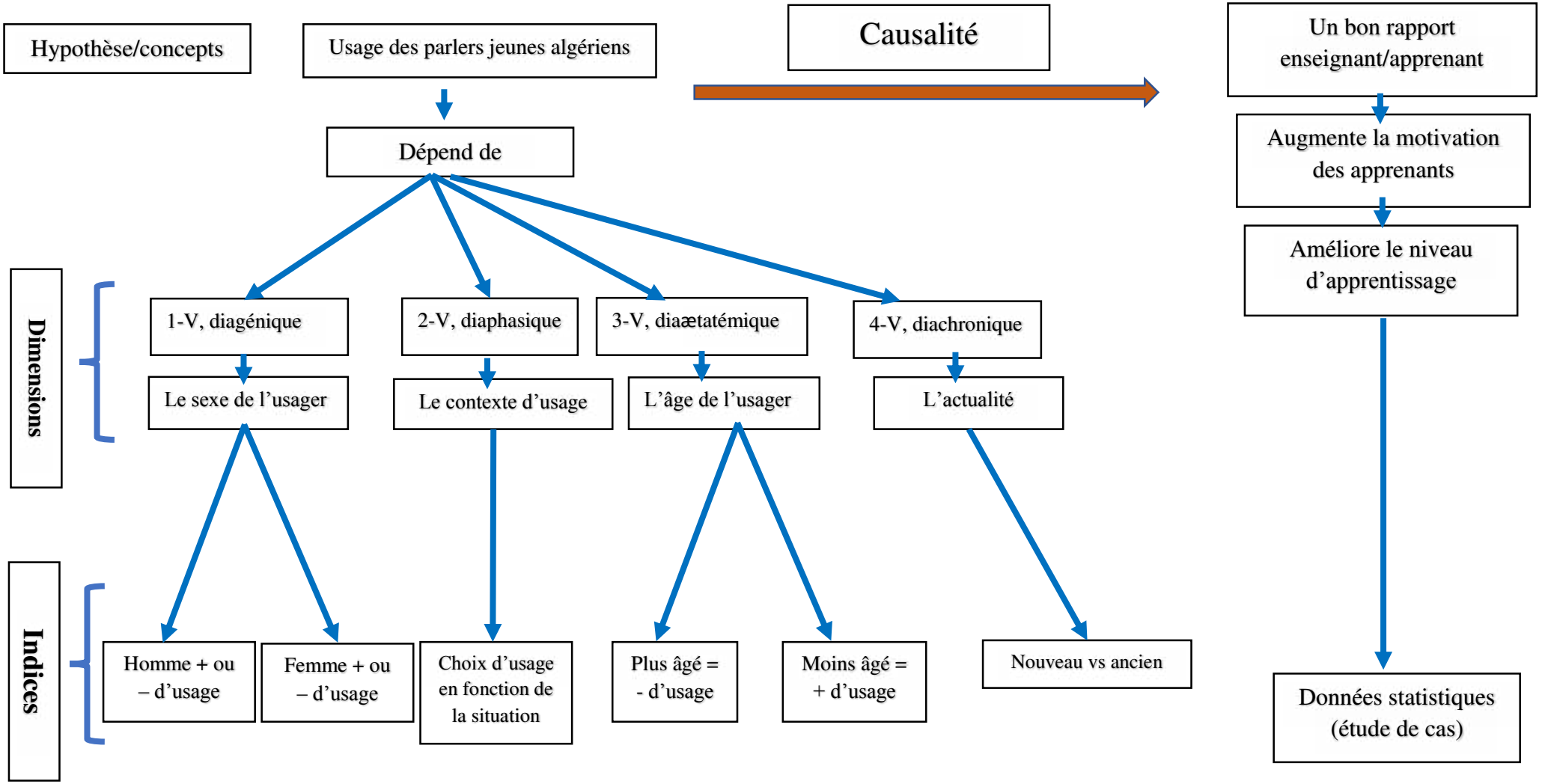


Figure 6: schéma résumant la personnalisation du cadre conceptuel de la thèse

La personnalisation des concepts renvoie à contextualiser l'ensemble des concepts qui fondent l'hypothèse de recherche. Autrement dit, définir les liens qui existent ou qui peuvent exister entre les concepts choisis et les hypothèses émises et/ou le contexte d'étude.

Pour notre cas, nous savons déjà que notre hypothèse contient, selon la vision dépeltocienne, deux variables. Elle prédit une relation qui pourrait avoir lieu entre le rapport enseignant/étudiant (variable dépendante), et l'usage du langage des jeunes algériens en classe dans un contexte universitaire (variable indépendante). Cette relation de cause à effet suit un enchainement logique à notre sens ; s'il y a bon rapport enseignant/étudiant cela favoriserait la motivation des étudiants. S'il y a motivation, il y a plus d'intérêt aux études et en conséquence, une bonne appropriation de la langue, le FLE en l'occurrence.

Notre hypothèse pourrait être justifiée par des données statistiques. L'étude de cas, quoique qualitative, des trois groupes de deuxième année licence du département de français de l'université de Constantine nous sert comme fondement à nos conjectures théoriques. Nous soumettons notre hypothèse à l'épreuve par des tests empiriques pour tester sa résistance.

Si une théorie consiste selon Alain Rey (2006, p. 1322) en « *un ensemble organisé d'idées, de concepts abstraits prenant pour objet un domaine particulier* », ou en « *un système formé d'hypothèses, de connaissances vérifiées et de règles logiques qui correspond à un domaine de la science* »[51] (Ibid, p. 1322), notre théorie alors ne fait pas exception, elle prédit une relation qui se fonde sur un ensemble de concepts forgés par des dimensions et des indices.

Nous posons que les parlers jeunes comme phénomène langagier répondu dans le monde entier se caractérisent par un ensemble de dimensions sociolangagières, ces dimensions dépendent du type de variations qui sont l'origine des différences qui caractérisent les parlers jeunes. Pour notre cas, nous stipulons que les parlers jeunes algériens sont soumis à quatre types de variation. Mais c'est quoi avant tout une variation ? Dubois (2012, p. 504) rappelle qu'une variation est par définition :

> « *un phénomène par lequel, dans la pratique courante, une langue déterminée n'est jamais à une époque, dans un lieu, et dans un groupe social donnés, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social.* ».

51 - Idem. P 1322

Ndour (2020, p. 02) propose que « *la variation, en termes généraux, renvoie à la différence de formes. Appliquée au domaine de la linguistique, elle fait référence à la différence qui apparait selon les conditions intra ou extralinguistiques* ». Nous postulons à notre tour que cette variation varie en fonction des dimensions sociales comme suit :

3.10.2.1 La variation diagénique

La dimension diagénique renvoie au sexe de l'usager. Cela signifie que les pratiques langagières dépendent du sexe de l'usager ; autrement dit, le vocabulaire, les structures syntaxiques, le sens visé… ne sont pas les mêmes chez les hommes et les femmes. Pour illustrer ce type de variation surtout dans le contexte algérien, et plus précisément dans un langage jeune, la qualification du charme n'est pas identique pour les deux sexes. Par exemple, pour qualifier la beauté d'un être, les hommes disent *bomba* (par référence à une bombe, une explosion de charme) d'une fille/femme, alors que les femmes disent *baqlawa* (par référence à un gâteau traditionnel d'origine turque trompé entièrement dans du miel) d'un jeune/homme. Étant donné que la pratique de la drague est pratiquement une monnaie d'échange chez les jeunes dans le monde entier, ces deux exemples relèvent du langage de la drague chez les jeunes locuteurs algériens.

3.10.2.2 La variation diaphasique

La dimension diaphasique renvoie quant à elle aux différences d'usages langagiers qui dépendent de leurs contextes et/ou de leurs situations de communication. Nous pensons que cette variation existe même à l'intérieur du langage des jeunes. C'est à dire, il existe des expressions plus formelles que d'autres. Certaines expressions peuvent être utilisées en classe, alors que d'autres expressions sont réservées à l'extérieur entre paires uniquement. Nous prenons cette dimension en considération lorsqu'on fait la sélection des expressions jeunes, il nous semble que certaines expressions jeunes disposent d'un caractère informel mois que d'autres. Si l'on fait une comparaison entre *tekhal* (la drague) et *t'zaqziq* (la drague) les deux expressions renvoient à la même réalité langagière, mais l'expression *t'zaqziq* bénéficie de plus d'euphémisme par rapport à l'expressions *tekhal*. La dimension diaphasique, dans un contexte académique, dans ce cas consisterait à prendre pour modèle l'expression la moins choquante.

3.10.2.3 La variation « diaætatémique »

Cette dimension renvoie à la variation générationnelle ou à la différence d'âge des locuteurs. Le nom que nous avons attribué à cette variation est forgé sur des bases latines que nous expliquons comme suit :

Dia : qui signifie à travers

Ætatem[52] *: qui renvoie à l'accusatif singulier du mot âge*

A cet effet, la construction « diaætatémique »[53] renvoie au changement langagier lié à l'âge du locuteur. Nous nous accordons que le langage change en fonction de l'âge du locuteur. Cécile Bauvois (1998)[54] illustre cette affirmation comme suit :

> *« À 12 ans, la conception dominante est que « l'accent, c'est l'affaire des autres », l'évaluation de son propre accent est très peu réaliste et extrêmement positive, celle de la langue de prestige est négative (H. Giles, 1970), et ce alors que les accents moyennement accusés sont évalués plus positivement que les accents plus accusés (D. Newsdale et R. Rooney, 1996), sans que toutefois cette évaluation atteigne les extrêmes du jugement adulte (J. Paltridge et H. Giles, 1984). A 14 ans, les jeunes adolescents prennent conscience que le comportement linguistique obéit à une adéquation par rapport au contexte et acquièrent la capacité d'identifier des formes légitimes (D. Lafontaine, 1986). C'est à 17 ans que les auditeurs rejoignent l'appréciation de leurs aînés tout en continuant à manifester une loyauté importante vis-à-vis de leur propre accent (H. Giles, 1970). ».*

Ainsi, certaines expressions sont propres au monde des adultes, d'autres sont réservées aux plus jeunes. De plus, en termes d'indices dimensionnelle, nous postulons que plus qu'un locuteur est plus jeune, il serait plus proche à employer des expressions jugées jeunes avec des fréquences élevées dans ses interactions. En contrepartie, plus qu'il grandit, il a tendance à choisir des expressions qui réfèrent au monde des adultes. Cette frontière linguistique nous semble évidente, car l'accès à un groupe social s'effectue par un marquage identitaire.

Cette dimension est importante à prendre en considération dans notre travail, son importance réside dans le fait que l'âge de l'enseignant joue un rôle non négligeable. Il nous

52 - http://www.dicolatin.com/FR/LAK/0/AETATE/index.htm. Site consulté le 21/10/2020

53 - L'expression est mise entre guillemets car, nous sommes les premiers à construire cette représentation en tant que nouveau concept.

54 - Bauvois, C. (1998), L'âge de la parole : la variable âge en sociolinguistique , DiversCité Langues. En ligne. Vol. III. https://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/entree.htm. Site consulté le 29/01/2021

semble que si l'âge de l'enseignant est proche à la jeunesse, il serait plus tolérant pour l'emploie du langage des jeunes en classe. Dans le cas contraire, il préférerait adopter un langage proche à la norme[55].

3.10.2.4 La variation diachronique

Cette dimension met en valeur le couple nouveau/ancien. Le changement langagier liée à l'évolution du temps rend compte également de l'actualité qui touche le langage des jeunes. La plupart des recherches qui portent sur le langage des jeunes confirment que ce phénomène langagier est loin d'être caractérisé par une constance (Féral, 2012), (Gadet, 2017), (Bedijs, 2019). Le langage des jeunes, en tant que langue comme le qualifie Bulot (2004, p. 7) se caractérise par un dynamisme constant. C'est à dire, pour signifier une même réalité on peut faire référence à des expressions jugées comme néologismes, d'autres comme archaïsmes. A titre indicatif, les couples : *qiw* et *faqou ; hadrouf* et *kavi ; Zella* et *tarf*... font références respectivement au couple nouveau/ancien.

Cette dimension nous semble également importante pour que le langage des jeunes employé par l'enseignant en classe joue son rôle avec efficacité. L'enseignant qui fait appel aux expressions jugées jeunes devrait être à jour avec l'actualité qui affecte le langage des jeunes.

55 - Cette vision pourrait être justifiée par le refus de l'enseignante chargée du module de l'oral pour le groupe 11 d'utiliser le langage des jeunes dans sa séance.

Conclusion partielle

Nous avons essayé dans cette première partie de justifier nos choix méthodologiques et mettre au clair notre processus de collecte de données propres à notre travail sur terrain. Il nous a paru judicieux de commencer par cette partie, car elle se présente comme le tronc à partir duquel s'alimentent les trois parties qui suivrons.

Nous rappelons que cette partie s'est scindée en trois chapitres, cette répartition était en fonction des points abordés qui se rapportent au même thème. A cet effet, nous avons abordé dans le premier chapitre notre contexte d'étude, le public auprès duquel nous avons investigué, ainsi que tous les éléments qui nous ont amené à choisir notre terrain d'étude. Il fallait décrire dans un second chapitre le déroulement de notre enquête, expliquer notre choix quant au module d'oral et présenter les thématiques abordées ainsi que les expressions jeunes prises comme modèles soumis à l'expérimentation. Cette première partie de notre thèse a eu fin avec un troisième chapitre qui a abordé notre démarche suivie, les outils d'investigation exploités qui nous ont permis la collecte des données brutes, en l'occurrence l'entretien et l'observation. Ce dernier chapitre a été clôturé par une section qui se veut une liaison entre le volet pratique et le volet théorique, une personnalisation du cadre conceptuel de notre thèse qui contextualise les éléments théoriques que nous allons aborder dans la deuxième et la troisième partie de notre travail.

Cependant, il faut signaler que nos choix méthodologiques avancés dans cette partie ont été des choix objectifs et subjectifs à la fois. Objectifs comme le public d'étude, les outils d'investigation et la démarche suivie. Ces éléments se sont imposés comme éléments indispensables pour tirer le maximum d'informations nécessaires à notre enquête. Pour ce qui est des choix subjectifs, nous citons la ville et l'université de Constantine1, et surtout les thématiques et les expressions choisies pour l'étude.

Pour conclure, nous rappelons que ladite thèse s'inscrit dans le domaine de la sociodidactique, et que sociodidactique est par définition un croisement entre deux domaines connexes, à savoir la sociolinguistique et la didactique des langues. Nous avons jugé logique de suivre cette succession dans notre développement, ce pourquoi nous consacrons la partie suivante au volet sociolinguistique de notre thèse.

Partie 2 : Volet sociolinguistique

Introduction partielle

Après avoir abordé la majeure partie des éléments d'ordre méthodologique[56] dans la partie précédente, nous consacrons la présente partie à tous les éléments qui s'inscrivent dans le domaine de la sociolinguistique. Ce choix se justifie par le fait que socio- désigne l'apocope du terme sociodidactique qui renvoie au domaine de la sociolinguistique. Comme la sociolinguistique se définit par son objet d'étude qui se rapporte à la langue dans ses contextes sociaux, nous aborderons alors dans cette partie les éléments qui réfèrent aux langues/les langages pratiqués dans le contexte social algérien.

En fonction du contenu abordé, nous avons jugé plus clair de scinder ladite partie en quatre chapitres. Dans un premier chapitre nous aborderons le contexte sociolinguistique algérien et ses diversités linguistiques et langagières. Le rôle dudit chapitre étant de donner un aperçu sur le parler/langage des jeunes algériens et ses origines. Un second chapitre sera consacré au contact des langues en Algérie et aux interactions verbales qui se présentent comme pratique courante dans toute communauté linguistique. Nous essayerons dans ce chapitre d'inscrire le parler/langage des jeunes algériens dans deux théories du langage fondatrices de notre problématique de recherche à savoir, la théorie des actes de langage de John Austin, et la théorie de l'agir communicationnel de Jörgen Habermas. Dans un troisième chapitre nous tenterons une définition dudit phénomène langagier. Et nous terminerons par un retour rétrospectif des travaux qui ont porté sur le parler/langage des jeunes dans le monde et surtout dans le contexte algérien dans un quatrième chapitre.

Nous concluons cette partie par une synthèse dont l'objectif est de présenter notre propre contribution en ce qui concerne la définition du phénomène langagier parler/langage jeune.

56 - D'autres éléments seront évoqués au niveau de la quatrième partie consacrée à l'analyse des données recueillies.

Chapitre 1 : L'Algérie, un contexte sociolinguistique riche

Tout spécialiste en sociolinguistique reconnaît que le monolinguisme, en dehors des volontés politico-linguistiques, est une abstraction, et que le bi/plurilinguisme domine dans toute communauté linguistique (Crépon, 2001). L'Algérie, un pays comme tant d'autres, ne fait pas exception et confirme cette vision par le fait qu'il soit également un territoire plurilingue. Anciennement colonisé, envahit par le changement langagier, il se présente comme un territoire assez riche en termes de diversité et variation linguistique. Avec plus de quarante millions d'habitant[57], répartis majoritairement sur le nord du pays, l'Algérie accueille plus d'une dizaine d'usages[58] linguistiques avec une préférence pour une variété dite dardja (Abbes-Kara, 2010) parlée par la majorité écrasante de la population algérienne (Harbi, 2011). Cette variété vernaculaire constitue l'usage linguistique quotidien malgré sa substance hétérogène qui, la plupart du temps minorée et qui prête parfois à confusion pour les chercheurs de la classer sous une étiquette linguistique bien précise et déterminée comme : daridja, langue maternelle, l'algérien, le maghribi …(Elimam, 2009).

Du fait que le parler des jeunes algériens fait partie prenante de cette variété, dans ce qui suit nous ferons un petit rappel historique de la situation sociolinguistique de l'Algérie.

1.1. Le paysage linguistique et langagier algérien : un peu d'histoire

Nous voudrions rappeler sous ce titre que si linguistique réfère à la connaissance du/des code/s et ses/leurs règles d'usage utilisées, en présence dans la conscience des sujets parlants d'une communauté donnée, langagier réfère quant à lui à la concrétisation et la mise en œuvre du code avec tous ses éléments extralinguistiques (Dubois, 2012, p. 265) ; cependant, pratique langagière met bien en avant ce qualificatif pour désigner tout ce qui est activité verbale d'un locuteur.

L'Algérie située au nord de l'Afrique est considéré parmi les plus grands pays du Maghreb sur le plan superficie. Sa situation géographique stratégique notamment sur le plan commercial a fait et continue à faire de l'Algérie une région de prédilection pour les autres peuples, d'où son histoire bouillonnante par les occupations et les conquêtes.

Considéré comme plurilingue, le territoire algérien est le berceau de plusieurs présences civilisationnelles (Benrabah, 1999, p. 27). Mohamed Benrabah dans son ouvrage

57 - Statistique du 1er janvier 2018 de l'Office National des Statistiques, http://www.ons.dz/-Demographie-.html. Site consulté le 09/10/2018

58 - Nous avons choisi ce terme pour éviter toute éventuelle confusion ou contre-sens.

titré *Langue est pouvoir en Algérie, histoire d'un traumatisme linguistique* évoque sept dominations depuis l'antiquité jusqu'à l'époque moderne. A travers un bref aperçu de l'histoire plurilingue du Maghreb de façon générale et celle de l'Algérie de façon particulière, les berbères seraient les habitants autochtones de la régions. Leur langue parlée était le berbère (le libyque anciennement), un idiome dont les origines remontent aux alentours de 5000 ans, issu des langues puniques (langue officielle des carthaginois) et libyques (l'ancien berbère) ; (Benrabah, 1999, p .28), (Chachou, 2018, p. 54). Selon Benrabah, l'écriture libyco-punique (ou libyco-berbère) serait l'ancêtre de la graphie tifinagh adoptée jusqu'à nos jours (Benrabah, 1999, p. 29). Cette présence libyco-punique aurait été attestée selon les historiens surtout par des stèles funéraires et des dédicaces de rois numides.

Après la destruction de Carthage, les Romains s'installent dans la région du Maghreb vers l'an 40 ap. J-C. A cet effet, certaines couches sociales adoptent la langue latine comme usage linguistique au quotidien. Influencé par l'expansion chrétienne, le latin fut la langue officielle imposée sur les habitants autochtones de la région.

D'autres invasions suivirent après l'écroulement de l'empire romain. A l'instar de l'invasion romaine et bien évidemment l'imposition de la langue latine, les autres occupations procèdent de la même manière, mais parfois sans laisser de traces linguistiques. Une occupation vandales en l'an 455 ap. J.C ; byzantine en l'an 533 ap. J.C ; puis une occupation arabe à partir de l'an 647, renforcée ensuite par la conquête de Okba Ibn Nafi en l'an 670 avec près de 150 000 soldats (Benrabah, 1999, p. 31) qui s'installe à l'actuelle Tunisie et met les fondations d'une citadelle que nomme Kairouan[59]. Les arabes furent les auteurs d'une occupation durable qui a vu la résistance des habitants de la région (les berbères). Cette longue occupation est à l'origine de l'islamisation et de l'arabisation des habitants du nord du Maghreb. Jusqu'au VIIIème Siècle, le punique, le latin et l'arabe coexistaient comme des idiomes les plus marquants du paysage linguistique algérien.

Cette situation a duré jusqu'au début du XIVème siècle laissant un héritage arabo-musulman en tête duquel « les prolégomènes » d'Ibn Khaldoun, considéré comme texte fondateur de la culture maghrébine et algérienne surtout (Benrabah, 1999, p. 38). Une situation historique qui a été suivi par de courtes occupations portugaise et espagnole limitées à des régions du pays, à l'ouest et au centre surtout, et qui n'a pas eu beaucoup d'influence sur le plan linguistique.

59- https://www.lhistoire.fr/carte/les-royaumes-berb%C3%A8res-viie-xie-si%C3%A8cle. Consulté le 26 /12/2020

Par la suite, au début du XVème Siècle, l'empire ottoman s'installe pour gouverner le pays qui demeure sous la régence des turcs jusqu'au XVIIIème Siècle. Une présence qui perdure pendant plus de 300 ans (1517-1830) laissant un héritage culturel et linguistique dont les traces sont perçues à nos jours dans le dialecte algérien[60].

Mais l'occupation la plus marquante de l'histoire de l'Algérie se fut française. Une présence qui a commencé par une forme de régence et s'est terminée par une guerre de libération déclenchée le 1er novembre 1954, et eut fin le 5 juillet 1962. En dehors des massacres, génocides et enfumades collectifs des habitants par l'armée française, une instruction en langue française se fut imposée par le gouvernement français. La langue française se fut greffée sur un substrat brassé sur le berbère, le turc et le latin, les idiomes des plus marquants du code de communication de l'époque entre arabes, européens et turcs.

Ce bref passage historique a pour objet de rappeler les idiomes qui marquent le paysage linguistique algérien. Mais qu'en est-il aujourd'hui ?

1.2. L'algérien, une « hégémoglossie »[61] incontestable !

Si l'on voudrait faire une synthèse qui aurait pour objet d'énumérer l'ensemble des idiomes qui colorient le paysage linguistique algérien, pour ne citer que les idiomes les plus identifiés dans la langue courante des Algériens aujourd'hui nous dirons, dans un sens chronologique, que ce territoire témoigne d'une langue libyco-punique à l'époque phénicienne ; le latin à l'époque romaine ; l'arabe à l'époque arabo-musulmane ; le turc à l'époque ottomane ; et le français durant la colonisation française. Ce brassage linguistique considéré tantôt comme richesse culturelle et linguistique, et tantôt comme situation plurilingue complexe et conflictuelle a fait du code de communication de tous les jours un métissage de plusieurs langues constituant le parler ordinaire des algériens. Ce même parler ordinaire qui représente pour nous « l'algérien » diffère d'une région à l'autre.

Parmi plusieurs dénominations (la daridja, l'arabe algérien, le dialecte algérien, le maghribi, l'algérien…) nous optons pour l'algérien comme dénomination, car nous pensons que ce nom regroupe toutes les caractéristiques signifiantes qui mettent en relation l'usage et l'usager en tant que pratique langagière dans le contexte algérien. Si nous suivons une logique aristotélicienne, nous dirons que si l'Allemand parle l'allemand ; le Français parle

60 - L'occupation turque est marquée sur le plan linguistique par des mots utilisés dans le parler algérien comme : *tabsi* (plat) , *bakhchich* (pourboire), *bechmaq* (babouche)… Voir : Ben Cheneb, M. (1922). Mots turcs et persans conservés dans le parler algérien, thèse de doctorat és lettres, 1922, Alger. https://archive.org/stream/motsturksetpersa00bencuoft#page/n5/mode/2up. Site consulté le 27/12/2020.
61 - Nous reviendrons sur cette notion dans le développement qui suit.

le français ; l'Espagnol parle l'espagnol ; l'Italien parle l'italien…Or, chaque peuple est identifié en fonction de la langue qu'il parle, donc, l'Algérien parlera également l'algérien.

Mais, cette première vision reste négociable, car elle ne peut résister à tous les tests empiriques. Il serait question de l'existence d'un seul falsificateur logique pour déconstruire ce raisonnement inductif. Tout simplement parce que l'Américain ne parle pas l'américain, il parle l'anglais ; Le Canadien ne parle pas le canadien, il parle l'anglais ou/et le français ; alors qu'il est plus complexe encore quand le Camerounais parle le camfranglais (*cf.* page 114) !

Du moins, nous gardons pour l'instant cette première vision, car elle nous sert comme base de départ et nous semble plus raisonnable que d'autres visions injustifiables. Nous justifions tout simplement ce choix dénominatif par le fait que « daridja » qui renvoie à la langue courante, et/ou « maghribi » qui renvoie au littorale de l'Égypte au Maroc dit aussi le Maghreb[62] ne sont pas trop significatifs et véhiculent peu de spécificités aux locuteurs algériens. « Arabe algérien » reste lui aussi pour nous une construction problématique, car le segment « arabe » prête à confusion ; des expressions comme : *ndimari fih bel kotbiette*[63] *; dork n'reguellek l'ebiassa*[64] *; taxiyette ta3 l'cortège*[65]*…* n'ont aucune relation avec l'arabe. Ce constat pourrait être appliqué sur un grand corpus d'énoncés issus des échanges quotidiens de la population algérienne.

De même pour la construction « dialecte algérien », il s'agit pour nous d'une construction qui sous-entend un jugement de valeur négatif dévalorisant le parler de tous les jours adopté par les locuteurs algériens. Cela est justifié par les propos de Scalbert-Yücel (2006, p. 127) qui rappelle que Calvet définit la langue dans une approche sociolinguistique comme « *un dialecte qui a réussi politiquement , (Calvet, 2002, p. 77). Rien, en effet, ne permet de différencier, d'un point de vue structurel une langue d'un dialecte* ». Nous avançons cette définition pour soutenir l'idée qu'il y a une volonté politique, que ce soit d'une minoration ou d'une promotion des variétés, derrière l'aménagement linguistique des codes en présence qui coexistent dans une communauté donnée. De prime abord, la présence d'un dialecte dans une communauté donnée en tant que variété suppose la présence d'autres dialectes pour assurer le couple variété haute/variété basse (Ferguson, 1959). En second lieu, une telle variation dite diglossique suppose une répartition fonctionnelle des variantes en

62 - Voir : La sociolinguistique du Maghreb de Ibtissem Chachou
63 - l'expressions signifie « je lui donne une série de coups de pieds ».
64 - l'expressions signifie « je vais te régler la pièce »
65 - l'expressions signifie « les voitures du cortège »

présence, l'une réservée aux échanges communicatifs informels et l'autre pour des usages formels tels que dans l'enseignement, les médiats, les communications administratives et tous les discours officiels des instances de l'État. Autrement dit, une variété plus prestigieuse que l'autre. Pour le cas de l'Algérie, l'arabe standard aurait pour fonction de représenter la variété haute, cependant, l'arabe dialectal aura donc pour fonction de représenter la variété basse[66]. Or, les exemples cités plus haut n'ont aucun rapport avec l'arabe standard, dans ce cas l'arabe dialectal n'aura aucune relation avec l'arabe standard, il ne sera non plus sa variété basse.

Nous rejetons également la construction *LM* pour langue maternelle, car il s'agirait selon les spécialistes d'un usage flou (Urbain, 1982, p. 7), (Guerin, 2014, p. 4). De plus, nous pensons que ce rejet est raisonnable pour éviter toute confusion avec d'autres langues « maternelles » qui colorient le paysage linguistique algérien. Si nous considérons la langue des Algériens de tous les jours comme langue « maternelle », ou du moins comme langue première, ou première langue de socialisation, cela nous conduira tout droit vers une polémique ! De quelle langue maternelle/ langue première ou première langue de socialisation parlons-nous ? Est-ce le parler de tous les jours de l'Algérois, du Bonnois, du Constantinois… ? S'agit-il du tamazight pour le Kabyle ? Ou du m'zabi pour le Mozabite ? Ou peut-être du chaoui pour le Chaoui ? LM pour nous n'est pas assez significatif pour spécifier un parler sans qu'il y ait de confusion avec d'autres parlers qui coexistent chez des locuteurs qui partagent parfois-même le même groupe social.

Notre motivation pour la dénomination « l'algérien » se justifie alors par le fait que cette dernière assure toutes les spécificités propres au code de communication des algériens dans leur quotidien, compte tenu de tous les arguments cités plus haut.

Revenons maintenant aux divergences langagières notées d'une ville à l'autre, voire même d'une commune à l'autre. Ainsi, à Alger[67], à Oran[68], à Annaba[69], à Constantine[70]… et malgré les différences lexicales, les différences de prononciations et des accents, l'algérien demeure à nos yeux une variété hégémoglossique face aux autres variétés coexistentes[71]. Mais c'est quoi avant tout une hégémoglossie ?

66 - Voir les travaux sur la diglossie de Fischman, Ferguson et Marçais.
67 - Ville située au centre de l'Algérie.
68 - Ville située à l'ouest de l'Algérie.
69 - Ville située à l'est de l'Algérie.
70 - Ville située à l'est de l'Algérie.
71 - Nous entendons par cela le tamazight, le chaoui, le mazbi, le tergui qui sont des variété du berbère.

Tout au long de notre travail de recherche, en remontant jusqu'à nos premières lectures en master, nous avons voulu forger un concept qui conviendrait le mieux pour décrire les spécificités de la situation linguistique en Algérie. De l'est à l'ouest, du nord au sud de l'Algérie, les locuteurs échangent dans leur quotidien en utilisant plusieurs codes de communications. Les linguistes/sociolinguistes, en tête desquels Khaoula Taleb Ibrahimi, résument l'ensembles de ces codes en trois groupes : la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères[72]. Dans son article titré *L'Algérie : coexistence et concurrences des langues*, l'auteure fait un panel des idiomes qui coexistent sur le territoire algérien en commençant par la sphère arabophone. Notre hypothèse réside dans le fait que ce choix n'est pas fortuit; nous pensons que l'auteure, en décrivant la réalité sociolinguistique en Algérie, a suivi un ordre hiérarchique allant du plus dominants des usages linguistiques vers les moins dominants. Nous pourrons justifier cette vision par ses propos :

> « *[…] ce que l'on nomme communément les dialectes ou parlers qui se distribuent dans tous les pays en variantes locales et régionales. Cette répartition permet de distinguer, en Algérie, les parlers ruraux des parlers citadins (en particulier ceux d'Alger, Constantine, Jijel, Nedroma et Tlemcen) et de voir se dessiner quatre grandes régions dialectales : l'Est autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie puis le Sud qui, de l'Atlas Saharien aux confins du Hoggar, connaît lui-même une grande diversité dialectale d'Est en Ouest. Ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des Algériens et sont le véhicule d'une culture populaire riche et variée.* », (T, Ibrahimi, 2004, p. 1-2).

Dans l'ensemble, si nous délimitons une répartition des frontières géolinguistiques nous dirons que le berbère marque les contrés berbérophones (Bejaïa, Tizi Ouzou, Bouira) , le chaoui à Batna, Khenchla, Oum Bouaghi ; le mzabi à Gardaia, Oued Souf ; le tergui à Adrar, Timimoun, Tamenrasset… Mais ce qui marque une grande surface d'usage et se considère comme la langue première de la majorité écrasante des algériens est bel et bien le dialecte qu'emploient les algériens de tous les jours. Pour ne pas aller dans la contradiction de nos propos plus haut, nous dirons l'algérien comme usage massif.

Cette réalité nous motive à qualifier d'hégémonique l'usage de l'algérien en tant que variété composite et dominante par rapport aux autres variétés en présence. D'où notre

72 - Khaoula Taleb Ibrahimi, l'Algérie : coexistence et concurrences des langues, l'Année du Maghreb, vol 1 : 2004. DOI : https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305 . Site consulté 29/12/2020

tentative de construire le concept de « hégémoglossie ». Nous justifions ce choix terminologique comme suit :

Le segment *hégémo-* fait l'objet d'une apocope du substantif féminin hégémonie qui signifie suprématie d'un État, d'une nation sur d'autres. Nous reprenons ici la définition de Marielle Rispail (2017, p. 56) qui convient le mieux avec notre sens visé :

> « *dans son sens ordinaire, ce mot emprunté au grec ancien en en conservant le sens, désigne une « prépondérance militaire et/ou politique d'une cité, d'un État, sur un ou plusieurs autres » […] une hégémonie est une coercition consentie qui n'est pas perçue comme une domination, qui est intégrée aux fonctionnements sociaux supposés « normaux » et acceptés par les acteurs sociaux* ».

Nous empruntons alors ce terme pour donner sens à la suprématie, la domination de l'algérien par rapport aux autres dialectes en présence.

Le segment *-glossie* est l'aphérèse de diglossie, concept qui relève du domaine de la sociolinguistique et surtout en contact de langues, avancé en premier lieu par Psichari (1928), opposé au bilinguisme ensuite par Marçais (1930) et Ferguson (1959) ; et repris par Fishman (1971) . N'étant pas lieu pour revenir sur un ancien débat des caractéristiques et des différents points de vues des chercheurs quant aux distinctions diglossie/bi/ plurilinguisme, nous disons que le terme est issu du grec *glossa*[73] qui signifie langue, de *diglôssos*[74] du grec qui renvoie à une situation bilingue. Étant donné que langue ou dialecte d'un point de vue sociolinguistique ne constituent pas en tant que tels une différence d'essence mais plutôt une différence assujettie à l'usage. Autrement dit, il s'agit d'une décision politique alimentée par une volonté de normalisation qui permet l'attribution du statut de langue[75].

Pour conclure, l'algérien est pour nous une variété hégémonique en Algérie face aux autres variétés en présence. Son usage massif s'impose comme une « hégémoglossie » incontestable. Autrement dit, « hégémoglossie » renvoie pour nous donc à « ***un processus de domination linguistique naturel dans lequel la pratique d'une variété par les sujets***

73 - Dictionnaire sans agent, le parisien, http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/glossa/en-en/. Site consulté le 30 décembre 2020.
74 - Dictionnaire Larousse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diglossie/25519. Site consulté le 30 décembre 2020.
75 - Preuve en est, le statut du tamazight en Algérie, un idiome considéré en tant que dialecte jusqu'à l'an 2002 ; puis promu en tant que langue nationale, ensuite en tant que langue officielle en l'an 2016 par une décision politique.

parlants dans une communauté donnée est hégémonique par rapport aux variétés coexistantes. »

A son tour, l'algérien comme langue de tous les jours des Algériens est lui-même sujet à des variations multiples. Ces variations rendent compte d'un ensemble de parlers diversifiés d'une région à l'autre dont le parler constantinois en est un.

1.3. Le parler constantinois

Considéré comme variante de l'algérien, le parler constantinois ne diffère pas grand-chose des autres variantes dans d'autres villes de l'Algérie. En visitant certaines villes du pays (Skikda, Annaba, Alger, Blida, Batna, Biskra, Jijel, Sétif, Oued Souf…) nous avons constaté quelques différences sur le plan lexical et phonétique, et surtout au niveau des intonations. Ces différences sont marquées même d'une commune à l'autre. Ce phénomène s'explique par la mobilité des individus d'autres contrés vers la ville de Constantine, un contact de langue serait à l'origine de cette diversité. Mais dans l'ensemble, nous ne pouvons qualifier le parler constantinois comme usage distinct par rapport à l'algérien, la langue parlée de la majorité écrasante des algériens.

L'adoption des traits caractéristiques d'un parler tend généralement vers un marquage identitaire et une appartenance sociale. Le meilleur exemple dans ce sens est illustré par les enquêtes de William Labov sur l'île de Martha's Vineyard et dans les magasins newyorkais où Labov a voulu montrer des indices sur la stratification sociale réalisée par l'accentuation du /r/ et la centralisation des diphtongues /*ay*/ et /*aw*/. Pour faire un parallèle, une étude dans ce sens est réalisée sur le parler citadin constantinois dans le cadre d'un master en 2013. Chaoui Mohamed Sofiane (2013, p. 41) a voulu comprendre ce phénomène langagier à travers la collecte d'un ensemble de représentation auprès d'un groupe de jeunes constantinois. Il affirme que « *l'usage du parler citadin constantinois est devenu une manière pour se référer à une catégorie sociale bien positionnée dans la vile, il est devenu une manière pour se démarquer socialement.* ».

Nous retenons à travers ce développement que toute variation linguistique est incontestablement originaire de contact de langue, elle implique également l'adoption d'un ensemble de caractéristiques d'un groupe social en vue d'assurer un marquage identitaire et une appartenance sociale qui dépendent dans une majeure partie d'interactions verbales.

Chapitre 2 : Les interactions verbales

Nous l'avons déjà mentionné au niveau de l'introduction générale de cette thèse, deux textes fondateurs qui s'inscrivent en philosophie du langage ont été à l'origine de notre rédaction. Le premier texte est *Quand dire, c'est faire* de John Langsow Austin qui avance une nouvelle vison par rapport à la langue. Le second texte est *l'Agir communicationnel* de Jörgen Habermas (lu est investi par Arianne Robichaud) qui se rapporte à la même vision d'Austin.

Respectivement, nous reprenons dans ce qui suit la première théorie du langage avancée par Austin à savoir, la théorie des actes du langage.

2.1 Les actes de langage

Un peu d'histoire pour une meilleure contextualisation…

Depuis le texte de Saussure (CLG)[76] en 1916, la linguistique structurale n'a cessé d'évoluer. D'abord, une étude de surface qui prend pour objet les aspects internes des langues d'où l'intérêt à la phonétique/phonologie, la syntaxe, la grammaire, la lexicologie, la terminologie et bien d'autres. Ensuite, une évolution vers les fonctions du langage (le fonctionnalisme) avec les travaux du cercle de Prague en tête duquel Martinet, Jakobson et Troubetzkoy (Siouffi & Van Reamdonck, 2012, p. 192-193). Les adeptes de ce courant qui ont gardé la première vison des prédécesseurs structuralistes se sont rendus compte que le langage n'est pas une matière inerte dont l'étude se limite au niveau structural, mais il dispose d'une vitalité interne qui dépasse son aspect palpable. Le langage selon Martinet n'est pas uniquement une entité descriptive, il sert à quelque chose. Le langage sert à exprimer la pensée humaine, d'où les travaux sur les fonctions du langage, le schéma de la communication en l'occurrence[77] qui définit les différentes fonctions du langage humain.

Mais cette conception du langage axée sur la description structurale et fonctionnelle des langues ne demeure pas pour longtemps. Certains linguistes se sont rendus compte que l'on portait intérêt au produit de communication en négligeant celui qui le produit ainsi que d'autres aspects sans lesquels le langage ne peut-être approché. Émile Benveniste (1902-1976), disciple d'Antoine Meillet (1866-1936), qualifie tout acte de production langagière comme étant un acte d'énonciation dont le produit en sortie étant un énoncé. Sans nous attarder sur des définitions classiques de ce qu'est un énoncé et une énonciation, nous

76 - Cours de linguistique générale.
77 - Voir le schéma de la communication de Roman Jakobson et celui de Shannon.

voudrions juste rappeler que Benveniste entreprend des travaux de recherche à partir desquels il remarque que la linguistique saussurienne néglige plusieurs paramètres d'importance majeure inhérents au langage. Le langage n'est pas uniquement une description des structures et des fonctionnements des langues, c'est aussi de la culture, des conventions sociales, des contextes et des situations de production. Il serait surtout question de prendre en considération l'usager (l'énonciateur) au même titre que l'usage (l'énoncé). Les réflexions de Benveniste constituent une problématique sur la nature du signe linguistique et des caractéristiques du langage qu'il regroupe dans un ouvrage à deux toms qui l'intitule *Problèmes de linguistique générale* (tom 1, 1966 ; tom 2, 1974).

En effet, ce flashback historique nous sert comme rappel des facteurs externes à la langue qui ont été négligés par la linguistique saussurienne, repris ensuite par Benveniste. L'évolution de la théorie de l'énonciation qui a mis les principes de l'analyse énonciative après Benveniste consiste en le fait de distinguer entre deux types d'énoncés : les constatifs et les performatifs.

John Austin (1911-1960), sur les traces de Benveniste, entreprend une démarche d'analyse pour en faire une classification des énoncés. Pour Austin, les énoncés qui servent à décrire la réalité et constater les faits comme : *le ciel est bleu. il pleut…* sont des énoncés constatifs. Par contre, les énoncés qui ne décrivent pas la réalité et les faits sont alors conçus pour agir sur notre entourage. Un énoncé comme *je vous déclare mari et femme.,* ne se limite pas à une simple déclaration ou constat de fait, mais son utilisation implique une union sacrée entre un homme et une femme, un tel énoncé dont sa prononciation dans des circonstances officielles exécute un acte de mariage. En bref, Austin arrive à conclure que le langage met en œuvre des énoncés constatifs (description du réel) que l'on peut qualifier par vérité ou fausseté ; et des énoncés performatifs (action sur le réel) que l'on peut qualifier par réussite ou échec.

Mais cette philosophie analytique du langage n'a pas résisté pour longtemps. Austin découvre que l'on ne peut décider du sort de certains énoncés, des énoncés supposés constatifs ne peuvent être jugés par vrais ou faux, ils peuvent même nous renseigner sur un acte exercé pour agir sur les faits du réel. De même pour les performatifs, certains énoncés considérés performatifs peuvent être interprétés comme de simples constats de fait. Cette problématique conduit Austin à abandonner sa théorie constatif/performatif au profit d'une nouvelle théorie plus solide, à savoir la théorie des actes du langage.

Austin conclu que tout énoncé est porteur de trois actes :

- un acte locutoire qui se réalise par la simple élocution, c'est à dire la suite linguistique de l'énoncé ;
- un acte illocutoire qui se réalise à travers l'action intentionnée exercée sur son interlocuteur ;
- et un acte perlocutoire qui se réalise à partir du moment que l'énonciateur peut juger la réussite ou l'échec de l'action exercée sur son énonciataire.

A vrai dire, loin de tenter du remplissage, ce rappel historique est pour but de mettre au clair des éléments qui placent le langage des jeunes entre deux moments de l'histoire linguistique. Autrement dit, comment ce phénomène langagier peut-être perçu dans deux approches linguistiques ? : la linguistique structurale et la pragmatique. De ce fait, la transposition de cette vision austinienne sur notre théorie des parlers jeunes pourrait s'opérer de la manière suivante :

Si toute production langagière est par définition une énonciation, et que son produit en sortie soit un énoncé, cela s'applique également sur les expressions dites jeunes. Nous pouvons dire que toute expression jugée jeune fait l'objet d'un énoncé, donc toute expression jeune renferme, selon la vision d'Austin, trois actes de langage. A titre illustratif, l'expression *nelssa9lou fe errouda*[78] est une expression jeune dont l'action qui en découle se réalise comme suit :

- l'acte locutoire est la suite purement linguistique sans laquelle nul énoncé n'aura lieu: *nelssa9lou fe errouda ;*
- l'acte illocutoire se réalise par l'action intentionnelle du locuteur usant de cette expression en se collant à une personne pour solliciter un service et ne pas quitter cette personne avant de l'obtenir. Dans ce sens, il y a une action exercée sur son interlocuteur. Autrement dit, la demande d'un service avec insistance ;
- l'acte perlocutoire à travers cette expression se réalise lorsque la personne sollicitée consente (réussite de l'acte langagier) ou refuse (échec de l'acte langagier) de rendre le service sollicité.

78 - Expression qui veut dire littéralement : je me colle à son pneu. Une caricature qui met en œuvre l'image d'une personne qui bloque la roue d'une voiture pour l'empêcher de démarrer. L'expression se dit d'une personne que l'on sollicite avec obstination et que l'on ne voudrait pas lâcher sans avoir obtenu le service sollicité.

En quoi cette vision basée sur la théorie des actes du langage s'applique sur le langage des jeunes employé par un enseignant en classe ? Notre réponse est en toute évidence comme suit :

En dehors du contenu propositionnel[79] à travers lequel se manifeste l'acte locutoire, le langage des jeunes en classe fait objet d'abord d'un acte illocutoire. L'intention d'agir sur l'apprenant avec le même langage utilisé par les jeunes à l'extérieur d'une salle de cours est un acte qui se réalise lorsque l'enseignant essaye, par le biais d'une expression jeune, de transmettre une idée, de donner un ordre ou de mettre un apprenant en garde. L'idée transmise, l'ordre donné et/ou la mise en garde insinués dans une image « jeune » sont pour nous des actions intentionnelles qui relèvent d'un acte illocutoire.

Pour illustrer cet acte illocutoire nous donnons comme exemple l'expression *9iw*[80]qui fait l'objet d'un néologisme pour l'expression désuète *fa9ou*[81]. Étant chargé du module de linguistique (2017-2018), nous nous sommes servi des deux expressions comme exemple pour expliquer le concept de diachronie en linguistique. Autrement dit, comment le signifié d'un signe linguistique peut être conservé malgré le changement du signifiant. Il y aura certainement mille et une façon pour le faire, des centaines d'exemples à donner, mais le fait d'utiliser des signes qui font partie du langage des jeunes nous donne l'impression que l'idée transmise est mieux assimilée par nos apprenants.

De même pour l'expression *avanci l'arrière*[82], il s'agit pour nous d'un ordre pour occuper les derniers rangs d'une salle. Nous posons que l'expression *avanci l'arrière* dispose d'une force illocutoire positive par rapport à une autre expression telle que *occupez les rangs la bas au fond !* ou bien *installez-vous la bas en arrière !* Nous pensons que le sentiment de recevoir un ordre, qui risquerait d'être confronté par un refus, est mieux atténué quand il est exercé par une expression jeune.

Mais parfois, l'ordre donné pourrait faire référence à une sorte de mise en garde. Une expression de type : Arrête de parler si non *n'gherreblek*[83] ! *N'gherreblek* ici renvoie à une mise en garde qui peut susciter le rire, mais en même temps elle sert, nous semble-t-il, à contrôler le comportement des apprenants qui essaye de sortir du cadre.

Ensuite, nous postulons qu'au moment où il y a acte locutoire, et acte illocutoire , un acte perlocutoire se réalise lorsque échec ou réussite de l'acte illocutoire se réalise. Ainsi si

79 - Voir la vison de Jean Searle.
80 - Interjection ayant pour sens : je suis conscient de tes ruses !
81 - Interjection qui n'est plus d'usage, remplacée par *9iw*.
82 - Pléonasme ayant pour sens :va en arrière !
83 - Expression qui veut dire : je vais changer de comportement avec toi.

l'idée en question est transmise, l'ordre exécuté est suivi par l'accord de l'apprenant, ou l'acte de mise en garde soit accompli par un retour positif, nous pouvons dire que l'ensemble des trois éléments qui fondent la théorie des actes du langage soit applicable au phénomène des parlers jeunes en classe.

Par ailleurs, le second texte sur lequel nous nous appuyons est celui d'Arianne Robichaud[84]. *Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel: la question de l'éducation* (2015) est le titre de sa thèse de doctorat dans laquelle elle aborde la TAC (théorie de l'agir communicationnel) du philosophe allemand Jürgen Habermas. Robichaud (2015, p. 11) note dans sa thèse que la TAC, théorie aussi complexe qu'elle soit, ne peut se comprendre qu'à travers les lectures d'autres critiques philosophiques. Elle explique que :

> *« Nous avons privilégié une exposition circonscrite de la TAC, dans un chapitre complet dédié à sa mise en lumière, afin d'éviter les possibles lourdeurs et manques de clarté d'une présentation itérative entre les principaux fondements de cette théorie et ses articulations possibles à l'éducation : comme théorie dense aux multiples ramifications théoriques, nous croyons qu'il aurait été particulièrement laborieux et complexe pour le lecteur d'avoir à saisir simultanément des parcelles de la théorie habermassienne en lien avec différentes sphères éducatives, et ce, sans avoir préalablement bénéficié d'un portrait exhaustif donnant une vision d'ensemble sur la TAC. ».*

Cette assertion nous a conduit à choisir la thèse de Robichaud pour deux raisons : premièrement, parce qu'il nous semble un texte herméneutique qui se présente comme critique de la théorie de l'agir communicationnel ; et en second lieu un travail qui met en liaison deux aspects sur lesquels se fonde notre thèse, à savoir la philosophie du langage et la question de l'éducation.

2.2 L'Agir communicationnel

Comme nous l'avons signalé, l'aspect que nous jugeons pertinent dans le travail de Robichaud est la question de l'éducation. Cette transposition de l'agir communicationnel

84 - Arianne Robichaud est professeure en éducation comparée et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. Son travail de thèse nous a permis une meilleure réception de la TAC.

comme théorie qui porte sur la philosophie du langage nous semble servir comme argument en faveur à notre thèse. S'appuyant principalement sur la théorie des actes de langage d'Austin, Habermas inscrit la rationalité dans le langage humain. Pour lui, cette rationalité qu'il nomme agir communicationnel fait objet du fondement de notre réel. C'est dans l'inconscient que les individus tentent d'agir les uns sur les autres par le langage. L'existence d'une société à double niveau pour Habermas a fait que les systèmes d'intercompréhensions entre les individus ont été remplacé par d'autres systèmes institutionnels rigides et hermétiquement fermés. Avec la modernisation des systèmes scolaires, un souci de législation scolaire qui apparaît. Ce transfert d'un milieu naturel d'éducation vers un milieu académique a beaucoup influencé les modèles d'intercompréhension, ce qui oblige de chercher des méthodes, et des nouvelles façons de faire pour éduquer, enseigner et former.

Il est bien connu dans le monde ainsi qu'en Algérie que l'instruction et/ou la scolarisation[85] est obligatoire dès l'âge de six ans jusqu'à seize ans. Cette obligation fait des instances scolaires des systèmes à pouvoir absolu. L'apprenant est tenu d'aller à l'école chaque jour du matin jusqu'au soir ; il a des devoir à rendre aux professeurs ; et il a surtout un ensemble de connaissances à acquérir durant son parcours éducatif. Pour Habermas l'enseignant en rentant en classe il est déjà en mode perlocutoire. Il a le grand souci de convaincre ses apprenants par ses idées, par des activités mentales. Dans ce sens l'acte d'enseignement lui-même est égale à un acte perlocutoire. Accorder une grande part d'importance à l'interaction de l'apprenant relève de la méthode actionnelle et de l'approche constructiviste où l'apprenant contribue lui-même à son processus d'apprentissage. De ce fait , l'enseignant n'est pas là pour faire inculquer des connaissances, mais un acteur social qui joue le rôle d'un facilitateur éducatif.

En effet, Habermas nous dit alors que si nous arrivons à transférer cet agir communicationnel qui s'appuie sur des fondements spécifiques (s'entendre sur des normes communes, assurer la solidarité sociale dans un groupe, définir sa propre identité face aux autres membres de sa communauté), et qui vise l'intercompréhension entre les individus dans des milieux naturels, compte tenu de leurs différences, nous pourrons gagner en mieux sur le plan institutionnel. Parallèlement à la réflexion d'Habermas, nous posons que les parlers jeunes est un moyen d'intercompréhension dans un groupe social et surtout dans une

85 - Certains états comme le Canada, les USA, récemment en France font distinction entre ces deux modes d'éducation : la scolarisation s'assure par des instances étatiques, alors que l'instruction peut se faire par l'un ou les deux parents à la maison. Cette tendance est dite, école parentale, école à domicile ou école-maison calquée de la tradition anglo-saxonne sur le mot « *homeschooling* ».

communication intergénérationnelle (Beldjezzar & Aci 2021, p. 581). Ghislaine Brodeur (2008, p. 15) confirme dans ce sens qu' :

> *« Une relation intergénérationnelle répondant aux besoins individuels de chacun, qui tient compte du bénéfice sociétal d'apporter une attention particulière au besoin du jeune adulte, nécessite une relation intergénérationnelle enrichissante. Par enrichissante, nous entendons une relation favorisant une démarche vers le meilleur de soi chez les deux personnes impliquées. ».*

Ainsi, pour conclure nous supposons que si les parlers jeunes algériens fonctionnent comme moyen d'intercompréhension sociale dans un milieu naturel, ils pourraient l'être également en milieu institutionnel.

A ce stade de notre recherche nous pouvons dire que les parlers jeunes sont une pratique spécifique qui fait partie prenante des interactions verbales. Mais cette première définition généraliste semble insuffisante pour convenir aux besoins de notre thèse. Si le phénomène parler jeune constitue le pilier central sur lequel s'appuie notre thèse, il nous faudrait alors une définition rigoureuse ! D'ailleurs, le phénomène parler jeune est perçu selon les spécialistes en sciences du langage et en sciences de l'éducation sous plusieurs appellations : tantôt parler jeune, tantôt langage jeune, parfois pratique langagière jeune… ce pourquoi nous consacrons le chapitre suivant pour répondre à cette problématique.

Chapitre 3 : Parler/langage jeune : un omni-présent en tentative de (re)définition

Étant donné que notre travail s'article en grande partie sur la notion « parler jeune », une importance considérable y est alors accordée. Nous avons fait de sorte que cette division tienne compte d'exposer la littérature œuvrée jusqu'ici de cette « notion »[86], d'abord, nous tenterons un décorticage des éléments constituant la notion pour relever toute sorte d'ambigüité susceptible de se produire, ensuite, nous ferons appel à l'ensemble des travaux qui ont porté intérêt aux parlers jeunes en commençant par la genèse de la notion allant jusqu'aux derniers travaux menés dans ce sens. Force est de constater qu'il est indispensable d'approcher avant toute chose le phénomène parler/langage jeune d'un point de vue terminologique dans le domaine des sciences du langage.

3.1 Éléments définitoires

Le non-accord sur la dénomination du phénomène dit souvent « parlers jeunes » impose une certaine complexité de définition, de catégorisation et de délimitation des frontières du terme chez une grande partie des chercheurs. Nous voulons, à travers le jeu de mots « omni-présent » choisi comme titre pour ce chapitre de peindre cette complexité en voie d'éclaircissement.

La construction du titre se motive par la relation tridimensionnelle comme suit : La présence effective du phénomène comme produit palpable que l'on peut examiner, l'omniprésence de celui-ci dans toute communauté linguistique, et l'acronymisation par OMNI qui renvoie à un Objet Médiatisé Non Identifié.

Mais avant toute chose, force est de préparer le terrain pour cet OMNI, ce terme est-il un concept ? Est-il une notion ? Mais avant tout, c'est quoi un concept ? C'est quoi une notion ? Sont-ils synonymes l'un pour l'autre ?

3.1.1 Notion ou concept ?

Avant d'aborder la question des parlers jeunes nous avons jugé nécessaire de distinguer entre deux termes qui prêtent à confusion et pris, ordinairement par maints chercheurs, l'un comme synonyme de l'autre. Cette tentative nous permettra de déterminer

86 - L'entre guillemets ici renvoie à notre distanciation vis à vis le terme générique employé pour désigner le phénomène parler jeune, nous ne voulons pas prendre position afin que notre choix soit justifié.

si les éléments « parler », « jeune », et leur composition « parler jeune » soient-ils des notions ou des concepts.

Le terme notion peut avoir deux acceptions différentes : une notion peut désigner une connaissance élémentaire intuitive assez imprécise (Rey, 2006, p. 888), elle désigne une idée vaste, perceptible par nos sens. Elle peut également signifier des connaissances acquises dans un nouveau domaine que l'on pratique et que ces premières connaissances sont considérées comme connaissances premières, élémentaires, autrement dit comme notions de base.[87]

Un concept est un mot ou ensemble de mot qui désignent conventionnellement une idée conçue, un phénomène ou un ensemble de phénomènes, c'est une représentation abstraite d'un objet ou un ensemble d'objets pouvant faire l'objet d'une conception précise (Rey, 2006, p. 258), (Dépelteau, 2000, p. 175). Cette précision, selon Dumez (2011, p. 13), découle d'une interaction triadique qui engage trois dimensions : la dénomination, la compréhension et l'extension. La dénomination consiste à attribuer un nom existant dans le vocabulaire courant ou inventé par le chercheur en tenant compte des traits qui caractérisent l'idée conceptualisée ; la compréhension consiste à définir avec précision le concept construit ; l'extension est considérée comme la possibilité d'application et d'usage du concept forgé dans d'autres domaines empiriques,

Pour synthétiser nous posons que notion ou concept sont deux termes qui désignent une idée, l'unique différence se situe au niveau de leur manifestations. La notion est de l'ordre de la perception, alors que le concept est de l'ordre de la conception et du construit. Dans ce sens le passage de la notion, idée vague et imprécise, au concept, idée claire et délimitée s'effectue au même titre qu'au passage du perçu au construit.

Suivant ces définitions, et pour que nous soyons plus précis, nous pouvons dire que le terme « parler » est un concept selon les définitions des spécialistes proposées dans la section suivante, alors que le terme « jeune » et l'ensemble « parler jeune » sont des notions vu les positions non consensuelles des chercheurs à l'égard de ces deux dernières.

Cependant, selon les travaux portant sur ce phénomène langagier, il y a une multitude d'appellations parmi lesquelles nous notons : parler jeune, parlers jeunes, parlers des jeunes ; parfois langage jeune, pratique langagière jeune… et la liste est encore longue. Sous les titres qui suivrons nous essayerons de faire appel à toutes les appellations qui qualifient ce

87 - Dictionnaire en ligne le Littré. https://www.littre.org/definition/notion. Site consulté le 17/03/2019

phénomène langagier. Mais nous préférons commencer par les étiquettes les plus répandues comme parler et/ou langage.

3.1.2 Qu'est-ce qu'un parler ?

Un parler dont l'infinitif est pris comme substantif est défini comme moyen d'expression de tous les jours propre à une région, à un milieu social (Rey, 2006, p. 941). Le terme désigne selon le Littré un patois, un accent particulier ou une manière de s'exprimer[88].

Jean Dubois (2012 , p. 345), par opposition au dialecte, le définit comme « *un système de signes et de règles de combinaisons défini par un cadre géographique étroit (vallée, par exemple, ou village)* » . Il ajoute qu'un parler est « *une forme de la langue utilisée dans un groupe social déterminé ou comme signe de l'appartenance ou de la volonté d'appartenir à ce groupe social*» (Idem, p. 345). Ducrot, en contradiction avec cette position, entend par parler un dialecte ou un patois coexistant dans une nation ou une région où domine un autre parler (Ducrot, 1972, p. 80).

Un parler est un ensemble de pratiques symboliques dont la parole en fait partie. Parler peut être synonyme d'un code linguistique ou d'un dialecte qui peut avoir le statut d'une langue qui réaliserait un marquage identitaire reconnu dans un espace public, voire un usage particulier de la langue. Bernard Lamizet (2004, p. 98)pour mettre en évidence ce qu'est un parler avance que :

> *« Le parler serait une autre forme d'appropriation symbolique : il ne s'agirait pas, comme lalangue, d'une appropriation singulière, mais de l'inscription d'une identité dans le langage. Le parler pourrait, alors, se définir comme l'ensemble des pratiques symboliques (parole et autres pratiques symboliques) par lesquelles nous pouvons exprimer notre identité et la faire reconnaître des autres dans l'espace public de la sociabilité. ».*

La seule distinction s'effectue en termes de promotion pour un statut supérieur ou d'une minoration à un statut inférieur. Perçu véritablement comme langue (Boyer,1997, p. 10), (Bulot, 2004, p. 139), (Gadet, 2017, p. 27), ce ***glossonyme***[89], relié à un qualificatif

88 - Dictionnaire en ligne le Littré. https://www.littre.org/definition/parler.2. Site consulté le 17 mars 2019

89 - Perçu comme étant une langue pour BULOT Thierry. L'auteur précise dans une note de bas de page que cette vision est axée sur une dimension sociolinguistique.

donnerait naissance à d'autres notions comme ; parler urbain, parler citadin, parler cultivé, parler populaire, parler jeune…

En revanche, il y a un autre problème qui nous fait face ! Le vocable parler gagne du terrain dans les travaux de recherche pourtant sur les parlers jeunes, mais il cède parfois la place au vocable langage chez certains spécialistes…

3.1.3 Qu'est- ce qu'un langage ?

Une question pour laquelle avoir une réponse suffisante nous semble inaccessible ! Depuis que nous avons commencé à faire des recherches dans le domaine des sciences du langage (2015) nous nous sommes fasciné par cette mystérieuse faculté humaine à exprimer la pensée. Notre premier contact avec cette notion[90] était lors de notre première année licence, l'une des questions classiques qui abordait la dichotomie langue/langage. A ce moment-là nous croyions que Saussure était le premier qui a entrepris des recherches sur le langage, il s'avère ensuite que nous étions au milieu du chemin de notre savoir. La question du langage remonte à l'époque platonicienne (Siouffi & Van Raemdonck, 2012, p. 12) et elle continue jusqu'à la rédaction de ces lignes.

Du moins pour commencer, nous excluons le langage dans son acception générale qui inclue toute sorte de moyen de communication entre toute sorte d'espèce vivante. Nous mettons ainsi en valeur le langage humain définit par Alain Rey (2006, p. 752) par «*fonction d'expressions de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre par la parole ou par l'écriture* ». Notre confusion s'est amplifiée de plus en plus à chaque fois que nous lisons des travaux portant sur le langage. Une première quand la distinction langage/langage (vision purement structuraliste) s'efface pour certains chercheurs comme de chez Dubois, Giacomo, Guespin… dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Pour Dubois (2012, p. 264) :

> *« le langage est la capacité, spécifique à l'espèce humaine, de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue*) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés ».*

90 - Nous optons pour l'instant à ce que langage soit une notion, car nous nous sommes encore pas arrivé à construire un sens clair et précis du terme langage.

Nous retenons de cette définition deux éléments centraux : premièrement, elle exclut toute sorte de langage en dehors du langage humain. Deuxièmement, nous apercevons l'effacement de la distinction langue/ langage. Les auteurs de cet ouvrage enchainent pour affirmer que : « *Ce système de signes vocaux utilisé par un groupe social (ou communauté linguistique) constitue une langue particulière* » (idem). Cette vision peut être plus restreinte, et c'est ce qui nous intéresse le plus d'ailleurs, pour que le langage soit une « *façon de s'exprimer propre à un groupe ou un individu* » (Rey, 2006, p. 752). Une façon de dire les choses, une manière personnelle de voir et d'exprimer ses pensées. Cette acception du langage est la vision qui nous intéresse pour l'instant, car elle rime avec notre première définition susmentionnée plus haut, à savoir ce qu'est un parler.

Ce développement nous sert comme une base pour trancher entre les deux termes qui sont et qui seront usités beaucoup dans notre thèse. Lequel des deux prendre en considération dans les propos qui suivrons ? Autrement dit, opterons-nous pour le couple langage jeune ou parler jeune ? Nous ne voulons pas nous précipiter à répondre à notre question qui porte sur la dichotomie langage/parler si dichotomie il y a, ou de trancher entre lequel des deux termes nous prendrons en considération, mais nous reviendrons sur cette question à la fin de ce chapitre qui se voudrait une révision rétrospective des travaux qui portent sur la notion du parler/langage jeune.

Il reste encore deux éléments centraux qui s'attachent souvent au phénomène langagier parler/langage jeune : la notion de jeunesse et le caractère du nombre (singulier ou pluriel). Que ce soit un parler, un langage ou une pratique langagière… pour ne pas citer que ces trois exemples, ces termes restent dépourvus de sens spécifique et renvoient à des sens généraux dans l'absence du qualificatif de jeunesse. C'est ce premier élément que nous aborderons sous le titre suivant.

3.2 La jeunesse entre tranche d'âge et mode de vie

Contrairement à vieux, un jeune est « *un être peu avancé en âge, qui est dans la première partie de la vie* », (Rey, 2006, p. 734). Un jeune est une personne qui passe par une phase transitoire progressive comprise entre l'âge enfant et l'âge adulte, une période de vie où plusieurs changements d'ordre morphologiques, psychologiques, affectifs, comportementaux sont notés. La jeunesse peut être définie selon Bernard Roudet (2012, p. 03)[91] comme « *la phase de préparation à l'exercice des rôles professionnels, familiaux, mais*

91 - Chargé d'études et de recherches, à l'Institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire (Injep).

aussi citoyens, conformes à l'âge adulte. »,. Toutefois, ce passage d'un âge à l'autre est marqué par un continuum de faits dont les frontières ne sont pas claires, c'est à dire les bornes d'âge qui délimitent cette période de vie ne sont pas aussi claires dans divers sondages et statistiques. Pierre Bourdieu, cité par Mauger (2001, p. 137), en parlant de la notion de jeunesse avance que « *c'est par un abus de langage formidable que l'on peut subsumer sous le même concept des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun* ». Ainsi, les dimensions prises en compte nécessaires au passage d'un niveau de représentation notionnel à un niveau conceptuel diffèrent et se multiplient d'une société à l'autre, rendant ainsi l'objet d'étude « jeune » un objet fort complexe, une notion plurielle qui renvoie à des périodes variables (Dupont, 2014, p. 22).

La plupart des travaux de recherche scientifiques considèrent la phase de la jeunesse entre 15 et 24 ans[92], une catégorisation fondée sur plusieurs paramètres récursifs dans les sociétés occidentales tels qu'avoir un logement indépendant de la famille, vivre en couple, avoir un travail. Par contre, dans les sociétés orientales, l'importance est plutôt accordée à des critères biologiques pour ainsi considérer comme jeune toute personne âgée entre 16 et 30 ans. D'un autre côté, ces marques diffèrent d'une société à l'autre compte tenu de plusieurs paramètres idéologiques, intellectuels, religieux, culturels, économiques… Dans ce cas, « *La jeunesse n'est qu'un mot* » disait Bourdieu lors d'un entretien avec Anne Marie Métailié (1992) !

Dans les sociétés orientales l'aspect physique des gens contribue éminemment à leur catégorisation, la tenue vestimentaire, la coupure de cheveux, la façon de parler, le mode de socialisation… sont des critères évaluatifs pertinents. Dans le même sens, Françoise Gadet pose qu'un être jeune renvoie plutôt à un mode de vie et un type de sociabilité (Gadet, 2017, p. 30), qu'une catégorisation biologique (Trimaille, 2004, p. 101), (Lamizet, 2004, p. 76). Lamizet (2004, p. 77) considère la jeunesse comme une période de transition identitaire, il définit le concept de jeunesse comme suit :

> *« On peut définir les « jeunes » comme les sujets dont les pratiques et les investissements symboliques ne sont pas stabilisés entre les deux espaces de l'identité […]. Être « jeune » consiste à se reconnaître porteur d'une identité en transition : il s'agit de ne se reconnaître dans aucune forme stabilisée d'identité sociale et culturelle*

92 - Centre d'observation de la société, http://www.observationsociete.fr/definitions/jeunes.html. Site consulté le 18/03/2019.

et, par conséquent, à se reconnaître une identité en mutation. C'est en ce sens, et avec cette dimension proprement transitoire, qu'existe l'identité « jeune ». »

L'âge de la personne est calculé approximativement en tenant compte de ces critères. En Algérie, Safir dans une étude sociologique titrée La jeunesse algérienne : un profond et durable malaise menée en 2012, pose que l'âge calculé pour la jeunesse algérienne peut être considéré entre 14 et 35 soit 38,65 % de la population algérienne, ce qui signifie sans contredit une proportion importante (Safir, 2012, p. 02). Dans ce cas l'âge est un élément pris en compte mais placé à bas d'échelle pour ce qui est d'un jugement à l'égard de la jeunesse d'une personne. Ainsi, la question de jeunesse et de catégorisation juvénile demeure problématique pour certains sociologues dont Durkheim à titre indicatif ignore comme réalité (Roche, 2006, p. 10-11).

Il reste à signaler que la jeunesse, comme le dit Mauger cité par Becetti (2008, p. 29) est une période transitoire doublement conçue « *c'est l'âge de la vie où s'opère un double passage : de l'école à la vie professionnelle, de la famille d'origine à la famille de procréation* »[93]

En effet, l'ordre et la succession des deux passages précédents n'étaient pas des choix fortuits, l'objectif étant de construire l'OMNI parlers jeunes comme structure linguistique dont la tâche de définition n'est pas aisée alors qu'une tentative serait toujours de mise !

Après avoir abordé le qualificatif de jeunesse, il nous reste le deuxième élément qui porte sur le singulier et le pluriel. Est-ce que l'on compte un seul ou plusieurs parlers jeunes dans un groupe social donné ?

3.3 Parler jeune ou parlers jeunes, notion singulière ou plurielle ?

A ce stade de notre étude, nous posons que le terme renvoie plutôt à une notion qu'un concept, et ce vu les arguments que nous venons d'exposer plus haut. Nous garderons ce choix à l'esprit, du moins à ce niveau, avant qu'une position finale ne soit prise. Dans la même perspective, il est sans conteste opportun de mettre en évidence s'il s'agit bien d'une notion qui se veut un emploi au singulier ou au pluriel. Y a -t- il un ou plusieurs parlers jeunes ? Avant de répondre à cette question, une lecture rétrospective des travaux autour du phénomène langagier parler/langage jeune semble nécessaire.

93 - Cité par Becceti Ali dans, Parler(s) (de) jeune(s) lycéen(s) urbain(s) : Entre ségrégation socio-spatiale et marquage identitaire Cas du lycée Amara Rachid, mémoire de magistère, École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie, 2008, PP 206, P. 29.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons l'ensemble des travaux qui ont porté sur le phénomène langagier parler/langage jeune. Nous passerons en revue des travaux qui y sont portés dans le monde et surtout dans le contexte algérien.

Chapitre 4 : Les parlers jeunes dans une vison rétrospective

Souvent perçus comme polémiques et problématiques, les parlers jeunes sont un objet social fort complexe (Bulot, 2004, p. 137). Nous ne sommes pas les premiers à nous interroger et vouloir questionner cette réalité langagière qui touche pratiquement toutes les communautés linguistiques, dans ce qui suit nous exposerons l'ensemble des travaux menés ayant le projet « parlers jeunes »[94] comme objet d'étude.

Pourquoi cette importance accordée particulièrement aux propos, langages, expressions, pratiques… jugés dans la sphère sociolinguistique comme jeunes ? La réponse pourrait être ainsi simple et évidente et orientée vers deux directions : premièrement parce que la population jeune est le creuset innovateur marquant le plus souvent un dynamisme linguistique assez notable (Benazzouz, 2013, p. 62), (Gadet, 2017, p. 30), et deuxièmement parce que le phénomène parler jeune constitue le pilier sur lequel s'appuie notre thèse, il s'avère donc utile, voire primordial comme tentative de notre part de le mettre en évidence comme concept relevant du domaine de la sociolinguistique en premier lieu.

La question de la genèse d'un concept est toujours problématique pour les chercheurs puisque, en fonction du point de vue auquel on se place, la lecture serait différente. Même si, nous le rappelons, l'intérêt aux phénomènes qui les caractérisent remontent à longtemps, les travaux sur les parlers jeunes commencent à se rendent visibles à partir des années 90. Ce dynamisme innovateur a fait questions saillantes depuis Boyer, une continuité des travaux se voit à nos jours…

Dans la section suivante nous aborderons la notion des parlers jeunes en deux volets : nous rappelons les travaux portant sur les parlers jeunes dans le monde en premier lieu, ensuite nous évoquerons les travaux qui ont été menés dans le contexte algérien. Cette répartition n'est guère fortuite, car chaque contexte d'étude dispose des spécificités qui lui sont propres. Ces spécificités dépendent, nous semble-t-il, du paysage linguistique qui caractérise chaque communauté linguistique, voire chaque groupe social.

4.1 Les parlers jeunes dans le monde

Nous voudrions rappeler que le phénomène langagier dit parler/langage/langue jeune est un phénomène qui se manifeste pratiquement dans toute communauté linguistique. Cette diversité de dénomination (parler, langage, langue…) fait rappeler les visions des

94- Le terme est mis entre guillemets vu le non accord de la communauté scientifique à son propos et vu la diversité des appellations vis à vis une notion en cours de passage vers une construction en tant que concept.

chercheurs, car le phénomène des pratiques langagières des jeunes est perçu différemment en fonction du contexte dans lequel il est étudié. Boyer (1997) parlait déjà de sociolecte générationnel !

4.1.1 Un sociolecte générationnel, français branché ou faux-jeune ?

Depuis Labov, le changement linguistique se considère comme phénomène au cœur de l'approche variationniste, une linguistique de terrain qui a montré les limites du modèle linguistique saussurien, les langues ont tendance à une variation naturelle en fonction des changements de la société. Cette dynamique a toujours été un objet de prédilection médiatique. Parler ou français branché, de banlieue ou parler de cité… ou langue des keums[95] sont quelques exemples d'étiquettes pour désigner la façon de parler - la plupart du temps propre aux jeunes- des individus pour, soit la stigmatiser et l'exclure en tant que pratique linguistique dévalorisée, soit l'intégrer par le biais d'une codification normative (Boyer, 1997, p. 6-7).

Selon Boyer, les prémices de ce phénomène langagier[96] fort médiatisé remontent au début des années quatre-vingts[97]. Des articles journalistiques, des émissions télévisées, des spots publicitaires y étaient consacrés à la médiatisation d'un nouveau produit socioculturel. Au début des années quatre-vingt-dix il y avait déjà des tentatives de positionnement terminologique quant à ce phénomène linguistique en expansion. Boyer cite Geiger qui avance « *Du verlan, être « chébran » ou « bléca » désigne respectivement une personne branchée ou câblée à la mode, à la nouveauté* » ; à ce titre, parler ou français branché fait référence au langage argotique contemporain des jeunes (Boyer, 1997, p. 9), Liogier quant à elle voit que français branché aller mieux pour désigner ce nouveau langage du fait qu'il est pratiqué non seulement par des jeunes, mais par une large couche de la population (Liogier, 2002, p. 03). Après cette révolution médiatique autour d'un langage devenu à la mode l'emploi de l'entrée « parler branché » est fixé par Pierre Merle dans son dictionnaire baptisé le Dictionnaire du français branché publié 1986, et ce sans pour autant le cantonner comme usage propre aux jeunes. Des journalistes comme Phillipe Vandel optent pour le terme faux-jeune (Thody, Evans & Pepratx-Evens, p. 267) pour désigner une façon de

95 - Keum est issu du verlan, dont l'apparition remonte à la fin du XXe siècle, qui veut dire mec, il désigne un homme de sexe masculin de façon argotique. https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/keum/. Site consulté le 02 avril 2019

96 - Boyer désigne le phénomène sous l'appellation sociolecte générationnel.

97 - Ici, nous avons noté que dans un article de Bachmann Christian, Basier Luc (1984) les deux auteurs rendent compte au verlan comme langage des jeunes.

comportement particulière, notamment sur le plan langagier, proche au comportement d'un jeune sans pour autant l'être vraiment (Boyer, 1997, p. 10). Dans les pages qui suivent dans l'article de l'auteur, nous avons noté l'emploi du caractère italique pour le terme parler jeune. Nous expliquons ceci comme marque de distanciation quand l'usage du terme considéré comme nouveau-né concurrencé soit-il par d'autres dénominations médiatisées, parfois intégrantes et parfois intégrées, et non consensuel au sein de la communauté scientifique de l'époque.

Les groupes de jeunes issus de familles démunies s'auto-excluent des groupes dominants. Une démarcation qui s'effectue à travers un langage spécifique.

4.1.2 Un langage d'auto-exclusion

Stigmatisés, discriminés et placés en bas d'échelle sociale, ainsi des banlieusards français, ou français d'origine étrangère ou carrément étrangers est le cas des adolescents socialement exclus. Une exclusion dont l'une des causes est le langage adopté par ces jeunes issus de quartiers « difficiles » et de zones « sensibles » (Baillet, 2001, p. 2). Ce langage ne renvoie pas spécifiquement à une population précise ou à une situation sociale ou géographique, il renvoie plutôt à l'origine socioculturelle et sociolangagière de ses locuteurs issus de sphères maghrébine ou africaine comme l'arabe, le kabyle ou le wolof. Le français de l'école souvent mal maitrisé, en contact avec des langues parlés à la maison, créé un espace linguistique de prédilection. Des pratiques qui se justifient par le fait qu'elles soient un marquage identitaire d'auto-exclusion, d'après Baillet (2001, p. 05) « *le plaisir de maltraiter le français appris à l'école correspond à une revendication d'auto-exclusion à travers une langue hermétique aux étrangers du groupe* » .

Les jeunes issus de milieux défavorisés développent un langage en opposition avec la langue dominante, le français scolaire, et ce pour faire face aux classes dominantes et assurer l'auto-exclusion en balisant des frontières socioculturelles. Ces jeunes stigmatisés, pour se distinguer des autres jeunes normaux ou initiés issus des classes moyennes et supérieures, élaborent des expressions souvent outrageantes et véhémentes (idem, 7). Une stratégie langagière dont l'objectif étant de s'affirmer dans un espace social étranger à leurs cultures d'origine et où le langage des banlieues soit le seul moyen de revendication des droits sociaux. Autrement dit, la naissance d'un langage qui fait face à un autre langage, un argot, un langage de cité, de banlieue…

4.1.3 L'argot, un langage de cité

Dans un pays comme la France où l'unification linguistique est l'une des composantes essentielles de l'identité nationale, toute tentative de déviance à la norme (Boyer, 1997, p. 6-15) est, immédiatement, soit rejetée soit assimilée dans le cas d'une normativisation[98] possible.

Faisant polémique, les différentes dénominations attribuées au langage de cité semblent ne pas avoir accord des chercheurs (Liogier, 2002, p. 02). Langage des jeunes, registre de français, français de cité, argot ou français branché… en sont quelques dénominations pour décrire le français parlé par les jeunes des cités en France. Liogier tente d'approcher le français parlé par les jeunes des cités en se basant sur un fondement théorique qui se révèle utile vu la multitude des visions des spécialistes et les traits caractéristiques de ces pratiques langagières. Mais, avoir une modèle de description de ces pratiques langagières semble également moins consensuel. Liogier (2002, p. 04) explique dans ce sens que « *à l'heure actuelle, on ne dispose pas de suffisamment d'informations sur les particularités phonologiques, morphologiques ou syntaxiques du français parlé par les jeunes des cités.* »

L'argot considéré comme un langage familier de certains milieux de malfrats dispose de procédés lexicaux propres à la langue commune, et que plusieurs mots argotiques sont d'une possible intégration au français courant. Par ailleurs, certains auteurs notent une fragilité identitaire faisant face aux normes et valeurs du groupe d'accueil dominant impose le bricolage d'une identité forgée à travers la déformation, le mixage, la transformation… des unités lexicales caricaturées entre une modernité du pays d'accueil, et une nostalgie originaire.

En effet, il est très difficile, voire impossible de décrire ou catégoriser le langage des jeunes de cité, car aucun usage n'est fixé pouvant fonctionner comme variable sociolinguistique. Des traits caractéristiques proches à un continuum multidimensionnel plutôt qu'une classification et une catégorisation possibles (Liogier, 2002, p. 10). De même, il est fort imaginable qu'un tel langage, quoique perçu grossier pour certains, pourrait être inclus dans des milieux institutionnels.

98 - Boyer entend par normativisation l'intervention des spécialistes, linguistes notamment, sur l'aspect structural de la langue (grammaire, orthographe, lexique).

4.1.4 Un langage obscène ou un support didactique ?

Reprochés par la communauté éducative des adultes et exemplifiés par le verlan comme cas d'étude, les parlers jeunes se caractérisent à tort, selon plusieurs chercheurs par une obscénité et une grossièreté marquées. Dirigée dans le même sens que prend notre thèse, Marie-Madeleine Bertucci met l'accent dans un article sur la présence des parlers jeunes en classe de français en s'interrogeant sur l'effet que produiraient ces pratiques langagières dans ce milieu institutionnel. Bertucci (2003, p. 31) conclue dans sa recherche que

> *« C'est à l'école que peut se décrypter le code des relations sociales, car elle est le lieu du recul critique, de l'analyse et de la construction de repères. Or, un travail sur I'oral, conçu non comme écrit verbalisé mais comme lieu de I'interaction, permeftrâit d'aborder ces phénomènes et de cerner les pratiques langagières des élèves dans leur globalité. »*

Ces pratiques représentent selon certains sujets enquêtés une connivence pour intégrer des groupes de pairs, la maitrise de ce langage se révèle une nécessité si l'on ne veut pas être taxé de snobisme. En revanche, d'autres sujets ont cessé d'adopter ce type de langage en raison de sa non-conformité avec les normes sociales et sociolinguistiques instaurées, ils pensent avoir imité à tort un groupe de racaille des cités qui s'imaginent supérieurs et respectés par les autres groupes (idem. p. 30).

Ce qui est frappant pour ce corpus étudié est l'instabilité sémantiques des unités lexicales et l'hétérogénéité des définitions proposées par les sujets enquêtés, allant jusqu'à parfois ignorer, et ce par nombre important des sujets la signification du mot employé.

Bertucci s'interroge sur la possibilité d'intégration de ses pratiques jugées non conformes et par les adultes et par les acteurs du domaine éducatif. Manipulées dans l'intérêt des acquisitions de l'élève, ces pratiques pourraient former une assise pour une bonne appropriation du français standard. L'appel à une identité spécifique usant du langage des jeunes dans les productions littéraires en fait bon exemple.

4.1.5 Une revendication identitaire dans le texte littéraire

Certains auteurs, en l'occurrence Azouz Begag, Faïza Guène, Thierry Jonquet…,

s'intéressent au phénomène des pratiques langagières dites jeunes au sein des textes littéraires. L'âge des personnages pour certains auteurs fait l'objet d'un élément central dans leurs écrits.

L'accent est mis surtout sur une littérature dite beur[99]. Une sorte de revendication identitaire dans des contextes autres que originaires où des jeunes auteurs surtout essayent de mettre en lumière leurs réalités vécues dans les pays d'accueil. Azouz Begag, étant l'un de ces jeunes auteurs d'origine maghrébine illustre dans son œuvre *Le Gone du Chaâba* une adolescence marquée par un quotidien biculturel (franco-algérien). Une œuvre autobiographique où Begag décrit un quotidien pénible en attribuant à ses personnages les mêmes noms dans la réalité : Azouz, lui, le héros narrateur, son père Bouzid et sa mère Messaouda (Delas, 2003, p. 3). Une réalité qui oblige Azouz, le jeune adolescent, de vivre difficilement entre deux réalités langagières ; tranché entre un français arabisé[100] (*bassbor*[101], *tomobile*[102], *licoule*[103]...) d'un père et d'une mère illettrés, et un français argotique (*ouf*[104], *vénère*[105], *chelou*[106]…) adopté souvent par ses camarades à l'école. Delas rappelle que « c'est en CM2 puis au collège qu'il rencontre pour la première fois le français argotique : *qu'est-ce que tu branles, où tu crèches, où tu as appris à jacter,* etc. et que c'est à la jonction du français argotique et du français arabisé que commence de se constituer dans les années soixante le français des jeunes/des banlieues. »[107]

Au même titre que Delas, Fatima ER (2016) traite le phénomène du parler des jeunes dans un mémoire de fin d'étude qui porte sur l'œuvre de *Les gens du Balto* de Faïza Guène. Dans la même perspective de revendication d'une identité spécifique, des jeunes auteurs d'origines diverses qui emploient des variétés qui s'écartent du français standard. Une nouvelle tendance littéraire désignée par littérature de banlieue. Des productions qui mettent en œuvre un français tel que parlé dans la rue par des jeunes banlieusards.

Nous voudrions signaler que le rôle attribué au parler jeune dans les productions littéraires fait objet d'une source d'inspiration et de revendication identitaire. Il pourrait rendre compte d'expression d'un malaise vécu au quotidien d'une population immigrante.

Mais au dépend de tout ce nous avons cité, un parler jeune demeure pour certains chercheurs une pratique qui n'accède pas au statut d'une langue.

---

99 - Nous voudrions rappeler que le vocable beur est le verlan du vocable arabe, qui parfois est verlanisé à son tour par le vocable rebeu. Une littérature beur est une littérature dont les auteurs sont majoritairement des jeunes maghrébins issues d'immigration. Voir : Fatima ER, 2016.
100 - L'auteur fait référence à un français déformé sur le plan phonétique surtout.
101 - Le passeport
102 - Automobile
103 - L'école
104 - Fou
105 - Énervé
106 - Louche
107 - Idem, p7

4.1.6 Le « parler jeunes » n'est pas une langue !

« *Un parler ne peut être une langue* » disait Lamizet (2004, p. 75), pour la simple raison qu'une langue est le résultat d'une décision politique nécessitant une instance (Calvet, 1999, p. 154). Dans ce sens, un parler serait un moyen d'inscription identitaire dans le langage. Dans une tradition purement linguistique, si l'on distingue connaissance linguistique et usage, on admettra sans contredit que chacun de nous étant inscrit dans une/des langue/s donnée/s comme instances symboliques en fait usage dans un marquage identitaire propre à lui. Autrement dit, nous essayerons d'adapter ce produit social de façon qu'il soit au service de nos besoins communicationnels, ce qui est défini comme revendication d'une appartenance identitaire à un groupe socioculturel (Lamizet, 2004, p. 82).

Lamizet schématise le phénomène « parler jeunes »[108] d'une vision triadique qui unie reconnaissance d'une identité sociale, l'existence d'une pratique énonciative effective, et la revendication d'une identité sociale à travers des marques symboliques de subjectivité de l'énonciateur.

La reconnaissance d'une identité sociale s'explique par le fait que l'appropriation d'un tel langage permet l'autodétermination de l'appartenance commune à un groupe de paires bien défini. En dehors des considérations biologiques comme l'âge réel de la personne, l'imaginaire se veut une composante essentielle qui se fonde sur des références communes partagées telles que la tenue vestimentaire, la musique écoutée, le comportement adopté… en somme, un mode de socialisation propre à un âge précis même si la personne n'est plus jeune en termes d'âge (Lamizet, 2004, p. 84).

L'existence d'une pratique énonciative effective constituée d'un côté à travers l'usage d'un répertoire verbal riche notamment dans des situations où le locuteur se trouve dans une sphère géolinguistique où plusieurs codes linguistiques s'entremêlent[109], et de l'autre à travers les marques de subjectivité de l'énonciateur parfois non-linguistiques comme la gestuelle, la tonalité, et l'accentuation des énoncés de manière assez notable.

---

108 - Contrairement à ce qui est d'usage selon plusieurs travaux de recherche, le terme en tant que structure linguistique inséparable pour désigner le langage des jeunes, est mis généralement soit au singulier (parler jeune) pour faire référence à un seul parler, ou au pluriel (parlers jeunes) pour en faire référence à plusieurs parlers. Ici, le terme parler jeune est évoqué comme substantif au singulier (parler) suivi d'un qualificatif au pluriel (jeunes), il nous semble que l'auteur a voulu faire appel à un procédé de troncation où la désignation « parler des jeunes » était l'expression voulue à l'origine.

109 - Ici, le cas de l'Algérie pourrait faire un bon exemple ; les jeunes algériens, pour former leur parler, usent de tous les codes en présence (arabe standard, arabe algérien, français, anglais…) pour créer cette identité propre à eux.

La revendication, quoique implicite, d'une identité sociale s'explique par l'intention de vouloir s'imposer avec ce parler dit « jeune » dans des situations de communication à caractère cadré, comme le cas des situations de communication avec des parents ou des personnes âgées, des endroits publics fermés (taxis, autobus, salles d'attente…).

Étant donné que la notion de jeunesse n'accède pas au stade de conceptualisation (Lamizet, 2004, p. 97), et ce vu la mouvance de cette dernière en tant qu'idée vague (Bulot, 2004, p. 134), l'existence d'un parler dit jeune reste une question non tranchée. Il serait mieux dans ce cas-là d'approcher le phénomène en tenant compte de deux critères majeurs : avoir à faire à des pratiques symboliques de la/les langue/s coexistant sur une sphère géolinguistique, et que ces pratiques soient liées à l'espace public en vue d'un marquage et d'une reconnaissance identitaires. Ce qui fait des pratiques langagières taxées de jeunes un phénomène social fort complexe.

4.1.7 Les parlers jeunes, un objet social fort complexe

La question des parlers jeunes reste problématique et polémique notamment en France (Bulot, 2004, p. 133), (Julliard, Auzanneau, 2012, p. 09). Françoise Gadet (2017, p. 43) écrit dans ce sens : « *Aussi la notion de « parlers jeunes » semble-t-elle se dérober quand on en cherche les manifestations purement linguistiques.* ». Déjà le consensus est moins répondu quant au qualificatif jeune, ce dernier pouvant commuter avec d'autres paradigmes tels que banlieue, cité, quartier… pourrait prêter à d'autres catégorisations d'où vient la complexité de définition et d'explication du phénomène.

Le phénomène pourrait constituer un paradigme discursif puisant son essence du linguistique et du langagier ; de la linguistique parce qu'il se fonde essentiellement comme variété linguistique propre à un groupe social médiatiquement identifié, et langagier car il s'approprie des espaces sociaux reconnus par leur caractéristique urbaine.

En France, et il se peut qu'ailleurs aussi, la question des parlers jeunes s'impose ardemment comme phénomène langagier et culturel faisant face aux groupes sociaux hégémoniques. Cette tension entre norme et variation, entre dominant et dominé ou bien langue et variété relève d'une concurrence acharnée, et par là, on se demande s'il s'agit d'un objet d'appréciation à prendre en considération et à mettre en valeur notamment d'un point de vue empirique, ou d'un produit à discréditer, car de valeur sociale et socioculturelle moindres ! Ces deux processus de discrimination et de majoration langagière, pour ne pas dire jusqu'ici linguistique, contribueront à poser le phénomène parlers jeunes comme objet social fort complexe (Bulot, 2004, p. 139). Une complexité due au fait qu'il existe peu ou

prou en langue, mais réellement attesté en langage, voire même un sous-système d'une langue.

4.1.8 Le slang des jeunes, un sous-système d'une langue

Parfois, le phénomène parlers jeunes fait l'objet d'étude de deux traditions linguistiques à la fois : une tradition descriptive et une tradition d'usage où le terme tradition renvoie selon Franck Neveu et Peter Lauwers (2007, p. 24) à un cumul de connaissances. Des études contrastives ont été menées dans cette direction pour voir s'il est possible d'approcher le langage des jeunes d'un point de vue généraliste, nonobstant les variantes diatopiques notées dans les productions spontanées des jeunes. Podhorná-Polická (2007, p. 89) définit l'argot des jeunes dit « mládežnický slang » dans la tradition slovaque comme :

> *« tout appareil linguistique de la production de jeunes filles et garçons entre 6 et 25 ans de différentes couches sociales et de différents milieux d'intérêts extra-scolaires en situations communicationnelles privées, non-officielles et proprement caractéristiques pour la société en question ».*

Par cette définition nous pouvons voir qu'il y a cantonnement de la notion à une catégorie d'âge assez étanche. L'entre 6 et 25 ans nous laisse rebondir sur deux points que nous venons de citer: d'abord sur la notion de jeunesse que, plus haut (*cf.* page 96) , nous avons jugée vague, et sur la question d'une pratique langagière propre à des groupes de paires qui diffèrent d'une communauté linguistique à l'autre. Ce choix est justifié par l'auteure du fait que l'enfant fait son premier contact avec son premier réseau de sociabilité en dehors du cocon familial dès l'âge de six ans, un âge où la plupart des enfants sont scolarisés pour la première fois. Cette nouvelle situation de sociabilité permet à l'enfant de rentrer en contact avec des groupes de paires d'âges différents, ainsi le contact avec des groupes de jeunes lui permet d'apprendre et de mettre à l'œuvre un lexique des jeunes (Podhorná-Polická, 2007, p. 96).

Le *slang* ou langage des jeunes relève de la langue parce qu'il s'articule comme sous-système qui répond, comme n'importe quel autre système linguistique, aux critères de construction lexicales notamment. Autrement dit, on part d'un système linguistique normé pour former un nouveau système qui répondrait aux besoins interactionnels des groupes de pairs.

De même, il nous semble parfois à travers certaines lectures que des usages langagiers (variable dépendante) dépendent de l'âge de l'usager (variable indépendante).

4.1.9 Âge et diversité d'usages langagiers

Une relation qui reste problématique est celle qui relie l'âge et le langage. Est-ce que tout changement linguistique est lié à l'âge du locuteur ? Répondre de façon claire à cette question serait illusoire, car certaines, voire beaucoup de constructions langagières jugées jeunes sont adoptées par des locuteurs adultes. Ce qui fait que la caractéristique de la jeunesse serait un trait à remettre en question par bon nombre de chercheurs (Tounsi, 1997), (Bulot, 2004), (Auzanneau et Julliard, 2012), (Féral, 2012). Cette réalité nous semble pertinente dans la mesure où le qualificatif jeune dans la construction « parler jeune » joue un rôle majeur sans lequel ce phénomène langagier prendra forme d'un parler ordinaire ! Caroline Julliard et Michelle Auzanneau (2012, p. 5) remettent en cause cette particularité en expliquant que « *Nous n'avons toutefois pas accordé plus d'importance à la jeunesse qu'à d'autres aspects de l'identité des locuteurs, ne présupposant ainsi ni la pertinence de la catégorie jeune, ni l'existence de pratiques spécifiques.* ».

Si l'on voudrait contextualiser cette vision sur la réalité, urbaine surtout, en Algérie, nous dirons que des expressions comme : *nechwik*[110]*, qasf*[111]*, ou tertour*[112] sont des expressions qui peuvent être collectées auprès d'un public jeune, comme elles peuvent être notées auprès d'un public adulte ou même auprès d'un public enfantin. Certes, il se peut que la source de telles expressions est issue des groupes de jeunes, mais la réalité montre que d'autres groupes de pairs (adultes ou enfants) usent de ces expressions dans leur quotidien. Il serait question alors de négocier le rapport de l'objet sociolinguistique parler jeune avec l'objet social groupe de jeunes et groupe d'adultes.

De ce fait, il nous semble que dans une communauté linguistique il existe un partage de culture commune dont la maitrise serait une compétence souhaitée.

4.1.10 Les parlers jeunes, une utilité pour maitriser la culture commune

En même temps que l'on parle de social, en quoi les pratiques langagières jeunes seraient en mesure d'être au service de la société ?

110 - Expression qui renvoie à l'agression physique.
111 - Qualificatif superlatif de super ou génial.
112 - diminutivisation de traitre.

Les jeunes d'une communauté linguistique se distinguent par rapport aux autres jeunes, cela tend à dire que dans une société donnée il y a plus d'une catégorie de jeunes. Les traits distincts de la jeunesse urbaine ne sont pas les mêmes pour la jeunesse rurale. Ce point nous parait utile car , en parlant de parler jeune semble aller dans une seule direction, à savoir les parlers des jeunes de la ville. La ville étant un lieu favorisant le dynamisme linguistique parce que c'est là où il y a plus de contact de langue. Ce dynamisme est source de toute néologie linguistique, qui dans certains cas se veut une solution de déblocage pour certaines communautés). En évoquant le cas des jeunes camerounais francophones, Féral (2012, p. 24) avance :

> *« étant donné que cette façon de parler est dotée depuis plus d'une vingtaine d'années d'au moins un nom spécifique (camfranglais) qui a été largement diffusé non seulement par les médias et les linguistes mais aussi par les locuteurs eux-mêmes (cf. Féral 2009). Le fait qu'une telle dénomination existe est important car elle permet de revendiquer une certaine légitimité de cette forme de français, contrairement aux « parlers jeunes » de l'Hexagone qui ne bénéficient pas, à ma connaissance, de noms spécifiques (Billiez & Trimaille 2000, Goudaillier 2001 [1997]). ».*

Des expressions comme *wallah*[113] et *wech*[114] issues de l'algérien sont employées par des jeunes français comme signe d'appartenance à des groupes de pairs en France. Dans des milieux institutionnels, certains instituteurs ne voient pas du mal à les employer en classe afin d'être plus proches au monde des jeunes. Mathilde Levesque avance dans ce sens qu' elle ne voit pas le problème avec le langage des ados *« ...dès lors qu'ils en maitrisent un autre (...) Maîtrisez la culture commune et faites ce que vous voulez ensuite »*[115]. L'enseignante propose, en s'appuyant sur les propos de Bourdieu, qu'il faudrait maitriser la culture commune (*cf.* page 109) dont l'une de ses composantes étant les identités culturelles.

4.1.11 Langage jeune et marquage identitaire

Nous ajoutons ici au rôle du langage, à l'addition de la communication entre les sujets parlants , l'action sur l'autre , et la représentation du monde, l'option d'un marqueur identitaire. En effet, le langage des jeunes en tant que variété de langue qui varie d'une

113 - Je le jure.
114 - Quoi ?
115 - Mathilde Levesque, Pas de « wesh » ni de « wallah » dans la classe de cette enseignante. Elle explique pourquoi, https://positivr.fr/langage-ado-culture-commune-lycee/. Site consulté le 14 janvier 2020.

communauté à l'autre pourrait servir comme moyen de marquage identitaire et territorial (Rezzonico et Astori , 2012, p. 51). Nous postulons que ce marquage identitaire se manifeste dans deux sens : le premier sens consiste au fait que les jeunes adoptent un langage spécifique notamment au niveau du lexique pour se démarquer du monde des adultes. Le deuxième sens vise l'auto-exclusion d'autres groupes de pairs comme par exemple le cas des jeunes urbains versus les jeunes de la compagne. L'accès à un groupe de jeunes impose alors l'adoption d'un langage (un lexique surtout) qui marque l'identification spécifique au dit groupe de jeunes.

Nous pouvons expliquer ces choix langagiers comme une sorte d'accommodation langagière qui s'impose à chaque tentation pour accéder à un groupe de pairs. Ainsi, pour illustrer par des exemples du contexte algérien, nous pouvons avancer ce qui suit :

Comme rituel d'ouverture d'interaction, l'expression *khouya*[116] [xuja] très répondue à Constantine est en général substituée par *ya kho*[117] [jaxo] au centre notamment à Alger, par *hanouni*[118] [ħanuni] à Blida, et par l'expression *shaybi*[119] [sʕħajbi] à Skikda… Ce changement lexical s'effectue habituellement d'une façon inconsciente. Il nous parait que ce comportement langagier se manifeste pour éviter tout type d'exclusion sociale pouvant se produire lors d'un déplacement d'une communauté à l'autre. Stefano Rezzonico et Davide Astori ont observé le même cas lors d'une enquête menée avec des jeunes italiens. Les deux chercheurs expliquent (2012, p. 55) que :

> « *Nous avons pu observer des variations régionales. A titre indicatif, l'expression "shallo", qui a une fonction sécurisante traduisible par t"inquiète,"est une expression très connue et très utilisée au Tessin, tandis qu'elle est complètement inconnue à Côme.* ».

Ces dimensions, parmi tant d'autres, renvoient à approcher le langage des jeunes comme objet d'étude par plusieurs domaines.

4.1.12 Les parlers des jeunes dans une vision pluridisciplinaire

Nous venons de constater que le phénomène parler jeune dépasse le champ pour lequel il fait objet d'étude vers d'autres champs disciplinaires. Il serait bien de mentionner qu'à

116 - Mon frère
117 - Mon frère
118 - Mon cher
119 - Mon ami

travers nos lectures dans ce sens ce phénomène peut faire appel à des approches scientifiques telles que la psychologie, la lexicologie, la sociologie, la pragmatique, l'analyse de discours, la didactique… et bien d'autres, (Bedijs, 2015, p. 294).

Nous posons alors que le phénomène langagier parlers des jeunes se pose comme objet d'étude pluridisciplinaire. Ceci nous semble important dans le sens où si, à l'instar du sociolinguiste, le psychologue, le lexicologue, le sociologue, l'analyste de discours et/ou le didacticien s'intéressent aux parlers des jeunes. Cela signifie qu'il y a intérêt à un objet social, certes complexe comme le qualifie Bulot, mais d'un intérêt pour les spécialistes. Respectivement, nous pouvons justifier notre point de vue par le fait que le psychologue trouverait de la matière à analyser dans ce langage, quels sont les états d'âme qui surgissent manifestement chez un sujet parlant à travers ce langage ? Le lexicologue traite du fonctionnement du lexique dans un langage jeune. Le spécialiste en pragmatique trouverait peut-être l'effet que pourrait produire un langage jeune sur autrui. Un didacticien userait d'un parler jeune en classe afin de motiver ses apprenants… Ce sont ces deux dernières dimensions, la dimension pragmatique et la dimension didactique, que nous retenons comme intérêts principaux au langage des jeunes en tant que phénomène socio-langagier au service de la société, du moment qu'il s'agit d'un produit social ; et de la recherche scientifique du fait qu'il s'agit d'un objet d'étude.

Produit social et objet d'étude scientifique sont deux éléments auxquelles s'ajoute la dimension de l'espace. L'espace dans lequel se manifeste le plus un langage jeune se veut également un critère non négligeable. Nous verrons dans ce qui suit cette relation d'interdépendance qui réside entre la notion de l'espace et le langage des jeunes.

4.1.13 La ville : un espace urbain propice pour la « langue des jeunes »

Où est-ce que se produisent le plus les façons de parler des jeunes locuteurs ? Elles se produisent nécessairement et surtout dans les grandes villes (Bulot, 2004, p. 138), (Gadet, 2017, p. 27). L'Europe, en l'occurrence la France fait bon exemple de mobilités des populations. Ces mobilités ne demeurent pas sans conséquences, des langues et des cultures en contact permanent font de la France un pays multiculturel (Gadet, 2017, p. 29), voire multilingue. Françoise Gadet qui s'intéresse aux variétés du français non standard lance, avec une équipe de spécialistes, un projet dans l'île de France multiculturelle pour recueillir un corpus qu'elle nomme MPF (*Multicultural Paris French*). L'objectif étant de voir l'influence des autres langues des migrants sur le français standard. Vu que la France est un

pays de prédilection pour les populations d'origine maghrébine, une forte présence des dialectes arabes est notée sur le paysage linguistique de la France. Gadet (ibidem) rappelle que : « *...de cultures et de langues. Ces dernières sont très diverses, avec une nette domination de l'arabe sous les trois formes dialectales maghrébines (algérienne, tunisienne et marocaine).* ».

Ceci s'explique par le fait que les zones urbaines sont la première cible pour les migrants, car c'est là où il y a plus de chance d'intégration sociale et professionnelle surtout. Comme le note Bulot, les parlers jeunes sont le creuset innovant de toute créativité verbale, et c'est pour cette raison que se voit la naissance d'une langue issue de brassage de plusieurs souches linguistiques. Une langue[120] des jeunes qui fait face à la langue standard. Il s'agit alors, comme l'explique Bulot, d'une variété/langue stigmatisée de par sa nature hétéroclite, innovante et disposant d'une capacité à produire de toute matière linguistique, contre une variété/langue valorisée, dont l'unité et la sacralité sont défendues par l'élite de la société.

Cette dynamique langagière influe même sur la répartition géographique des espaces urbains. Bulot pense que la langue des jeunes est modélisante de la ville, autrement dit, elle crée une sorte de frontières linguistiques que Bulot distingue en trois types : l'espace citadin, l'espace urbain et l'espace urbanisé.

Selon Bulot ,

- L'espace citadin renvoie aux différentes constructions spatio-urbaines (cartier, rue, boulevard, cité…) qui existent comme des éléments de référence qui caractérisent la ville. Les jeunes occupant la ville sont porteurs de caractéristiques linguistiques à caractères citadins. Donc, des parlers jeunes à consonance citadine;
- L'espace urbain quant à lui renvoie aux espaces de banlieues, qui se distinguent de ceux de la ville, comme agglomérations périphériques. Bulot explique que « Cela signifie que l'identification à un parler jeune se fera distinctement selon que le locuteur distingue une **identité requise**. Cela voudrait dire qu'un jeune banlieusard pourrait adopter deux types de parler jeune dont le premier lui sert à s'identifier comme jeune banlieusard, et le second pour s'identifier en tant que jeune citadin ;
- L'espace urbanisé qui est lié à la perception sociale et aux discours épilinguistiques à l'égard des parlers jeunes. La stigmatisation d'un parler (jeune surtout pour notre

120 - Thiéry Bulot explique dans ce sens que « Posons au moins que si le parler jeune n'existe pas **en langue** comme une unique variété homogène (les travaux récents en sociolinguistique l'attestent si cela était besoin et le terme lui-même se note de plus en plus au pluriel), il est **en discours** (médiatique, scientifique, urbanistique...) construit et perçu comme tel parce que sa valeur sociale est celle d'une langue.

cas) renvoie plutôt à la stigmatisation du quartier ou de la cité dans lequel/laquelle ce parler est perçu. Autrement dit, la stigmatisation des parlers des jeunes influence les représentations socio-spatiales.

En effet, la ville ou l'espace citadin se présente comme un espace de diversité langagière par excellence où se multiplient les pratiques langagières des jeunes. Les variations langagières dans les espaces ruraux (en dehors de la ville) sont à notre sens des variations qui dépendent des créativités qui se produisent dans les grandes villes.

Cependant, si le langage des jeunes se présente comme une pratique symbolique et un marquage identitaire individualisés; et que la dimension spatiale est une dimension diversifiée (espace urbain, espace citadin, cartier, boulevard, cité…), cette diversité doublement marquée tend-elle à la rencontre ou à la répulsion ?

4.1.14 Une façon d'être dans un « *melting pot*[121] » linguistique

Dans une approche interculturelle, l'élément central étant l'ouverture sur l'autre et surtout sur sa culture. Il n'est pas nécessaire de rappeler que la mobilité des gens sous l'emprise de différentes raisons (travail, études, immigration, mariage mixte…) dans une même communauté soit à l'origine de l'entre croisement de plusieurs cultures. Mais parfois, au sein d'une culture l'on trouve d'autres cultures sous-jacentes dites des sous-cultures, parmi lesquelles des sous-cultures jeunes (Meli ,Tchoubou et Nana, 2017, p. 12), ce qui nous intéresse le plus d'ailleurs.

Le camfranglais chez les jeunes camerounais dans ce cas fait bon exemple pour illustrer un véritable « melting pot » linguistique. Au Cameroun, les linguistes en comptent plus de 250 à 300 langues premières[122,123] auxquelles s'ajoutent le français et l'anglais, langues de colonisateurs, comme langues co-officielles. Le camfranglais ou francanglais (Telep, 2017, p. 27) serait selon les linguistes une variété très répondue et dominante, quoique non normée, constituée sur la base de quelques langues locales à l'addition du français et de l'anglais parlés par les jeunes. Un métissage qui donne des constructions basées sur des alternances codiques où s'entremêlent le camerounais, le français et l'anglais à la fois. Carol De Féral (2006, p. 257) explique que :

121 - Endroit où se mêlent des éléments d'origines très variées, où se rencontrent des idées différentes. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/melting-pot/50375. Site consulté le 26 janvier 2021

122 - Des langues dont la plupart sont à tradition orale, voire même parlées par peu de locuteurs.

123 - Jean, L. (s.d). République du Cameroun, https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm . Site consulté le 26 janvier 2021.

« Le camfranglais, tout en respectant en grande partie la syntaxe du français courant, fait appel, dans des proportions variées selon les discours, à des termes qui ont subi des processus formels (troncation, métathèse...) ou à des emprunts (langues africaines comme le duala et l'ewondo, mais surtout anglais et pidgin english) ».

Pour mieux comprendre ce métissage nous prenons l'énoncé suivant: "*La big-reme va bring mon binji au school*" (La grand-mère est allée prendre mon petit frère à l'école)[124]. Ce jeu de mots fait l'objet d'une créativité verbale propre aux jeunes camerounais qui usent des variétés en présence quelque soit leurs statuts pour exprimer leur réalité.

A notre sens, le camfranglais serait alors une contre-langue, voire une anti-langue qui assure une sorte de communion linguistique[125] entre des sujets d'ethnies diverses. Telep (2017, p. 30) avance que :

« La dénomination camfranglais est associée aux mêmes valeurs symboliques que la dénomination francanglais (Féral, 2010a : 55), et peut être porteuse en discours des mêmes valeurs ambivalentes (valorisation ou dévalorisation du mélange). S'y ajoute, avec le préfixe cam- (pour Cameroun), la référence à une identité nationale, qui peut être rendue saillante en discours. La dénomination camfranglais indexe aussi sa valeur de vernaculaire interethnique et de langue « nationale » ».

Pour justifier les propos de Telep, l'adjonction d'un substrat linguistique camerounais aux langues officielles au Cameroun tend à la revendication d'une identité nationale tout en préservant une communion sociale et sociolinguistique. Il s'agit pour nous d'un processus de création langagière où une langue se crée contre une/des autre/s langues co-existantes, ou une variété jugée basse qui fait face à une autre variété jugée haute, en l'occurrence le français et l'anglais pour la situation linguistique du Cameroun.

Pour conclure, nous rappelons que les pratiques langagières jugées jeunes sont perçues de points de vue diversifiés. Ces pratiques rendent compte d'un sociolecte générationnel, d'un langage d'auto-exclusion dans un groupe de pairs, d'une revendication identitaire et

124 - Idem, https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm. Site consulté le 26 janvier 2021
125 - Nous entendons par communion linguistique l'existence d'une harmonie qui met en jeu les variétés qui coexistent dans une situation diglossique en s'opposons à toute sorte de conflits linguistique.

parfois comme outil pour maitriser la culture commune, voire même pour assurer une communion sociale et linguistique.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons essayé, rappelons-le, une lecture rétrospective des travaux portant sur les parlers jeunes dans le monde. Nous avons noté quelques similitudes dans certains travaux, ce qui nous a obligé de faire une synthèse pour palier à la majorité des problématiques posées. Dans ce qui suit, nous aborderons celles posées dans le contexte algérien.

4.2 Les parlers jeunes en Algérie

Après avoir exposé l'ensemble des travaux, du moins ceux touchant aux problématiques similaires, qui ont été menés à propos du phénomène des pratiques langagières dites jeunes dans le monde, dans cette partie nous allons nous focaliser sur les travaux qui y ont porté intérêt au contexte algérien. Nous rappelons que nous portons un intérêt plus fort au contexte algérien, car il s'agit du même contexte dans lequel notre thèse se réalise.

4.2.1 Un parler imagé de tous les jours

Parmi les premiers travaux qui ont porté sur les parlers jeunes en Algérie nous citons en premier lieu celui de Leila Tounsi (1997). L'auteure, après avoir dressé un panel historique du marché linguistique algérien et la concurrence des langues en contact sur les plans officiel et officieux, elle aborde les aspects qui caractérisent les parlers jeunes en Algérie. Tounsi (1997, p. 110) met l'accent sur les différents procédés lexicaux mis en œuvre par les jeunes algériens doués de créativité, elle écrit :

> « *Leur parler imagé qui désoriente souvent les adultes a recours à différents procèdés. C'est essentiellement sur le plan lexical qu'on observe le plus de créativité car les jeunes locuteurs n'hésitent pas à puiser dans les différentes langues dont ils disposent* ».

Une préférence est notée pour les mots puisés dans le répertoire de l'arabe dialectal, la langue utilisée par les algériens au quotidien et dans divers champs (musical, politique, économique…) remise au goût du jour. L'article dans son ensemble met en évidence une réalité langagière juvénile à travers différents procédés lexicaux dont les auteurs sont les

jeunes algériens. Comment ceux-derniers mettent en œuvre les langues en présence, que ce soit l'arabe littéral, dialectal ou le français, pour exprimer leurs souffrances, leurs joie et humour et surtout pour montrer leur intégration sociale. Cette déviance linguistique, ignorée et stigmatisée pour longtemps et dans la plupart des cas, a fait également objet saillant pour infiltrer dans la presse algérienne - cas d'Ech Chourouk et d'El Massa -, des quotidiens qui ont opté, dans certaines rubriques, pour un arabe moderne algérianisé ; et dans quelques genres musicaux tels le chaâbi et le raï - les chants de l'Hachmi Guerouabi pour le chaâbi et de Houari Benchenet pour le raï-, des genres dont les vers sont écrits dans un arabe qui raconte la vie telle qu'elle est vue par l'algérien (Idem , p 113).

En conclusion, l'auteure semble avoir opté pour « parlers jeunes » comme terme pour qualifier des pratiques linguistiques propres exclusivement à la sphère des jeunes locuteurs algériens.

Au même titre que Bulot (2004), Gadet (2017), la notion d'espace s'impose comme critère important pour étudier les parlers jeunes dans le contexte algérien. La multiplicité des pratiques langagières dans le contexte algérien due à la présence de plusieurs codes d'échange tant à rendre multiple les pratiques langagières propres aux jeunes. Cette caractéristique nous semble en faveur de créer une liaison entre l'inscription identitaire et l'espace qu'occupe un groupe social de jeunes. Nous verrons sous le titre qui suit le passage d'un marquage identitaire vers un marquage territorial.

4.2.2 Un marquage territorial algérois

Le parler jeune en Algérie semble un marquage de territoires urbains (Ibrahimi, 2004, p. 442). Un langage alimenté par une identité spécifique propre surtout aux cartiers emblématiques au niveau de certaines régions des villes de l'Algérie. Bab-el-oued[126] étant l'un de ces quartiers qui témoigne d'histoires sanglantes à l'époque coloniale, et bouillonnantes durant la décennie noire fait bon exemple sur le marquage identitaire chez des jeunes locuteurs. Ibrahimi met la main, dans un cas d'étude, sur cette identité de jeunes urbains emportés par le chômage, la drogue et la délinquance… Menant une vie difficile, les jeunes algérois (ceux faisant partie du cas d'étude) s'adonnent aux différents types de stupéfiants comme le montre ce témoignage extrait d'un entretien avec K-T Ibrahimi (2004, p. 443):

126- Cartier populaire situé à Alger, capitale de l'Algérie .

« *dayman h vingt-quatre wa ana tafi marhi kima duk ani tafi ma nekdebsh ?alik déjà muqbila djani Sid Ali, qalli ayya nroho qlli ?andi garru... habbit habbit naqtel rohi fhamt kifash habbit naqtel rohi bla ?t ? shrine habba trimista trimista* » (je suis h vingt-quatre éteint, vanné, comme maintenant éteint, je te mens pas, tout à l'heure est venu Sid Ali, il m'a dit : viens on s'en va, il m'a dit j'ai un joint... j'ai voulu me tuer, oui me tuer, tu as compris ? j'ai voulu me tuer j'ai avalé vingt cachets trimista) ».

Ce qui nous intéresse le plus dans cette déclaration est l'ensemble des expressions employées par l'enquêté comme : *tafi* = éteint sous l'effet de la drogue ; *marhi* = éreinté de fatigue ; *bla?t* = j'ai avalé est le superlatif pour exprimer le degré d'inconscience lors de consommation des comprimés considérés comme psychotropes ; *trimista* = variante libre de Temesta, un tranquillisant répondu à l'époque des années 90 chez les jeunes drogués.

Pour ne citer que ces exemples, nous posons que le langage adopté par les jeunes algériens (algérois surtout pour l'exemple donné) se veut un démarquage du monde des adultes, et un marquage territorial pour des groupes de pairs extra bab-el-ouediens. Il s'agit d'un langage qui se présente sous forme de pratiques effectives (Becetti, 2008), (Julliard, 2012) qui tendent vers la répartition des espaces urbains.

4.2.3 Les parlers (de) jeunes, une praxis effective

C'est grâce à la sociolinguistique urbaine considérée, par certains chercheurs (Bulot, 2004, p. 110), (Becetti, 2008, p. 18), comme une sociolinguistique de crise[127] que l'intérêt aux travaux sur des parlers jeunes dits souvent parlers urbains ont pu forger une sous discipline dite sociolinguistique urbaine. La notion d'espace étant l'élément fondateurs de cette discipline inclue tous dynamisme et mutation urbains pouvant servir comme repère de départ pour analyser des corpus dont l'objectif majeur est le décryptage des dynamiques langagières. Force est de constater que ces « parlers urbains » se développent le plus souvent dans des zones marginalisées par rapport à la centralité urbaine, ou dans des zones d'agglomération nouvellement installées[128]. Le marquage, premièrement territorial et deuxièmement identitaire constitue alors l'un des paradigmes de résistance aux tentatives de discrimination et marginalisation sociales.

127 - L'origine et l'objet d'étude de la sociolinguistique générale font d'elle une discipline en crise parce qu'on s'interroge sur ses origines (voir les origines de la sociolinguistique, Calvet 1999). Et de crise, car son intervention est souvent cantonnée dans des situations sociétales en crise.
128 - Des groupes sociaux catégorisés selon Bulot comme « quartiers difficiles » (Bulot, 2004, p. 10).

Les parlers jeunes se veulent un trésor, une praxis[129] effective qui relève d'une sociolinguistique urbaine (Becetti, 2008, p. 22), et qui peuvent être approchés en tant que phénomène langagier perçu comme langue, discours et comme un mode d'expression:

En tant que langue parce qu'en synchronie les parlers jeunes font l'objet d'un système de signes descriptible en traits morphologiques, syntaxiques, catégoriques, lexicales… Et en diachronie comme système dynamique pouvant subir des variations linguistiques aboutissant à des variétés multiples, et ce en fonction des besoins sociaux et socioculturels.

En tant que discours car leur employabilité dépendrait des conditions spatiales et situationnelles dans lesquelles se trouvent leurs usagers.

Et enfin comme mode d'expression qui met en œuvre un vaste répertoire multilingue puisé des langues en présence dans le contexte algérien.

Nous retiendrons jusqu'ici que si le terme « parler » en tant que concept opérant et opératoire, peut être défini comme « *une autre forme d'appropriation symbolique* » (Lamizet, 2004, p. 76), et le terme « langage » comme « *l'ensemble des pratiques symboliques par lesquelles le sujet représente son identité pour les autres et pour soi-même* » (Lamizet, 2004, p. 75), nous pouvons déduire alors que le croisement « appropriation symbolique » et « symbolisme identitaire » peuvent faire un couple au même titre que le couple commutable « langage » et « parler ». Dans ce cas le langage des jeunes ou parlers des jeunes seraient donc tout ensemble de pratiques effectives.

Il faudrait noter également que la pluralité de cette praxis effective est manifestement liée à une pluralité d'usages. Nous entendons par usages ici les situations et/ou les domaines dans lesquels les parlers jeunes pourraient se rendre utiles.

4.2.4 Les parlers jeunes, une notion plurielle stigmatisée en classe

Il est difficile de cantonner le parler ou le langage des jeunes comme notion qui se manifeste à titre singulier, la plupart des chercheurs qui ont porté intérêt rendaient compte en termes pluriels (Bulot, 2004, p. 137), (Becetti, 2008, p. 23), (Julliard, Auzanneau, 2012, p. 10), (Gadet, 2017, p. 43), …et ce vu la diversité et la mouvance du phénomène parfois même dans une même communauté linguistique. Gadet qui étudie les parlers jeunes dans l'île de France multiculturelle s'est basée sur un corpus d'oral ordinaire dit MPF[130] recueilli

129 - Le terme praxis revoie ici à une réelle et effective pratique langagière spécifiques aux jeunes comme marque d'existence en tant que groupe socialement reconnu.
130 - Abréviation de l'anglais pour *Multicultural Paris French* (voir Gadet 2017, p16).

à partir de 2010 (Gadet, 2017, p. 16). Françoise Gadet (2017, p. 27) montre qu'au niveau de la région parisienne s'entremêlent une multitude de variétés du français parlé notées le plus souvent auprès de jeunes locuteurs :

> *« C'est chez les jeunes locuteurs que les façons de parler entrainées par la présence de nouvelles populations dans les grandes villes apparaissent les plus saillantes, et c'est pourquoi la réflexion à ce sujet est souvent regardée comme relevant de l'étude des « parlers jeunes », ou selon une dénomination plus courante, compte tenu de l'ampleur que revêt le phénomène ».*

D'autre part, dans le même sens que prend notre étude, certains chercheurs ont choisi de tester l'effet produit par des parlers jeunes en contexte académique. Abdelhamid Nabila dans son travail de magistère tente de voir les représentations autour de l'usage du « parler d'jeun »[131]. L'auteure (2009, p. 43) note que « *ces enseignants interrogés sont presque tous d'accord pour dire que le langage utilisé n'est pas digne d'être évoqué en classe* ». Cela signifie que l'objet social parlers jeunes - pour reprendre les propos de Thierry Bulot - est une pratique que l'on admet l'existence comme phénomène langagier socialement reconnu, cela sans pour autant approuver son usage d'une manière quasi-consensuelle avec les adultes, et encore moins en contexte académique.

Mais imaginons un peu si les parlers jeunes feront l'objet d'une pratique de classe ! Un objet social mis en œuvre au service du processus d'enseignement/apprentissage.

4.2.5 Le parler des jeunes, une norme endogène prise en charge en classe de FLE

Considérés comme norme endogène émergeante (Chebli, 2010, p. 46), les parlers des jeunes algériens sont le creusé innovant d'un multilinguisme présent dans le contexte algérien. Cette mutation langagière croise indéniablement avec les changements notés au niveau des méthodes didactiques, les objectifs d'enseignement du FLE et les pratiques enseignantes. Dans ce sens Chebli (2010, p. 46) explique que :

> *« Les mutations observées dans les objectifs d'enseignement dans une classe de*

131 - Aucune justification du choix dénominatif n'a été avancé par l'auteure, nous suggérons en ce sens deux suppositions : il se peut que le mot d'jeun réfère à une articulation purement phonétique qui renvoie à la tradition langagière arabe et arabe algérien d'où l'usage du phonème [ʤ] qui diffère du phonème [ʒ] en langue française. Il se peut également que le choix s'est fait pour jouer sur la créativité du terme.

langue -l'objectif de l'enseignement dans une classe de langue étrangère n'étant plus uniquement l'acquisition d'une compétence linguistique, mais aussi d'une compétence interactive en accordant une importance particulière au fait que dans la pratique de classe enseignant et enseignés sont avant tout producteurs de discours- ».

Étant donné que les moyens sur lesquels se basent les pratiques enseignantes sont divers et diversifiés, Chebli pense qu'il serait peut-être légitime, voire bénéfique de prendre en charge le parler des jeunes pour une meilleure interaction en classe de langue. Ainsi l'auteure pose « *Quelles sont les influences qu'exercerait le parler des jeunes sur les interactions en classe de français ? »* (Chebli, idem). En d'autres termes, une norme endogène qui favoriserait- selon la vision de l'auteure et selon notre vision du fait que le présent travail s'articule principalement sur la même perspective de recherche- l'interaction en classe de français, et par la même occasion, l'appropriation du français comme langue étrangère.

L'étude menée au sein de l'université de Batna en Algérie a abouti sur le résultat suivant (Chebli, 2010, p. 52):

« L'intégration du parler jeunes dans la classe (groupe d'expérience) a favorisé les interactions. L'analyse des résultats obtenus a permis de mettre en évidence cette réalité. À partir des résultats auxquels nous sommes parvenus dans le cadre de la présente étude, nous sommes en mesure d'affirmer que l'insertion du parler jeunes en classe de français à plus grande échelle serait intéressante à tester. Il serait illusoire de faire comme si cette variété n'existait pas. ».

Force est alors de constater que la problématique de recherche cité *supra* est d'une grande utilité pour notre étude, car comme nous l'avons signalé, elle prend la même direction que la nôtre. Cependant, les outils de recherche et les méthodes empiriques à travers lesquels nous avons procédé sont différents.

Loin de cantonner les créativités verbales des jeunes algériens uniquement dans le répertoire du français, car nous pensons que ces pratiques font l'objet d'une compétence plurilingue (*cf.* page 155). Mais une grande partie des travaux de recherche dans ce sens porte sur des classes de FLE. La spécificité plurilingue du contexte algérien avec la présence du français comme substrat linguistique influent rend compte de deux variétés du français :

un français normé, enseigné dans les établissement et pratiqué par la population intellectuelle ; et un français algérien, né d'un usage maladroit ou d'une volonté ironique…

4.2.6 Un français algérianisé et rajeuni

Encore une fois le parler jeune, dit cette fois–ci français des jeunes fait objet saillant des chercheurs inscrits en sciences du langage et en sciences de l'éducation. Une particularité est accordée à l'usage du français par des jeunes algériens renvoie également à un usage spécifique aux jeunes.

Même s'il dispose d'un statut de langue étrangère parmi les autres codes en présence, le français demeure une langue qui fait partie prenante du langage de tous les jours chez les algériens (Grandguillaume, 2004, p. 02), (Bellatreche, 2009, p. 111). Il est presque rare d'observer une interaction en algérien, langue d'échange au quotidien, dans l'absence totale d'au moins un seul mot en français (Hedid, 2015, p. 185) . Ce français se trouve rajeuni par les pratiques langagières surtout chez les jeunes pour mieux convenir à cette tranche d'âge. Des expressions comme : *dégoutage* (variante de dégout) , *chocation* (subir un choc), *sabjagtani* (tu m'as subjugué) montrent la mise en œuvre d'un ensemble de procédés lexicaux pour adapter le français, langue normée, au langage des jeunes, variété stigmatisée par les adultes. Cette variation tend à faire convenir les répertoires verbaux (français) des jeunes à leur langue de tous les jours. L'accès au groupe social des jeunes nécessite l'acquisition et la réception de certaines de leurs pratiques dont l'une de ses caractéristiques étant l'algérianisation et le rajeunissement de ces pratiques.

Dans ce même sens Malika Bensekat de l'université de Mostaganem nous parle de son expérience menée avec de jeunes étudiants du département de français. Une enquête menée *in situ* pour décrire les pratiques langagières des jeunes en situations naturelles. Bensekat (2012, p. 13) souligne le métissage arabe/français dans les discours enregistrés des participants avec une dominance du français. Elle explique :

> *« Les tableaux montrent que, même si les participants ont utilisé la langue arabe dans leurs conversations, l'usage du français reste dominant, dans une fourchette allant environ de 75 % à 90 % suivant les échanges. Cependant, aucune conversation n'est exempte de mélange des langues : on peut dire autrement que 100% des conversations enregistrées, même si elles sont en nombre restreint, à majorité francophone, font appel, à un moment ou l'autre, à l'arabe. ».*

Nous pensons que cette statistique, tant soit peu généralisable, ne s'applique qu'au public étudié. L'élément qui nous paraît pertinent à prendre en considération est que ce public est issu du département de français, ce qui explique bien à notre sens le pourcentage élevé de l'usage du français dans les discours enregistrés.

La répartition fonctionnelle des codes en présence sur le territoire algérien tend également à une sorte de concurrence linguistique depuis l'indépendance du pays en 1962. Si les jeunes algériens touchent d'une part la langue française pour l'adapter à leurs besoins interactionnels, ils touchent également à l'arabe standard d'une façon ou d'une autre. Une alternance codique qui met en œuvre un mot du dialectal avec un autre mot de l'arabe standard comme *galetli oummi* (maman m'a dit), *n'rouhou b'essiyara* (on prend la voiture) font preuve d'usage à des fins humoristique. Mais, cet humour menace-il l'arabe standard ?

4.2.7 Le langage des jeunes menace-t-il l'arabe standard en Algérie ?

Le ton railleur et sarcastique fait objet d'un style dominant à l'intérieur des parlers jeunes. Cette posture liée beaucoup plus à l'âge du locuteur (les jeunes) est légitimement justifiée par le discours surveillé[132] (Labov, 1976) qu'adoptent les jeunes lors de leurs interactions. Ils font cela, comme le note Benazzouz (2013, p. 5), dans le but de ne jamais se prendre au sérieux,.

Dans cette perspective, il est noté, surtout en contexte algérien, que ces productions langagières « taxées » jeunes mettent en fonction en premier lieu l'alternance codique comme procédé d'innovation lexicales ou/et phrastique. Ce procédé ce manifeste généralement dans deux idiomes à savoir le dialectal et le français. L'arabe standard fait l'objet d'un rarissime dans ces productions quoique nous pouvons illustrer par quelques expressions dans ce sens comme : *laqad sabjagtani* (tu m'as subjugué), *wachbik taghmourka essa3ada* (pourquoi tu es si content ?)… Cette expérience montre que les jeunes usent de tous moyens disponibles pour marquer cette tendance au sarcasme. L'arabe standard comme variété normée présente également un support linguistique sur lequel les jeunes algériens s'appuient parfois pour noter une certaine liberté d'usage linguistique sans pour autant toucher au statut de cette langue. Autrement dit, faisant ainsi, il nous semble qu'aucune menace à l'égard de l'arabe normé du fait que cet idiome présente la norme de prestige défendue par l'intelligentsia.

132 - Nous entendons ici par discours surveillé le fait qu'un locuteur jeune garde une constance discursive caractérisée par un ton moqueur. Cela ce produit dans une situation dans laquelle son interlocuteur (jeune aussi) s'attend et intervient dans ce même registre.

Même si les jeunes algériens se permettent un usage ironique dans leurs pratiques langagières, l'arabe standard reste réservé à des zones d'usages hermétiques (école, écrits administratifs, prêches religieux…) dont l'accès est conditionné par un ensemble d'exigences normatives. Nous pensons que l'usage de l'arabe standard dans le langage des jeunes algériens constitue une pratique réservée à des situations de communication bien précises destinées à des groupes de jeunes.

4.2.8 L'identification langagière « *we code* » versus « *they code* »

Il n'est pas nouveau de rappeler que le changement du code conversationnel dépend de plusieurs facteurs, en tête desquels se trouvent la situation de communication, le statut de son interlocuteur, et la répartition fonctionnelle des codes en présence dans/chez une/un communauté/être bi/plurilingue. Le choix du code conversationnel dans de telles situations s'effectue alors selon une distinction linguistique étanche que Gumperz nomme le « *we code* »[133] et le « *they code* »[134]. La réflexion de Gumperz semble se rapporter à la l'opposition langue minoritaire/ langue majoritaire. Peter Auer (1984, p. 88) dans un article qui porte sur l'alternance codique pose que :

> « *Gumperz proposes that the semantic value attached to the two languages of a bilingual speaker is - in most com-munities - that of the "we code" and the "they code": "the tendency is for the ethnically specific minority language to be regarded as the 'we code' and become associated with in-group and informal activities, while the majority language serves as the 'they code' associated with the more formal, stiff andless personal out-group relations" (Gumperz, 1982).*»[135].

Parallèlement, il nous semble que le langage des jeunes représente cette tendance en mettant une frontière entre le « *we code* » (nous codons), et le « *they code* » le langage « ordinaire »[136] des autres locuteurs. Autrement dit, le couple *nous disons…* et *ils disent…*

133 - Nous codons
134 - Ils codent.
135 - Gumperz propose que la valeur sémantique attachée aux deux langues d'un locuteur bilingue soit - dans la plupart des communautés - celle du «nous codons» et du «ils codent»: «la tendance est que la langue minoritaire à spécificité ethnique soit considérée comme la «Nous codons» et devient associée à des activités intra-groupe et informelles, tandis que le langage majoritaire sert de «ils codent» associée aux relations personnelles hors-groupe plus formelles, rigides et dénuées de tout.
136 - Nous entendons par ordinaire ici le langage de tous les jours qui se distingue du langage des jeunes.

constituerait à notre sens des frontières étanches entre le langage des jeunes et le langage du reste de la communauté, en l'occurrence le langage des adultes (Chibane, 2015, p. 76).

Rachid Chibane dans une étude menée à Tizi Ouzou[137] tend à expliquer, en faisant appel à l'opposition *we code/they code*, le processus de la construction identitaire. Il pose (Chibane, 2015, p. 304) que :

> « *l'étude du rapport entre espace et langues permettent de faire apparaître clairement les situations sociospatiales inédites qui, si l'on y regarde de plus près, pourraient aider à l'élaboration de projets liés à une meilleure cohésion sociale de la ville de Tizi-Ouzou.* ».

Pour lui, les discriminations langagières surtout peuvent être une source qui entrave la cohésion sociale entre les individus d'une même communauté.

4.3 Synthèse

Tout au long de ce chapitre nous avons essayé de suivre un ordre chronologique des travaux qui ont été menés jusqu'ici. Notre objectif étant de réaliser une lecture rétrospective pour nous faire une image, du moins peu ou prou claire, sur les problématiques soulevées par des auteurs qui ont porté intérêt aux pratiques langagières des jeunes dans différents contextes. Au cours de cette mission nous avons jugé nécessaire d'éliminer certains travaux qui nous ont paru similaires en matières d'axes de réflexion.

Ce chapitre se veut pour nous une pierre angulaire sur laquelle se base l'intégralité de notre thèse. Par ailleurs, les idées évoquées dans ce chapitre, nous le souhaitons bien, nous permettrons de créer un réceptacle dans lequel se réuni la majorité des points de vue des chercheurs qui ferons assise à notre propre réflexion quant aux pratiques langagières dites jeunes.

En effet, les lectures que nous avons faites dans ce sens ont changé notre vision de départ. Elle nous ont permis de consolider le paradigme théorique dans lequel nous plaçons le langage des jeunes algériens. Nous voyons avec plus de clarté la place des pratiques langagières jeunes dans la/les société/s; le rôle d'un langage jeune dans un contexte institutionnel ; placer notre propre définition des pratiques langagières jeunes selon notre vision du monde.

137 - Tizi Ouzou est une ville située au centre de l'Algérie considérée comme une région berbérophone.

Durant notre développement nous avons évoqué la multiplicité des formes, des représentations et surtout des appellations des pratiques langagières jeunes chez les spécialistes. En effet, certains spécialistes qualifient ces pratiques jeunes de sociolecte générationnel, français branché ou faux-jeune (Boyer, 1997), (Geiger, 1991), (Bourgade, 1990). Elles peuvent faire référence à un langage d'auto-exclusion (Baillet, 2001), ou un langage argotique de cité (Liogier, 2002), Bourgade, 1990), (Merle, 1986).

D'autres spécialistes se sont orientés, comme nous d'ailleurs, à l'étude des pratiques langagières jeunes en milieux institutionnels en les qualifiant d'un langage obscène qui peut servir comme support didactique (Bertucci, 2003), (Chebli, 2010), (Hedid, 2011), (Benazzouz, 2013) (Beldjezzar & Aci, 2020/2021). Mais, le critère qui réunit la plupart des travaux que nous avons examiné est le critère de marquage identitaire. Les jeunes manipulent la/les langue/s en présence dans leurs contextes langagiers pour marquer leurs identités et/ou leurs territoires (Taleb Ibrahimi, 1996), (Rezzonico & Astori , 2012), (Chibane, 2015), (Gadet, 2017).

Cependant, nous avons noté également que les pratiques langagières jeunes dépassent la dimension sociale. Des dimensions littéraires ont été prises en considérations dans les réflexions de certains hercheurs (Delas, 2003), (Er, 2016). Voire même, une dimension pluridisciplinaire qui renvoie à l'universalité des pratiques langagières jeunes (Bedijs, 2015). Il s'avère également que l'objet social parler jeune est un phénomène fort complexe (Bulot, 2004). Cette complexité est due en premier lieux au qualificatif « jeune », car l'identification de la tranche d'âge de la jeunesse reste une notion indéfinissable (Tounsi, 1997), (Bulot, 2004), (Auzanneau & Julliard : 2012), (Féral, 2012).

Pour ce qui est du questionnement qui reste en suspens (*cf.* page 98) et qui s'agit de répondre est-ce que parler/s jeune/s est une notion singulière ou plurielle, nous dirons qu'elle est, en fonction de la vision du chercheur et de son contexte d'étude, à la fois singulière est plurielle. Il s'agirait d'un parler jeune quand le chercheur se positionne sur un seul groupe social restreint. Mais il s'agirait des parlers jeunes si l'étude porte sur un groupe social et/ou sur des corpus importants[138] où plusieurs codes de communications et plusieurs cultures s'entremêlent. Ce point de vue s'applique également pour notre cas d'étude. Nous ne pouvons nous prononcer à ce sujet pour dire qu'il existe un seul ou une pluralité des parlers jeunes en Algérie. Pour y répondre d'une manière plus concise, il nous faudrait une étude qui porte sur plusieurs régions du pays. Il se peut qu'il soit le même parler jeune employé

138 - Voir : Françoise Gadet (2017) dans :;*Les parlers jeunes dans l'île de France multiculturelle*

par tous les jeunes algériens, cette supposition est plus admise en raison de leur contact permanent sur les réseaux sociaux ; comme il se peut que chaque groupe de jeunes emploie un langage spécifique à la région dans laquelle il se trouve.

Quant à la question de l'étiquette que portent ses pratiques langagières, nous avons vu une pluralité dénominative accordée selon la vision de chaque auteur : un langage, un parler, une langue, un sous-système d'une langue, un argot, un sociolecte générationnel, un slang… Au début de notre recherche, nous croyions que la lecture des travaux menés sur les pratiques langagières jeunes allait nous guider vers une vision plus claire pour avancer notre propre définition. Mais, cette pluralité nous a rendu la tâche de trancher pour l'une ou l'autre parmi ces dénominations une tâche plus complexe !

A ce stade de notre recherche, nous avouons que notre perception quant à la notion « parler jeune » mentionnée dans l'intitulé de cette thèse a évolué en concomitance avec notre évolution réflexive. De prime abord, nous retenons trois vocables que nous avons alterné tout au long de cette thèse, et qui nous semblent faire une approximation dénominative et descriptive du phénomène langagier propre aux jeunes à savoir : parler (jeune), langage (jeune), et pratique langagière (jeune).

Nous rappelons que parler, en tant que substantif, désigne un moyen d'expression de tous les jours propre à une région, à un milieu social (Rey, 2006, p. 941). Il se définit également comme un patois, un accent particulier ou une manière de s'exprimer. Dubois l'oppose au dialecte qui est, pour lui, un système de signes et de règles de combinaisons défini par un cadre géographique étroit (Dubois et al, 2012, p. 345). Il le perçois également comme une forme de la langue utilisée dans un groupe social déterminé. Alors que Ducrot s'oppose à Dubois pour cette dernière définition. Pour Ducrot, un parler est un dialecte ou un patois coexistant dans une nation ou une région où domine un autre parler. Nous pouvons illustrer cette distinction par parler urbain qui s'oppose à parler rural.

Pour certains chercheurs comme Bernard Lamizet, un parler est un ensemble de pratiques symboliques dont la parole en fait partie. Parler peut être synonyme d'un code linguistique ou d'un dialecte qui peut avoir le statut d'une langue. Un parler est l'inscription d'une identité dans le langage (Lamizet 2004, p. 98). Comme il peut être perçu comme une langue que Bulot qualifie de *glossonyme* (Bulot, 2004, p. 139).

Le langage quant à lui, est un substantif plus complexe en matière définitoire. Il est d'abord une faculté humaine de communiquer au moyen d'un système de signes (la langue) (Dubois et al, 2012, p. 264). Le langage est une fonction d'expressions de la pensée et de la

communication entre les hommes, mise en œuvre par la parole ou par l'écriture (Rey, 2006, p. 752). « *C'est un système de signes vocaux utilisé par un groupe social déterminé (ou communauté linguistique) qui constitue une langue particulière* » (Dubois et al, 2012, p. 264). Cette dernière vision quoique restreinte de surface, mais elle semble nous intéresser le plus d'ailleurs, car elle met l'accent sur l'aspect oral du langage. Premièrement, parce qu'elle décrit le mieux le phénomène langagier, et en second lieu elle s'applique en même temps sur le vocable parler, si parler en tant que verbe désigne l'acte de reproduire la pensée humaine à l'oral pour que le langage soit une façon de s'exprimer propre à un groupe ou un individu.

Revenons maintenant à ce que signifie pratique langagière. Une pratique langagière renvoie à caractériser les usages du langage liés au contexte social (Dubois & al, 2012, p. 265). Cette définition nous semble plus générique pour qu'elle soit applicable sur le phénomène langagier propre aux jeunes. Elle renvoie pour nous à un vaste possible d'interprétations où la caractéristique de jeunesse ajoutée ne donne pas sur un sens précis.

Par ailleurs, les caractéristiques du vocable parler et celui de langage semblent avoir un point commun, à savoir un moyen d'expression de la pensée propre à un groupe social. Si un ensemble de jeunes peut faire l'objet d'un groupe social, nous pouvons avancer que ce groupe utilise un langage ou un parler jeune, pour dire que ce groupe de jeunes met en pratique un moyen d'expression propre aux jeunes.

Nous arrivons donc à cette première formule de définition :

« Est langage ou parler jeune toute mise en œuvre de la capacité d'expression de la pensée dotée de créativité langagière, de marquage identitaire et symbolique propre à un groupe de jeunes ».

Étant donné que les travaux lus témoignent d'une présence effective des parlers jeunes dans toute communauté linguistique nous postulons alors que ce phénomène langagier fait objet d'une omniprésence. Nous le qualifions comme conteneur culturel et identitaire « OMNIprésent ». Cette acronymisation, simpliste de surface, renvoie pour nous, en structure profonde, à un ensemble de caractéristiques qui contribueraient à mettre en clair le concept parler jeune. Nous parvenons à dire que les parlers jeunes sont un **O**bjet social fortement **M**édiatisé, mais **N**on-**I**dentifié de façon claire chez beaucoup de chercheurs, malgré le fait qu'il soit présent dans toute communauté linguistique.

Nous justifions l'acronyme « OMNIprésent » comme suit :

- **O**bjet : une science n'est science que si elle dispose d'un objet d'étude, si la langue considérée comme un système de signes est l'objet d'étude de la linguistique ; la langue et le langage pris dans leurs contextes sociaux sont l'objet d'étude de la sociolinguistique, de même pour les parlers jeunes, il font l'objet d'étude de prime à bord de la sociolinguistique urbaine (Bulot, 2004), (Julliard & Auzanneau, 2012) qui s'intéresse à la langue et le langage et leurs manifestations dans les espaces urbains ;
- **M**édiatisé : avant de faire objet d'étude en sociolinguistique urbaine, les parlers jeunes sont un produit social fortement médiatisé. Dans les publicités on fait souvent appel à ses pratiques langagières dites jeunes. De même pour ce qui est des débats radiophoniques, télévises et journalistiques comme l'illustre Henry Boyer (1997, p. 11) dans un article:

  « l'intérêt manifesté par la presse écrite pour le parler jeune, a, me semble-t-il, une double justification : on offre ainsi aux lecteurs « ados » ou « parents » (de 20 ans, de VEcho des Savanes ou du Nouvel Observateur par exemple) le spectacle d'une certaine façon de parler qui leur est sinon familière du moins pas inconnue et en même temps on domestique ce « jargon interdit aux parents » (« Une » de 20 ans de nov. 1987), ce « dialecte » (L'Écho des Savanes, juin 1994), voire ce « sabir » (Le Nouvel Observateur, 17-23 mars 1994). »;

- **N**on- identifié : jusqu'à présent les spécialistes trouvent du mal, comme nous d'ailleurs, à identifier et définir ce qu'est un parler Jeune. Suite à notre développement plus haut, le phénomène parler jeune est un phénomène entouré de complexité tant sur le plan définitoire que descriptif ;
- **Présent :** sa présence touche pratiquement toutes les communautés linguistiques. Nous dirons que là où il y a communauté linguistique il y a forcément un groupe social de jeunes. Un groupe social qui soit à l'origine de toute créativité langagière, ce qui fait omniprésence du phénomène parler jeune dans toute communauté linguistique.

Conclusion partielle

Nous rappelons à la fin de cette partie que nous avons suivi un cheminement progressif allant de la description du paysage linguistique et langagier algérien vers une tentative de définition du phénomène langagier dit parler jeune. Notre vision personnelle s'est élargie après avoir considéré avec une grande attention les travaux qui ont porté sur les parlers jeunes dans le monde de façon générale, et en Algérie de façon particulière.

Un paysage plurilingue riche, des pratiques langagières propres aux jeunes en sont deux éléments qui constituent de la matière à puiser pour œuvrer dans des chantiers de la sociolinguistique urbaine surtout. A cet effet, il nous semble que la question des parlers jeunes ouvre la voie vers d'autres problématiques inexplorées notamment dans le contexte algérien. A l'addition des corpus descriptifs, nous suggérons des problématiques qui tentent de mettre à profit le phénomène des parlers jeunes. Catégorisation, fonctions et rôles possibles sont parmi les éléments que nous aborderons dans la partie suivante consacrée au volet sociodidactique.

Partie 3 : Le volet sociodidactique

Introduction partielle

Cette thèse se veut l'aboutissement des réflexions orientées vers deux domaines, la sociolinguistique et la didactique des langues. Ou bien, pour dire simple, une orientation sociodidactique. Étant axé sur les parlers jeunes algériens comme source exploitable, nous avons essayé dans la partie précédente d'approcher les parlers jeunes comme un objet social sous un angle purement sociolinguistique. Nous tenterons dans la présente partie, sous un angle sociodidactique cette fois-ci, de donner une image des parlers jeunes comme un objet didactisable.

Nous rappelons dans cette introduction que nos orientations scientifiques sont sociolinguistiques plus que didactiques, ce qui explique la taille limitée de cette partie en deux chapitres. En effet, dans un premier chapitre nous aborderons les éléments définitoires liés aux domaines de la didactique et de la sociodidactique. Nous donnerons un bref aperçu sur le passage de la didactique, champ disciplinaire antique, vers la sociodidactique, nouveau champ de recherche récent ouvert à de multiples critiques. Par ailleurs, nous consacrons le deuxième chapitre pour présenter les parlers jeunes algériens comme stratégie motivationnelle dans un milieu universitaire. Nous passerons également dans ledit chapitre les formes et les fonctions que pourrait prendre un parler jeune dans un contexte institutionnel. Et nous terminerons cette partie par le transfert des parlers jeunes algériens comme objet social vers un contenu qui pourrait être didactisable.

Chapitre 1 : aux origines de la sociodidactique

Il faudrait noter que notre étude de thèse s'articule principalement sur deux piliers majeurs : la sociolinguistique et la didactique des langues. Nous tenterons dans ce chapitre de mettre en lumière les notions et les concepts ayant rapport avec le domaine de la didactique des langues et surtout de la sociodidactique.

Il semblerait injuste de notre part d'aborder la question des parlers jeunes en tant que pratique langagière et comme produit didactisable[139] avant d'aborder la didactique de l'oral, encore moins avant d'aborder la didactique des langues étrangères de façon générale et du français en particulier. Ainsi, le présent chapitre tentera de mettre en lumière l'aspect didactique de notre travail. Sans nous étaler sur plusieurs notions et concepts , nous visons un seul objectif, à savoir la définition et les origines de la notion de la sociodidactique. Nous tenterons à la fin de ce chapitre une vision personnelle de l'approche sociodidactique, domaine dans lequel s'inscrit le travail de notre thèse.

1.1 Didactique ou didactiques, notion singulière ou plurielle ?

Pris indépendamment, le terme didactique désigne dans son origine grecque (*didaskein*) le fait d'enseigner, ce qui vise à instruire de façon générale (Rey, 2006, p. 386). Avant qu'il soit repris particulièrement par les sciences de l'éducation, le terme fait parution pour la première fois par son fondateur Comenius au XVIIe siècle pour faire référence aux genres rhétoriques de l'époque destinés spécifiquement à instruire l'homme (Cuq, 2003, p. 69).

En sciences du langage, Dubois rappelle que « *la didactique des langues* est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues », (Dubois, 2012, p. 147).

En sciences de l'éducation, le terme fait référence à l'ensemble des travaux et des réflexions portés sur les pratiques scolaires. La didactique selon Pierre Martinez (2011, p. 9) est « *une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage* ». De telles définitions nous conduisent à dire que la didactique vise toutes intention et tentative à transmette des connaissances, ou ce qui vise à connaitre d'une manière réfléchie et à travers la mise en place des matériels bien définis, (Blanchet, 2011, p. 19).

139 - Voir : Borhane Beldjezzar et Ouardia Aci dans : Le langage des jeunes algériens :essai de (re)définition et de (re)configuration d'une notion didactisable, in *Studii si cercetari filologice. Seria Limbi Straine Aplicate,* n°19, 2020 , Roumanie, p 12.

Considérée pour une longue période comme discipline faisant partie des sciences du langage, la didactique était approchée d'abord comme une linguistique appliquée. C'est à partir des années 1970 qu'elle est devenue une discipline autonome ayant ses propres domaines d'action et d'intervention. Nous notons également qu'elle était confondue avec la pédagogie pour un bon moment de son histoire (Cuq, 2003, p. 70).

Semblable à plusieurs domaines des SHS[140], la didactique se nourrit d'autres disciplines connexes d'où la question d'interdisciplinarité qui fait objet des recherches menées dans ce sens. Des disciplines dites : contributoires, ressources, d'appui… telles la linguistique, la psychologie, la pragmatique, la sociolinguistique…

Pour se faire une place parmi les champs de recherche d'application, la didactique adopte une démarche scientifique et empirique s'articulant sur la théorie et la réalité du terrain, compte tenu de toutes ses complexités, et ce en commençant par la classification de ses champs d'intervention sur trois grands volets :

- L'acquisition comme processus cognitif naturel et inconscient,
- L'apprentissage comme démarche consciente et observable ; dans ce cas l'attention est focalisée sur la réception de l'information,
- L'enseignement comme activité raisonnée et consciente qui se focalise sur la transmission de l'information.

Principalement, ce sont les trois champs d'intervention sur lesquels gravitent tous les travaux de recherche en didactique.

Avec la diversité des disciplines enseignées[141], la didactique d'une façon générale est devenue une notion plurielle et une action dynamique pour répondre aux besoins des enseignements et des apprentissages. Nous avons ainsi la didactique de l'informatique, la didactique des sciences empiriques, la didactique des activités physiques et sportives… (Schneuwly, 2014, p. 16).

Mais nous soulevons ici une problématique qui nous taraude comme d'autres chercheurs : la didactique des langues fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ?

Pour répondre à cette questionn nous posons que la didactique est au carrefour des deux domaines, à la fois les sciences du langage et les sciences de l'éducation.

D'une part, son implication dans le social tend à la classifier au sein des sciences du langage. Ainsi, si l'on fait référence à la linguistique, à la syntaxe, à la morphologie lexicale,

140 - Sciences Humaines et Sociales.
141 - Nous entendons par cela Les mathématiques, la physique, la littérature, la philosophie…

à la phonétique/phonologie…à la psycholinguistique où l'on prend en considération les troubles et les disfonctionnements du langage qui influencent grandement l'appropriation d'une langue quelconque et quel que soit sa nature ; les questions liées aux politiques linguistiques des pays ; dans ce sens la didactique s'inscrira incontestablement dans le domaine des sciences du langage. Pour appuyer nos propos, Cuq (2010, p. 87) avance dans ce sens que « *Dans didactique des langues, il y a langues et par conséquent langage. Je conclurai donc que l'appartenance de la didactique des langues aux sciences du langage est pour moi évidente* », (Cuq, 2010, p. 87).

D'une autre part, la didactique dispose d'un aspect de recherche purement méthodologique : l'innovation de nouvelles méthodes d'enseignement , les questions liées à la psychologie de l'apprenant, aux politiques éducatives, aux ingénieries de la formation des formateurs, la conception des programmes et des manuels scolaires… tous ces aspects tendent à placer la didactique dans le domaine des sciences de l'éducation.

Mais l'argument qui nous concerne le plus réside dans l'objet d'étude de la didactique, en l'occurrence, celle des langues pour notre cas. La/les langue/s comme objet d'étude se veut un élément partagé entre les sciences du langage et les sciences de l'éducation. En effet, la linguistique, la sociolinguistique et la psycholinguistique en sont des domaines qui ont pour objet d'étude la langue. De même pour la didactique des langues et/ou des langues étrangères, l'objectif premier étant l'enseignement/apprentissage des langues.

Il s'avère également nécessaire de signaler l'existence de sous-domaines dans une même discipline. Ainsi en didactique des langues nous pouvons noter comme domaine à part entière la didactique des langues étrangères, la didactique des textes littéraires, la didactique de l'oral, de l'écrit…

Dans tout cela, nous mettrons l'accent sur la didactique des langues, le domaine qui nous intéresse de prime abord dans notre thèse.

1.2 Didactique et pédagogie, quels rapports ?

Après avoir survolé brièvement le concept de didactique ainsi que ses ramifications et leurs domaines d'intervention, nous passerons au concept de pédagogie confondu parfois avec ce dernier. Quel que soit le rapport qui existe entre les deux domaines il n'y a pas de frontières étanches entre didactique et pédagogie. Dans tout processus d'enseignement/ apprentissage réside une relation triangulaire qui lie de façon générale enseignant, enseigné

et savoir[142]. L'objet savoir étant au sommet de cette relation permet deux relations de complémentarité : une relation didactique qui se place entre l'enseignant et le savoir, et une relation pédagogique qui se place entre l'enseignant et l'enseigné.

En effet, dans toute pratique éducative, didactique et pédagogie formeraient alors un couple indissociable dont les rapports peuvent être d'inclusion, de synonymie, d'égalité ou d'opposition (Tasra, 2017, p. 16). Pour ne pas s'étaler sur cette question qui soit d'importance moindre pour notre travail nous ne retenons qu'un seul rapport que nous jugeons pertinent pour nous justifier, à savoir le rapport d'inclusion. On a souvent considéré que la didactique est née de la pédagogie, il s'agirait juste dans ce cas d'un changement de posture comme le note Astolfi (1997, p. 67) « *la relation entre les didactiques et la pédagogie ne relève pas d'une délimitation du terrain mais d'une différenciation de posture* » . Une telle déclaration nous mène à réfléchir sur deux réalités : la première étant l'existence d'une seule pédagogie et de plusieurs didactiques, la seconde étant le rapport d'inclusion entre pédagogie et didactique, autrement dit, là où il y a intervention didactique il y a sans conteste manifestation pédagogique. Si la didactique est axée sur la relation enseignant/savoir, la pédagogie quant à elle, est axée sur la relation enseignant/enseigné à partir de son sens étymologique, à savoir conduire l'enfant à l'école ou vers le savoir (Tasra, 2017, p. 18).

Être pédagogue est donc une caractéristique de celui qui sait expliquer ou rendre accessible une connaissance (Cuq, 2003, p. 188) , une posture centrée sur la relation enseignant/enseigné comme nous l'avons signalé plus haut, d'où l'importance de l'aspect pédagogique que prend la visée de notre thèse. Si dans le présent travail nous avons mis l'accent sur la relation entre l'enseignant et l'étudiant et à quel point cette relation faciliterait la transmission des connaissances, c'est que nous jouerons le rôle d'un pédagogue plus que celui d'un didacticien, car une grande part de nos efforts fournis se manifeste pleinement lorsque l'on est en classe et en action d'enseignement.

Mais si la relation des trois pôles enseignant, enseigné et savoir implique un rapport indissociable, elle n'implique nullement une seule méthode d'enseignement, voire une seule didactique pour toutes les langues.

142 - Voir le triangle didactique de Jean Houssaye.

1.3 Une seule didactique pour toutes des langues ?

Maints chercheurs s'accordent sur le fait qu'une langue s'approprie habituellement en milieux naturels plus qu'en milieux institutionnels (Hilton, 2014, p. 37), en d'autres mots les langues s'acquièrent plus qu'elles s'apprennent. Hilton (2014, p. 35) cite dans ce sens Krashen, auteur de la théorie dite « *acquisition theory* » publiée dans son article intitulé ''*Second Language Acquisition and Second Language Learning*''[143] *:*

> *« L'acquisition, fortement mise en avant par Krashen, serait « très semblable aux processus utilisés par les enfants pour acquérir une langue première ou seconde » – des processus qu'il qualifie d'« inconscients », car ils ont lieu lors d'interactions sociales où l'attention de l'individu est focalisée sur le sens, et non pas sur la forme linguistique de l'énoncé (Krashen 1981 : 2) ».*

La communauté scientifique admet sans conteste qu'il est rare qu'un individu ou une communauté se contente d'une seule langue, ce qui fait qu'apprendre une seconde langue ou plus est devenu à présent une nécessité incontournable. De ce fait, on vise à rendre possible ce processus d'acquisition en faisant appel à des démarches scientifiques plus efficaces comme le pense Siouffi & Raemdonck (2012, p. 37-61) *: « elle se veut dans un premier temps une réflexion théorique sur les tous les modes d'acquisition guidée d'une langue* ». Dans ce sens, la didactique est une démarche raisonnée pour transformer un objet (la langue) d'un produit social d'usage collectif à un produit enseigné. Nonobstant les enjeux et les facteurs extralinguistiques qui doivent être tenus en compte pour un meilleur processus de transmission/réception. Martinez (2011, p. 5) avance « *qu'il s'agit donc d'amener l'acte d'enseignement à échapper au hasard et au contingent* », ce passage d'un acte naturel vers un acte guidé nécessite un travail de spécialistes qui mettent en œuvre les moyens nécessaires contribuant au processus de transmission/réception des connaissances linguistiques.

Mais peut-on dire jusqu'ici qu'une seule méthode pourrait être applicable à toutes les langues quelles que soient leurs différences ? La réponse pourrait être plus qu'évidente pour un néophyte, il serait maladroit, voire destructif d'envisager une seule et unique méthode

143 - Compte tenu du fait que la dichotomie langue/langage n'existe pas dans la tradition anglo-saxonne, car *language* en anglais et l'équivalent de *langue* ou *langage* en français (voir Siouffi et Raemdonck, 2012), et que langage dans la tradition saussurienne est par définition une faculté humaine. Dans ce cas le titre de l'article pourrait être traduit vers le français pour donner « l'acquisition d'une langue second et l'apprentissage d'une langue seconde » .

pour des langues différentes. D'où la particularité de la didactique du FLE dans le contexte algérien.

1.4 La didactique du FLE

On n'enseigne pas les mathématiques comme on le fait pour la philosophie, la physique comme on le fait pour la littérature non plus, la liste n'est pas exhaustive et nous passons. Cela va de soit pour les langues. Toutes les langues se valent d'un point de vue sociolinguistique, certes du moins comme moyens de communication, mais les méthodes à travers lesquelles on procède, que cela soit question de les appendre ou de les enseigner, diffèrent d'un point de vue didactique.

D'ailleurs, il est admis chez les structuralistes que les systèmes linguistiques, malgré leurs rapprochements dus aux liens de filiation et de parenté, différent par leurs structures, leurs grammaires, leurs morphosyntaxes… Ces aspects linguistiques sont d'une grande importance pour celui qui prêche dans le domaine de la didactique des langues. Nous citons ici à titre indicatif la classification grammaticale d'une langue ou ce qui est dit également parties du discours. En comparant le français avec l'arabe nous en dégagerons respectivement neuf classes grammaticales en français contre trois en arabe. Nous pourrons illustrer par l'adjectif en français qui constitue une classe grammaticale à part entière, c'est la nature d'un élément linguistique alors qu'en arabe l'adjectif se manifeste comme l'une des fonctions du mot dans la phrase. De même pour les sons vocaliques dans les langues latines qui sont des manifestations sonores assurées par des voyelles et des diphtongues, alors qu'en arabe ses mêmes différences sonores sont assurées par des signes diacritiques[144] placés en dessus ou en dessous des mots. Dans le même sens le verbe étant le noyau d'une phrase se manifeste différemment dans les deux langues, en arabe le verbe, dans la majeure partie des cas, est antéposé par rapport à son sujet ; en français quant à lui, quand le verbe est antéposé il se manifeste en tant que sujet de la phrase (les phrases infinitives).

Par ailleurs, si les langues sont toujours liées à leurs contextes socioculturels (Rispail, 2017, p. 30), ces derniers doivent impérativement être pris en considération pour un enseignement/apprentissage efficace. Marielle Rispail nous renseigne dans ce sens que :

144 - Dans la langue arabe, l'équivalent des voyelles sont (الفتحة، الضمة، الكسرة و السكون)

« l'ethnographie de la communication (Hymes, Gumperz) est fondée sur le refus de dissocier les pratiques langagières des contextes où elles prennent place ; la compétence de communication de Hymes est sous-tendue par la capacité de prendre en compte le contexte social et culturel de l'interaction ».

Nous reprenons notre exemplification français/arabe pour dire que l'on n'enseigne pas cette fois-ci l'arabe comme on le fait pour l'anglais, pour l'italien, l'allemand, ou le français… et c'est là où l'on veut en venir ! Didacticiens et pédagogues ont toujours voulu se mettre en accord sur une méthode bien complète et efficace pour l'enseignement du français pour des publics de natures diverses. Ce compromis a donné existence à des français enseignés en fonction des besoins du publics choisis et de leurs objectifs visés, d'où l'émergence du FLE, FLS, FLM, FOS, FOU… Rozier (2002, p. 5) avance dans ce sens que :

« *Scientifiquement, la didactique du français pourrait englober le champ de la recherche en langue maternelle et celui de la didactique du français, langue étrangère, ce qui n'est pas notre propos. Simplement parce que nous croyons que l'apprentissage langagier est déterminé par le rapport particulier des apprenants avec la langue, par les conditions d'appropriation et non pas l'objet langue lui-même.* ».

Cela confirme nos propos qu'une grande part d'importance des didactiques modernes est accordée à l'apprenant et son ethnographie langagière, ce dernier est au centre d'intérêts des chercheurs dans le domaine de la didactique du français.

Pour résumer, trois critères majeurs devront être pris en considération pour l'enseignement d'une langue : l'aspect structural et les spécificités linguistiques qui caractérisent cette langue [145] ; le contexte socioculturel dans lequel cette langue va être transmise ; et le profil de l'apprenant qui est à l'origine de la spécificité de la didactique en question. Pour Cuq (2002, p. 71):

« *Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Mais l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction utilisée est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant.* ».

145 -Les linguistes distinguent trois principaux types de langues catégorisées sur le plan morphologique : des langues isolantes, des langues agglutinantes, et des langues flexionnelles

Ces caractéristiques réunies constituent les prémices qui sous-tendent l'émergence de la sociodidactique comme nouvelle approche qui porte intérêt à l'enseignement/ apprentissage des langues.

1.5 Passage du didactique vers le sociodidactique

Comme nous l'avons signalé, les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage des langues viennent d'inclure un élément d'importance capitale, à savoir la prise en compte des contextes sociaux et socioculturels des langues enseignées. Samia Mitchell (1996, p. 38) stipule que :

> *« Lorsque l'on se réfère à la compétence linguistique et au processus de communication dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, on insiste sur le processus mécanique langagier, à savoir l'apprentissage et l'usage approprié de la syntaxe, du lexique, de la formation sémantique engagés dans l'acte du discours, indispensable certes, mais difficile à réaliser sans le soutien du contexte socioculturel par lequel l'acte langagier se concrétise et prend une dimension réelle. »*.

Marielle Rispail, inspirée de Michel et Louise Dabène évoque déjà dans sa thèse (1993) la notion de « sociodidactique ». Réunis autour de la notion avec un nombre de chercheurs dans un ouvrage collectif, Rispail (2017, p. 117) postule que l'approche sociodidactique est une

> *« approche située au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues, la sociodidactique a pris forme et consistance à partir de la nécessité de plus en plus criante de considérer toute acquisition ou transmissions linguistiques dans le cadre de son contexte sociale et sociolinguistique. » .*

A notre tour, nous avons bien voulu approcher la notion de sociodidactique en tant que notion jeune comme suit :

Respectivement, le préfixe *socio-* renvoie conventionnellement à l'inscription de la notion dans le champ de la sociolinguistique, et fait appel à la prise en considération du contexte dans lequel une langue, une variété, un dialecte, un parler... a muri. En d'autres termes le vécu d'avant et d'après d'une langue quelle que soit sa nature. Et de l'autre part, la

racine lexématique *didactique* renvoie concomitamment à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, leur mode de transmission, d'appropriation de réception... ce qui donne indubitablement *didactique des langues étrangères.*

D'un autre point de vue, et dans le même ordre précédemment évoqué, le préfixe *socio-* peut également renvoyer aux phénomènes et contextes sociaux dans lesquels existe tout objet scientifique (Rispail, 2017, p. 118), par conséquent, le préfixe s*ocio-* ferrait référence au vécu des concepts et des notions dans le social. Nous pouvons dire par là que le préfixe ne renvoie pas forcément et uniquement à sociolinguistique, il peut donc avoir divers renvois et interprétations une fois dissocié du lexème qui l'accompagne. D'ailleurs, nous ne sommes pas les premiers à faire ces remarques, Rispail (ibid) affirme que :

> *« on a pu dire et lire que « toute » didactique se devait être « socio », et que le préfixe était donc inutile ; ou que cette combinaison lexicale ouvrait la voie à de infinis néologismes comme la « psychodidactique la psychadidactique ou autre fantaisie » ; ou que le champ ouvert était trop vaste et de l'ordre de la dérive, amenant à partir de « recueil de données sans fin, d'ordre sociologique, anthropologique, ethnographique, pédagogique, historique culturel, etc. » vers des recherches non maîtrisables ; voire que tous les cas choisis par les études sociodidactique se situaient dans des « contextes de résistance » peu représentatifs de l'ensemble de la didactique des langues ; ou qu'il ne s'agissait que d'une « application de la visée sociolinguistique » à l'école. ».*

D'une autre part, le segment *-didactique* inscrit la notion dans un sens général si ce dernier n'est pas suivi du complément du nom « langues étrangères » ou langues cultures pour reprendre les propos de Phillipe Blanchet, et ce pour en former la construction « sociodidactique des langues étrangères/cultures ». Cela dit, dans ce cas, nous pouvons avancer que didactique ici renvoie à toute tentative, toute action d'enseignement/ apprentissage, sans pour autant faire référence à l'enseignement/apprentissage des langues, moins encore des langues étrangères (Cuq, 2003), (Dabène & Rispail, 2008).

Il nous semble que la notion sociodidactique se voit cloisonnée dans une dimension subjectivement précise et cadrée, à savoir l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, compte tenu de leurs contextes sociaux, alors qu'elle peut être conçue, à notre sens, comme l'action d'enseignement/apprentissage inscrite dans une dimension généralisante, compte tenu du vécu social sans pour autant avoir rapport à la langue.

Nous concluons que la notion de sociodidactique peut faire, à notre sens, un label pour les travaux de recherches portant sur l'action didactique dans ses différents contextes sociaux. Si didactique renvoie à tous processus d'enseignement/apprentissage quel que soit sa nature, et que didactique des langues renvoie à l'enseignement/apprentissage des langues, dans ce cas, sociodidactique ne peut renvoyer à un sens déterminé que si elle est dite « *sociodidactique des langues* ».

Au final, et après avoir tracé un petit rappel à propos de l'évolution de la notion de sociodidactique et les champs d'intervention qu'elle couvre, nous passerons dans un second chapitre aux questions relatives à l'enseignement à l'université et les stratégies d'enseignement. Dans le chapitre suivant, une importance sera axée sur les parlers jeunes comme stratégie motivationnelle dans un contexte universitaire.

Chapitre 2 : les parlers jeunes algériens : stratégie d'enseignement et posture plurilingue

Nous avons pour mission dans cette thèse de présenter la notion des parlers jeunes dans une vision à double facettes. Dans une première facette lorsque nous avons approché les parlers jeunes comme objet social au niveau du volet sociolinguistique (*cf.* page 107), et dans une deuxième facette dans le présent chapitre qui aura pour rôle de présenter les parlers jeunes algériens comme stratégie motivationnelle au service de la didactique du FLE.

Avant d'aborder la notion des parlers jeunes en classe de FLE, nous passerons en revue l'enseignement universitaire et le module d'oral, deux éléments d'ordre théorique qui constituent le champ dans lequel notre enquête a été menée.

2.1 L'enseignement à l'université

La notion de méthode d'enseignement semble échapper aux pratiques enseignantes du cycle universitaire notamment dans le contexte algérien. Quand on parle d'enseignement universitaire on évoque souvent les concepts FOU[146], FOS[147], FOA[148] ou FLA[149], des concepts qui font référence à un enseignement de niveau supérieur. Un ensemble de méthodes qui sont nées du souci d'adapter l'enseignement du français à des publics adultes pour qu'ils parviennent à surmonter leurs difficultés linguistiques. Amélie Duguet et Sophie Morlaix (2012, p. 95) montrent que « *Les travaux portant sur les pratiques enseignantes à l'université montrent justement la difficulté des étudiants à suivre les cours magistraux.* ». Paivandi, cité par Duguet & Morlaix (2012, p . 96), rejoint cet avis puisqu'il considère que « *pour éviter le décrochage précoce, intégrer et faire réussir les étudiants, l'université a besoin de réfléchir sur la pédagogie* ».

Ce constat est plus senti quand il s'agit d'enseignement des langues et particulièrement en FLE. Plusieurs méthodes ont été élaborées au profit des enfants, des adolescents voire même pour des adultes… Si l'on considère que le FOU est destiné à un public universitaire il répondrait aux besoins spécifiques de tout apprenant faisant une spécialité dont la langue d'enseignement est le français. Mais que dire à propos d'un public dont la formation est le français lui-même ? Certainement, les étudiants inscrits pour une formation en FLE arrivent

146- Français sur objectifs universitaires.
147 - Français sur objectifs spécifiques.
148- Français sur objectifs académiques.
149- Français langue académique.

à l'université avec des difficultés à suivre des cours en français et nécessitent un accompagnement spécifique à leur situation (Itma, 2010, p. 47), (Girard, 2011, p. 24). Maha Itma (2010 , p. 47) confirme que :

> *« Dès lors, il apparaît immédiatement et pratiquement que mon rôle ne consiste pas à transmettre un savoir d'experte à des non-expert·e·s, mais à accompagner les participant·e·s, dans l'action, en fonction non seulement de leurs difficultés et besoins mais aussi de leurs ressources. ».*

Il serait donc clair qu'un apprenant non-francophone fait face à une situation à difficulté double : l'apprentissage du FLE qui lui sert comme code d'interaction avec son enseignant et ses collègues, et l'assimilation des contenus (notions et concepts) enseignés.

En suivant ces données peut-on parler de didactique et de pédagogie ou plutôt d'andragogie bien spécifiques aux contextes universitaires ? Nous supposons que si les contenus destinés aux publics adultes diffèrent de ceux destinés aux publics adolescents ou enfants, il y aurait des méthodes et des stratégies d'enseignement qui seront également destinées spécifiquement aux publics adultes que nous aborderons sous le titre qui suit.

2.2 Pédagogie ou andragogie

L'origine du terme remonte au 1833 de l'allemand *der Andragogik* cité pour la première fois par Alexander Kapp (Labelle, 1996) pour décrire la théorie éducative de Platon. Pour Kapp, andragogie réfère à une philosophie d'enseignement propre aux adultes. Pierre Martinez oppose pédagogie, conduire, du grec *agogein* qu'on fait faire à un enfant *pais* ou *paidos* ; à andragogie du grec *aner, andros* qui veut dire homme (Martinez, 2011, p. 05). Dans l'ensemble, la seconde partie du terme (*-gogie*) renvoie au fait de conduire une personne vers le savoir, et la première partie renvoie au profil de cette personne, enfant qu'elle soit ou adulte. Mais c'est quoi un adulte ? D'un point de vue biologique, l'adulte est celui qui est en âge de se reproduire ; d'un point de vue économique, c'est celui qui travaille et qui est en mesure de subvenir à ses besoins ; d'un point de vue juridique, c'est celui qui devient responsable de ses actes ; et d'un point de vue psychologique, c'est celui qui a conscience de sa responsabilité… Si l'on tient compte de ses considérations on peut avancer que l'étudiant universitaire est un apprenant adulte. Il dispose dans ce cas d'un ensemble de caractéristiques qui lui donne le droit d'avoir un modèle de formation spécifique à son statut d'apprentissage démontré par le tableau suivant.

	Modèle pédagogique	Modèle andragogique
Raisons d'apprendre	L'enfant a le devoir et l'obligation d'apprendre pour progresser dans la vie. Il apprend pour avancer jusqu'à l'étape suivante.	L'adulte apprend quand il ressent le besoin d'en savoir davantage ou d'être plus efficace. Il veut comprendre pourquoi il le fait, comment le processus se met en place et à quoi ce parcours va lui servir.
Attentes et besoins	Ils sont identifiés par le formateur/l'enseignant.	L'apprenant adulte peut diagnostiquer ses attentes et besoins par rapport au processus de formation, parfois accompagné par le formateur/responsable.
Relation pédagogique	L'enfant est dépendant de l'enseignant ou du formateur qui conçoit le processus, impose le matériel et détient le savoir.	L'adulte est autonome et responsable par rapport au formateur. Ce dernier est facilitateur de l'apprentissage, crée un climat de collaboration, de respect et d'ouverture. Il accompagne le processus de changement.
Ressources mobilisées	L'apprenant a à priori peu de ressources mobilisables. Elles ne sont pas toujours prises en compte.	L'expérience de l'adulte et celle de ses pairs est une des ressources indispensables du processus d'apprentissage.
Apprentissage	Il est basé le plus souvent sur des contenus à maîtriser et des savoir-faire à reproduire.	Il est centré sur une tâche ou une situation-problème à résoudre. Il débouche sur des pistes d'action à transférer dans la pratique de terrain.

Tableau 8: comparatif du modèle pédagogique et andragogique[150]

Il nous semble que les cinq éléments abordés dans le tableau s'appliquent en même temps sur l'oral comme matière (contexte scolaire), et comme module (contexte universitaire). L'apprenant, qu'il soit élève ou étudiant pour qu'il acquière une compétence de compréhension et de production à l'oral aura besoin, en premier lieu, d'une raison d'apprendre, un élément central qui constitue un facteur motivationnel pour l'apprenant. Il

150 - Hubrecht Vinciane et Flament Nathalie, (2016), Andragogie : la pédagogie pour les grands, (dir) Buron Vincent, Magazin ZOOM 2.0, N 75, Bruxelles, P 11.

aura besoin également d'une évaluation diagnostique que le l'enseignant/formateur réalise au début de l'apprentissage ; cette évaluation diagnostique détermine l'ensemble des attentes et des besoins de l'apprenant. La relation pédagogique, quoique différente de par ses paramètres qui dépendent du profil de l'apprenant (enfant ou adulte), cette dernière demeure un élément principal du processus d'enseignement/apprentissage. Nous rappelons ici qu'une grande importance est accordée à cet élément dans notre thèse, car nous sommes convaincu que la relation pédagogique est plus importante que l'acte de transmission des connaissances (Brauer, 2012). Dans les deux situations (pédagogique et andragogique), des ressources sont mobilisées de la part de l'apprenant en fonction de ses expériences et de la part de l'enseignant en fonction de ce qu'il juge nécessaire pour la formation de ses apprenants.

Par ailleurs, il nous semble que l'oral est l'une des compétences des plus difficiles à atteindre dans une formation en langues étrangères. D'ailleurs, Ouardia Aci (2016, p. 207) se demande dans son travail de thèse « *Pourquoi l'oral est une compétence difficile à enseigner ? Quelle est la place réelle et la place attribuée à l'oral en Algérie ?* ». Il nous paraît également d'après notre expérience d'enseignement à l'université que l'enseignement de l'oral est une mission complexe.

2.3 La didactique de l'oral : une mission complexe !

Dans les dernières années, plusieurs recherches ont été menées au profit de la didactique de l'oral, une multitude de réflexions contributoires a été abordée dans ce sens sous forme d'articles, de colloques, de journées d'études. Un objet de nature composite qui constitue une partie prenante assez importante de la langue. En linguistique structurale on s'accorde sur le fait que la plupart des langues sont à l'origine de tradition orale, autrement dit, les langues sont parlées bien avant qu'elles soient écrites, voire même qu'elles soient codifiées. Une telle situation se veut menaçante pour les langues qui excitent dans le monde[151]. En psycholinguistique, l'enfant commence à parler avant d'apprendre à écrire ou à lire, bien qu'en didactique des langues et du plurilinguisme l'oral s'accompagne le plus souvent de l'écrit, (Noyau, 2018, 03), d'où l'importance accordée à la compétence orale en didactique des langues.

151 - Morize, M. (2019). 90% des langues menacées de disparition, Revue Acropolis, https://www.revue-acropolis.fr/90-des-langues-menacees-de-disparition-dici-un-siecle/ . Site consulté le 26/07/2019

Cependant, tout enseignant averti chargé du module d'oral sait pertinemment que la mobilisation d'un ensemble de capacités constitue un atout pour la réussite de la séance d'oral. Allant de la disposition d'une maitrise linguistique à l'oral jusqu'à l'adoption d'une posture plurilingue et pluriculturelle.

2.3.1 L'oral : posture plurilingue et pluriculturelle

L'oral est un objet complexe, flou et multiforme (Weber, 2013, p. 331), (Aci, 2015, p. 222), dont l'objectif étant de comprendre des contenus oraux et de développer la compétence à prendre la parole dans des situations diverses. L'enseignement de l'oral est loin d'être une matière/module où l'on a un ensemble de connaissances à enseigner, il mobilise plusieurs paramètres qui interviennent et en production et en évaluation.

En production, l'apprenant mobilise la voix, le langage, les gestes, le regard, le silence, les idées, les représentations, la structuration, la respiration, l'attitude... En évaluation l'enseignant prend en considération comme critères d'évaluation le vocabulaire employé, la structuration syntaxique, la prononciation, la fluidité, la tonalité, la volonté à prendre la parole… Tous ces éléments rendent complexe la mission de l'apprenant à produire du sens et à développer cette compétence orale ; et celle de l'enseignant à évaluer les efforts fournis par l'apprenant.

Pour notre travail de thèse le module d'oral constitue un objet d'importance majeure. Comme nous l'avons noté dans la partie méthodologique, notre choix est mis sur le module d'oral non pas par simple fait du hasard, mais parce qu'il offre un maximum d'intervention à l'oral de notre part et de la part des étudiants. Ce maximum d'interaction verbale faciliterait à notre sens l'intégration du parler des jeunes algériens au sein de la classe et voir l'effet produit de ce parler sur la séance, objectif majeur de notre étude.

Si par définition didactique veut dire le fait d'enseigner ou transmettre une connaissance, or didactique de l'oral donnera enseigner l'oral, il sera donc clair de dire que l'oral est un objet enseignable. Un tel syllogisme fait surgir un questionnement évident, l'oral peut-il faire l'objet d'un ensemble de connaissances à enseigner ? Pourrait-il être un contenu didactisable ? Loin d'avoir les outils théoriques pour répondre à ce questionnement, nous nous limitons à dire que notre mission dans cette expérience empirique est de développer chez l'ensemble de nos apprenants une compétence de compréhension et de production à l'oral.

Notre mission est aussi complexe dans la mesure où l'on devrait fournir les moyens didactiques et pédagogiques favorisant la prise de parole spontanée des apprenants, et

d'élaborer un système évaluatif qui convient avec l'ensemble des différents profils de nos apprenants. Nous rebondirons ici sur le titre de cette section ; qu'entendons-nous par posture plurilingue et pluriculturelle ?

A l'addition d'une maitrise linguistique à l'oral, l'enseignant chargé d'une séance d'oral devrait à notre sens adopter une posture plurilingue et pluriculturelle. Véronique Miguel Addisu (2012, p. 02) définit une posture comme étant « *une attitude globale d'élèves qui adhèrent (ou non) à une dynamique d'apprentissage.* ». La notion de posture est avancée ici surtout dans un contexte d'apprentissage plurilingue. Nous empruntons à notre tour cette notion en vue de l'orienter vers l'enseignant de la séance d'oral. Nous posons que dans un contexte plurilingue comme l'Algérie, l'enseignant averti devrait adopter une posture plurilingue pour pallier aux différentes situations de communication et aux différents profils de ses apprenants. Marielle Rispail inscrit la notion de posture plurilingue dans le champ de la sociolinguistique interactionnelle. Rispail (2017, p. 100) note qu'une posture plurilingue « *participe à la compétence de communication, qui s'exprime dans l'hétérogénéité constitutives des communautés linguistiques [...]. Elle a donc un intérêt potentiel en sociodidactique.* ». Posture enseignante plurilingue renvoie pour nous aux différentes compétences linguistiques et langagières dont un enseignant de langues dispose et qu'il mobilise au cours d'une séance d'oral. Le parler des jeunes algériens étant à notre sens l'une de ces compétences langagières dont un enseignant, dans un contexte algérien, devrait avoir.

Quant à la posture pluriculturelle, il s'agirait des compétences pluriculturelles qu'un enseignant d'oral devrait disposer lors d'une séance d'oral. Plus que l'enseignant dispose de cultures variées, plus qu'il assure une zone de confort et une atmosphère d'interaction dynamique pour lui et pour ses apprenants. L'ouverture aux langues et aux cultures de l'autre (approche interculturelle) permet le développement d'une posture pluriculturelle qui inclut pour nous la maitrise et/ou, à défaut être conscient des pratiques langagières des jeunes et leurs centres d'intérêt, ce que nous désignons, dans un autre chapitre précédemment développé (*cf.* page 109), par maitriser la culture commune. Or, les parlers jeunes algériens et leurs centres d'intérêt sont pour nous une « culture » propre aux jeunes algériens, l'enseignant d'oral devrait être en mesure de maitriser cette culture. Ainsi, un enseignant au courant de ce que disent les jeunes dans leurs quotidien et ce qu'ils abordent comme sujets d'actualité sont deux éléments qui favoriseraient à notre sens le relation pédagogique. Ce pourquoi il nous a paru crucial de choisir des thématiques qui intéressent notre public jeune et suscitent le plus son interaction.

Nous l'avons déjà signalé, le profil de l'apprenant importe beaucoup quand il est question de choisir le contenu à enseigner, il est alors central de faire des choix affinés pour mettre à l'œuvre des thématiques qui conviennent le mieux avec notre public jeune. Nous avons jugé les thèmes qui abordent les questions des réseaux sociaux, l'amitié, les relations avant le mariage, le célibat dans le monde et en Algérie, la tricherie aux examens, les tenues vestimentaires des jeunes... comme thèmes d'actualité qui susciterons mieux l'intérêt et l'attention de nos apprenants, et par conséquent favoriserons mieux l'interaction en classe.

D'une autre part, nous nous sommes basé grandement sur la relation interpersonnelle avec notre public. Pour ceci, nous avons essayé de maintenir, tout au long des deux semestres[152], un bon rapport et une relation détendue avec nos étudiants en commençant par les appeler par leurs prénoms. Markus Brauer (2012, p. 14) en tant que psychopédagogue propose quatre grandes conclusions sur l'enseignement efficace, parmi lesquelles il cite le bon rapport avec les apprenants, dans ce sens il dit qu'« *un enseignant qui prêche un peu en littérature scientifique est meilleur qu'un enseignant qui irréprochable au niveau méthodologique mais d'un rapport mauvais avec ses apprenants* ». L'importance accordée au rapport entre enseignant/étudiant est cruciale dans la mesure où une fois l'enseignant est apprécié, les étudiants seront plus coopératifs et en mesure d'être disponibles aux attentes de leurs enseignants (Brauer, 2012, p. 51), en d'autres mots, cela contribue à établir un bon contrat didactique. Nous entendons par contrat didactique une situation cadrée par des limites infranchissables, un engagement qui délimite les droits et les devoirs et de l'enseignant et de l'apprenant, « *il s'agit d'établir un cadre commun qui régit l'ensemble des relations entre les individus* » (Cuq, 2003, p. 55). En même temps, cela ne veut pas dire que l'enseignant ait métamorphose radicale de sa personnalité. Selon Brauer, la similarité crée de la sympathie (Brauer, 2012, p. 55), pour lui il ne faudrait pas que l'enseignant se prenne trop au sérieux, il serait mieux de montrer un côté humain en racontant des fois des expériences personnelles au lieu d'être une machine et d'essayer à n'importe quel prix de se donner l'illusion d'être infaillible (Brauer, 2012, p. 52). Cette stratégie proposée par Brauer nous a été d'une grande aide pour gérer notre séance de l'oral, il nous a paru évident si nos étudiants se sentent en sécurité avec leur enseignant qui adopte posture jeun avec eux, il pourrait les encourager à prendre la parole en toute liberté. Le choix des thématiques d'actualité qui touchent de près la réalité et les centres d'intérêt des jeunes algériens, et l'insertion des expressions jeunes permet à notre sens de maintenir un niveau d'attention

152 - Il s'agit ici de l'année universitaire 2018/2019.

plus élevé tout au long de la séance par le changement l'air toutes les 15 minutes, ou de produire un acte inattendu par les étudiants.

Nous avons avancé au début de ce passage que l'enseignement d'oral est loin d'être une matière/module où l'on a un ensemble de connaissances à enseigner. Ce constat nous conduit à poser la question suivante : est-ce que l'oral est un contenu enseignable ou une compétence qui s'acquière au cours de la formation d'un apprenant ?

2.3.2 L'oral : contenu enseignable ou compétence acquise ?

Si nous comparons le module d'oral avec d'autres modules enseignés à l'université, nous nous rendons compte que la nature du module d'oral diffère des autres modules. Nous posons qu'un système modulaire sert à baliser des frontières de connaissances d'un module à l'autre.

En dehors d'un certain chevauchement qui existe entre les modules, il reste que la théorie du signe, la synchronie et la diachronie, la syntaxe, la stylistique… soient des contenus qui relèvent du module de la linguistique. La didactique, la pédagogie, les stratégies d'enseignement/apprentissage, le contrat didactique, les méthodologies d'enseignement… soient des contenus qui relèvent du module de la didactique. Le contact de langues, les interactions verbales, les représentations linguistiques, la variation linguistique, les variétés et les normes… soient des contenus qui relèvent du module de la sociolinguistique.

Mais, quand il s'agit du module de d'oral, les contenus mobilisés se présentent comme des supports sur lesquels se base l'enseignant, car l'objectif visé par le module de l'oral n'est pas la transmission des connaissances, mais l'acquisition des compétences de compréhension et de production à l'oral. Autrement dit, l'apprenant développe ses compétences de compréhension/production afin qu'il puisse communiquer dans la langue cible (le FLE pour notre cas). Plus que l'apprenant développe ses compétences, plus qu'il soit capable de communiquer d'une façon fluide dans des situation de communications diverses.

Nous postulons alors que si en linguistique les contenus dispensés *cités supra* visent la maitrise des concepts de base de la linguistique, se familiariser avec la terminologie de la spécialité et avoir un aperçu sur l'évolution de la linguistique, cet objectif est minimisé en module de l'oral, car les contenus qui y sont mobilisés ils le sont pour un autre objectif, à savoir l'acquisition et le développement des compétences à l'oral (Aci, 2015, p. 283). Ce pourquoi les acteurs des secteurs institutionnels (éditeurs, didacticiens, pédagogues,

praticiens…) se penchent continuellement sur l'innovation de nouveaux modèles d'enseignement, d'où la pluralité des stratégies d'enseignement que nous aborderons sous le titre suivant.

2.4 Les stratégies d'enseignement

Le terme stratégie relève en premier lieu du domaine militaire pour faire référence à l'art de planifier et coordonner un ensemble d'opérations d'une armée pour faire face à l'ennemi. (Rey, 2006, p. 1268). C'est la :

> « *Partie de la science militaire qui traite de la coordination des forces armées (en intégrant les aspects politiques, logistiques et économiques) dans la conduite d'une guerre ou dans l'organisation de la défense d'une nation, d'une coalition* »[153].

D'une origine grecque, J-P. Robert avance que le mot provient d'un sens militaire « *stratighia* », qui est dérivé de « *stratégos* », et qui veut dire « général, stratège » (Robert, 2008, p. 190).

Comme la plupart des termes, le mot stratégie a subi une extension de sens pour recouvrir d'autres signifiés ou d'intégrer d'autres domaines de la vie dans lesquels il pourrait faire référence à toute sorte d'action ou de planification conscientes pour atteindre des buts bien précis. En sciences du langage, précisément en analyse de discours les choix possibles d'un locuteur dans une situation de communication quelconque relèvent des stratégies dites stratégies discursives. Quand un locuteur met en valeur un ensemble de constructions symboliques en fonction de son interlocuteur, de la situation de communication, des intentions illocutoires mises en œuvre, il échappera à un acte langagier naturel pour en planifier un autre qui servira en mieux son discours qui dépondrait des fonctions persuasives (Topa-Bryniarska, 2015, p. 415).

Il est admis dans la tradition aristotélicienne que la rhétorique, art de bien parler, engage trois catégories argumentives : l'éthos, le pathos et le logos, (Amossy, 2008).

- l'éthos renvoie aux caractéristiques du locuteur, sa manière d'être et de faire, ses émotions, sa crédibilité,
- le pathos renvoie à l'intention de persuasion exercée sur son auditoire,
- le logos renvoie aux arguments basés sur le logique.

153 - https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie. Site consulté le 29/07/2019

Ces trois niveaux constituent un moyen fort pour la persuasion d'un public. Ce type de stratégies est dit stratégies argumentatives en analyse du discours.

De même pour les sciences de l'éducation, plusieurs chercheurs ont mis l'accent sur la notion de stratégie. Cuq rappelle que la réflexion didactique sur les stratégies enseignantes a connu son essor à partir des années 1970 avec l'émergence de l'approche communicative (Cuq, 2003, p. 266).

Legendre pense qu'une stratégie est « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées par le sujet dans le but de favoriser et mieux atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique.* »[154] (Cyr, 1998, p. 4).

Jaques Tardif (1997, p. 23) dans son ouvrage titré : *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, souligne que : « *la stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif* ». L'auteur ajoute que « *la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations.* » (Ibid, 1997, p. 23), pour mettre en valeur deux critères : l'efficacité et la pluralité. Efficacité parce que les penseurs en didactique et en pédagogies s'efforcent constamment à rendre efficace l'acte d'enseignement/apprentissage, dans ce sens Brauer (2012, p. 18) postule qu'« *un enseignant est plus efficace s'il réussit à impliquer ses étudiants dans un travail personnel en dehors du cours* » . Pluralité car dans tous processus d'enseignement/apprentissage il y a mobilisation d'une séquence d'action.

Il faut rappeler qu'en domaine des sciences de l'éducation il y a des stratégies d'enseignement, moyens mis en œuvre par les praticiens du domaine, et des stratégies d'apprentissage, moyens mis en œuvre par les apprenants. Cependant, les différentes stratégies d'enseignement[155] dépendent également des différentes approches d'apprentissage sur lesquelles se base le praticien. Nous entendons par approche d'apprentissage les différents courants pédagogiques les plus connus comme le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme. En effet, la stratégie d'enseignement que nous adoptons semble s'inscrire dans ce dernier courant pédagogique. Le socio-constructivisme est un courant qui date des années 1980 et qui considère l'apprentissage comme une participation active à des situation réelle (Daele & Berthiaume, 2010, p. 2). Il nous semble

154 - Legendre (1993) cité par P. Cyr (1998) in : Stratégies d'apprentissage, Clé International, Paris, 1998, p.4.
155 - Nous citons à titre indicatif et non exhaustif l'enseignement explicite, l'enseignement implicite, l'enseignement ludique…

que le phénomène langagier parler jeune est une construction sociale qui pourrait servir comme stratégie d'enseignement et qui peut contribuer à l'apprentissage de nos étudiants à l'université.

En revanche, cette vision pose problème à première vue dans le sens où quand nous parlons d'une stratégie d'enseignement nous entendons des techniques et des étapes mises en œuvres par l'enseignant afin de faciliter et de rendre plus efficace l'apprentissage d'un savoir donné. Ce qui fait qu'une stratégie d'enseignement doit toucher les trois pôles qui constituent tout processus d'enseignement/apprentissage , à savoir l'enseignant, le savoir et, l'apprenant. Il serait alors inconvenable de dire que l'intégration d'un parler jeune en classe de FLE ferait l'objet d'une stratégie d'enseignement, car avec l'omission du contenu enseignable la conception triangulaire se voudrait impossible. Il manque un élément important qui est l'action orientée vers l'objet d'enseignement (le savoir), et que l'intégration d'un parler jeune ne touche en aucun cas le contenu enseigné. Pour répondre à cette problématique nous dirons que l'intégration du parler des jeunes algériens certes, ne touche pas au contenu enseigné, mais pourrait par contre installer une atmosphère de complicité entre enseignant/étudiant, et un sentiment de détente dans la séance. Cette atmosphère de complicité et ce sentiment de détente sont deux éléments qui influencent positivement à notre sens sur la qualité du contenu enseigné. Pour expliquer les différentes relations qui existent entre les trois éléments inhérents à tout processus d'enseignement apprentissage nous nous basons sur la conception du triangle didactique proposé par Yves Chevallard (1985) avec une adaptation au modèle stratégique que nous proposons :

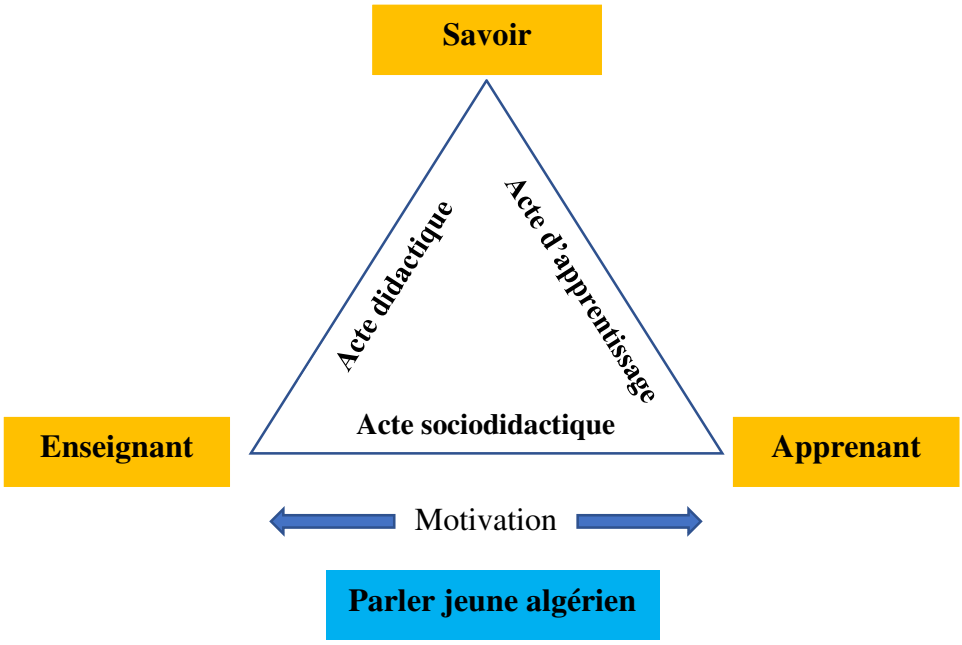


Figure 7: Stratégie motivationnelle basée sur le parler jeune algérien

Notre vision met en place le parler jeune algérien comme élément qui favorise la motivation des apprenants. Mais pour assurer cette motivation il faudrait une certaine adaptation, pour reprendre les propos de Chevallard, de ce parler jeune qui renvoie pour nous à ce qu'appel Yves Chevallard (1985, p. 39) une transposition didactique et qu'il définit comme :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » .

Nous proposons alors que cet acte qui s'ajoute à l'acte didactique entre enseignant/savoir, et l'acte d'apprentissage entre apprenant/savoir se présente comme un acte sociodidactique entre enseignant/apprenant.

A cet effet, si nous reprenons la définition de Legendre qui postule qu'une stratégie consiste en la mobilisation de ressources pédagogiques planifiées par le sujet dans le but de favoriser et mieux atteinte des objectifs dans une situation pédagogique, nous pouvons dire que tout moyen mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser le processus d'enseignement/apprentissage est valable pour faire objet d'une stratégie d'enseignement. Dans ce sens, cette vison recouvre l'intégration du parler des jeunes algériens en classe de FLE comme stratégie motivationnelle.

Dans ce qui suit, nous polarisons notre intérêt en tant qu'enseignant chargé du module de l'oral sur le parler des jeunes algériens, et comment le mobiliser comme stratégie motivationnelle pour un enseignement plus efficace.

2.5 Les parlers jeunes comme stratégie d'enseignement au service de la didactique

Le premier contact avec ce titre paraitrait drôle à nos lecteurs ! Plusieurs discussions avec nos collègues ont été à l'origine de cette affirmation, parmi lesquels nos amis, nos enseignants et le comité scientifique chargé de notre formation doctorale. Au début de notre recherche, et comme tout chercheur débutant sa carrière, l'image n'était pas claire pour nous-même. Il fallait donc mettre au point un cadre d'intervention bien balisé pour transmettre notre vison à la communauté scientifique. L'idée d'exploiter le parler des jeunes algériens comme stratégie motivationnelle en classe paraissait une tentative qui sort de l'ordinaire.

Dans ce qui suit, nous expliquerons en détail ce que parler jeune signifie pour nous ? Dans quelle configuration se manifeste-il ? Pourrions-nous l'approcher comme compétence langagière au service de la didactique des langues, en l'occurrence en FLE?

De prime abord, il faudrait savoir qu'un parler jeune, notamment en contexte algérien, pourrait faire l'objet d'une compétence plurilingue.

2.5.1 Les parlers jeunes comme compétence plurilingue et pluriculturelle

Oui, ce n'est pas de l'imagination ! Nous l'avons déjà vu au premier chapitre du volet sociolinguistique (*cf.* page 79) , l'algérien (le parler) étant le code de communication de la majeure partie des algériens dans les situation de communications ordinaires, le parler jeune fait donc une partie prenante de ce code d'échange. Du fait que l'algérien est un contenu composite, hétéroclite, constitué de plusieurs variétés linguistiques, les jeunes puisent, inconsciemment la plupart du temps, de ce code en disposition pour forger leur propre identité langagière. Cette pratique est perçue pour nous comme compétence plurilingue et pluriculturelle. Le parler des jeunes algériens est entouré de stéréotypes et d'attitudes négatives. Dans le contexte algérien l'expression parler/langage jeune signifie à tort pour la plupart des locuteurs *arabe dialectal* ou *daridja*, ce qui rend difficile son intégration dans un milieu institutionnel. Nous posons dans cette section que le parler des jeunes algériens est spécifiquement moulé dans plusieurs formes et structures. Vu le paysage linguistique plurilingue qui caractérise l'Algérie, le parler jeune se manifeste et met en œuvre un répertoire plurilingue riche. Pour argumenter notre vision nous rejoignions Leila Tounsi (1997, p. 113) qui avance qu' « *Ainsi ces pratiques rapidement évoquées ici semblent attester de l'existence d'une culture jeune et de parlers jeunes. Sur le plan lexical, {...} glissements de sens de termes empruntés aux différentes langues en présence.* ». Quand nous évoquons le contexte algérien avec sa diversité linguistique et langagière, nous entendons par là l'arabe standard, l'algérien, le français, l'anglais voire même l'égyptien. Dans le tableau qui suit nous exposons quelques exemples pour illustrer cette créativité plurilingues présente chez les jeunes locuteurs algériens.

La variété	l'exemple	Transcription en API	Le sens
Dialectal/ dialectal	***Cheba3tna khourchef***	[ʃabaʔˁtnaxurʃ∂f]	Dire à qqn. tu mens. *fam*. tu nous balances des lézards.
Arabe standard	***Abi, Oummi, Akhi,Oukhti***	[abi][umi][axi][uxti]	Mon père/ma mère /mon frère/ ma soeur

Arabe/français	***Karitastrophe***	[karitastrof]	Union de la première partie de l'arabe (***karita***) et la seconde partie en français (***strophe***) pour signifier une situation problématique ou une personne qui crée beaucoup de problèmes.
Dialectal/français	***Binet nous***	[binatnu]	Du mot ***binet*** issu du Daridja qui signifie entre et du pronom personnel nous du français pour dire entre nous.
Arabe/anglais	***Qatlek l'happy***	[qa:tlaklħapi]	Composé de ***qatlek*** de l'arabe dialectal qui signifie vous tue, et ***l'happy*** de l'anglais qui signifie la joie. L'expression est pour sens de dire à quelqu'un qu'il est extrêmement joyeux.
Français	***Simpouli***	[sɔ̂mpuli]	Variante libre de simple.
Egyptien	***mezza***	[m:za]	Une fille super canon dans le parler égyptien.

Tableau 9: illustration de la compétence plurilingue dans le parler jeune algérien[156]

Il se peut que notre lecteur s'interroge sur l'absence d'exemples d'emploi des variétés berbères (le tamazight, le chaoui, le mzab, le tergui…) ; des variétés qui font partie, sans conteste, du paysage linguistique algérien ! Nous interprétons ce constat comme supposition de notre part par deux raisons : premièrement, parce que nous essayons d'être fiable en nous nous limitons à notre corpus recueilli (notre étude de master); et deuxièmement, parce que la région dans laquelle nous avons recueilli ce corpus se situe à l'est algérien[157] où les variétés berbères constituent une présence timide, voire rare comme code d'échange au quotidien.

Le tableau ci-dessus montre que les jeunes locuteurs algériens puisent leur langage dans un répertoire plurilingue riche semblable à la richesse du paysage linguistique de l'Algérie. Nous voulons rappeler également que les sens sur lesquels nous nous sommes basé sont issus des témoignages des jeunes qui nous ont donné les sens visés par les expressions évoquées, compte tenu de leurs contextes d'usage.

A cette richesse langagière s'ajoute d'autres éléments que nous jugeons pertinents sur les plans grammatical et structural. Étant enseignant chargé également du module de

156- Voir Beldjezzar, B & Aci, O. (2020). Le langage des jeunes algeriens : essai de (re)definition et de (re)configuration d'une notion didactisable, Studii şi cercetări filologice ,Seria limbi străine aplicate n°19, Piteşti , pp 160-173, p 167.

157 - Le corpus a été recueilli à Constantine, une ville située au nord/est de l'Algérie.

linguistique à l'université, nous essayons de temps à l'autre d'illustrer par des exemples issus de ce répertoire verbal propre au jeunes algériens que nous expliquons dans le titre suivant.

2.5.2 Le parler jeune algérien, quelle(s) forme(s)?

On dit qu'Abu al-Aswad al-Du'ali[158] n'a pas inventé la grammaire arabe, il l'a juste découverte (Zeghouane, 2005, p 245) . De même pour l'algérien (le parler) de manière générale, et/ou le parler jeune algérien en particulier, ils sous-tendent une grammaire. En se basant sur l'ensemble des données recueillies dans le corpus cité ci-dessus nous avons essayé de dégager quelques classes grammaticales qui sous-tendent le parler des jeunes algériens. Si, par consentement des linguistes, dans la grammaire arabe il y a trois catégories grammaticales à savoir : *الإسم*(le nom), *الفعل* (le verbe) et *الحرف*(le particule), et neuf classes grammaticales pour le français : le déterminant, le pronom, le nom, le verbe, l'adverbe, l'adjectif, la préposition, la conjonction et l'interjection, de même pour le parler jeune algérien, nous avons essayé de dégager à partir du corpus recueilli (2017) des illustrations qui montrent l'existence d'une classification grammaticale. Dans le tableau qui suit nous avons choisi quelques créations qualifiées jeunes pour illustrer cette présence catégorielle.

La classe grammaticale	L'exemple	Transcription en API	Le sens
Verbe	***Khla3tni***	[xlaʕˁtni]	Dire à qqn. D'un ton sarcastique « tu ne peux rien faire pour moi ». Syn. de ***matakhla3nich***
Substantif	***Fechlesse***	[feʃles]	Du mot ***fechla*** issu du daridja et du suffixe -esse du français, le tout donne le sens de faiblesse.
Adjectif	***M'randef***	[mrandef]	Quelqu'un qui a un rendez-vous, un rancard avec une fille et vice versa. fém. ***m'rendfa***.
Adverbe	***Inthic***	[ʔntik]	Excellent, super.
Locution verbale	***T'kassar 3liya fellouz***	[tkasarʕˁlijafelluz]	Se dit à quelqu'un qui nous fait perdre notre temps avec des histoires inutiles.
Locution adjectivale	***Tayeh khchine***	[tˁajaħxʃin]	Quelqu'un qui se montre dur avec les gens, vaniteux, orgueilleux. Expression métaphorique à la grêle qui tombe à gros calibre.

Tableau 10: illustration des classes grammaticales dans le parler jeune algérien[159]

158 -L'un des premiers grammairiens arabes qui, selon les historiens, aurais établi les principes de la grammaire arabe.
159 - Ibidem, p, 168

Il nous semble que cette catégorisation pourrait nous servir comme base lors d'une séance de linguistique. L'illustration par des exemples qui font partie du quotidien des étudiants, permet à notre sens un accès facile à l'information transmise. La contextualisation des contenus dispensés nous parait indispensable pour un enseignement efficace. Nous pouvons même envisager une série de procédés de création lexicale à l'intérieur du parler jeune algérien comme suit :

Le procédé lexical	L'exemple	Transcription en API	Le sens
Le calque	***facile macile***	[fasilmasil]	La construction est calquée sur l'expression ***sahla mahla*** issu de l'arabe dialectal dont facile est l'équivalent de ***sahla,*** et ***macile*** qui s'ajoute pour rimer avec le mot ***mahla*** pour sens de faire une chose en douceur
La diminutivisation	***tertour***	[tɔ̂rtur]	Le mot renvoie à un diminutif issu d'une dérivation du mot français traitre
La suffixation	***Skhaylage***	[sxajlad͡ʒ]	***Skhayel*** est un mot issu de l'arabe dialectal qui signifie imagine, l'adjonction du suffixe français -age donne pour sens le mot imagination
L'adjonction	***Impouhal***	[ʔmpuħal]	Mot construit sur la base d'une troncation, l'apocope (impo) du mot français impossible ajouté au mot ***mouhal*** issu de l'arabe dialectal, ***mouhal*** ici joue le rôle d'une aphérèse pour que le tout signifie impossible
La négation	***Ma halabtnech***	[maħalabtnaʃ]	La négation en arabe dialectal s'effectue par ***ma…ech*** , l'équivalent de ne…pas en français
L'emprunt	***Baqlawa***	[baqlawa]	Qui fait éprouver une émotion esthétique. L'emploi désigne spécifiquement un être de sexe masculin qui plait à l'œil. Le mot aurait été emprunté à un feuilleton turc (*Kara sevda*)[160] dont l'acteur principal nommé Kamal est qualifié de Baqlawa[161]

Tableau 11: illustration des procédés de création lexicale dans le parler jeune algérien[162]

Mais, quoique ces pratiques langagières jeunes se considèrent comme une compétence plurilingue, un langage qui sous-tend une classification grammaticale et mobilise un ensemble de procédés de création lexicale, si l'on adopte une position pragmatique, ce parler jeune aurait-il une/des fonctions ? Peut-il servir à quoi en classe de FLE ?

160 - Expression turque qui signifie l'amour aveugle.
161 - Une confiserie à plusieurs couches selon la tradition turque. https://www.grandturkishbazaar.com/fr/all-about-baklava-and-its-history/. Site consulté le 08 janvier 2021
162 - Ibidem, p , 169

2.6 Les fonctions d'un parler jeune : perspective sociodidactique

En dehors des fonctions reconnues par les sociolinguistes (Goudaillier, 2002, p. 6), (ER, 2016, p. 40) : identitaire (marquage d'identité) ; ludique (jouer avec la langue pour créer de l'humour) ; cryptique (rendre incompréhensible son langage par rapport aux autres groupes de pairs, notamment pour les adultes), nous essayerons également dans ce qui suit de dégager les fonctions possibles qu'un langage jeune pourrait avoir dans un contexte institutionnel. Suite à un travail analytique du corpus cité *supra* nous posons que le parler des jeunes algériens dans un contexte institutionnel pourrait avoir, sans prétention d'exhaustivité, trois fonctions principales : une fonction humoristique, une fonction motivationnelle et une fonction de mise en garde (perlocutoire) (Beldjezzar & Aci, 2020, p. 11).

2.6.1 La fonction humoristique

Dite également ludique, cette fonction est liée au tempérament d'une personne jeune. Ce langage se caractérise par un aspect léger qui suscite une valeur humoristique chez l'usager. Cette caractéristique est d'une importance première pour notre thèse car, nous supposons qu'un jeune, quel que soit ses origines préfère des atmosphères détendues. La création de cette atmosphère par des éléments linguistiques propres à la tranche d'âge des jeunes pourrait assurer une climat de confiance. Dans ce sens, il serait utile d'illustrer avec des exemples comme suit :

Ex 1: au lieu de dire « il est hors de question que tu rentres maintenant » pour un étudiant qui arrive en retard on dit « il est *impouhal* que tu rentres… ».

Ex2 : au lieu de dire « faites appel à votre imagination ! » en demandant aux étudiants de réfléchir sur une question, on leur dit « allez ! Faites appel à votre *skhaylage* ! ».

Impouhal, *skhaylage* (*cf.* Tableau 11) et bien d'autres, sont des expressions jeunes beaucoup usitées dans le langage des jeunes et qui suscitent le rire durant la séance si employées par l'enseignant.

A cette fonction , nous suggérons une autre fonction motivationnelle.

2.6.2 La fonction motivationnelle

Il parait peut-être étrange qu'il y ait un rapport entre motivation et parler jeune ! Nous justifions se rapport par le fait que la motivation étant un élément d'importance majeure dans tout processus d'enseignement/apprentissage[163], et que le langage des jeunes étant un produit de prédilection chez les jeunes étudiants du moment que c'est leur façon de parler entre eux au quotidien. L'adoption d'une posture enseignante de type terre à terre assurée à travers l'emploi d'un langage jeune en classe pourrait servir comme stratégie motivationnelle. Cette stratégie motivationnelle alimente d'une part les relations interpersonnelles entre étudiant et enseignant, autrement dit, il y a un rapport de familiarité, d'amitié et/ou d'intimité qui se crée entre ces deux dernier; et de l'autre la promotion du processus d'apprentissage de la langue cible.

Si l'on présume que cet état d'intimité et de familiarité nuirait au processus d'enseignement/apprentissage à cause du dépassement des limites qui pourrait se produire, nous dirons qu'il y a un autre élément pour remédier à de telles situations. Certaines expressions jeunes renferment une fonction de mise en garde comme suit.

2.6.3 La fonction de mise en garde (perlocutoire)

Nous entendons par fonction de mise en garde une fonction qui sert à avertir l'autre. Nous postulons qu'un langage jeune pourrait servir comme moyen d'agir sur l'autre dans la mesure où le langage des jeunes se considère comme langue pour certains sociolinguistes comme l'explique Thierry Bulot (2004, p. 8):

> *« Posons au moins que si le parler jeune n'existe pas en langue comme une unique variété homogène (les travaux récents en sociolinguistique l'attestent si cela était besoin et le terme lui-même se note de plus en plus au pluriel), il est en discours (médiatique, scientifique, urbanistique...) construit et perçu comme tel parce que sa valeur sociale est celle d'une langue ».*

163- Voir Brauer, 2012.

En effet, une langue dans une approche pragmatique est synonyme d'action[164]. A titre indicatif, l'expression *n'gharreblek*[165] [nɣareblek] ou *n'tihlek khchine*[166] [ntiħlekxʃin] renvoient au fait que la personne qui parle (l'enseignant dans notre cas) adopte d'habitude un comportement de gentillesse à l'égard de l'autre (l'étudiant), et que ce comportement adopté par l'enseignant peut changer d'un instant à l'autre en fonction de la manière à travers laquelle se comporte l'étudiant en question. Les expressions de ce type fonctionnent à notre sens comme moyen d'agir sur l'autre en cas de dépassement ou de déviation.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons essayé de dégager ces trois fonctions qu'un parler jeune pourrait assurer en classe de FLE. Nous proposons ces fonctions comme moyens discursifs qui peuvent être mis au service de la didactique des langues dans une vison sociodidactique. A cet effet, nous verrons sous le titre suivant comment s'effectue le passage des parlers jeunes d'une notion sociolangagière vers un contenu qui pourrait être didactisable.

2.7 Les parlers jeunes : d'une notion (objet social) vers une notion (contenu didactisable)

Nous rappelons que l'un des aspects de notre travail de thèse se présente comme tentative de transposition didactique. Du fait que les parlers jeunes sont à l'origine un objet social (Bulot, 2004) fortement médiatisé et exclu socialement (Baillet, 2001), leur transposition serait une tâche difficile, voire irraisonnable aux yeux de plusieurs chercheurs. Nous voulons dire que le passage des parlers jeunes algériens en tant que phénomène langagier d'un état social vers un état institutionnel devrait passer par un processus d'étapes logiques et une démarche raisonnée. Cette thèse tente alors de mettre les parlers jeunes algériens en classe comme contenu pédagogique au service de la didactique des langues (le FLE pour notre cas d'étude). L'intégration d'un langage jeune en classe de langue pourrait

164 - Voir : John Autin, Quand dire, c'est faire.
165 - Je change de comportement avec toi
166 - « Tayeh khchine » [tajaħxʃin] ,du parler jeune algérien qui aurait pour sens tu nous montres ton agressivité, ton caractère dur et peu charitable, est une expression métaphorique qui serait caricaturée sur la chute de grêle à gros calibre. Au moment de sa chute toute personne s'abrite dans un endroit pour ne pas se faire blesser. Donc, "n'tihlek khchine" veut dire je vais te montrer mon côté dur et impitoyable.
L'expression a subi une extension de sens en jouant sur ses composantes à travers l'adjonction d'autres substantifs à la place de "khchine" tels que : mécanicien, t'bib (médecin), salafi (salafite)... qui donnera « tayeh mécanicien » pour quelqu'un qui se prend, à tord , pour connaisseur en mécanique ; « tayeh t'bib » pour celui qui joue le médecin ; ou encore « tayeh salafi » pour une personne qui fait preuve de fanatisme religieux.

fonctionner comme stratégie motivationnelle en vue d'assurer une chaine de processus psycho-affectifs et cognitifs comme suit :

1- L'intégration des pratiques langagières jugées jeunes permettrait à notre sens de créer un bon rapport enseignant/étudiant en classe et en dehors de la classe; sachant qu'un locuteur change sa façon de parler en fonction de son interlocuteur comme l'exemple donné par Michelle Auzanneau (2015, p. 61) dans un article titré *la quête des parlers ordinaires* :

« par exemple, a traité du cas d'une locutrice d'Ocrakoke (une île au large de la Caroline du Nord) qui, dans certains contextes phonologiques, renforce certains traits dialectaux face aux étrangers et les abandonne avec d'autres interlocuteurs. ».

Ceci induit également le changement des représentations et les jugements de valeurs à l'égard de son interlocuteur. Autrement dit, plus que l'on parle dans le langage de l'autre plus qu'une relation de confiance est tissée entre les deux interlocuteurs, ce qui conduit au stade suivant;

2- Une fois un bon rapport installé entre l'enseignant et l'étudiant, chose que les spécialistes en psychopédagogie jugent comme facteur incontournable dans tous processus d'enseignement/apprentissage, cela permet de créer une atmosphère de travail détendue qui, elle , permet à son tour aux étudiants de se sentir plus à l'aise et motivés. Grace à cette posture qu'adopte l'enseignant à l'égard de ses étudiants il assure un sentiment de sécurité en classe qui permet plus d'activité et de productivité chez les étudiants;
3- Cette activité et cette productivité contribueront à l'amélioration du processus d'apprentissage. A cet effet nous postulons que plus que l'étudiant est productif en classe plus qu'il assure une bonne appropriation de la langue comme objectif principal.

Conclusion partielle

Nous nous limitons à ce niveau restreint du développement de cette partie, car nous ne voudrions convoquer que les éléments qui disposent d'une fonction charnière entre le volet sociolinguistique, le volet sociodidactique et la partie consacrée à l'analyse des données recueillies. Nous rappelons que nous avons abordé dans cette partie les origines de la sociodidactique comme approche récente qui lie sociolinguistique et didactique des langues. Nous avons également abordé le passage de la didactique vers la sociodidactique et avons avancé notre propre vision quant à l'approche sociodidactique, domaine dans lequel s'inscrit notre thèse.

Dans un second chapitre de cette partie nous avons abordé les parlers jeunes algériens comme stratégie motivationnelle au service de la didactique des langues. Ledit chapitre se veut un élément central pour justifier notre enquête sur terrain. Nous avons voulu mettre en évidence le dépassement des parlers jeunes de la dimension d'un simple objet social vers un contenu didactisable, et comment ce contenu didactisable pourrait être perçu comme une compétence plurilingue multiforme au service des approches plurielles.

Celui qui lit cette thèse sentira, nous l'espérons, un développement progressif qui lie théorie et pratique, car nous essayons de faire un va et vient entre les deux aspects pour maintenir ce lien. En effet, les trois parties précédentes font l'objet de fondations pour la partie suivante.

Dans ce qui suit nous nous étalons sur l'analyse des données recueillies tout au long de notre enquête sur terrain.

Partie 4 :Analyse et interprétation des données

Introduction partielle

Beaucoup d'attention a été accordée à cette dernière partie de notre thèse, ce qui justifie sa taille importante par rapport aux trois autres parties. Il nous semble que l'analyse des données recueillies sur le terrain se veut une étape cruciale dans une recherche. A cet effet, nous nous étalons dans cette partie pour effectuer une analyse profondément minutieuse de notre corpus.

Cette partie se scinde en trois chapitres dans lesquels nous aborderons dans un premier chapitre notre approche et démarche d'analyse adoptées. Nous aborderons dans le même chapitre une description des questions de l'entretien que nous avons réalisé avec les étudiants des trois groupes d'étude, nous exposons également les objectifs des questions posées lors des entretiens. Dans un deuxième chapitre nous décrivons les outils, les grilles, et les critères d'analyse des entretiens et des observations ; nous passerons également en revue le logiciel MAXQDA, logiciel sur lequel nous nous sommes basé pour le traitement des données recueillies. Nous terminerons cette partie par un troisième chapitre que nous consacrons à l'analyse et l'interprétation proprement dites de notre corpus.

Nous signalons que pour le troisième chapitre dédié à l'analyse et l'interprétation des données recueillies nous procéderons par une analyse mixte. Nous commencerons par une analyse des données lexicometrique (contenu manifeste) dans laquelle nous dégageons le lexique issu de notre corpus et qui pourrait contribuer à l'interprétation des réponses obtenues auprès de nos enquêtes. En second lieu, nous procéderons par une analyse des données significatives (contenu latent) des réponses obtenues, dans cette analyse, nous essayerons de dégager des éléments de réponse sous-entendues. Une dernière partie du troisième chapitre sera consacrée à l'analyse des observations en situation que nous avons menées avec les quatre enseignants d'oral.

Nous rappelons que pour le chapitre dédié à l'analyse des données que chaque analyse sera suivie d'une synthèse interprétative qui aura pour objectif de dégager des réponses qui nous servirons ensuite pour répondre à notre problématique de départ.

Chapitre 1 : l'enquête sur terrain : collecte et traitement

L'objectif de ce chapitre étant de justifier l'approche et la démarche d'analyse que nous avons adoptées lors de notre analyse. Nous essayerons de justifier l'analyse des données en mode mixte. En second lieu, nous exposons les thèmes abordés lors des entretiens et nous expliquons les objectifs derrière chacune des question posées lors de nos entretiens d'explicitation réalisés.

1.1 Approche et démarche d'analyse adoptées

Tout chercheur en SHS[167] dispose de trois choix dans son travail de recherche pour analyser l'ensemble des données recueillies : soit il opte pour une approche qualitative, dans ce cas il focalise sont intérêt sur la qualité des données recueillies que ce soit en phase de collecte ou en phase d'analyse des données où les éléments les plus pertinents seront d'une grande importance pour lui ; soit pour une approche quantitative, dans cette dernière, le chercheur effectue un travail de fond en se basant sur des statistiques et des comptages réels ; soit il opte pour une approche mixte où il combine entre les deux approches.

Dans ce qui suit, nous exposons nos choix quant à l'approche et la démarche d'analyse adoptées dans notre étude.

1.1.1 Approche d'analyse adoptée

Nous relevons avant toute chose qu'une approche se définit comme étant *« un ensemble de manœuvres pour arriver à un but »* (Rey, 2006, p. 62). Notre choix pour l'entretien individuel annonce notre positionnement théorique quant à une méthode d'analyse de données s'inscrivant en premier lieu dans une approche qualitative. Vu les moyens matériels et logistiques mis à notre disposition, notamment sur le plan du temps imparti pour la réalisation de notre thèse, il serait difficile, voire impossible, de prévoir une étude longitudinale à caractère quantitatif[168]. Partant du fait que nous nous basons principalement sur la recherche des significations, chose qui est une évidence chez l'être humain (Paillé- Mucchielli, 2012, p. 23) , la quantification n'est pas d'une importance majeure pour notre travail. Étant donné que la recherche scientifique se base en grande partie sur la validité scientifique d'une thèse, le qualitatif dans ce sens s'avère un moyen ultime pour s'y faire comme le note Hélène Weber (2014, p. 34):

167 - Sciences humaines et sociales
168 - Cela fait partie de nos perspectives de recherche.

« L'objectif d'une recherche universitaire n'est pas d'avoir raison avant d'avoir cherché. L'objectif d'une recherche universitaire est de valider scientifiquement une thèse. Les croyances, idées reçues et représentations doivent faire l'objet d'analyses systématiques pour être transformées en arguments solidement justifiés, avec preuves à l'appui ».

De plus, même le quantifiable, d'après Karl Popper (1934) ne peut justifier la vérification des vérités scientifiques en remettant ainsi en cause la vision des positivistes- en tête desquels le marxisme et la psychanalyse - sur leur démarche inductive. Une vérité scientifique demeure approximative et falsifiable tel que la théorie des cygnes noirs le confirme[169] . Gavard-Perret (2008, p. 12) avance dans ce sens que :

« si les sciences de la nature se prêtent particulièrement bien à une approche Poppérienne, nombreux sont les auteurs à considérer que cette approche n'est pas compatible avec les spécificités des sciences sociales et humaines. ».

Par ailleurs, la plupart des chercheurs optent principalement pour l'approche qualitative dans leurs travaux de recherche (Boutigny, 2005), l'objectif étant de comprendre les phénomènes sociaux sans pour autant prétendre à la généralisation des résultats obtenus comme le voit Kamel Boucherf (2016, p. 14) :

« A l'opposé, la méthode qualitative conçoit le monde social comme un univers construit selon la signification que donnent les acteurs aux faits sociaux. L'objectif de la recherche ne réside pas dans l'explication des phénomènes observés, mais il s'agit de les comprendre, sans prétendre à la généralisation. La compréhension des faits exige une attitude étrangère à l'idée d'externalité, car elle a pour but de saisir le sens qu'octroient les acteurs à leurs actions. ».

169 - D'après Rioust de Largentaye (2011, p. 1) dans une note de lecture de l'œuvre majeure de Nassim Nicholas Taleb *Le cygne noir, la puissance de l'imprévisible* (2007), si dans notre réel nous observons des milliers, voire des millions de cygnes et que nous jugeons qu'ils sont tous de couleur blanche cela ne nous conduit pas à affirmer que tous les cygnes qui existent dans le monde sont blancs. L'existence ou la naissance d'un seul cygne de couleur noire est valable pour remettre en cause notre première représentation conçue à propos des cygnes blancs.

Ceci nous conduit à dire que l'approche qualitative serait un choix raisonnable du moment qu'elle pourrait assurer des conditions de recherche valables, et aboutir à des résultats d'analyse scientifiquement valides. Cependant, nous adoptons dans la partie *infr*a une approche mixte, qualitative et quantitative à la fois, mais avec une dominance du qualitatif qui sera au cœur de notre analyse. Or, la démarche qualitative est d'une dominance pour notre thèse, nous exposons dans ce qui suit en détail la démarche adoptée lors de notre travail d'analyse.

1.1.2 Démarche d'analyse adoptée

Anne-Marie Lavarde souligne la quasi importance d'une démarche scientifique dans une recherche scientifique. Dans ce sens Leterme (2020) cite Lavarde qui avance qu':

> « *Il n'y a pas de recherche scientifique sans démarche scientifique. Cette démarche est caractérisée par des « grandes méthodes d'investigation » qui sont communes à toutes les sciences. Chaque communauté(s) scientifique(s) les met ainsi en œuvre en tant que méthodes académiques appropriées aux objectifs scientifiques visés. »*[170].

Si nous résumons notre démarche suivie nous dirons que nous sommes parti d'une observation naturelle sur le lieu de notre travail ; que nous avons remarqué une bonne ambiance en classe quand nous adoptons une posture jeune avec nos étudiants universitaires. Nous avons émis alors une hypothèse qu'un langage jeune pourrait promouvoir la relation enseignant/étudiant. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mis en place un dispositif d'investigation s'étalant sur deux semestres suivi par des entretiens d'explicitation et des séances d'observation en situation réelle en fin d'année. L'ensemble des données recueillies ont été analysées en deux modes : en mode structure de surface et en mode structure profonde[171], autrement dit, une analyse de contenu manifeste et de contenus latents comme l'avance Dépelteau (2002, p. 297) dans sa démarche ; faisant ainsi une première analyse sous forme d'un calcul de mots reproduits, et une seconde analyse de rang global approfondi. L'occurrence et la fréquence des mots, des qualificatifs en premiers lieu, nous semble une piste qui pourrait mettre en lumière l'influence (positive/négative) de l'intégration du

170 - Leterme, C. (2020). La démarche scientifique : tout ce que vous devez savoir ! https://www.scribbr.fr/article-scientifique/demarche-scientifique/. Site consulté le 12 mai 2021.
171 - Cette expression relevant de la grammaire générative est inspirée des travaux de Noam Chomsky. Nous voulons ici faire une transposition de ce modèle génératiViste pour en faire une méthode d'analyse qui se réalise en deux niveaux et qui correspondrait à l'analyse du contenu de notre travail.

langage des jeunes algériens en classe de langue (le FLE en l'occurrence). Procédons ainsi, nous jugeons pertinentes, l'adoption d'une démarche inductive[172] et une méthode mixte avec une prédominance du qualitatif pour l'analyse dudit contenu afin d'assurer plus d'objectivité et de précision pour notre étude. Dans ce sens, René L'Ecuyer (1990, p. 9) qualifie l'analyse du contenu comme : « *il s'agit bien d'une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification.* ».

Autrement dit, le recours à une approche à connotation structuraliste s'avère utile pour dresser une analyse catégorielle qui prendra deux formes : une analyse lexicale, ou lexicométrie, mettant en valeur le registre linguistique ; et une analyse thématique mettant en valeur le registre sémantique basé sur le sens/ les sens qui peuvent être véhiculés lors de la lecture des données brutes (Dany, 2016, p. 09), (Fallery et Rodhain, 2007, p. 02).

Dans ce qui suit nous rappelons les modalités suivies lors de notre enquête ainsi que celles suivies pour le traitement des données recueillies.

1.2 Thèmes abordés lors des entretiens : description et objectifs

Nous voudrions rappeler ici la destination des questions d'orientation de nos entretiens réalisés avec nos informateurs. Tous les entretiens ont été réalisés de la même manière, dans le même ordre et en suivant le guide ci-dessous :

1. *Que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*
2. *Comment vous qualifiez le rapport avec lui ?*
3. *Qu'est-ce qui le distingue des autres enseignants ?*
4. *Est-ce que vous vous sentez motivé avec lui ? Pourquoi ?*
5. *Utilise-t-il votre langage au quotidien (le langage des jeunes) ? des exemples ? Cela donne-t-il quel effet ?*
6. *Est-ce que vous sentez que vous vous êtes amélioré au niveau de l'oral ? expliquez-moi !*

En suivant un effet *boule de neige,* et en s'inspirant des travaux portant sur l'enquête sociolinguistique notamment le travail d'Ahmed Boukous (1999), intitulé *Le Questionnaire*, nous avons essayé d'assurer un maximum d'objectivité à notre enquête et ce, tout en veillant

172 - Pour rappel, l'induction est, selon Dépelteau, un raisonnement logique partant d'idées particulières vers l'élaboration d'énoncés généraux.

à la neutralité des questions posées et à l'aisance de nos informateurs (Boukous, 1999, p. 21), (Bress, 1999, p. 63). A ce sujet, Ahmed Boukous note que les questions posées devraient prendre progressivement une direction verticale en partant du général vers le particulier. Cela est nécessaire en vue de mettre l'enquêté(e) dans une situation aisée, cette progression thématique est dans le but de diminuer l'effet de se sentir dans un interrogatoire et d'assurer le plus de liberté d'expression possible.

Chacune des questions posées avait un objectif précis que nous expliquons sous les titres suivants.

1.2.1 Question n° 1 : Que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?

Après l'échange de salutations entre nous et l'enquêté, cette première question avait pour objectif de susciter une libre expression de manière générale de ce que pense notre enquêté de son enseignant d'oral. Il est clair ainsi que notre informateur(trice) pourrait anticiper des thèmes susceptibles d'être évoqués par la suite lors de l'entretien, mais l'objectif de mettre en situation d'aisance notre informateur(trice) pour assurer plus de liberté justifie notre choix pour ce premier tour de parole. Sachant que la plupart des étudiants des trois groupes d'étude ne sont pas habitués à ce type d'enquête, cette première question joue le rôle d'un élément déclencheur du débat qui va suivre.

1.2.2 Question n° 2 : Comment vous qualifiez le rapport avec lui ?

L'axe de réflexion premier de notre thèse repose sur la relation tissée entre l'étudiant et son enseignant d'oral. Cette relation pédagogique qui lie les deux acteurs principaux du processus d'enseignement apprentissage et parfois plus importante selon certains spécialistes (Cosmopoulos, 1999, p. 97), (Marsollier, 2010, p. 62), (Kosanitis, 2015, p. 05), que l'acte de transmission du savoir lui-même. De ce fait, nous postulons que si le rapport enseignant/apprenant est bien travaillé nous gagnerons plus d'intérêt lors de notre séance (lors de la transmission de contenus). Autrement dit, nous voudrions assurer un rapport de cause à effet ; nous postulons que si nous parvenons à créer un bon rapport enseignant/ apprenant (cause) nous pourrions mettre en place un terrain favorable pour la transmission des connaissances (effet). Dans ce sens, « *L'acte éducatif n'est qu'un acte relationnel* » disait Cosmopoulos (idem, p. 97).

Pour nous, ce rapport détient une position charnière et stratégique entre deux pôles majeurs qui constituent l'architecture globale de notre thèse. Il (ce rapport/lien) aurait pour

rôle d'assurer deux fonctions dichotomiques en étant opéré et opérant : opéré dans le sens où il est mis en place et alimenté par l'intégration des parlers jeunes algériens ; opérant, car il fonctionne comme élément qui alimente l'objectif principal de tout processus d'enseignement/apprentissage, à savoir l'acquisition des connaissances. Pour mieux illustrer cette vision nous avons conçu le schéma suivant :

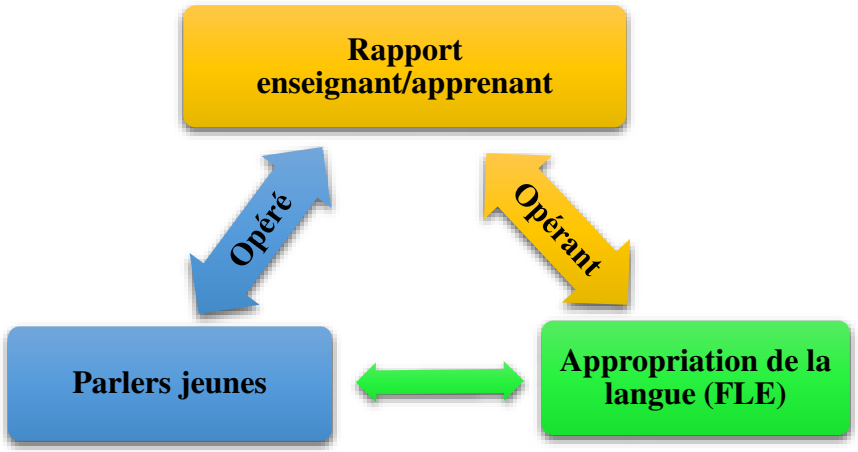


Figure 8: La double fonction opératoire du rapport enseignant/apprenant – Beldjezzar, 2020

A maintes reprises, nous avons relancé cette question lors de l'entretien pour préciser que les réponses attendues concernent la relation pédagogique en premier lieu. Nous leur avons demandés s'ils pensaient que la relation avec leur enseignant d'oral était stricte ou détendue. Les opinions de nos enquêtés étaient attendues dans les trois sens : soit un avis de satisfaction par rapport à la relation pédagogique et/ou interpersonnelle tissées entre l'enseignant et l'apprenant ; soit un avis d'insatisfaction ; soit un avis de neutralité.

1.2.3 Question n° 3 : Qu'est-ce qui le distingue des autres enseignants ?

De la même sorte que la question précédente qui se focalise sur la relation pédagogique tissée habituellement entre l'enseignant et leurs apprenants, cette question aborde l'enseignant d'oral comme thème de réflexion. Nous avons posé cette question en vue de collecter un ensemble de réponses basées sur des comparaisons entre l'enseignant d'oral de l'année universitaire en cours et d'autres enseignants de l'oral chargés d'autres groupes, ou même des enseignants chargés d'autres modules. Un apprenant, fait systématiquement des comparaisons entre ses enseignants, Coulon et Paivandi (2008, p. 28) montrent dans un rapport quelques représentations collectées auprès d'étudiants universitaires vis à vis de leurs enseignants : « *Les enseignants à l'université peuvent avoir plusieurs figures pour les*

étudiants : un savant mais pas pédagogue, un enseignant plutôt que pédagogue, un savant et pédagogue, ni savant ni pédagogue ». L'étudiant qualifie leurs méthodes d'enseignement, leurs postures et leurs profils ; il évalue, distingue et fait des préférences. Nous supposons donc, dans le cadre de cette question, que l'étudiant, sans le moindre effort, fera une comparaison entre l'enseignant d'oral de l'année universitaire en cours et celui ou celle de l'année précédente. Toujours dans les deux sens (un avis d'appréciation ou l'inverse), cette comparaison nous permettrait de collecter un feedback de l'efficacité de l'enseignement assuré par les trois enseignants de l'oral concernés par notre enquête, et ce, en fonction des représentations des étudiants issus des trois groupes d'étude.

1.2.4 Question n° 4 : Est-ce que vous vous sentez motivé avec lui ? Pourquoi ?

La motivation étant un critère central de tout processus d'enseignement/ apprentissage, elle constitue un élément prépondérant pour notre étude. Nous supposons que l'intégration des parlers jeunes algériens, et la promotion de la relation pédagogique influeraient positivement et fonctionneraient comme une stratégie motivationnelle, d'où l'intitulé de notre thèse, pour améliorer le rendement des apprenants et celui de l'enseignant lui-même. Ceci s'explique par un état d'influence de nature réciproque semblable à l'effet produit par un « boomerang » qui se réalise entre les deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage ; nous voulons dire par cela que l'enseignant met en œuvre les outils et les moyens nécessaires en vue de motiver ses apprenants, en contrepartie l'effet en retour joue le rôle d'un facteur motivationnel qui améliore le rendement de l'enseignant lui-même.

Le caractère fermé de cette question impose une seconde intervention sous forme de relance de notre part (pourquoi ?), car il est clair que les réponses attendues en retour seront : soit « oui », soit « non », ou à la limite se positionner entre ces deux alternatives et répondre par « un peu ».

Savoir si l'apprenant est motivé rend compte de son désir d'assister à la séance d'oral avec l'enseignant en question et surtout de sa contribution effective à cette séance (Fox-Boissier, 2016, p. 5). La motivation des apprenants joue à nos yeux le rôle d'un critère majeur pour la réussite de la séance d'oral, une séance qui se base, sans conteste, sur l'interaction entre pairs. A notre sens, si l'étudiant est motivé il serait capable d'interagir en classe, et ceci donnerait plus de dynamisme à la séance d'oral.

1.2.5 Question n° 5 : Utilise-t-il votre langage au quotidien (le langage des jeunes) ? des exemples ? Cela donne-t-il quel effet ?

Une grande importance est accordée à ce thème. Rappelons que la conjecture sur laquelle nous avons fondé toute notre réflexion est le fait que l'intégration des « parlers jeunes » en classe de langue favoriserait (ou pas !) le processus d'apprentissage. Cet objectif visé se réalise à notre sens à travers l'enchainement d'une série d'étapes que nous schématisons comme suit :

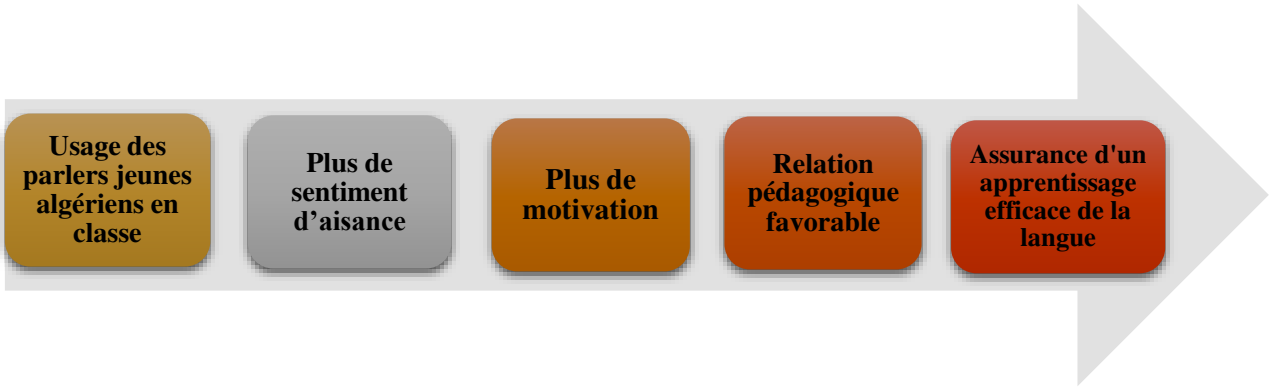


Figure 9: Enchainement des étapes de l'enquête- (Beldjezzar, 2020)

Nous postulons que plus l'enseignant fait appel au langage des jeunes plus il y aurait un sentiment d'aisance qui s'installe. Ce sentiment influerait donc positivement sur la relation pédagogique existante ou en voie d'existence ; une fois cette relation bien travaillée, elle contribuera à la motivation des apprenants d'un côté pour assister à la séance d'oral, et de l'autre à participer de manière effective à rendre dynamique la séance d'oral. Il s'agirait nous semble-t-il d'un enchainement qui part de l'emploi du langage jeune en amont pour atteindre un apprentissage efficace en aval.

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre n°3 de la première partie (*cf.* page 46), l'intégration des expressions jeunes au sein de nos séances d'oral s'est effectuée soit lors des débats enclenchés soit d'une manière planifiée[173], soit d'une manière spontanée en fonction de la thématique abordée et la situation d'interaction ; soit à travers un support pédagogique prévu. Cette question a pour finalité d'interroger nos enquêtés sur ses expressions, se rappellent-ils de certaines d'entre elles employées par leurs enseignants en classe ?

173 - Nous entendons par manière planifiée le fait d'insérer une ou deux expressions dans notre discours de façon intentionnelle et programmée la veille de la séance assurée.

Cette question s'est avérée un peu complexe pour nos enquêtés, elle suscitait des moments de silence, chose qui nous faisait intervenir à chaque fois pour demander des exemples à nos enquêtés, et leurs expliquer davantage en leurs donnant des exemples et en intervenant pour demander ce qu'ils pensent (leurs représentations) quant aux expressions jeunes que nous employons de temps à l'autre au cours de la séance. L'objectif étant de voir s'il y a une influence (positive ou négative) de ses expressions en classe d'oral.

1.2.6 Question n° 6 : Est-ce que vous sentez que vous vous êtes amélioré au niveau de l'oral ? Expliquez-moi !

Nous clôturons notre entretien avec une question qui découle de l'objet majeur de toute activité d'enseignement/apprentissage à savoir l'acquisition de nouvelles connaissances et la promotion des compétences des apprenants. Tout au long de notre enquête, nous avons façonné la séance d'oral de manière à ce qu'elle soit une méthode efficace pour développer les compétences de communication à l'oral, que ce soit celles de compréhension ou celles de production.

Si nous osons la prétention d'avoir adopté une posture d'un praticien réflexif (Lison, 2013, p. 16), nous pouvons dire que notre tentative de mettre en place une nouvelle méthode d'enseignement de l'oral basée sur l'intégration des parlers jeunes vise la promotion des compétences des apprenants à l'oral. Les déclarations de nos enquêtés à ce propos nous donneront des indices sur leurs façons de voir et de se représenter leurs niveaux d'apprentissage ; une auto-évaluation à travers une expérience vécue durant les deux semestres de l'année universitaire en cours (2018/2019).

Une fois l'enquête sur terrain finie nous avons eu au final un ensemble de 38 entretiens semi-directifs. Après transcription desdits entretiens nous avons procédé au traitement des données recueillies afin de dégager des critères d'analyse que nous exposons dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 : Outils et critères d'analyse des entretiens

Avec l'évolution des technologies, la recherche scientifique est devenue un domaine d'intervention plus pointu grâce aux outils informatiques mis au service de cette dernière. Dans notre thèse nous veillons surtout à la qualité, la véracité et la vérifiabilité des résultats obtenus afin d'assurer un niveau d'objectivité, et ce pour faire preuve d'esprit scientifique, thèse centrale avancée par Gaston Bachelard dans son ouvrage majeur, *la formation de l'esprit scientifique.*

Parmi un panel riche d'outils informatiques d'analyse de données (SPSS, Nvivo, MAXQDA…) nous avons choisi l'outil d'analyse MAXQDA® 2020. MAXQDA[174] est un logiciel qui offre la possibilité de traitement et d'analyse des données brutes, réservé particulièrement aux travaux d'enquête expérimentales. Dans notre cas, cet outil convient idéalement avec notre étude. Doté d'une interface facile à manipuler, une diversité de fonctionnalités qui permettent l'organisation, le codage, et surtout l'analyse et l'interprétation des données versées dans le logiciel sont des caractéristiques qui nous ont rendu décisif pour le logiciel MAXQDA. Nous ne voulons pas montrer une manipulation d'un outil informatique, il s'agit juste de souci d'exhaustivité[175], pour nous l'usage d'un outil informatique serait plus pointu et offre une maitrise plus large lors du traitement et de l'analyse des données recueillies. Ainsi pour (Khelifi, 2017) « *Le logiciel assure un résultat hautement performant, satisfaisant et beaucoup plus ordonné qu'un travail manuel étant exécuté via une entité informatique intelligente*. »[176].

La prise en main et l'utilisation du logiciel d'analyse de données MAXQDA nous a fallu une période d'essais et d'adaptation pour comprendre les différentes fonctionnalités. Nous avons jugé utile de décrire les principales fonctionnalités du logiciel que nous avons exploitées pour notre analyse. Nous aborderons ces fonctionnalités sous le titre suivant.

174 - Pour traduction de *max qualitative data analysis*

175 - Blanchet lors d'une intervention dans un atelier de travail qui porte sur la méthodologie de rédaction scientifique pose cette réflexion, 28/01/2020 , ENSB, Algérie.

176 - Khelifi Hadria. (2017). La lexicométrie : un outil efficient pour l'analyse du discours, Carnet des jeunes chercheurs du Crem, https://ajccrem.hypotheses.org/370. Site consulté le 25/04/2020

2.1 MAXQDA : outil d'analyse en description

MAXQDA est un logiciel de traitement de données mixtes (qualitatives et quantitatives). Un programme destiné aux professionnels notamment ceux s'inscrivant dans le traitement des textes et l'analyse de données massives. Convenable à l'usage dans diverses disciplines, MAXQDA offre une multitude de fonctionnalités qui permettent aux chercheurs non seulement d'analyser les données recueillies, mais il prend également en charge pour lecture, évaluation et sélection de passages parmi plusieurs types de fichiers tels que des fichiers en formats PDF, Word, Excel, audio, image et vidéo…

L'aspect qui nous intéresse dans ce logiciel est le fait qu'il nous permette de travailler sur notre corpus et de le manipuler en fonction des besoins de nos objectifs de recherche tout en ayant une interface facile à utiliser. Dans la capture d'écran ci-dessous nous pouvons sentir cet effet d'aisance avec des menus interactifs, une ergonomie simple et un espace de travail divisé en quatre parties : une première partie (1) qui se charge des documents importés, une deuxième partie (2) qui affiche le système de codage adopté, une troisième partie (3) pour afficher le document en cours d'exécution et une quatrième partie (4) pour examiner le segment en question.

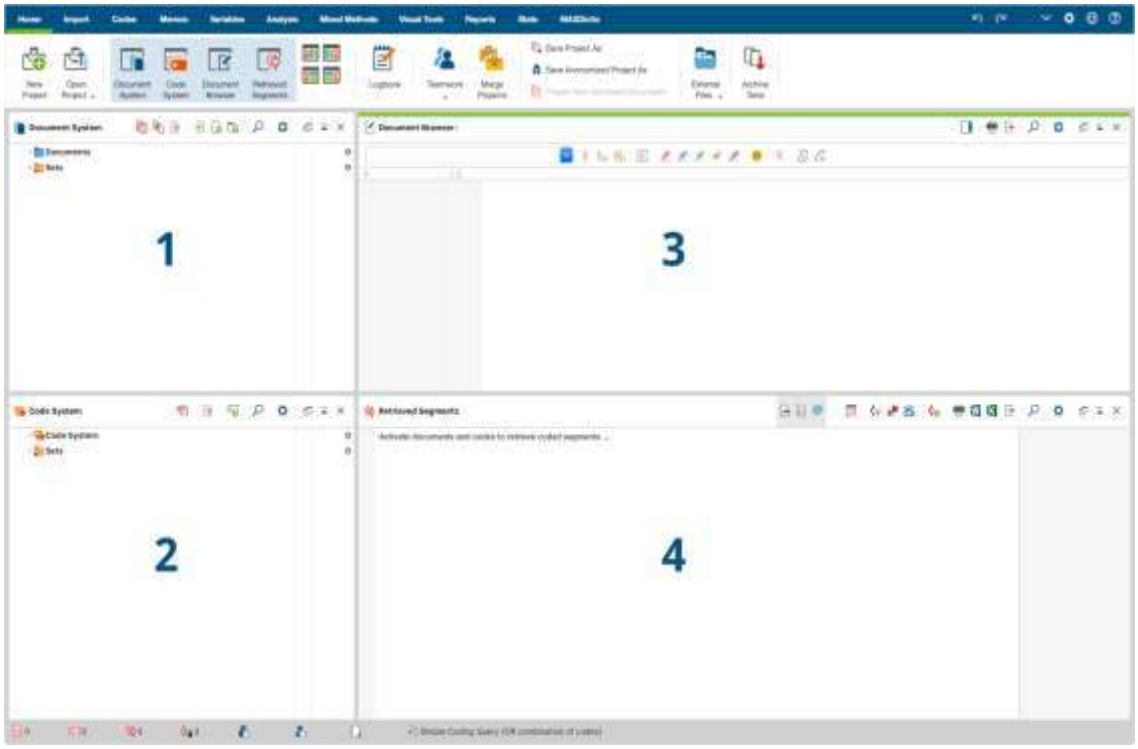


Figure 10:capture de l'interface de départ avec MAXQDA

Ce que nous avons trouvé très avantageux pour notre travail en utilisant l'outil d'analyse MAXQDA et le fait qu'il nous offre aussi la possibilité de travailler sur deux documents de types différents à la fois. Étant donné que notre corpus recueilli est d'ores et

déjà transcrit cela n'empêche d'avoir une nécessité de retourner de temps à l'autre à nos enregistrements audio. Cette possibilité nous permet de confronter encore une fois la transcription des entretiens avec les passages oraux quand il est nécessaire comme dans la figure ci-dessous.

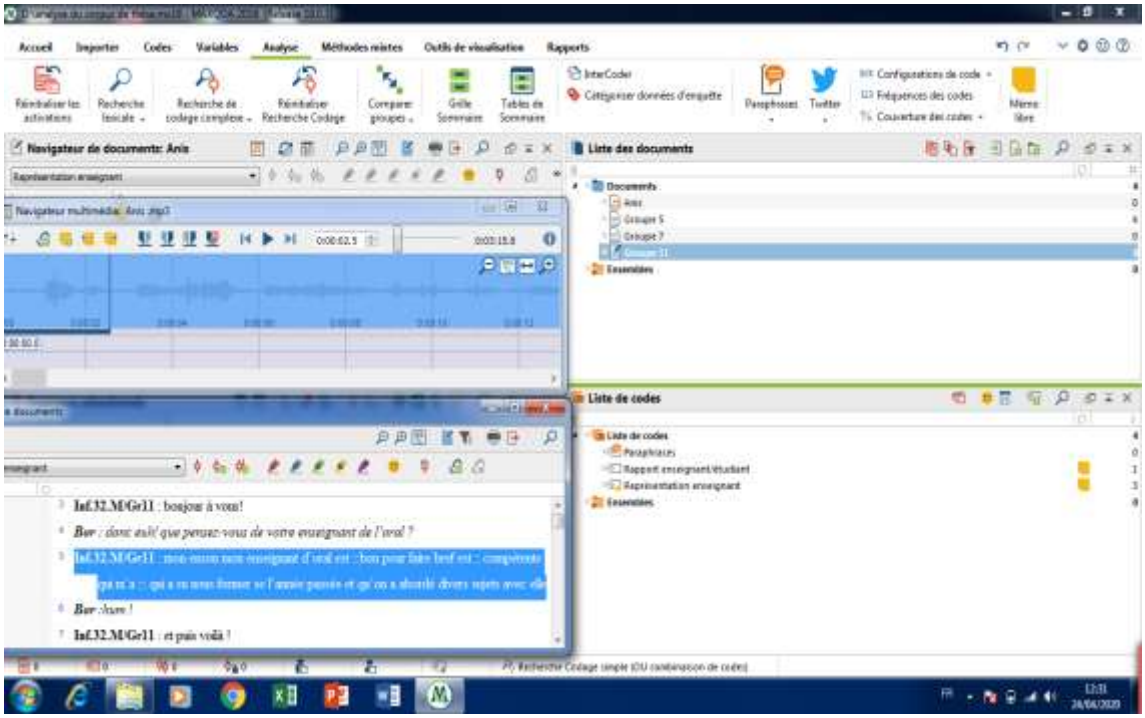


Figure 11: capture de confrontation de la transcription avec le passage oral

Un autre point fort qui nous a conduit à opter pour le logiciel MAXQDA est le fait qu'il nous offre la possibilité d'intégrer notre corpus transcrit sous forme de groupe de discussion. MAXQDA classe tout seul les tours de parole pour chaque intervenant avec le nombre d'intervention pour chacun. Nous avons trouvé cela opérationnel dans le sens où nous pouvons accéder aux propos des intervenants indépendamment. Cette prise en main nous a

facilité le travail sur notre corpus en offrant un accès rapide au segment choisi comme il est montré ci-dessous.

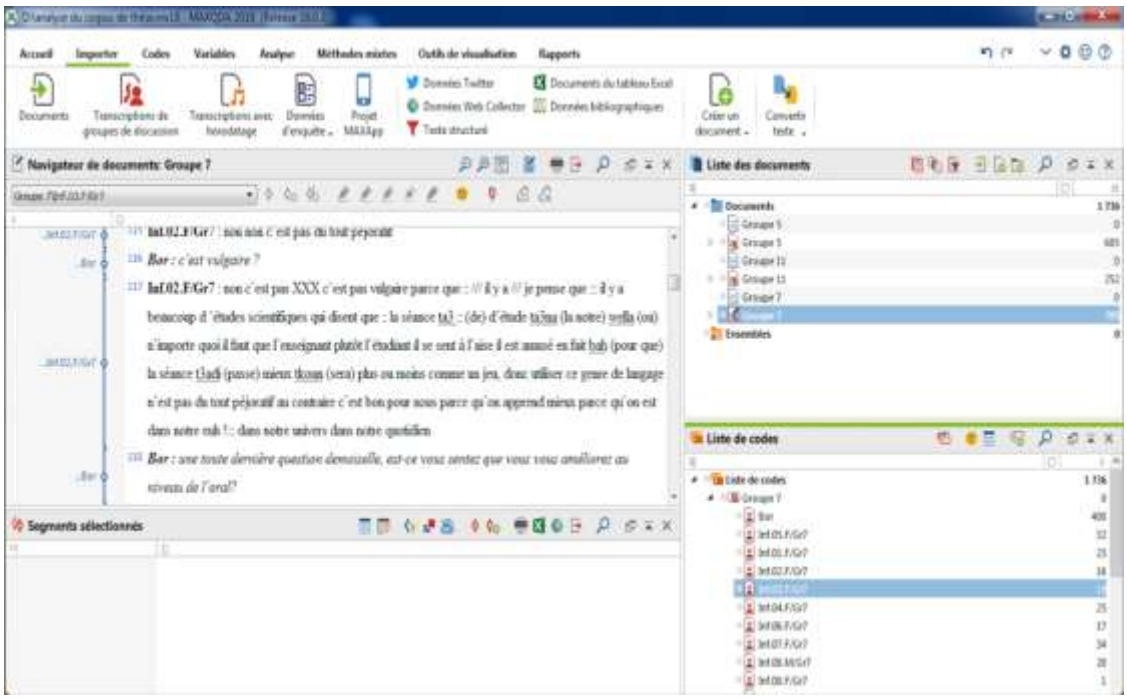


Figure 12: classement des intervenants avec leurs nombres d'intervention

Comme nous pouvons le voir à la zone droite inferieure de l'écran dans l'onglet Liste des codes, chaque intervenant du groupe sept (7) figure indépendamment avec le nombre d'intervention à droite (ex : Inf.03F/Gr7 – 19 interventions).

Une autre fenêtre donne accès à la prévisualisation du contenu d'échange qui a eu lieu avec l'informateur en question. Cette fonctionnalité permet de choisir le tour de parole qui va être analyser ensuite au niveau de la zone de travail dite Navigateur de documents placée en haut à gauche.

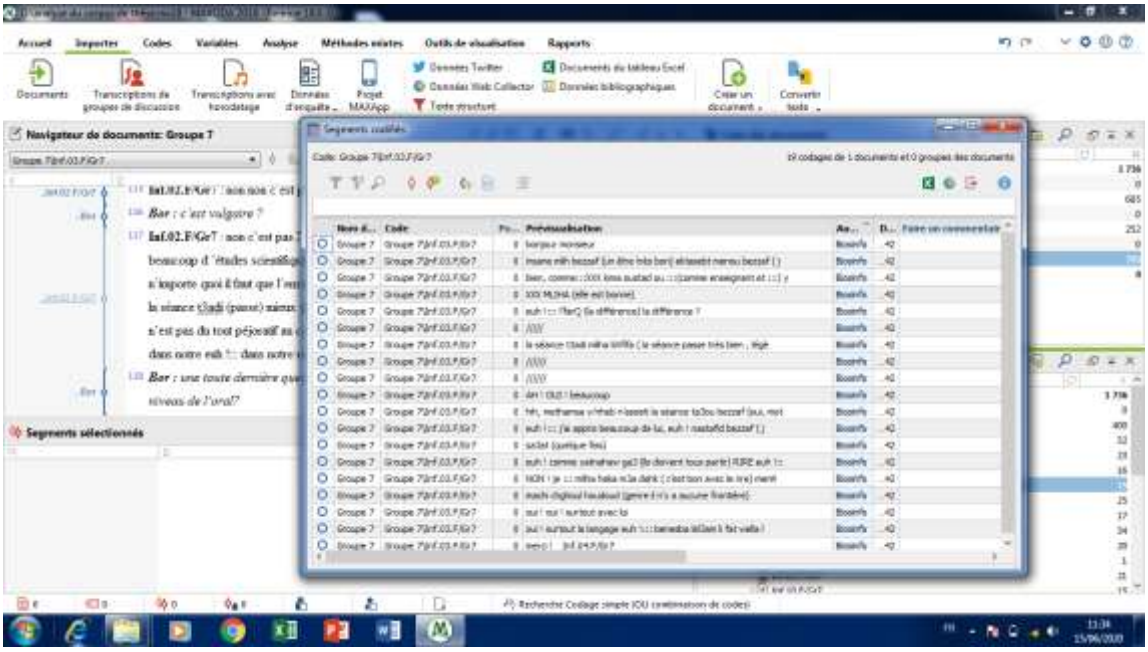


Figure 13: Prévisualisation du contenu des interventions de l'informateur susmentionné

Une fois que nous avons eu une vision générale de l'interface du travail sur MAXQDA nous nous sommes mis à l'importation et le trie de nos entretiens enregistrés et transcrits.

2.2 Importations et tri des entretiens

Pour rappel, notre enquête a été menée auprès de trois groupes d'étudiants de deuxième année universitaire (L2). Nous avons eu également l'aide de deux autres enseignants pour assurer le module de CEO sous les mêmes protocoles et les mêmes consignes en essayant d'avoir ainsi les mêmes conditions dans lesquelles se déroule la séance d'oral et l'intégration des expressions dites « jeunes ».

Un certain raisonnement nous a conduit à supposer avoir trois situations différentes, ces situations seront marquées à notre sens par trois postures enseignantes de trois profils différents les uns des autres. Ainsi, un enseignant jeune serait plus proche d'accepter d'intégrer des expressions jeunes en classe qu'un enseignant plus âgé. Nous posons également que le sexe de l'enseignant jouerait un rôle déterminent dans le même sens, un enseignant de sexe féminin accepterait moins le fait de reproduire des expressions jeunes qu'un enseignant de sexe masculin. Nous posons alors que chacun des trois enseignants a géré la séance selon ses caractéristiques biologiques et sociales ; selon ses prédispositions et ses capacités, et surtout selon les conditions de travail qu'imposent la séance d'oral.

De ce fait, nous avons jugé pertinent de diviser notre corpus en trois parties ; chaque partie représente un groupe indépendant. Cette méthode nous permettra de dégager les différences et les convergences qui peuvent avoir lieu lors de notre analyse.

Ensuite, nous avons importé notre corpus divisé en trois parties comme il est présenté dans l'illustration susmentionnée (*cf.* page 177).

Une fois l'intégralité du corpus est importée et trillée nous sommes passé à l'étape suivante, à savoir le codage des entretiens.

2.3 Codage des entretiens

Tous les logiciels de traitement des données opèrent généralement par des systèmes de codage (Lejeune, 2016)[177]. Un codage est un ensemble d'attributs qui aident à catégoriser les données importées et à décrire le processus de sélection et d'identification de ces dernières dans un logiciel. Avec MAXQDA le codage s'effectue en deux modes : le mode code/couleur et le mode mémo.

Le mode code/couleur consiste à attribuer un code linguistique et assigner une couleur particulière à une section d'un document pour regrouper par la suite sous ce même code les autres sections identiques. Le code mémo consiste à préciser une signification au code attribué, cela est nécessaire dans le cas où nous voulons l'appliquer sur une autre section qui nous parait identique. Les deux modes ont été mis en pratique dans notre analyse comme l'exemple suivant :

177 - Christophe Lejeune. (2016). Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires, https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/202553/1/lejeune_2016a_preprint.pdf. Site consulté le 28/05/2021.

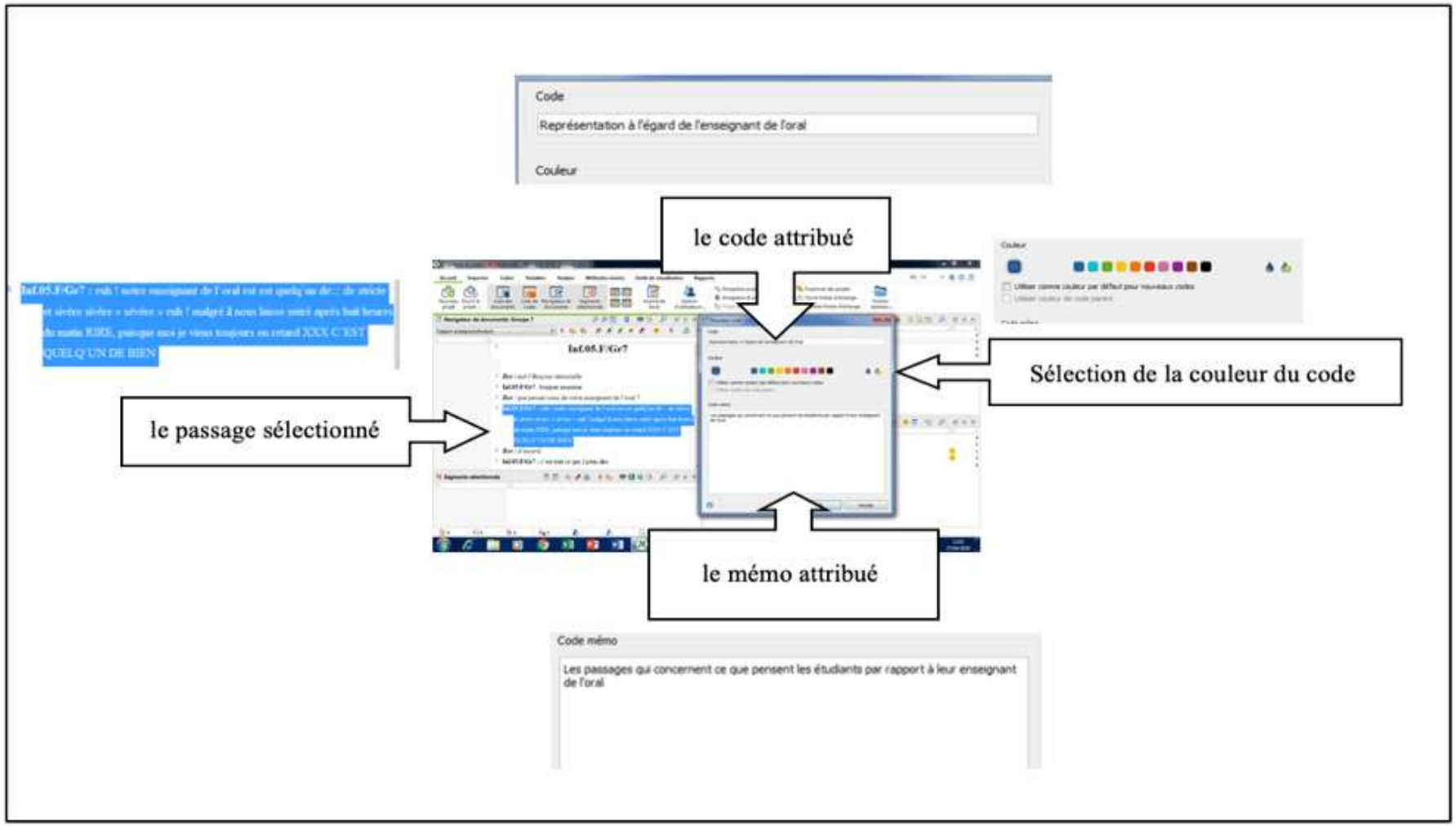


Figure 14: Le système de codage mis à l'œuvre

Du fait que notre analyse soit axée sur six thèmes majeurs nous avons choisi un code de couleur pour chaque section analysée. Dans le tableau qui suit nous exposons les thèmes dégagés et les codes/couleur attribués pour notre analyse.

	Le thème d'analyse	Le code/couleur
01	Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral	
02	Qualification de la relation entre l'enseignant et l'étudiant	
03	Comparaison avec d'autres enseignants --- Avis par rapport à la méthode de l'enseignant --- Avis par rapport aux thématiques abordées	
04	Sentiment de motivation	
05	Usage du langage jeune et l'effet qu'il produit	
06	Promotion des compétences (compréhension/production) à l'oral	

Tableau 12: attribution des codes/couleur pour les thèmes d'analyse

2.4 Grille d'analyse des entretiens

Comme tout travail de recherche, nous nous basons dans notre analyse sur une grille d'analyse pour mieux orienter notre étude vers l'obtention de résultats plus objectifs. En fonction des six items sur lesquels nous nous sommes basé dans nos entretiens nous avons dégagé, compte tenu du codage adopté susmentionné, des sous-éléments d'analyse comme suit :

1- Représentation à l'égard de l'enseignant(e) de l'oral

- sentiment de satisfaction à l'égard de leur enseignant d'oral,
- un sentiment d'insatisfaction à l'égard de leur enseignant d'oral,
- sentiment de neutralité à l'égard de leur enseignant d'oral,

2- Qualification de la relation entre l'enseignant et l'étudiant

- sentiment de satisfaction à propos de leur relation avec leur enseignant d'oral,
- un sentiment d'amitié avec leur enseignant d'oral,
- sentiment d'insatisfaction ou de barrières limites à propos de leur relation avec, leur enseignant d'oral,
- sentiment de neutralité à l'égard de la relation enseignant/étudiant,

3- Comparaison avec d'autres enseignants

- ont préféré l'enseignant d'oral de l'année en cours,
- ont préféré l'enseignant d'oral de l'année précédente,

Lors de la procédure de codage des entretiens effectués, nous avons noté qu'il y a deux éléments pertinents qui reviennent à chaque fois. Nos enquêtés n'ont pas hésité à nous donner leurs avis quand il s'agissait de comparer leur enseignant d'oral de l'année en cours avec l'enseignant de l'année précédente en basculant sur deux sous-thèmes : parfois ils donnaient leurs avis par rapport à la méthode de l'enseignant ; et d'autres fois par rapport aux thématiques abordées. Pour cela, nous avons jugé important d'éclater le thème qui concerne la comparaison de l'enseignant d'oral et le coder en deux sous-thèmes comme suis :

- se sont orientés vers la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral,
- se sont orientés vers les thématiques abordées par l'enseignant d'oral,

4- Sentiment de motivation

- ils se sentaient motivés avec leur enseignant d'oral,
- ils ne se sentaient pas motivés avec leur enseignant d'oral,
- ils se sentaient parfois motivés et parfois non avec leur enseignant d'oral,

5- Usage du langage jeune et l'effet qu'il produit

- **partie 1**
- se souviennent que leur enseignant d'oral a fait appel au langage des jeunes,
- nient ou qui ne se souviennent plus que leur enseignant d'oral a fait appel au langage des jeunes,
- **partie 2**
- ont jugé l'emploi du langage des jeunes comme élément appréciatif pour le processus d'enseignement/ apprentissage,
- ont jugé l'emploi du langage des jeunes comme élément dépréciatif pour le processus d'enseignement/ apprentissage,

6- Promotion des compétences (compréhension/production) à l'oral

- il y a une bonne amélioration au niveau de leurs compétences de compréhension/production à l'oral,

- il n'y a pas d'amélioration de leurs compétences de compréhension/production à l'oral,
- il y a peu d'amélioration au niveau de leurs compétences de compréhension/production à l'oral,

Nous rappelons que le surlignage de certains segments en vert à l'addition du code attribué nous permet de garder une trace des passages qui véhiculent des informations pertinentes à l'analyse et l'interprétation. Lors de la lecture du corpus,

Parfois, il y a chevauchement des déclarations, c'est à dire que l'informateur anticipe ou retourne vers des idées qui sont déjà abordées ou qui sont planifiées dans le reste de l'entretien. Pour ceci , nous nous sommes trouvé avec des segments pluri codés.

Par ailleurs, l'étape des entretiens d'explicitation a été suivie par une deuxième étape d'enquête basée sur l'observation en situation comme outil d'investigation. Nos quatre séances d'observation, déjà décrites (*cf.* page 61) , ont été suivies par un traitement de données collectées pour lesquelles nous avons procédé comme suit.

2.5 Traitement des observations

Après l'étape des observations, nous nous sommes trouvé avec un amas de données de type hétéroclite à traiter. De prime abord, il fallait organiser nos notes prises sur propre pour éliminer les ratages et les points superflus ou redondants. En second lieu, nous avons jugé nécessaire d'élaborer une grille d'analyse de nos observations afin d'analyser les notes prises lors des quatre séances d'une manière ordonnée. Nous expliquerons ceci dans les deux points suivants.

2.5.1 Prise de notes instantanée

Tout au long de notre présence en tant qu'observateur, nous avons essayé de noter sur Word tout ce qui nous semble important à noter : les contenus abordés durant les séances, les propos de l'enseignant, les répliques des étudiants, les gestes, les grimaces, les intonations, les rires… et surtout les réactions à l'égard des expressions jeunes que nous avons planifiées avec les deux enseignants.

Nous avons même prévu quelques discussions à la fin de chaque séance d'observation avec les enseignants en questions. Ceci est dû au fait qu'au cours de la séance, nous avons noté certains comportements, soit de la part d'un étudiant ou de l'enseignant, qui ont suscité

notre intérêt pour comprendre ; nous citons à titre indicatif l'enseignante dans la séance n°3 qui ne s'adresse à ses étudiants ni par leurs noms ni par leurs prénoms . Nos discussions avec les enseignants tournaient autour du déroulement de la séance, l'interaction avec les étudiants, les thématiques abordées lors des séances d'oral…

2.5.2 Grille et critères d'observation

La grille d'analyse que nous avons élaborée comprend deux aspects : un aspect linguistique qui fait appel aux langues qui ont pu avoir lieu d'usage pendant les séances d'observation, caractère de dominance de la prise de parole, les expressions jeunes utilisées et les réactions à l'égard de ces dernières. Le deuxième aspect étant l'aspect pédagogique, dans cet aspect, nous nous sommes basé sur le degré d'interaction entre enseignant/étudiant, l'atmosphère dans laquelle se déroule la séance, et la qualité des interaction.

Il fallait également mettre en place un dispositif d'analyse qui s'applique à toutes les séances d'observation comme la gestion des tours de parole, le débat est enclenché dans quelle/s langue/s ?, y a-t-il monopolisation de la parole ? et qui est- ce qui la monopolise ?... Pour ce faire nous avons élaboré une grille d'analyse avec les critères suivant :

Aspect linguistique			
Interaction ens/étud	l'enseignant monopolise	les étudiants monopolisent	interaction +/- égale
Dans quelle langue	arabe	français	autre
Expression jeunes	l'expression	Ens.	Etud.
Réaction en retour	réaction forte	réaction moyenne	aucune réaction
Aspect pédagogique			
Interaction ens/étud	forte	moyenne	neutre
Climat de liberté	fort	moyen	neutre
Qualité des interventions	bonne	assez bonne	élémentaire

Tableau 13: Grille d'analyse des observations

Les critères d'analyse inclus dans cette grille sont inspirés des notes prises lors de nos quatre séances d'observation. Nous avons essayé de dégager les éléments importants qui servirons à véhiculer du sens et consolider notre enquête menée *in situ.*

Après avoir mis au claire notre procédure de collecte et de traitement des données, l'élaboration d'une grille d'analyse des entretiens et des séances d'observation, nous passerons dans le chapitre qui suit à l'analyse proprement dite des entretiens et des observations.

Chapitre 3 : Analyse et interprétation des entretiens et des observations

Un sentiment contradictoire nous a envahis au début de cette étape de recherche. Nous nous sommes senti excité et perdu à la fois. Excité du fait que nous nous sommes rapproché d'obtenir des réponses à notre questionnement qui nous taraude depuis trois ans de recherche. Perdu, car il s'agit d'une étape qui cache beaucoup d'aventures et de surprises comme le postulent Paillé et Mucchielli (2012, p. 07):

> *« la recherche qualitative de terrain est une aventure, et les moments où elle fait intervenir les opérations systématiques d'analyse des matériaux recueillis en sont toujours des temps forts. Ces moments interviennent évidemment plus vers la fin du processus de la recherche. ».*

Ce chapitre occupe une place prépondérante pour notre thèse. Il se présente comme un pilier sur lequel s'articule notre étude, car tout ce qui va venir se basera sur les significations des données recueillies que nous avons abordées dans les chapitres 1 et 2 de cette partie d'analyse. L'importance de ce chapitre nous oblige à abandonner l'harmonie en termes de longueur avec les autres chapitres. Force est de constater que tous les éléments détaillés ci-après soient nécessaires à la communication des résultats de notre étude.

Comme première étape de notre analyse, nous commencerons par l'analyse des entretiens.

3.1 Analyse des entretiens

Dans ce troisième chapitre nous avons importé l'intégralité de notre corpus recueilli. Tous les entretiens enregistrés et transcrits ont été par la suite codés et examinés mot à mot pour recueillir des significations attendues en vue de répondre à notre questionnement de départ.

Nous rappelons que lors du même chapitre nous avons annoncé que nous adoptons une approche d'analyse mixte. Une part des données recueillies est traitée d'une manière quantitative pour faire ressortir les occurrences et les cooccurrences pouvant avoir lieu et qui peuvent surtout véhiculer des significations. Ses significations d'ordre lexicométrique ou issues du contenu manifeste contribueraient à notre sens à la validation des significations d'ordre latent. Autrement dit, l'analyse en mode structure de surface (données

lexicométriques ou contenu manifeste) a pour objet de consolider l'analyse en mode de structure profonde (données significatives ou contenu latent).

3.2 Analyse des données lexicometriques (contenu manifeste)

Lexicométrie, logométrie ou traitement automatique des données renvoie à l'analyse automatique ou informatique des données. Une analyse assistée par ordinateur en vue de faire ressortir un inventaire de vocables qui aide au traitement des corpus linguistiques. Selon Jean Dubois (2012, p. 282), la lexicométrie est synonyme de *« la lexicostatistique est l'application des méthodes statistiques au vocabulaire d'un texte, d'un ensemble d'énoncés considérés comme représentatifs d'un auteur ou de la langue elle-même ».*

Cherif Souti (2015, p. 123) définie la lexicométrie comme « *la discipline qui prend en charge l'analyse informatisée du discours et du lexique. Cette jeune discipline est appelée également « analyse du discours assistée par ordinateur »* ».

Certes, la lexicométrie s'applique à des corpus d'envergures importantes ou des populations de grande masse ce qui n'est pas le cas pour notre corpus constitué de 30 634 mots, mais nous cherchons à assurer, à travers l'emploi de cette technique, ordonnance et exhaustivité étant exécutées via une entité d'intelligence artificielle (le logiciel MAXQDA), et ce par rapport à un travail manuel.

Lorsque nous avons procédé à la lecture minutieuse de notre corpus lors de l'étape du codage des différents segments qui le constituent nous avons noté certains éléments linguistiques qui reviennent de façon récurrente. Nous avons trouvé cela tout à fait normal, car tous les entretiens effectués ont été menés, nous le rappelons, dans le même ordre et en abordant les mêmes thèmes.

Nous avons toujours eu le souci de procéder avec précision, une précision qui nécessite un travail de fond et une excellente connaissance du contenu analysé ainsi que l'outil d'analyse, MAXQDA pour notre cas. Le fait de vouloir dresser un répertoire lexical n'était pas une tâche aisée, quels seraient les éléments à prendre en considération, et quels seraient les éléments à négliger ? Il se pourrait que nous négligions des éléments pertinents pour l'analyse, comme il se pourrait que l'inverse se produise, prendre des éléments qui n'auront pas de sens ! Cette situation nous a obligé de passer en relecture l'intégralité du corpus au moins une vingtaine de fois pour assurer une exhaustivité de sélection lexicale. Voire même quelques fois nous étions obligé de réécouter certains passages audios pour mieux comprendre l'idée en question.

La plupart des thèmes abordés dans les entretiens que nous avons menés avaient pour objet la collecte d'un ensemble de représentations par rapport au profil/à la posture de l'enseignant, sa méthode d'enseignement, les thématiques qu'il aborde lors de la séance d'oral ; par rapport à la relation professionnelle/interpersonnelle qu'il adopte avec ses étudiants ; par rapport à l'usage du langage des jeunes en classe et par rapport à ce que pensent les informateurs quant à l'évolution de leur niveau à l'oral après cette expérience. A cet effet, les réponses obtenues en retour avaient pour but de qualifier les éléments qui caractérisent la séance d'oral. L'inventaire lexical (le contenu manifeste) au nombre de 95[178] entrées que nous avons pu recueillir est constitué principalement d'adjectifs et d'adverbes dans les trois langues : le français, l'algérien et parfois l'anglais même. D'une autre part, comme nous l'avons rappelé, une analyse qualitative se base sur l'extraction du sens. Nous n'avons relevé que ce que nous avons jugé comme vocables pertinents pour signifier telle ou telle opinion. Pour ce faire, nous avons procédé par un balayage du corpus des entretiens en allant du début vers la fin, la sélection des vocables était soumise aux lois du hasard et liée au sens pouvant se produire. Autrement dit, à première vue nous n'avions aucune idée de ce qui allait être pris en considération de celui qui allait être négligé comme élément lexical. Toute occurrence était liée à ses cooccurrences et/ou ses environnements[179], ou en d'autres mots, le contexte d'apparition.

En effet, un énoncé extrait de son contexte perd absolument sa valeur interprétative (Reinhardt, 2016, p. 03), de ce fait, nous avons essayé de rappeler le lien de chaque élément sélectionné de notre corpus avec son contexte d'apparition. Nous avons noté également qu'un même élément peut avoir différents contextes d'apparition dont l'interprétation est parfois contradictoire. Si nous prenons à titre indicatif l'adverbe *vraiment*, une première occurrence nous donne une représentation positive à l'égard de l'enseignant d'oral comme l'exemple suivant :

> ***Extrait** : **Inf.05.F/Gr7** : c'est :::: c'est comme un ami presque :: il est euh ::: il est **vraiment** spontané avec tout le monde.*

Dans cet exemple l'informatrice note la spontanéité de l'enseignant d'oral en ajoutant une détermination par l'adverbe « vraiment » à l'adjectif « spontané ». L'adverbe vraiment ici dans un premier contexte joue un rôle dans le compte d'une représentation positive. Alors

178- Un tableau élucidant toutes les entrées notées est consultable dans la partie des annexes (*cf.* page 433).
179- L'environnement dans la vision distributionnaliste de Bloomfield consiste à mettre en focal ce qui précède et ce qui suit un élément linguistique dans une structure syntagmatique.

que dans un autre contexte d'apparition ce rôle est joué inversement comme dans l'exemple suivant :

***Extrait** : **Bor :** est-ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.17.F/Gr5**:/// pas **vraiment

Pour une autre informatrice elle emploie le même adverbe pour signaler le fait qu'elle n'est pas vraiment motivée avec son enseignant d'oral.

Nous signalons que nous avons pris en considération cette variabilité de sens lors de notre analyse lexicometrique. Nous posons donc que chaque variable expliquée dépend d'une ou plusieurs variables explicatives comme suit.

3.3 Variable expliquée et variables explicatives

Dans son ouvrage *le suicide*, Durkheim aborde l'acte suicidaire comme phénomène social répandu dans certaines sociétés occidentales qu'il dit anomiques. Pour lui, une société qui manque de cohésion sociale où ses individus ne respectent pas les normes conventionnelles telles que les droits et les devoirs, les libertés de l'autre, les pratiques religieuses, les mœurs… serait une société anomique (Durkheim,1897, p. 20). Dans sa théorie, Durkheim met en place deux types de variable : une variable expliquée et une/des variables explicatives. Pour expliquer la variation du taux de suicide il faudrait selon lui voir l'état des normes et des valeurs sociales dans une société donnée ; plus qu'il n'y a pas de respect aux normes et valeurs sociales plus que le taux de suicide s'élève. Durkheim envisage alors que le taux de suicide est une variable expliquée ; par ailleurs, l'état des normes et des valeurs sociales (cohésion sociale) étant une/ des variables explicatives.

Si nous faisons un parallèle à cette théorie durkheimienne, nous poserons qu'il y aurait une interaction entre les éléments lexicaux constituant notre inventaire et les variables d'analyse obtenus en liaison. Pour illustrer, nous dirons que la variable (sentiment d'amélioration à l'oral) est une variable expliquée par des variables comme (bien sûr, oui, vraiment, *t'hassent, beaucoup…*) qui joueront pour nous le rôle de variables explicatives.

Pour réaliser une analyse quantitative nous avons jugé nécessaire de classer notre inventaire lexical en fonction des catégories grammaticales qui dominent les éléments pris en considération. D'une vue générale, nous avons retenu cinq classes, à savoir : des adjectifs, des adverbes, des verbes , des substantifs, et des locutions. Nous avons essayé également de

répertorier chaque classe grammaticale sous forme de groupes liés à leurs contextes d'apparition. Le tout et ensuite exposé sur les trois groupes d'étude.

L'analyse en mode structure de surface (données lexicométriques ou contenu manifeste) a abouti sur le résultat que nous résumons comme suit :

N°	***Variables expliquées d'analyse lexicometrique***	***Variables explicatives***					
		Adj	***Adv***	***Verb***	***subs***	***Loc***	***Total***
1	Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral	15	4	/	4	/	***23***
2	Représentation par rapport à la relation enseignant/ étudiant	8	1	1	7	/	***17***
3	Sentiment d'amélioration à l'oral	2	7	/	1	/	***10***
4	Représentation par rapport à la méthode d'enseignement	3	6	4	2	/	***15***
5	Usage et effet produit par le langage des jeunes	4	7	2	2	1	***16***
6	Sentiment d'aisance ou/et de motivation	/	8	3	5	2	***18***
7	Représentation par rapport aux thématiques abordées	2	2	3	5	/	***12***
8	Autres représentations	4	1	1	4	/	***10***

Tableau 14: synthèse des éléments retenus en fonction des variables d'analyse lexicometrique

Le tableau ci-dessus synthétise l'ensemble des variables d'analyse liées aux différents éléments catégorisés en 5 classes grammaticales retenus lors de notre examen du corpus. Nous avons essayé de regrouper les éléments qui expriment la même variable pour pouvoir l'exposer en seconde étape sur les trois groupes pris pour nôtre enquête. Le travail de dégrossissage a donné un ensemble de variables que nous avons pu regrouper au nombre de huit. C'est à dire, pour la variable *représentation à l'égard de l'enseignant d'oral* il y a quinze adjectifs, quatre adverbes et quatre substantifs qui expriment cette même idée. Nous avons alors obtenu en total 23 éléments lexicaux, toutes classes grammaticales confondues pour cette variable.

Pour la dernière variable figurant sur le tableau, il s'agit d'autres représentations dont leur apparition n'est pas récurrente, raison pour laquelle nous avons jugé utile de les regrouper comme un ensemble à part entière.

Nous signalons également que certains éléments figurant dans le tableau ci-dessus sont apparus pour exprimer plus d'une variables. A titre indicatif, nous avons noté l'adverbe **vraiment** pour des représentations concernant l'enseignant d'oral ; pour exprimer

une opinion par rapport aux thématiques abordées ; et/ou pour donner un avis sur l'évolution du niveau à l'oral.

Comme nous l'avons rappelé plus haut, chaque répertoire est classé à son tour en fonction du contexte d'apparition (variable d'analyse) de l'éléments pris pour analyse. Dans ce qui suit, nous exposons chaque variable sous forme d'un tableau suivi d'un histogramme ; nous essayerons ensuite d'expliquer les caractéristiques des différentes variables en commentaire.

Lors de notre examen, les premiers éléments relevés ont porté sur des représentations à l'égard de l'enseignant d'oral.

3.3.1 Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral

Pour cette première variable, nous avons relevé des adjectifs, des adverbes, des verbes et des substantifs.

3.3.1.1 Les adjectifs

Pour cette catégorie nous avons classé 14 éléments comme suit :

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Gentil	55	16	35	4
2	Sévère	25	7	18	0
3	Cool	4	3	1	0
4	Magnifique	1	0	1	0
5	Strict	13	5	8	0
6	Mlih/ mliha	29	15	14	0
7	Spontané	16	3	12	1
8	Ta3na	13	5	5	3
9	Sympa	2	2	0	0
10	Sympathique	2	1	1	0
11	Sérieux	10	7	3	0
12	Intelligent	4	3	1	0
13	Normal	37	20	16	1
14	Facile	6	2	3	1

Tableau 15: adjectifs représentant l'enseignant d'oral

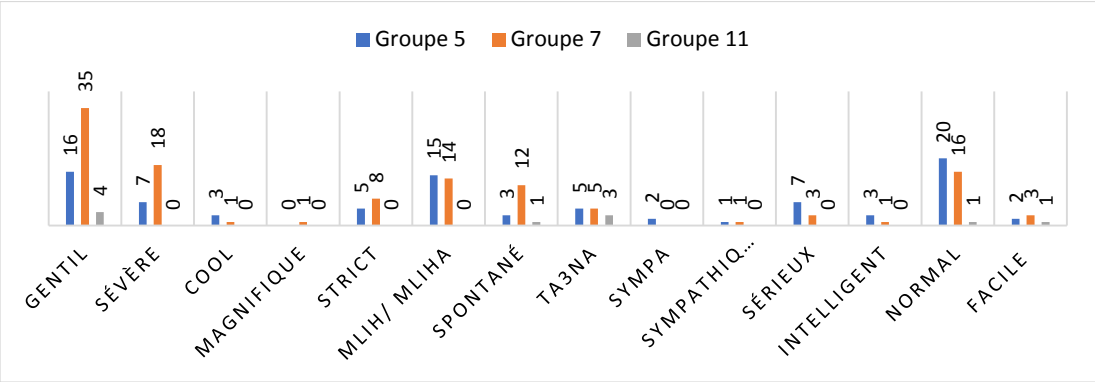


Figure 15: adjectifs représentant l'enseignant d'oral

En premier lieu, il nous paraît central de signaler qu'un même élément pourrait être relevé pour plus d'un contexte. L'adjectif **gentil** par exemple marque une représentation à l'égard de l'enseignant d'oral et il fait l'objet d'un rituel de clôture d'une conversation. Nous illustrons ceci dans les deux exemples suivants :

> ***Cas n°1 : Inf.07.F/Gr7*** *: bon :: je pense ::: qu'il est ::: **gentil** je pense qu'il est gentil il est strict*
>
> ***Cas n° 2 : Bor*** *: donc euh ! merci, c'est très **gentil** de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Cela est relatif également pour d'autres éléments comme les adverbes vraiment, très, beaucoup… que nous verrons plus tard.

En second lieu, quand nous avons examiné le tableau numéro 2 nous avons constaté qu'il y a des adjectifs appréciatifs comme gentil, cool, magnifique, sympa… et d'autres adjectifs dépréciatifs, à l'œil d'un étudiant, comme sévère, strict, sérieux. Cela signifie que notre sélection était objective car, nous avons pris des éléments qui expriment des représentations à l'égard de l'enseignant d'oral dans les deux sens. Certains informateurs apprécient leurs enseignant d'oral, d'autres non. Cela signifie également que les enseignants qui ont contribué à l'enquête, malgré l'adoption d'une posture jeune, ont gardé des postures professionnelles et académiques comme le note cette informatrice :

> ***Extrait : Inf.07.F/Gr7 :*** *bon :: je pense ::: qu'il est ::: gentil je pense qu'il est gentil il est strict.*
>
> ***Bor :*** *n'est-ce pas une contradiction ?*
>
> ***Inf.07.F/Gr7 :*** *NON, non Rire , normal euh ! comment dit ? euh ! chikh ::: (prof) gentil mais yechti yakhdem (il aime travailler) /// yadhak bessah yachti ykoun gadgad (il rigole, mais il aime être rigoureux).*

En troisième lieu, nous pouvons constater au niveau de l'histogramme qu'il y a une dominance du groupe 5 et 7 pour la quasi-totalité des éléments en comparaison avec le groupe 11. Cela est peut-être dû au nombre limité d'informateurs qui ont accepté de contribuer à notre enquête.

Quant à la classe des adverbes, nous avons eu les éléments suivants :

3.3.1.2 Les adverbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Vraiment	84	21	57	6
2	très	118	35	79	4
3	mieux	22	11	9	2
4	trop	14	5	9	0

Tableau 16: adverbes représentant l'enseignant d'oral

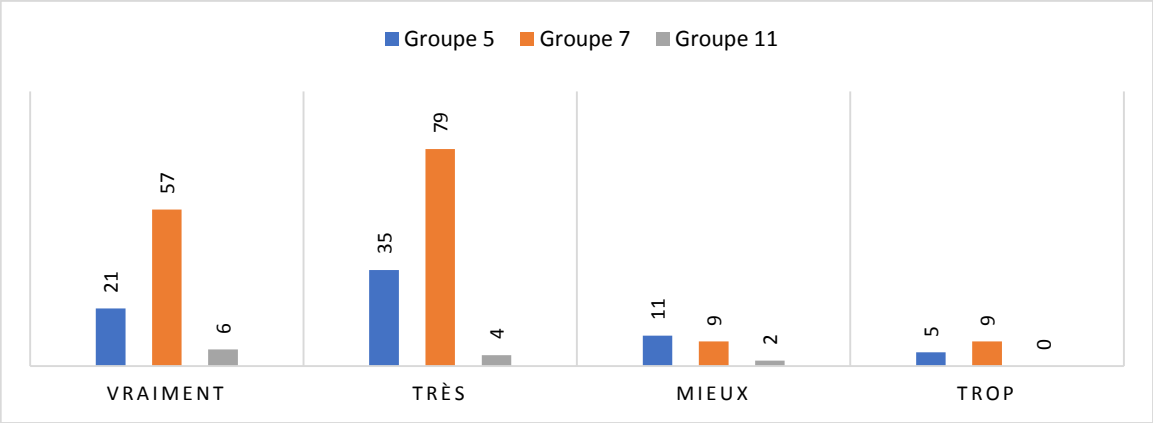


Figure 16: adverbes représentant l'enseignant d'oral

Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains éléments sont récurrents de façon complexe. Leur occurrence est liée à plus d'un contexte d'apparition comme l'adverbe **vraiment** et l'adverbe **très**. Mais ce qui nous intéresse le plus et ce qui a attiré notre attention c'est les cooccurrences de ces deux éléments. Pour comprendre cette cooccurrence nous illustrons avec les extraits suivants :

> ***Extrait 1: Inf.01.F/Gr7 :*** *il est* ***vraiment :: magnifique*** *euh ! //// super ! Rire*
>
> ***Extrait 2 Inf.05.F/Gr7*** *: c'est :::: c'est comme un ami presque :: il est euh ::: il est* ***vraiment spontané*** *avec tout le monde.*
>
> ***Extrait 3 Inf.05.F/Gr7 :*** *je pense qu'il est spontané, il* ***très gentil*** *il ne fait pas la différence entre euh !::: mes camarades , euh !::: il ::: il nous fait beaucoup de choses intéressantes.*

L'adjonction de ces deux adverbes aux adjectifs magnifique, spontané et gentil exprime un degré de satisfaction renforcé à l'égard de l'enseignant d'oral.

Pour ce qui est de la classe des substantifs, nous avons eu 4 éléments comme suit:

3.3.1.3 Les substantifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Génération	4	1	3	0
2	Jeune	95	29	53	13
3	Frère	4	1	3	0
4	Moustawa	6	1	5	0

Tableau 17: substantifs représentant l'enseignant d'oral

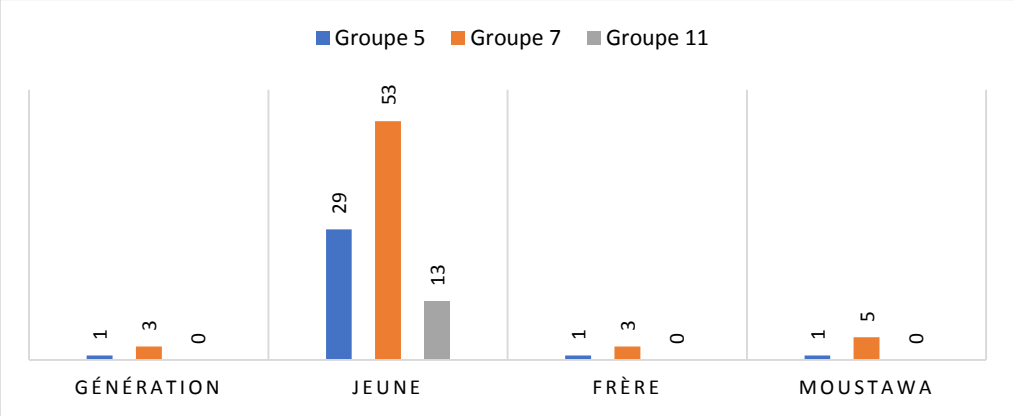


Figure 17: substantifs représentant l'enseignant d'oral

Ce qui frappe à l'œil dans le tableau des substantifs pour cette variable est l'éléments **jeune** qui a fait 95 occurrences. Au même titre que l'adverbe **vraiment** et l'adverbe **très**, le substantif jeune est apparu dans deux contextes différents : il a été lié à la description du langage utilisé par l'enseignant en second lieu, mais en premier lieu aux opinions portées à l'égard de l'enseignant d'oral, c'est la caractéristique qui nous intéresse pour l'instant. Beaucoup d'informateurs issus des groupes 5 et 7 ont affirmé que leur enseignant d'oral avait un caractère jeune comme nous le verrons dans les extraits suivants :

> ***Extrait 1 : Inf.12.M/Gr7 :*** *alors ! mon enseignant de l'oral je vais dire que ::: on a l'honneur de :::: étudier avec lui parce que ::: c'est un enseignant* ***JEUNE*** *// comme nous// sérieux et dynamique.*

Comme nous pouvons le remarquer chez cet informateur du groupe 7, il y a même une intonation montante au niveau de l'élément jeune. Nous avons senti que cet informateur

voulait mettre cette caractéristique de son enseignant d'oral en évidence. De même pour ces deux informatrices du groupe 5 :

> ***Extrait 2 : Inf.24.F/Gr5 :*** *il est* ***jeune*** *donc il nous comprend très bien.*
>
> ***Extrait 3 : Inf.25.F/Gr5 :*** *monsieur Malek euh ! balek l'genre djay* ***jeune*** *kima hna (il est peut-être du genre jeune comme nous).*

Mais aucun informateur du groupe 11 n'a affirmé cette caractéristique chez son enseignante d'oral. Ceci s'explique par le fait que l'enseignante d'oral du groupe 11 est plus âgée que les deux autres enseignants. De plus, comme nous l'avons précédé, cette enseignante était réticente quant à l'usage du langage des jeunes en classe.

Ensuite, nous avons relevé des éléments relatifs à la deuxième variable qui porte sur la relation enseignant/étudiant.

3.3.2 Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant

Pour la classe des adjectifs, nous avons relevé 8 éléments que nous mentionnons dans le tableau ci-dessous :

3.3.2.1 Les adjectifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Normal	37	20	16	1
2	Cadrée	47	11	24	12
3	Détendue	27	17	8	2
4	Amicale	20	8	8	4
5	Professionnelle	6	2	2	2
6	Profonde	3	0	3	0
7	Proche	2	1	1	0
8	Ouverte	9	6	3	0

Tableau 18: adjectifs représentant la relation enseignant/apprenant

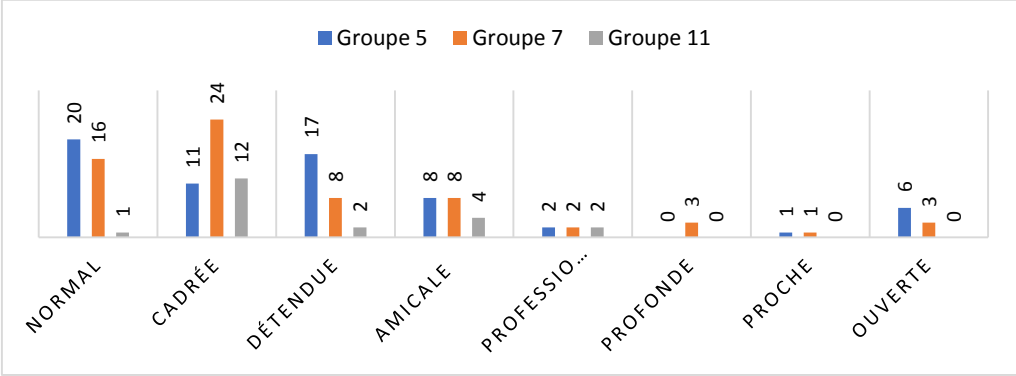


Figure 18: adjectifs représentant la relation enseignant/apprenant

Nous rappelons qu'une variable explicative est l'ensemble d'éléments qui servent à expliquer une autre variable, qui elle, est centrale pour répondre au questionnement posé dans une recherche scientifique. De même pour cette variable, nous avons obtenu des variables explicatives dans les deux sens. Pour la classe des adjectifs nous avons eu des opinions appréciatives par rapport à la relation qui lie nos informateurs avec leur enseignant d'oral comme : une relation détendue, amicale, ouverte…

Extrait 1 : Inf.15.F/Gr5 : *non non non très* ***détendue*** *euh !/// XXX genre je ::: je l'apprécie .*

Extrait 2 : Inf.21.F/Gr5 *: non c'est ::: **détendue** //// bien on s'exprime on donne nos avis/// librement /// sans aucun souci*

Extrait 3 : Inf.05.F/Gr7 *: euh! Relation **amicale** , Rire*

Extrait 4 : Inf.17.F/Gr5 *: non non c'est une relation **amicale***

Extrait 5 : Inf.27.M/Gr5 *: la relation entre euh ! moi et lui comme des autres étudiants c'est une relation **libre ouvert***

Et des opinions contraires par rapport à cette relation comme :professionnelle, cadrée:

Extrait 1 : Inf.26.F/Gr5 : *très **professionnelle***

Extrait 2 : Inf.35.F/Gr11 : *au début était **professionnelle** par contre avec euh !///*

Extrait 3 : Inf.26.F/Gr5 *: oui très **cadrée***

Nous entendons par opinions contraires des opinions dépréciatives, car il nous semble que le professionnalisme et le cadrage d'une séance sont deux caractéristiques qui vont à l'inverse de détendue, amicale et/ou libre ouvert et qui limitent la liberté des étudiants en classe.

Pour certains informateurs, cette relation varie entre les deux opinions comme le précisent ces deux informatrices du groupe 7 :

Extrait 4 : Inf.06.F/Gr7 : *la relation entre moi et mon enseignant de l'oral c'est entre **professionnelle amicale** euh !:::*

Extrait 5 : Inf.12.M/Gr7 : *non/// relation/ tout dépend **cadrée** des fois /// tout dépend du sujet donc toujours elle est **ouverte***

Ou parfois sans opinion précise en employant l'adjectif normal comme suit :

Extrait 6 : Inf.16.F/Gr5 : *ydji (il est) **normal** ////// XXXX*

Extrait 7 : *Inf.20.M/Gr5 : ah ! houwa (lui)* ***normal*** *XXX*

Pour la classe des adverbes , l'adverbe vraiment prend encore une fois une place dans cette variable.

3.3.2.2 Les adverbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Vraiment	84	21	57	6

Tableau 19: adverbes représentant la relation enseignant/apprenant

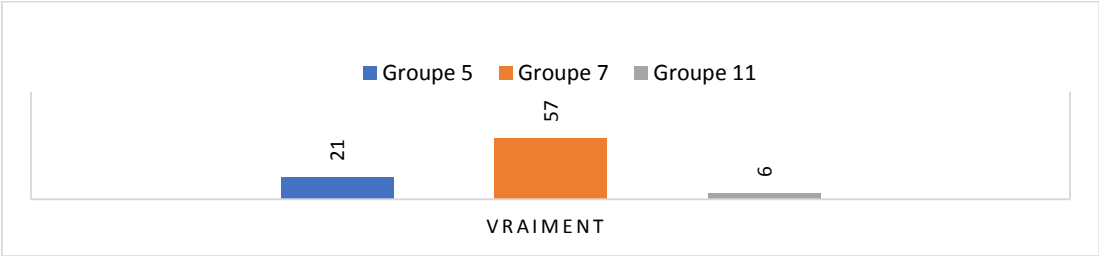


Figure 19: adverbes représentant la relation enseignant/apprenant

Malgré le fait qu'il soit le seul adverbe relevé, mais il joue un rôle de renforcement pour décrire cette relation pédagogique comme suit :

> ***Extrait 1 : Inf.05.F/Gr7*** *: c'est :::: c'est comme un ami presque :: il est euh ::: il est* ***vraiment*** *spontané avec tout le monde.*
> ***Extrait 2 : Inf.24.F/Gr5 :*** *oui sans* ***vraiment*** *pensait que c'est un// enseignant il faut avoir des limites donc on peut s'exprimer euh ! librement*
> ***Extrait 3 : Inf.26.F/Gr5 :*** *//////on ne sent pas* ***vraiment*** *qui que c'est /// monsieur %%% est notre professeur genre il y a pas trop de limites entre nous*

En examinant ces extraits, nous sentons un vouloir d'accentuer un sentiment ou une affection envers la relation enseignant/étudiant. Cela est plus perçu si nous omettons l'adverbe vraiment des trois extraits ci-dessus, l'omission de l'adverbe ici donnera un effet moins fort aux déclarations des trois informateurs susmentionnés.

De même pour la classe des verbes, nous n'avons noté qu'un seul verbe :

3.3.2.3 Les verbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Thass/Nhass	8	4	4	0

Tableau 20: verbes représentant la relation enseignant/apprenant

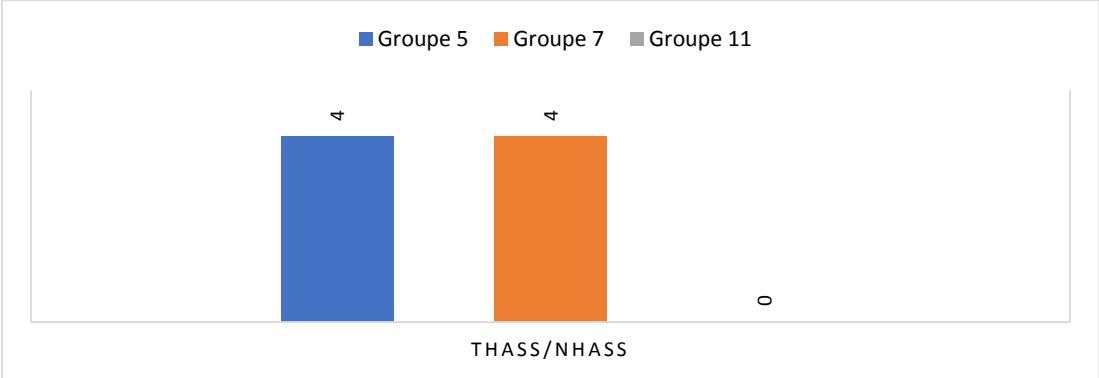


Figure 20: verbes représentant la relation enseignant/apprenant

Thass ou ***nhass*** est un verbe issu de l'algérien qui signifie se sentir. Certains de nos informateurs se sont servis du verbe *nhass/thass* pour décrire leurs sentiments à propos de la relation qui les lie avec leur enseignant d'oral. Nous avons ci-après les déclarations de deux informatrices du groupe 7 qui décrivent cette relation en terme de sentiment d'aisance :

> ***Extrait 1 : Inf.01.F/Gr7 :*** *// euh!//// les autres enseignants ::: ykhaliwna* ***nhassou*** *bhadik ta3 aw enseignant (nous font sentir le sentiment de ::: il est enseignant) hadik choufa ta3 ::: (ce regard de :::), ma* ***nhassech*** *rouhi à l'aise (je ne me sens plus à l'aise) nwelli nourdjouf ki y3oud yahki m3aya chikh (je commence à trembler quand un enseignant me parle) ambiguë ::: (je bègue) Rire , houa non (lui non) houwa ykhalina (il nous met) à l'aise ykhalini nahdar.*

> ***Extrait 2 : Inf.14.F/Gr7 :*** *////relation euh ! d'étudiant avec son professeur // respectueuse euh ! avec des limites des ma ::: 3andhoum m3ah houdoud (ils ont des limites avec lui) ma yaQdrouch yQallou men ihtiramou (ils ne peuvent pas lui manquer de respect) //// euh ! aussi bien qui euh ! tessemma (c'est à dire) i :::: thassou hakka (tu le sens comme ça) //// toug3oud m3ah à l'aise (tu te sens à l'aise avec lui).*

Par contre, pour la classe des substantifs nous avons noté 7 éléments qui sont apparus de façon récurrente dans le contexte de la relation enseignant/étudiant.

3.3.2.4 Les substantifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Amis	10	1	8	1
2	Shab	1	0	1	0
3	Famille	7	0	3	4
4	Respect/ueux	14	8	6	0
5	Houdoud	3	1	2	0
6	Limites	8	4	2	2
7	Sahbek	2	1	1	0

Tableau 21: substantifs représentant la relation enseignant/apprenant

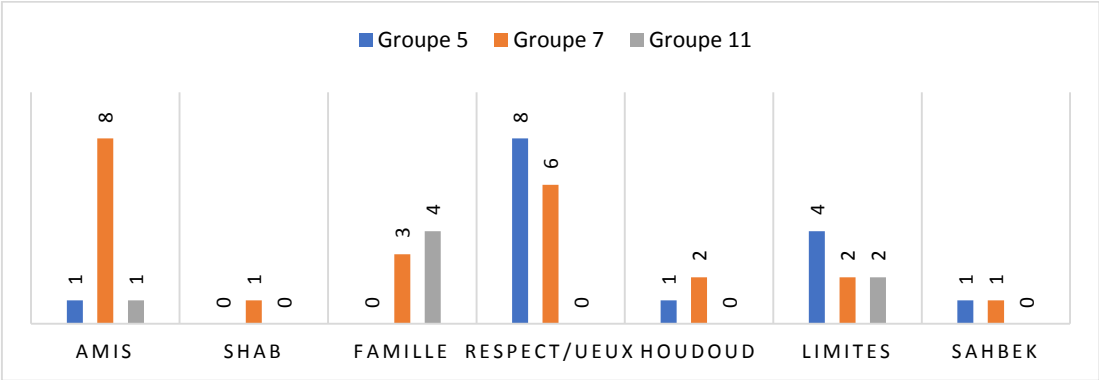


Figure 21: substantifs représentant la relation enseignant/apprenant

Tous les éléments relevés montrent qu'il y avait une relation de rapprochement tissée entre les enseignants d'oral des trois groupes avec leurs étudiants. Parmi ces éléments il y en a trois éléments qui reviennent à chaque fois : **amis**, **famille** et **respect/ueux.**

> ***Extrait 1 : Inf.13.F/Gr7 :*** *c'était très bien passé c'était une bonne relation entre un étudiant et notre enseignant y on a le* ***respect*** *entre l'étudiant et l'enseignant il nous il nous…*
>
> ***Extrait 2 : Inf.14.F/Gr7 :*** *////relation euh ! d'étudiant avec son professeur //* ***respectueuse*** *euh !*
>
> ***Extrait 3 : Inf.11.M/Gr7 :*** */// je pense que ::: monsieur je la qualifie comme euh ! comme* ***des amis*** *pas comme enseignant et étudiant puis que puisqu'il parle avec nous normal/////*
>
> ***Extrait 4: Inf.08.M/Gr7 :*** *nhass ::: (je me sens)euh !::: comme un membre de* ***la famille*** *wallah (je le jure) vraiment nhass (je me sens) euh !::: makanech wahed barani 3lina fel klassa (il n'y a pas d'intrus) wella ki n3oudou nesta3mlou fi hadou les mots wella nhassou kamel (ou quand on utilise ces expressions on se sentent tous) comme* ***une famille /// des amis***

Extrait 5: Inf.20.M/Gr5 : *euh ! relation ta3 (de)* ***respect*** *binatna ya3ni ma ma tatkhattach l'houdoud (entre nous il ne dépasse pas les limites).*

Ce genre de constat est relevé même auprès d'informateurs issu du groupe 11 :

Extrait 6 : Inf.32.M/Gr11 *: comme une* ***famille***

Le fait de vouloir dresser un répertoire lexical nous a éloigné de suivre la même chronologie suivie avec les questions de l'entretien. Comme nous l'avons expliqué, nous sommes tenu par les élément à paraitre lors de l'examen du corpus des entretiens. De ce fait , les éléments suivants concernent les sentiments d'amélioration/ou pas à l'oral.

3.3.3 Sentiment d'amélioration/ou pas au niveau des compétences orales

Pour cette variable d'analyse nous avons noté 1 adjectif, 7 adverbes, 1 verbe, et 1 seul substantif.

3.3.3.1 Les adjectifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Amélioré	40	21	11	8

Tableau 22: adjectifs représentant la promotion des compétences orales

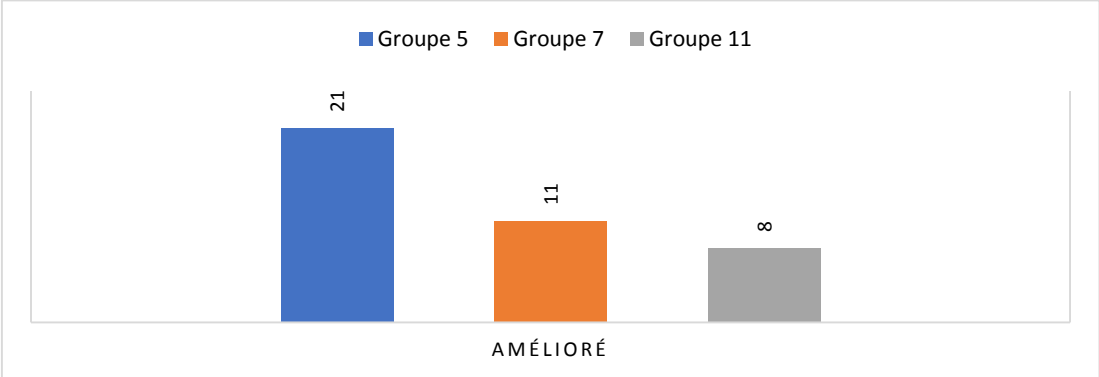


Figure 22: adjectifs représentant la promotion des compétences orales

Plusieurs informateurs issus des trois groupes ont répondu avoir une amélioration de leur niveau ou leurs compétences de communication à l'oral. Voici quelques unes de leurs réponses :

Extrait 1 : Inf.28.F/Gr7 : *oui bien sûr surtout avant euh ! j'étais euh ! un peu timide quand je m'exprime mais avec euh ! monsieur %%% on a ::: **amélioré** vraiment // sur le niveau :: oral*

Extrait 2 : Inf.30.M/Gr7 *: oui bien sûr on a bien* ***amélioré*** *à l'oral surtout au niveau de la prononciation //// on a appris euh ! beaucoup euh ! d'expressions ou bien des mots/// des nouveau mots//// donc euh ! ////on senti euh ! /// euh ! que on est euh !////* ***amélioré*** *par l'oral*

Extrait 3 : Bor :*et ::: est-ce que cela ::: a* ***amélioré*** *votre niveau à l'oral ?*

Inf.23.F/Gr5 : *bien sûr*

Pour ce qui est de la classe des adverbes, nous avons eu les 7 éléments suivants :

3.3.3.2 Les adverbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Tellement	7	3	4	0
2	Bezzaf	27	7	18	2
3	Vraiment	84	21	57	6
4	Mieux	22	11	11	0
5	Bien sûr	48	14	30	4
6	Absolument	2	1	0	0
7	Franchement	2	1	1	0

Tableau 23: adverbes représentant la promotion des compétences orales

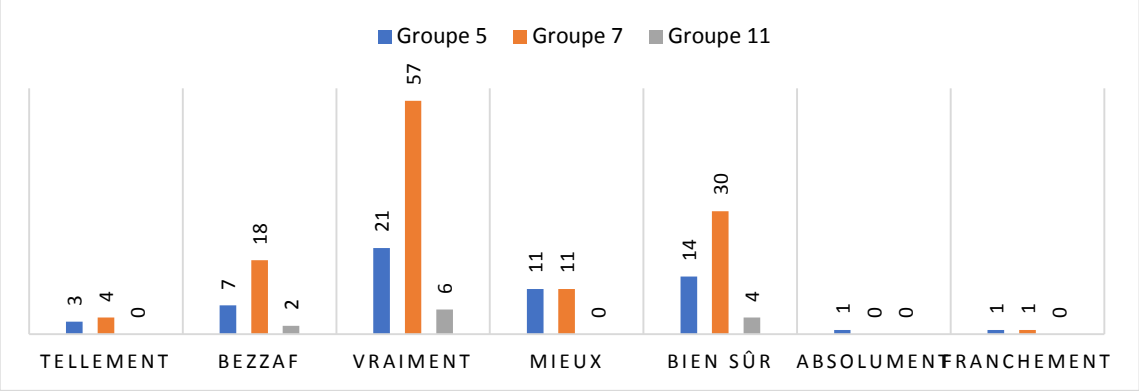


Figure 23: adverbes représentant la promotion des compétences orales

Chez certains de nos informateurs, il y a amélioration du niveau à l'oral, ce constat est noté par quelques adverbes mentionnés dans le tableau ci-dessus comme suit :

Extrait 1 : Inf.03.F/Gr7 *: oui ! surtout la langage euh !::: benesba lel3am li fat wella l3am li Qbal (par rapport à l'année précédente ou celle d'avant) surtout surtout sna (surtout cette année) tamélioriteé* ***bezzaf*** *fi nivou ta3i m3ah(je me suis bien améliorée dans mon niveau avec lui).*

Extrait 2 : Inf.24.F/Gr5 *: oui* ***absolument*** *j'ai appris euh ! j'ai acquis quelques information que je connais pas auparavant /// j'ai eu euh ! la chance de :: d'améliorer m mon ///ma façon de communication .*

Extrait 3 : Inf.29.F/Gr7 *: ça va oui /// c'est* ***mieux*** *que les années précédentes.*

Par contre, d'autres informateurs se sont servis d'adverbes pour exprimer l'inverse, c'est à dire, d'après leur expérience il y a peu ou pas d'amélioration de leurs compétences orales :

Extrait 1 : Inf.07.F/Gr7 *:* ***franchement*** *pas beaucoup pas beaucoup ya3ni (c'est à dire) j ::: ///{bruit}mach niveau ta3i ga3ed yzid bhadja (mon niveau n'évolue pas d'une manière considérable)…*

Extrait 2 : Inf.25.F/Gr5 *: hum !* ***pas tellement***

Extrait 3 : Inf.32.M/Gr11 *: bon avec elle ::: non* ***pas vraiment*** *parce que c'est des sujets que j'ai déjà abordés auparavant…*

Mais, quoiqu'il y a occurrence desdits adverbes chez des informateurs du groupe 11, une domination est notée pour les groupes 5 et 7.

3.3.3.3 Les substantifs

Pour cette variable nous avons relevé un seul substantif comme suit :

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Niveau	96	29	52	15

Tableau 24: substantifs représentant la promotion des compétences orales

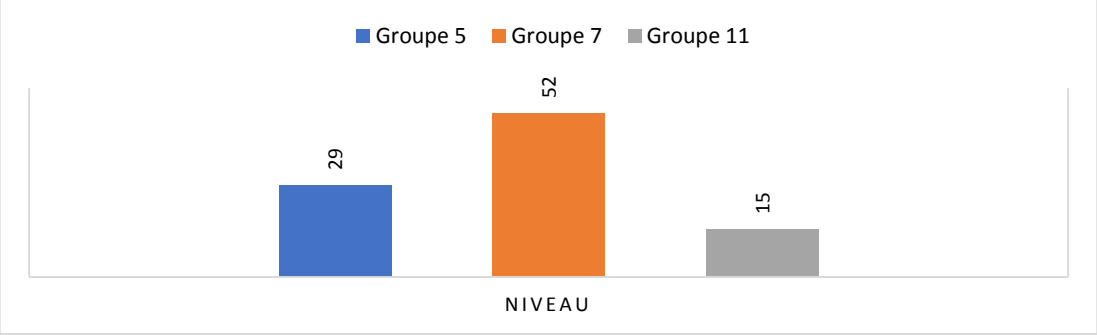


Figure 24: substantifs représentant la promotion des compétences orales

Nous signalons que le substantif **niveau** apparaît dans d'autres contextes, mais ce qui nous intéresse dans ce contexte est l'évolution du niveau à l'oral comme dans les deux exemples suivants :

Extrait 1 : Inf.03.F/Gr7 *: oui ! surtout la langage euh !::: benesba lel3am li fat wella l3am li Qbal (par rapport à l'année précédente ou celle d'avant) surtout surtout sna (surtout cette année) tamélioriteé bezzaf fi* ***nivou*** *ta3i m3ah(je me suis bien améliorée dans mon* ***niveau*** *avec lui).*

Extrait 2 *:* ***Inf.09.F/Gr7*** *: oui euh ! j'améliorais mon* ***niveau*** *et aussi euh ! j'apprends j'ai appris beaucoup des mots donc j'ai enrichi au niveau du vocabulaire.*

Extrait 3 : Inf.35.F/Gr11 : *c'est pour cela on pas // on n'a pas bien amélioré// notre* ***niveau***

Durant notre analyse nous avons constaté que nos informateurs font parfois des liaisons soit avec la méthode de l'enseignant soit avec les thématiques abordées durant l'enquête. Dans la section suivante nous allons abordé des éléments relevés qui concernent des représentations par rapport à la méthode d'enseignement, elle sera suivie par des représentations par rapport aux thématiques abordées.

3.3.4 Représentations par rapport à la méthode de l'enseignant d'oral

En ce qui concerne cette variable d'analyse nous avons eu deux adjectifs auprès d'une informatrice du groupe 5 qui n'a pas apprécié la méthode de son enseignant d'oral.

3.3.4.1 Les adjectifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Boring	1	1	0	0
2	Moumilla	2	2	0	0

Tableau 25: adjectifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral

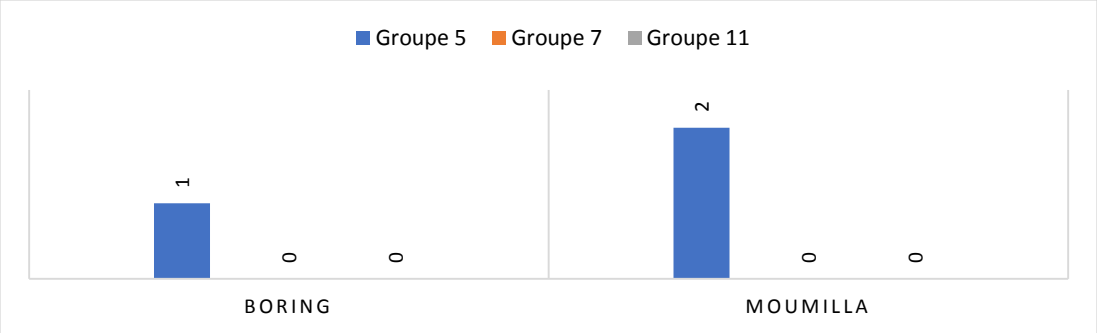


Figure 25: adjectifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral

A deux reprises , elle a employé un adjectif en anglais renforcé par un autre en arabe standard pour dire qu'elle trouvait ennuyeuse la séance d'oral :

> ***Extrait 2 : Inf.16.F/Gr5*** *: il est normal mais euh ! sa méthode euh ! un peu ///// **boring** (ennuyeuse) **moumilla** (ennuyeuse)*

Quant à la classe des adverbes nous en avons eu six éléments :

3.3.4.2 Les adverbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Toujours	41	20	20	1
2	Daymen	1	0	1	0
3	Bezzaf	27	7	8	12
4	Vraiment	84	21	57	6
5	Très	118	35	79	4
6	Mieux	22	11	11	0

Tableau 26: adverbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral

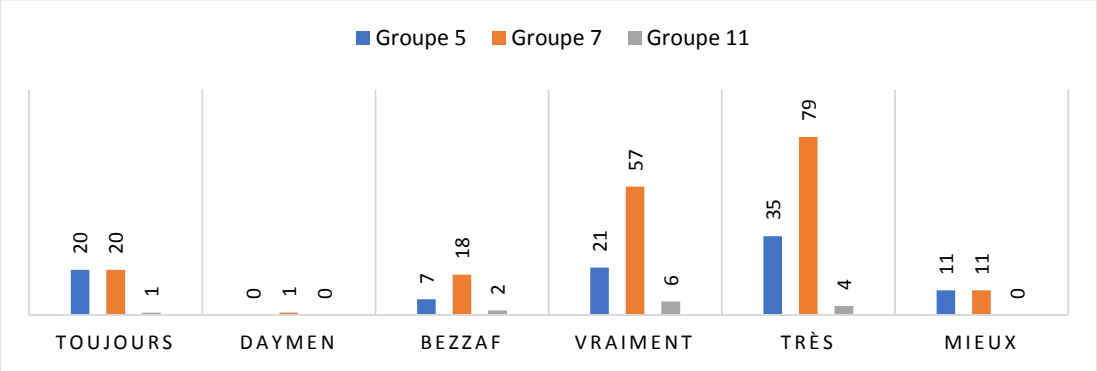


Figure 26: adverbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral

A titre indicatif , l'adverbe ***daymen*** (toujours) de l'algérien fait une présence dans la déclaration de cette informatrice du groupe 7 :

> ***Extrait 1 : Inf.07.F/Gr7*** *: tessema naQder nahki (c'est à dire je peux parler) à l'aise tessema ta3 wahed ki nahki m3ah yafhamni (c'est à dire qui me comprend quand je lui parle) ///{bruit}par exemple Yara (le nom d'une étudiante malienne) ma tafhemch tabQa ghir (elle ne comprend pas) mahma tkoun niveau li tahki m3ana (peu importe le niveau qu'elle adopte) mahma tawsel lhadek niveau (peu importe si elle atteint ce niveau) ta ::: kima ngoulou (comme on le dit) tkhod m3na (elle s'intègre) tghos fhadik niQat (elle aborde ces points) tabQa **daymen** (elle reste toujours) coté t ::::mech (n'est pas :::).*

***Extrait 2 : Inf.11.M/Gr7 : /// toujours** il euh !//// **toujours** il rigole avec nous//// jamais yetghachech menna (il ne se fâche contre nous) Rire jamais*

***Extrait 3 : Inf.03.F/Gr7 :** … l'méthode ta3ou mliha **bezzaf** (ça méthode est très bonne) ya3raf ywassel euh !::: l'fikra mlih (il sait comment transmettre l'information très bien).*

Par contre, nous avons eu d'autres déclarations contraires à celles-ci, des informateurs qui préfère l'enseignant d'oral de l'année précédente:

Extrait 4 : Inf.16.F/Gr5** : l'enseignant de l'oral de l'année passée c'est **mieux.

Quoiqu'une dominance de préférence pour l'enseignant d'oral de l'année en cours a été notée au niveau de la classe des adverbes, nous avons eu également des verbes qui renvoient à cette variable que nous exposons dans le tableau et l'histogramme suivants :

3.3.4.3 Les verbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	J'aime	19	6	12	1
2	Encourage	4	0	4	0
3	Gêne/gêne pas	8	0	5	3
4	Yakhdem	6	4	2	0

Tableau 27: verbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral

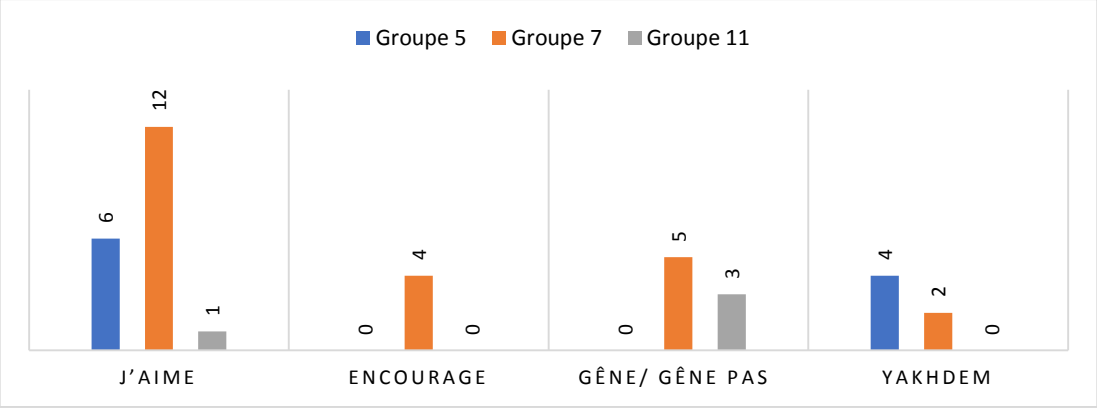


Figure 27: verbes représentant la méthode de l'enseignant d'oral

Cette variable d'analyse est marquée surtout par une dominance des membres du groupe 7. La majorité des éléments relevés était dans le sens d'apprécier la méthode de l'enseignant d'oral :

Extrait 1 : Inf.22.F/Gr5 *: euh ! je* ***l'aime*** *bien sa méthode /// je trouve qu'elle est très utile.*

Extrait 2 : Inf.13.F/Gr7 : *… chgoul (comme si) il nous encourage pour bien s'exprimer à l'aise.*

Extrait 3 : Inf.08.M/Gr7 : *sans kakage (sans* ***gêne****) Rire.*

Cette appréciation est plus claire avec la classe des substantifs.

3.3.4.4 Les substantifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Méthode	55	35	17	3
2	Message	6	4	2	0

Tableau 28: substantifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral

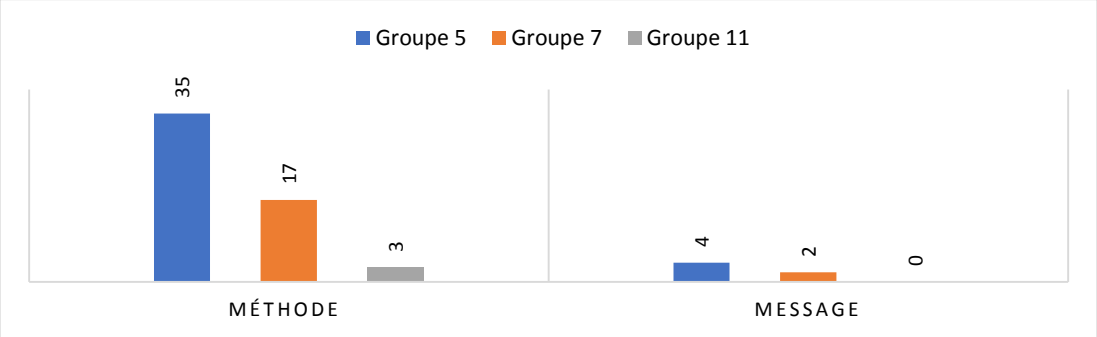


Figure 28: substantifs représentant la méthode de l'enseignant d'oral

Parmi un ensemble de déclarations nous en avons noté certaines qui qualifient la méthode de l'enseignant d'oral comme dans les extraits suivants :

Extrait 1 : Inf.03.F/Gr7 *: insane mlih bezzaf (un être très bon) ektasebt menou bezzaf (j'ai beaucoup appris de lui)* ***l'méthode*** *ta3ou mliha bezzaf (ça méthode est très bonne).*

Extrait 2 : Inf.06.F/Gr7 : *non, c'est par rapport à sa* ***méthode*** *d'enseignement parce que lorsque je compare l'oral avec d'autres par exemple euh ! un autre.*

Nous avons eu un autre informateur du groupe 5 qui voit que le message passe mieux avec cette méthode d'enseignement :

Extrait 3 : Inf.27.M/Gr5 *: bah ywasalek mlih* ***l'message*** *(pour bien faire passer le message) parce que koun yasta3mel houwa lougha ta3ou li raw ga3ed yQarri*

biha ma :: ma ndirouhech ma nfahmouhech ma nafhmouch ba3dana (s'il utilise la langue avec laquelle il enseigne on ne peut pas se faire comprendre.

Cependant, d'autres informateurs ont apprécié le type de thématiques abordées durant la période de notre enquête.

3.3.5 Représentations par rapport aux thématiques abordées

Une facilité, une utilité et un intérêt ont été portés aux thématiques abordées. En premier lieu, nous avons noté 3 adjectifs pour cette variable d'analyse :

3.3.5.1 Les adjectifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Intéressant(e)s	82	25	40	17
2	Utile(s)	3	1	2	0
3	Facile	8	2	4	2

Tableau 29: adjectifs représentant les thématiques abordées

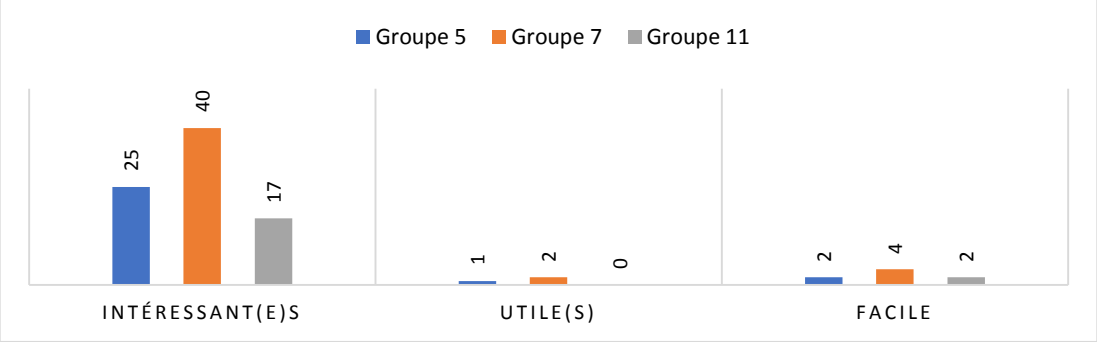


Figure 29: adjectifs représentant les thématiques abordées

Nous commençons par l'adjectif intéressant , qui lui aussi est apparu dans plus d'un contexte. Nous-même en tant qu'enquêteur nous l'avons utilisé dans pas mal de tour de parole pour qualifier les réponses de nos informateurs à propos de telle ou telle question posée. Pour le second contexte d'apparition, il s'agit des déclarations qui portaient sur le type des thématiques abordées comme dans l'extrait suivant :

Extrait 1 : Inf.05.F/Gr7 : *nous sommes parce que ::: euh ! il y a toujours des:: nouvelles trucs à parler des des il y a des thématiques euh ! très* ***intéressants*** *oui {bruit}.*

Extrait 2 : Inf.01.F/Gr7 *: oui parce que le sujet:: **intéressant///** vraiment **intéressant** euh ! par exemple Facebook, les relations avant le mari ::age euh ! les sujets intéressants.*

Certains informateurs voient que l'interaction durant la séance d'oral est rendue plus utile et facile grâce au type de sujets abordés comme le notent les informateurs suivants :

Extrait 3 : Inf.14.F/Gr7 : *alors tessemma (c'est à dire) les thèmes li y'dirhoum 3al l'waQe3 li 3aychinou (les thèmes qu'il aborde sont en relation avec notre vécu) ykhalina nasta3mlou alfad (il nous donne des termes) plus **faciles** neQedrou n3abrou (on peut s'exprimer).*

Extrait 4 : Inf.30.M/Gr7 *: par rapport euh ! à l'enseignant de /// l'année passée ou bien de cette année on a appris euh ! beaucoup de choses avec lui /// il nous parle toujours de l'actualité /// des chose euh ! **utiles** pour nous et pour une euh ! notre vie quotidienne.*

De même pour la classe des adverbes, nous avons relevé deux éléments dans ce contexte :

3.3.5.2 Les adverbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Vraiment	84	21	57	6
2	Beaucoup	59	5	52	2

Tableau 30: adverbes représentant les thématiques abordées

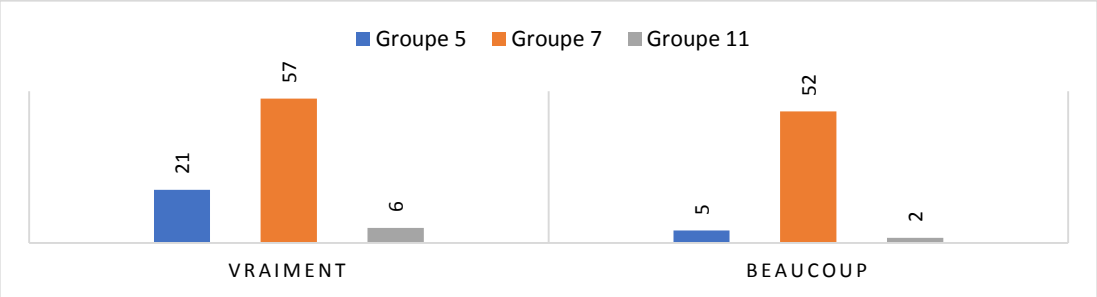


Figure 30: adverbes représentant les thématiques abordées

Le type de thématiques abordées a bénéficié d'une appréciation notamment chez les groupes 5 et 7. Une fréquence élevée a été noté auprès d'informateurs de ces deux groupes, mais avec une dominance de ceux issus du groupe 7. Voici quelques déclarations :

Extrait 1 : Inf.03.F/Gr7 *: euh !::: j'ai appris beaucoup de lui, euh ! nastafid bezzaf (j'en tire profit) ya3djbouni lal lal la ::::: (j'apprécie le le) les thèmes li ndirouhoum* ***bezzaf*** *(les thème qu'on fait* ***beaucoup****).*

Extrait 2 *:* ***Inf.13.F/Gr7*** *: euh ! notre enseignant de l'oral je trouve que c'est quelqu'un /// bien vraiment il était gentil avec nous-même il était très sévère parce que il veut nous aider dans pas mal :::: de trucs par exemple parfois il choisit des thématiques* ***vraiment*** *ça nous aide euh ! dans notre euh ! futur avenir aussi on a :::/// on a eu de la chance* ***vraiment*** *de :::*

Pour la classe des verbes, nous en avons relevé deux pour cette variable.

3.3.5.3 Les verbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	J'aime/ J'aime pas	19	6	12	1
2	J'adore	1	0	1	0

Tableau 31: verbes représentant les thématiques abordées

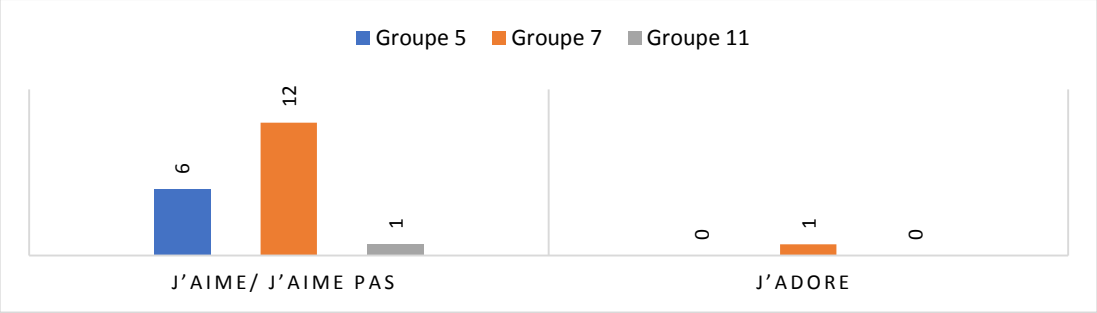


Figure 31: verbes représentant les thématiques abordées

Extrait 1 : Inf.26.F/Gr5 *: en plus de ça il a donné la chance pour choisir plusieurs pour choisir les sujets qu'on :: les sujets qu'on* ***aime****.*

Nous avons eu une déclaration auprès d'une informatrice du groupe 7 qui a adoré spécifiquement l'une des thématiques abordées lors de notre enquête. Elle l'annonce clairement comme suit :

Extrait 2 : Inf.10.F/Gr7 *: la tricherie voilà euh !* ***J'ADORE*** *vraiment ya3ni ki chghoul (comme si :::) de ::: khroudjna chwiya men l'djouw ta3 laQraya (on est sorti un peu de l'atmosphère des études)*

Par contre, nous avons relevé des déclarations qui vont à l'encontre de celles-ci :

Extrait 3 : Inf.29.F/Gr7 *: car les les théma le le les thématiques monsieur* ***je n'aime pas*** *beaucoup*

Quatre éléments ont été relevé pour la classe des substantifs comme suit :

3.3.5.4 Les substantifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Thème	9	0	8	1
2	Thématique	39	10	23	6
3	Actualité	8	3	5	0
4	Tricherie	9	2	3	4

Tableau 32: substantifs représentant les thématiques abordées

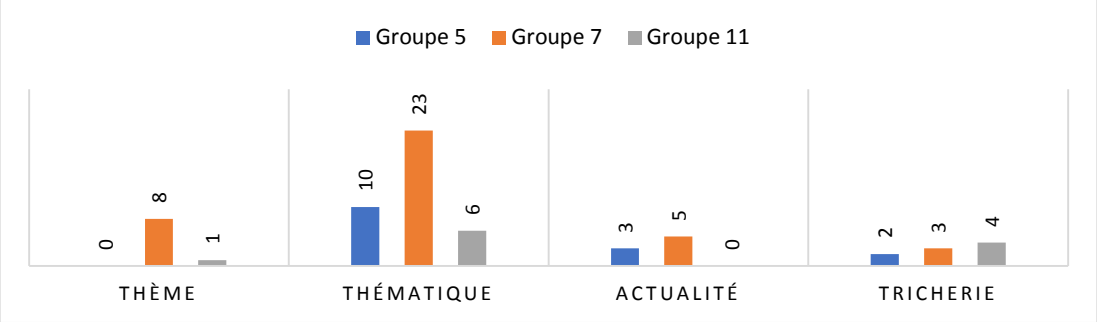


Figure 32: substantifs représentant les thématiques abordées

Pour ce qui est de cette classe, les substantifs **actualité** et **tricherie** attirent notre attention. Ces deux éléments ont été récurrents auprès des trois groupes, nous exposons quelques exemples comme suit :

Extrait 1 : **Inf.12.M/Gr7** : aa ::: **actualité** des sujets par rapport les jeunes.

Extrait 2 : Inf.26.F/Gr5 *: :* ***d'actualité*** *::: les sujets des études de travail*

Extrait 3 : Inf.19.M/Gr5 *: la* ***tricherie*** *tani(aussi) hih (oui) Rire hadik dhakna fiha (celle-ci on a bien rigolé).*

Extrait 4 *:* ***Inf.35.F/Gr11*** *: la* ***tricherie*** *les réseaux sociaux.*

Cela signifie pour nous que les étudiants apprécient tout ce qui est nouveau, d'actualité et surtout tout ce qui touche leur réalité sociale propres au jeunes comme le mouvement populaire, le mariage en Algérie, les relations avant le mariage... La tricherie aux examens a fait l'objet d'une thématique qui laisse à désirer notamment quand il s'agit d'une interaction qui regroupe l'enseignant et ses étudiants pour un sujet (la tricherie) qui se

considère comme un tabou dans ce contexte. Autrement dit, débattre le sujet de la tricherie aux examens entre enseignant et étudiants.

Suite à cette variable, nous en avons eu une autre qui porte sur l'emploi du langage des jeunes algériens en classe et/ou l'effet qu'il produit.

3.3.6 Représentations par rapport à l'effet produit par l'usage du langage des jeunes

Nous rappelons que lors de nos entretiens, nous avons demandé à nos informateurs de nous dire si leur enseignant d'oral employait des expressions à caractère jeune durant la séance. Nous leur avons demandé également s'ils trouvaient cela bon, mauvais, déplacé du cadre académique ou vulgaire, pour la classe des adjectifs nous avons relevé les éléments suivants.

3.3.6.1 Les adjectifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Normal	37	20	16	1
2	Bon	43	10	23	10
3	Mauvais	8	3	4	1
4	Vulgaire	23	8	11	4

Tableau 33: adjectifs représentant l'effet produit par le langage des jeunes

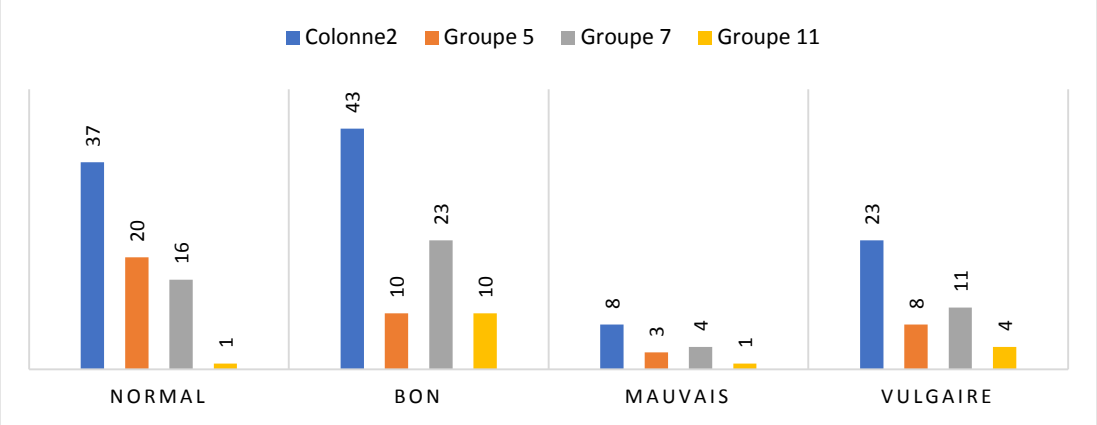


Figure 33: adjectifs représentant l'effet produit par le langage des jeunes

En ce qui concerne cette classe, la plupart de nos informateurs nous ont déclaré que l'emploi des expressions jeunes de la part de leur enseignant d'oral est une chose tout à fait normale. En réponse à notre question voici quelques extraits de leurs réponses :

Extrait 1 : Inf.09.F/Gr7 : *monsieur nhoto rwahna kelli (on se sent)* ***normal*** *à l'aise m3ah nahdrou keli mach m3a (avec lui on parle comme si ce n'est pas avec) enseignant nahdrou m3a wahed normal quelqu'un qui est proche de nous.*

Extrait 2 : Inf.23.F/Gr5 : *c'est* ***bon*** *parce qu'euh ! nhassou chgoul rana f'la vie quotidienne (on se sent comme si dans) rana 3aychine m3a m3a (on vie avec le) la société*

Extrait 3 : Inf.05.F/Gr7 : *non on a senti ça::: C'EST* ***BON****, genre il est pas trop vulgaire comme nous à l'extérieur mais:: euh ! {bruit}.*

Extrait 4 : Inf.17.F/Gr5 : *non pas du tout* ***vulgaire////*** *normal*

En termes d'emploi des expressions jeunes et surtout en parlant de fréquence, nous avons noté les éléments suivants pour la classe des adverbes :

3.3.6.2 Les adverbes

Le nombre de 7 adverbes a été noté pour la variable usage des expressions jeunes en classe.

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Sa3at	6	0	6	0
2	Bezzaf	27	7	8	12
3	Vraiment	84	21	57	6
4	Très	118	35	79	4
5	Beaucoup	59	5	52	2
6	Trop	14	5	9	0
7	Parfois	24	5	19	0

Tableau 34: adverbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes

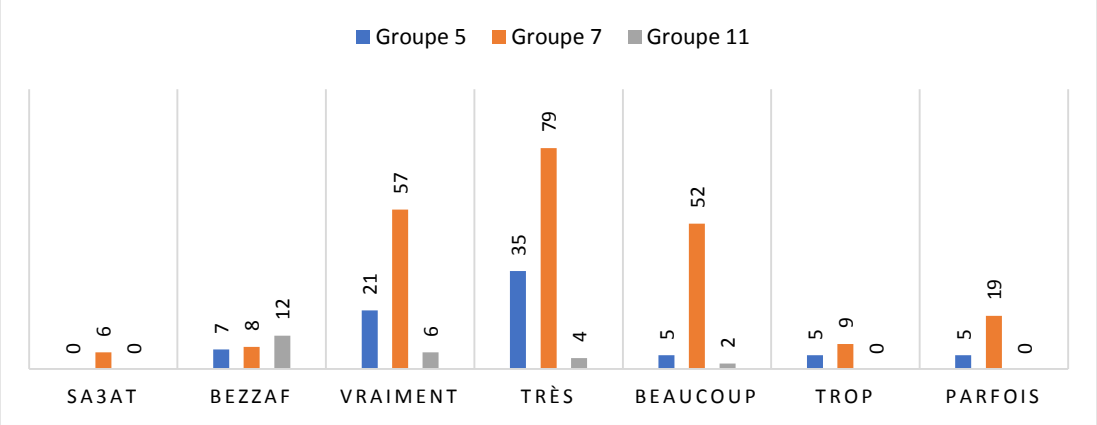


Figure 34: adverbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes

Extrait 1 : Inf.09.F/Gr7 *: Rire attendez! ////////// eh ! **sa3at** (**parfois**) euh ! dQiQa bark nkhamem (juste une minute pour penser) mana3ref (je ne sais pas) //////////*

Extrait 2 : Inf.06.F/Gr7 : *OUI:::: il utilise **trop** je me souviens il m'a dit t'halabna (on vient d'être informé) RIRE*

Extrait 3 : Inf.13.F/Gr7 : *des exemples **parfois** une fois je pense qu'il a dit à un garçon il faut t'halbou had (informer cette:::) le ::: Rire had (cette) la génération parce que vraiment*

Extrait 4 : Inf.19.M/Gr5 : *yutilizi **bezzaf** (il utilise beaucoup)*

Nous remarquons que pour cette variable d'analyse il y a absence des éléments relevés auprès d'informateurs issus du groupe 11. Ceci est évident pour nous, car nous avons rappelé à maintes reprises que l'enseignante d'oral de ce groupe était réticente quant à l'usage du langage des jeunes dès le début de notre enquête.

Ceci est remarqué également pour la classe des verbes :

3.3.6.3 Les verbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Thass/ Nhass	8	4	4	0
2	Comprendre	8	6	2	0

Tableau 35: verbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes

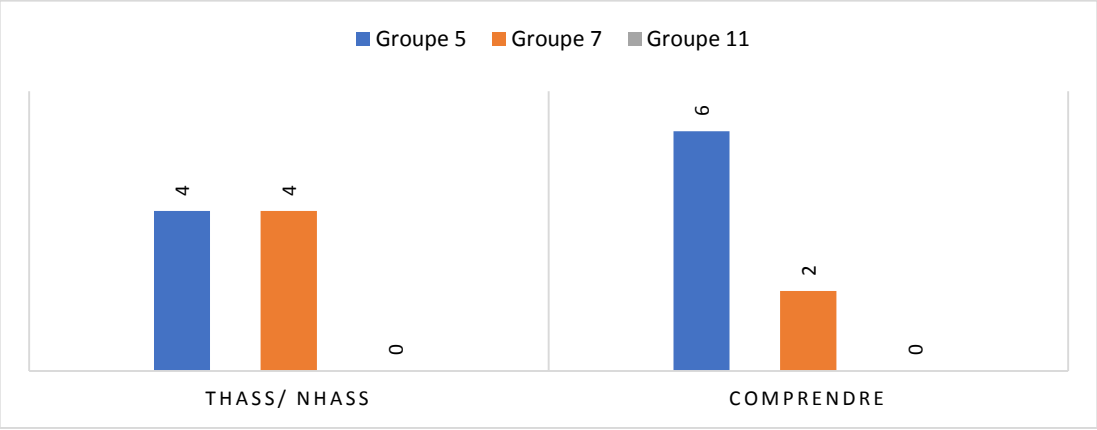


Figure 35: verbes représentant l'effet produit par le langage des jeunes

Un sentiment de rapprochement et une transmission d'information et/ou de message sont plus ressentis chez nos informateurs du groupe 5 et 7 comme suit :

Extrait 1 : Inf.08.M/Gr7 : nhass *::: (je me sens)euh !::: comme un membre de la famille wallah (je le jure) vraiment* ***nhass*** *(je me sens) euh !::: makanech wahed barani 3lina fel klassa …*

Extrait 2 : Inf.21.F/Gr5 *: et ça nous aide vraiment pour* ***comprendre*** */// et pour lui répondre aussi*

Extrait 3 : Inf.23.F/Gr5 *: mieux* ***comprendre*** *euh ! /// n3ichou m3a (on vie avec) l ::*

Pour ce qui est de la classe des subtantifs, nous avons relevé deux sunstantifs dans ce sens.

3.3.6.4 Les substantifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Jeune(s)	95	29	53	13
2	langage	116	36	67	13

Tableau 36: substantifs représentant l'effet produit par le langage des jeunes

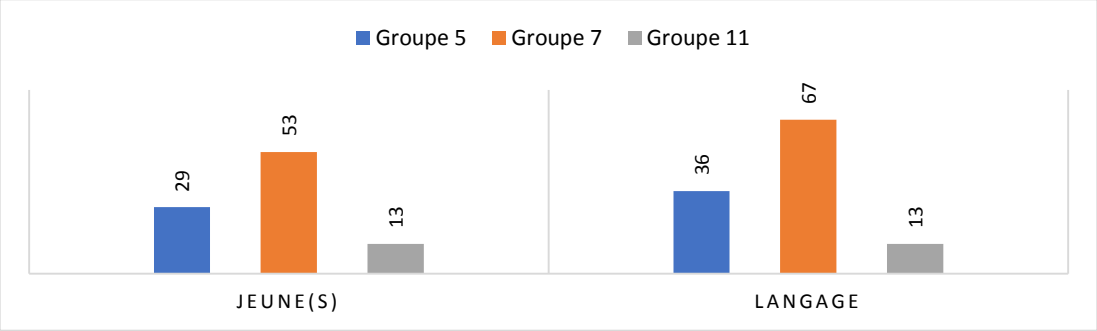


Figure 36: substantifs représentant l'effet produit par le langage

Par le biais de vérification des propos , certains de nos informateurs affirment qu'au contraire, l'emploi du langage des jeunes par leur enseignant d'oral favorise la relation avec lui et améliore le niveau d'apprentissage. Une locution a été relevée dans ce contexte :

3.3.6.5 Les locutions

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Au contraire/Bel3aks	07	2	3	2

Tableau 37: locutions représentant l'effet produit par le langage des jeunes

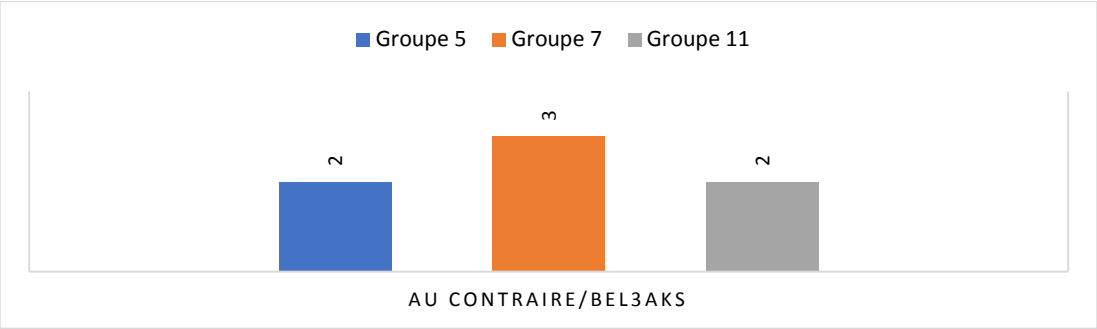


Figure 37: locutions représentant l'effet produit par le langage des jeunes

Pour illustrer, voici quelques extraits dans ce sens :

Extrait 1 : Inf.19.M/Gr5 *: ah ! non non* ***bel3aks*** *ykhallik mertah w'thass chghoul (****au contraire*** *il vous met à l'aise comme si) euh ! /// twalli tahtarmou ktar fhemtni (il y a plus de respect qui s'installe) /// hakka khir ta3djibni l'méthode hadik khir (comme ça c'est mieux sa méthode me plait) khir men sérieux hakka XXX bezzaf (c'est mieux que d'être trop sérieux)*

Extrait 2 : Inf.02.F/Gr7 *: non c'est pas XXX c'est pas vulgaire parce que :: /// il y a /// je pense que ::: il y a beaucoup d 'études scientifiques qui disent que :: la séance ta3 :: (de) d'étude ta3na (la notre) wella (ou) n'importe quoi il faut que l'enseignant plutôt l'étudiant il se sent à l'aise il est amusé en fait bah (pour que) la séance t3adi (passe) mieux tkoun (sera) plus ou moins comme un jeu, donc utiliser ce genre de langage n'est pas du tout péjoratif* ***au contraire*** *c'est bon pour nous parce qu'on apprend* mieux parce qu'on est dans notre euh !::: dans notre univers dans notre quotidien.

La variable suivante est d'importance capitale pour nous vu qu'elle est centrée sur le sentiment d'aisance et de motivation ressentis chez nos informateurs au cours de l'enquête.

3.3.7 Sentiment d'aisance ou/et de motivation

Des adverbes au nombre de neuf ont été relevés dans ledit contexte.

3.3.7.1 Les adverbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Bezzaf	27	7	8	12
2	Vraiment	84	21	57	6
3	Très	118	35	79	4
4	Beaucoup	59	5	52	2
5	Bien sûr	48	14	30	4

6	Énormément	1	1	0	0
7	Librement	5	4	0	1
8	Absolument	2	2	0	0
9	Franchement	2	1	1	0

Tableau 38: adverbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

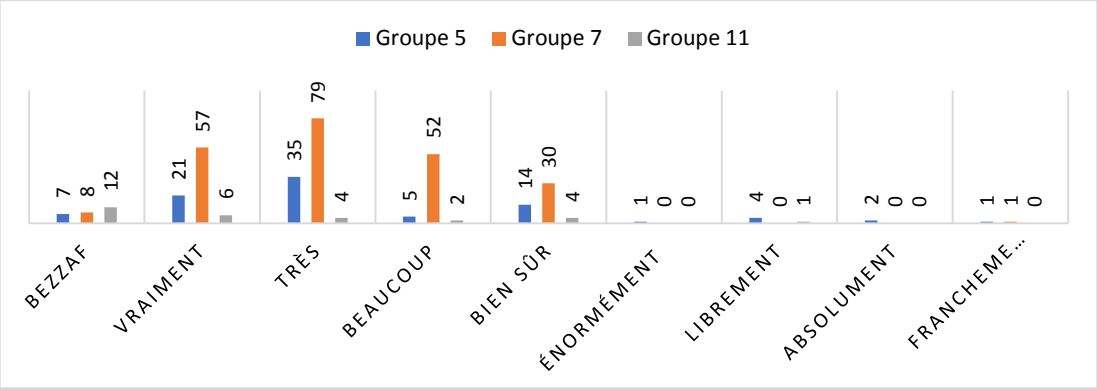


Figure 38: adverbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

Une proportion importante de nos informateurs affirment avoir eu une motivation pour assister à la séance d'oral et/ou d'avoir un sentiment d'aisance avec l'enseignant d'oral. Nous illustrons ce constant comme suit :

Extrait 1 : Inf.01.F/Gr7 *: oui parce que le sujet:: intéressant/// **vraiment** intéressant euh ! par exemple Facebook, les relations avant le mari ::age euh ! les sujets intéressants*

Extrait 2 : Inf.03.F/Gr7 *: euh !::: j'ai appris beaucoup de lui, euh ! nastafid **bezzaf** (j'en tire profit) ya3djbouni lal lal la ::::: (j'apprécie le le) les thèmes li ndirouhoum **bezzaf** (les thème qu'on fait beaucoup)*

Extrait 3 : Inf.15.F/Gr5 *: euh ! **énormément** il vous laisse le ::: la chance de ::: d'être euh ! d'être euh !*

Bor *: de se sentir libre*

Inf.15.F/Gr5 *: voilà :: il vous met à l'aise//// voilà*

Extrait 4 : Inf.14.F/Gr7 : *oui, **bien sûr** //parce que euh ! moi-même un professeur que je SENS très à l'aise avec lui ça ::::: ça fait euh ! beaucoup de choses.*

Cette variable est mieux exprimée par la classe de verbes.

3.3.7.2 Les verbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Assister	8	4	4	0
2	Nahdar/ Naʕdar	10	5	7	2
3	N'habou	1	1	0	0

Tableau 39: verbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

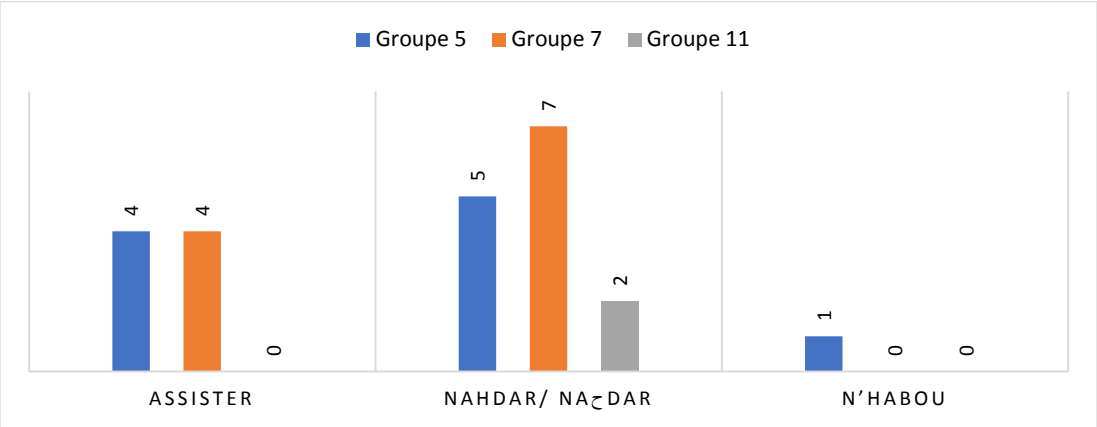


Figure 39: verbes représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

Certains informateurs déclarent clairement le fait de vouloir assister à la séance d'oral :

***Extrait 1 :* Inf.03.F/Gr7** : hih, methamsa w'nheb **n'assisti** la séance ta3ou bezzaf (oui, motive et j'aime **assister** à sa séance beaucoup).

***Extrait 2 :* Inf.01.F/Gr7** : //euh::! *N'hes rouhi* (je me sens) plus à l'aise avec lui// puisque y'khalini nahdar :: (il me laisse parler) bla ma yrouhouli les paroles haka (sans que je perde la parole comme ça) yadghat (il met une pression) mayech be choufa hadik ta3 ::: lazem tahdri en français (sans faire ce regard de :::il faut que tu parles en français) lazem :::

Par contre, nous avons eu une déclaration d'une informatrice du groupe 5 qui préfère l'enseignant d'oral de l'année précédente. Elle affirme avoir l'envie d'assister avec lui :

Extrait 3 : Inf.16.F/Gr5 *: XXX sa méthode euh ! est plus euh ! comment dire ai je ? /////// ywassalek biha l'méthode ta3ou (l'information passe avec sa méthode) hakka ykhallik (comme ça il te laisse) genre euh ! ykhalilek hadak suspens bah* ***thab*** *dima tdji takra 3andou (il te fait le suspens pour que tu aimes assister chez lui) kounna 3amlouwel kamel* ***nhabou*** *naQraw 3andou (on aimaient tous assister chez lui) euh ! chikh ta3 l'oral hada (cet enseignant de l'oral).*

De même pour la classe des substantifs, nous avons eu quelques éléments que nous élucidons dans le tableau suivant :

3.3.7.3 Les substantifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Séance	55	18	34	3
2	Parole	21	5	16	0
3	Confiance	1	0	1	0

4	Envie	4	1	3	0
5	Liberté	11	3	5	3

Tableau 40: substantifs représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

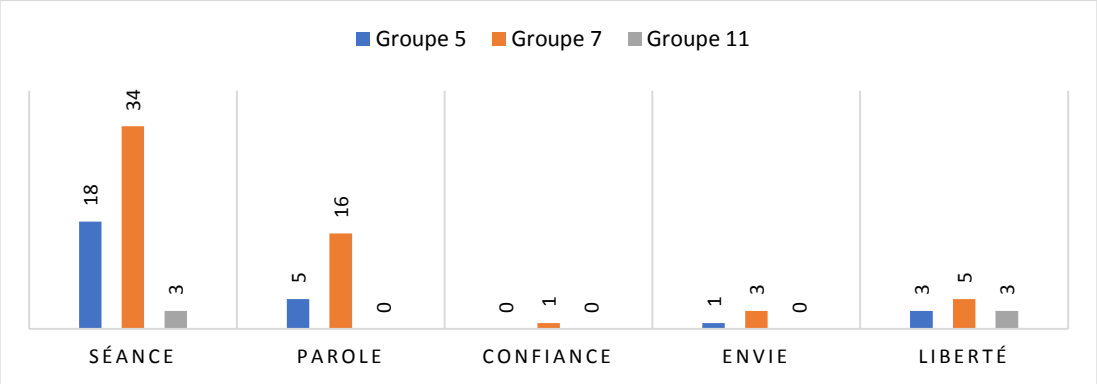


Figure 40: substantifs représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

Certains de nos informateurs, notamment ceux issus du groupe 7, nous ont déclaré qu'ils trouvaient une aisance de prendre la parole, d'avoir envie d'assister à la séance d'oral et de se sentir libre durant la séance comme suit :

Extrait 1 : **Inf.05.F/Gr7** : voilà ! de prendre la **parole** avec eux, mais lui il nous mette à l'aise

Extrait 2 : Inf.01.F/Gr7 : *oui c'est bien puisque ::: je fais* ***confiance*** *:: /// en moi*

Extrait 3 : Inf.05.F/Gr7 : *ah ! bien sûr ! parce qu'on pratique la langue, il nous donne* ***envie*** *de ::::*

Extrait 4 : Inf.11.M/Gr7 : *mais cette année on a :: la* ***liberté***

Pour la classe des locutions relevées, la locution ***à l'aise*** a été relevée de notre corpus dans plusieurs extraits.

3.3.7.4 Les locutions

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	A l'aise	85	26	45	14
2	Au contraire/Bel3aks	07	2	3	2

Tableau 41 : locutions représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

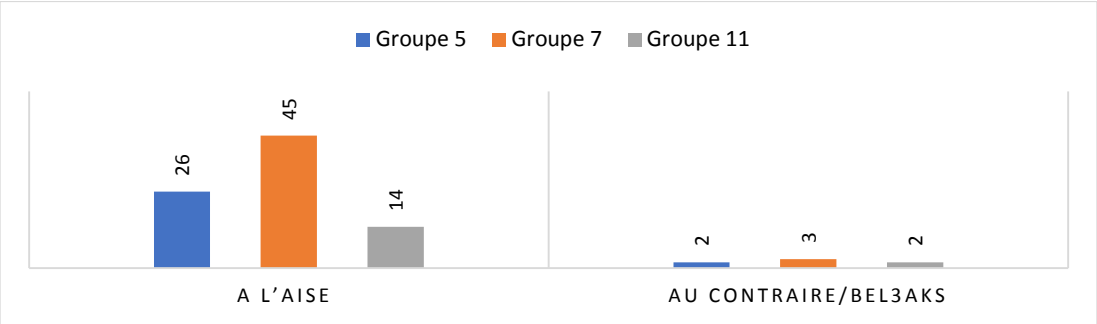


Figure 41: locutions représentant le sentiment d'aisance et/ou de motivation

Extrait 1 : Inf.01.F/Gr7 : *//euh::! N'hes rouhi (je me sens) plus* ***à l'aise*** *avec lui// puisque y'khalini nahdar :: (il me laisse parler) bla ma yrouhouli les paroles haka (sans que je perde la parole comme ça) yadghat (il met une pression) mayech be choufa hadik ta3 ::: lazem tahdri en français (sans faire ce regard de :::il faut que tus parles en français) lazem :::*

Extrait 2 : Inf.01.F/Gr7 : *oui oui c'est vrai on est plus* ***à l'aise*** *parce que ::: /// parce que ::: on sent que ::: chghoul étudiant m3ana ba3d (comme s'il fait partie de nous en tant qu'étudiant) machi ::: (il n'est pas :::*

Extrait 3 : Inf.02.F/Gr7 *: euh! //// relation /// c'est c'est plutôt cool d'être dans sa séance parce euh ! peut être nhessou berwahna* ***à l'aise*** *(on se sent à l'aise) et euh ! /// on a envie de lui parler XXX on a envie qu'il nous écoute …*

Extrait 4 : Inf.19.M/Gr5 : ah ! non ***non bel3aks*** *ykhallik mertah w'thass chghoul (****au contraire*** *il vous met à l'aise comme si) euh ! …*

Tout ce que nous avons abordé plus haut était le résultat d'analyse d'éléments qui peuvent faire l'objet de récurrence remarquée. Cette récurrence pourrait être regroupée sous forme d'une variable déterminée. Cependant, nous avons noté également certaines variables que nous n'avons pas pu les regrouper comme un ensemble cohérent, car certains éléments ne représentent qu'une seule variable et que cette variable est seule et unique. Nous avons jugé impératif de regrouper ces variables sous un seule titre, à savoir autres représentations.

3.3.8 Autres représentations

Parmi ces différentes représentations, nous avons une classe d'adjectifs, de verbes et de substantifs que nous mentionnons *infra*.

3.3.8.1 Les adjectifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Gentil	55	16	35	4
2	Intéressant	82	25	40	17
3	Timide	3	0	3	0
4	Algérien	2	0	2	0

Tableau 42: adjectifs concernant d'autres représentations

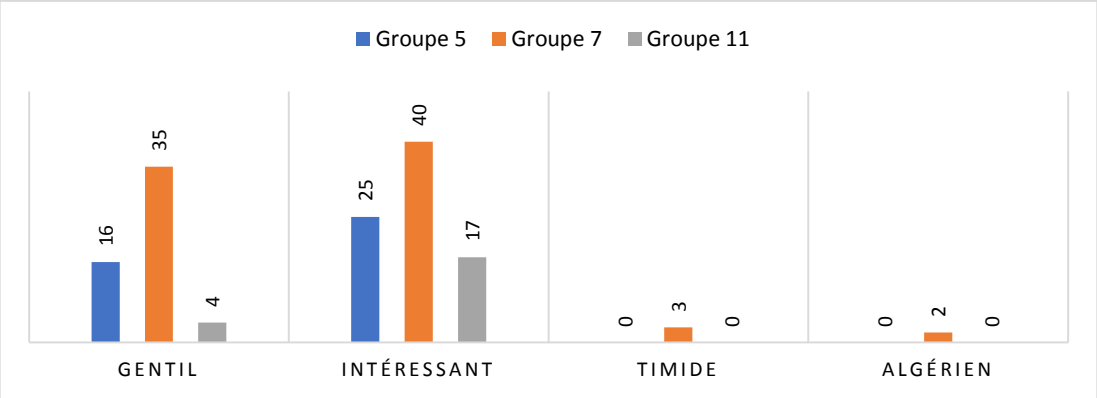


Figure 42: adjectifs concernant d'autres représentations

En dehors des éléments qui ont déjà fait figure dans d'autres variables, il y a des éléments relevés dans le contexte de rituel de clôture de l'entretien comme les deux adjectifs **gentil** et **intéressant** . Nous avons également relevé deux adjectifs qui nous semblent significatifs, nous avons noté l'adjectif *timide* à plus d'une occurrence auprès d'informateurs du groupe 7 comme suit :

> ***Extrait 1 : Inf.28.F/Gr7*** *: oui bien sûr surtout avant euh ! j'était euh ! un peu* ***timide*** *quand je m'exprime mais avec euh ! monsieur %%% on a ::: amélioré vraiment // sur le niveau :: oral*
>
> ***Extrait 2 : Inf.05.F/Gr7 :*** *oui oui , je me sens:: je suis améliorée au niveau de l'oral parce que j'ai j'ai appris à prendre la parole euh ! j'avais:: j'étais très témide* ***timide*** *avec mon enseignant de l'année passée mais cette année:: je me suis améliorée {bruit}*

Ces deux informatrices font une comparaison avec l'enseignant d'oral de l'année précédente avec lequel elles sentaient un degré de timidité qui s'est arrangé avec l'enseignant d'oral de l'année en cours.

Pour ce qui est de l'adjectif *algérien*, l'une de nos informatrices affirme ce qui suit :

> ***Extrait 3 : Inf.07.F/Gr7*** *: ça me:::: ça me met à l'aise je sens qu'il est* ***algérien*** *comme moi rire.*

Il nous semble que le vocable *algérien* note une forte appartenance identitaire ressentie par cette informatrice. Dans le contexte d'usage du langage des jeunes par l'enseignant d'oral, l'informatrice met l'accent sur cette appartenance socioculturelle. Ce rapprochement lui assure une aisance en classe.

En ce qui concerne la classe des verbes, un seul a été relevé chez la même informatrice. Il a fait une comparaison de l'enseignant d'oral de l'année en cours avec les autres enseignants.

3.3.8.2 Les verbes

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Ma ya3djbounich	1	0	1	0

Tableau 43: verbes concernant d'autres représentations

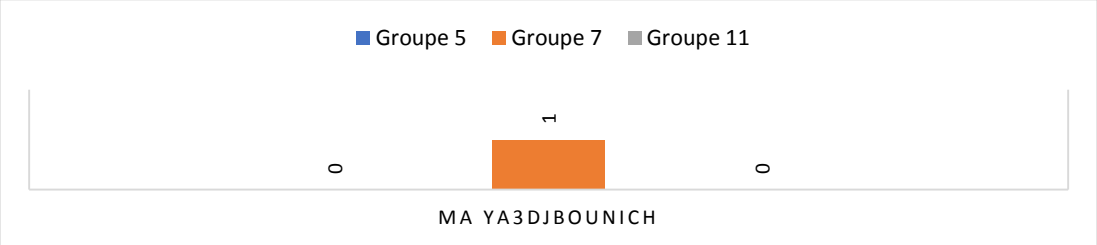


Figure 43: verbes concernant d'autres représentations

Extrait : Inf.07.F/Gr7 : *rire* ***maya3djbounich maya3djbounich*** *(ils ne me plaisent pas) {bruit} ta3 (de) l'université département langue française// NON{bruit}****maya3djbounich*** *(ils ne me plaisent pas) tariQate (la façon) {bruit} li y3almou biha (à travers laquelle ils enseignent).*

Mais pour la classe des substantifs, nous en avons eu 4 éléments, chaque élément revoie à une variable à part entière.

3.3.8.3 Les substantifs

N°	L'entrée	Nbr d'occurrences	Groupe 5	Groupe 7	Groupe 11
1	Rire	80	20	58	2
2	Notes	3	1	2	0
3	Peur	16	2	11	3
4	Panique	4	0	4	0

Tableau 44: substantifs concernant d'autres représentations

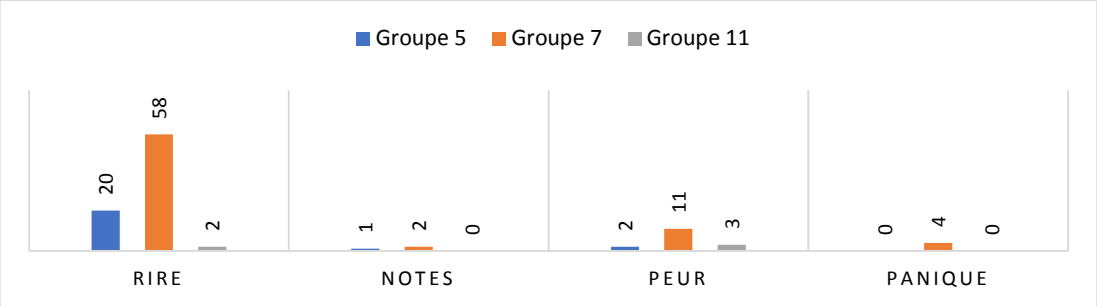


Figure 44: substantifs concernant d'autres représentations

Certains de nos informateurs abordent la question d'évaluation, ils voient que leur enseignant d'oral, malgré le fait qu'il soit gentil il est sévère envers l'assiduité et l'attribution des notes :

> ***Extrait 1 : Inf.20.M/Gr5*** *: f'les* ***points*** *matalane hakka (au niveau des* ***notes*** *par exemple) /// koun t'ghib matalane (si tu t'absentes)*
>
> ***Extrait 2 : Inf.11.M/Gr7 :*** *abordés/// monsieur ::: dans :::: mais euh ! il est très sévère dans les absences /// l'évaluation dans* ***les notes*** *//// mai euh ! il reste toujours gentil/// il parle avec nous :::*

D'autres ne se sentent pas paniqués ou avoir peur de prendre la parole durant la séance d'oral :

> ***Extrait 3 : Inf.04.F/Gr7*** *: bon //// avec lui euh !::: nhassou belli rana à l'aise (on se sent à l'aise) /// plus à l'aise/// y a pas de panique, nahkiw (on parle) avec euh ! liberté ///ma* ***y'paniqinech*** *w ma yhoutnach (il ne nous* ***panique*** *pas et ne nous met pas) euh ! sous pression*
>
> ***Extrait 4 : Inf.05.F/Gr7*** *: euh ! euh ! il n'est du genre des profs « professeur » qu'on a* ***peur*** *de:::, de lui*
>
> ***Inf.34.F/Gr11*** *: euh ! elle a pu gérer euh ! la classe// on était à l'aise avec elle // on a peu combattre notre* ***peur*** *//et on ::: on a passé de lon de elle est enseignante et nous euh ! des étudiants.*

Mais ce qui a pu attirer notre attention le plus est le substantif **Rire**, ce dernier élément à fait 80 occurrences pour les trois groupes d'étude :

> ***Extrait 1 : Inf.07.F/Gr7 :*** *NON, non* ***Rire*** *, normal euh ! comment dit ? euh ! chikh ::: (prof) gentil mais yechti yakhdem (il aime travailler) /// yadhak bessah yachti ykoun gadgad (il rigole, mais il aime être rigoureux)*

Extrait 2 : Inf.17.F/Gr5 *: tatnahaw ga3 (vous allez tous se faire éradiquer)* ***Rire***

Extrait 3 : Inf.35.F/Gr11 *:* ***Rire*** */// on a bien passé ::: on a bien passé l'année avec elle ////on abordait les sujets qui sont intéressés par des jeunes*

Il semble qu'il y a une atmosphère de distraction à chaque fois que l'informateur se rappelle des moments passés avec son enseignant d'oral, ou les expressions que ce dernier avait l'habitude de dire.

En effet, ce constat que nous avons fait quant aux expressions jeunes surtout nous a permis de faire un retour sur les expressions jeunes qui ont eu lieu durant nos enregistrements des entretiens. A ce sujet nous avons émis deux suppositions : la première étant que si telle ou telle expression jeune est gardée en mémoire de l'informateur cela signifie qu'elle se distingue du reste du discours de l'enseignant. Les expressions rappelées marquent des moments spéciaux au cours des séances d'oral. Nous supposons en second lieu que les expressions évoquées spontanément par certains informateurs au cours des entretiens notent d'une aisance avec l'enquêteur ou une relation très proche avec l'enseignant d'oral.

Sous le titre suivant, nous aborderons l'ensemble des expressions jeunes qui ont fait objet de ce constat.

3.4 Le parler jeune algérien en usage

Nous rappelons que notre thèse tente de mettre en évidence le rapport qui pourrait exister entre l'intégration du parler des jeunes algériens et l'effet qu'il pourrait produire sur la séance d'oral, et par conséquent la promotion des compétences de compréhension/production à l'oral. Nous rappelons également que lors des entretiens menés avec nos enquêtés des trois groupes d'étude nous leurs avons demandé s'ils se rappellent des expressions jeunes que leur enseignant avait prononcé durant les séances assurées. Certains de nos enquêtés assurent que leur(s) enseignant(s) avai(en)t employés, en fonction du contexte et de la thématique abordée, telle ou telle expression. Il y avait même certains enquêtés qui ont employé des expressions jugées jeunes au cours des entretiens, et ce d'une manière spontanée.

En effet, nous entendons par l'expression « en usage » qui figure dans ce sous-titre l'émergence spontanée des expressions jeunes, ou les expressions que nos informateurs ont gardé en mémoire. Dans le tableau suivant nous élucidons les expressions jeunes qui ont été reproduites et mentionnées de façon explicite par nos enquêtés :

	L’expression	Transcription	Le sens
01	hitiste	[ħitˁistˁ]	Le mot désigne un jeune sans emploi
02	simpouli	[sampuli]	Une variante de l’adjectif simple
03	tagui	[tagi]	Du xénisme anglais tague, transformer au verbe du 1er groupe taguer. Le mot désigne le fait de mentionner une personne dans un post dans les réseaux sociaux.
04	spoter	[spote]	Du xénisme anglais spott, transformer au verbe du 1er groupe *spoter*. Le mot désigne le fait de décrire les caractéristiques physiques et vestimentaire d’une personne inconnu dans le but de l’identifier dans les réseaux sociaux.
05	hashtag	[ħaʃtag]	Mot-clé précédé d’un dièse (#) qui permet d’accéder à un contenu sur les réseaux sociaux
06	yatnahaw ga3	[jatnaħawgaʕˁ]	Expression répandue dans le mouvement populaire algérien ayant pour sens le déracinement des membres du gouvernement en intégralité.
07	m’haleb	[mħalab]	Quelqu’un qui est à jour
08	t’halebna	[tħallabna]	Nous nous sommes mis à jour
09	mellakhar	[melaxar]	Le fait d’aller directement à la conclusion de son discours
10	tahleb	[taħlab]	Action de mettre quelqu’un à jour

11	m'kaki	[mkaki]	État de celui qui est hésité, déstabilisé dans une situation donnée
12	tetkaka	[tetkaka]	Action de subir un état d'hésitation ou de déstabilisation
13	kakage	[kakaʒ]	Attitude ou sentiment d'hésitation. Le fait d'être déstabilisé dans une situation donnée
14	ya 3omri	[jaʕˁomri]	
15	ma nhalebkoumch liha	[manħalebkymʃliħa]	Je ne vous mets pas à jour pour ceci
16	nsaferkoum ga3	[nsafarkymgaʕˁ]	L'expression est calquée sur l'expression *yatnahaw ga3* ayant pour sens vous allez tous avoir un zéro
17	l'kiratine ma dar fina	[lkiratinmadarfina]	Une expression qui renvoie à une nouvelle tendance chez les jeunes algériens où tous les jeunes utilisent de la kératine pour avoir des cheveux lisses.
18	l'hadra tiki	[lħadratiki]	L'expression a pour sens l'argent fait gagner du pouvoir, le ticket renvoie au billet. Ex : beaucoup tiki signifie beaucoup d'argent.
19	bomba	[bɔ̃ba]	Louer extrêmement la beauté d'une fille.
20	La vériti riti	[laviritiriti]	la traduction littérale de *saraha raha*, expression issue de l'arabe algérien qui veut il n'y a pas mieux que de dire la vérité.
21	tatnahaw ga3	[tatnaħawgaʕˁ]	Expression répandue dans le mouvement populaire algérien

			ayant pour sens le déracinement des membres du gouvernement en intégralité.

Tableau 45: les expressions jeunes parues dans les entretiens

Toutes les expressions qui ont figuré dans ce tableau nous ont été communiquées par nos informateurs durant nos entretiens réalisés.

Après avoir relevé les éléments lexicaux qui nous semble pouvoir véhiculer du sens à notre analyse, et après avoir relevé les expressions jeunes qui ont fait parution dans nos enregistrements, nous passerons dans ce qui à la synthèse et l'interprétation des données lexicometrique.

3.5 Synthèse et interprétation des données lexicométriques (contenu manifeste)

Nous rappelons que nous avons pris pour enquête trois groupes d'étude pour lesquels nous avons choisi deux groupes test (les groupes 5 et 7), et un groupe contrôle (le groupe 11). Nous justifions ce choix comme suit :

Notre enquête s'est déroulée en collaboration de deux autres enseignants. Pour les groupes 5 et 7 (groupes test), toute l'enquête s'est déroulée comme prévu, le groupe 5 était pris en charge par un enseignant d'âge plus jeune[180] qui a l'habitude d'employer le langage des jeunes dans son quotidien, le fait d'intégrer des supports ou des expressions à caractère jeune ne lui posait aucun souci. Quant au groupe 7 il a été pris en charge par nous-même, même si dans notre quotidien nous ne faisons pas appel au langage des jeunes, mais les nécessités de l'enquête nous ont obligé de conceptualiser des contenus truffés d'expressions jeunes (*cf.* le titre 2.5.2).

Pour ce qui est du groupe 11 (groupe contrôle), il a été pris en charge par une enseignante d'âge moins jeune[181]. Au cours de l'enquête, en premier lieu cette enseignante avait l'air d'ignorer la plupart des expressions jeunes proposées comme modèle pour l'enquête; en second lieu, il nous semble qu'elle avait également l'air d'être réticente quant à l'emploi du langage des jeunes en classe ou d'utiliser des supports dont leurs contenus sont loin d'être des contenus didactiques[182]. Cette supposition nous a été véhiculée à travers le contact permanent avec ladite enseignante pour assurer le bon déroulement de l'enquête.

180 - Lors de l'enquête, l'enseignant avait l'âge de 24 ans.
181 - Lors de l'enquête, l'enseignante avait l'âge de 42 ans.
182 - Des supports vidéo de youtubeurs jeunes connus comme Anes Tina, Mimhou…

Voici ci-après un mail reçu de sa part incluant ses premières représentations quant à l'usage du langage des jeunes en salle de cours :

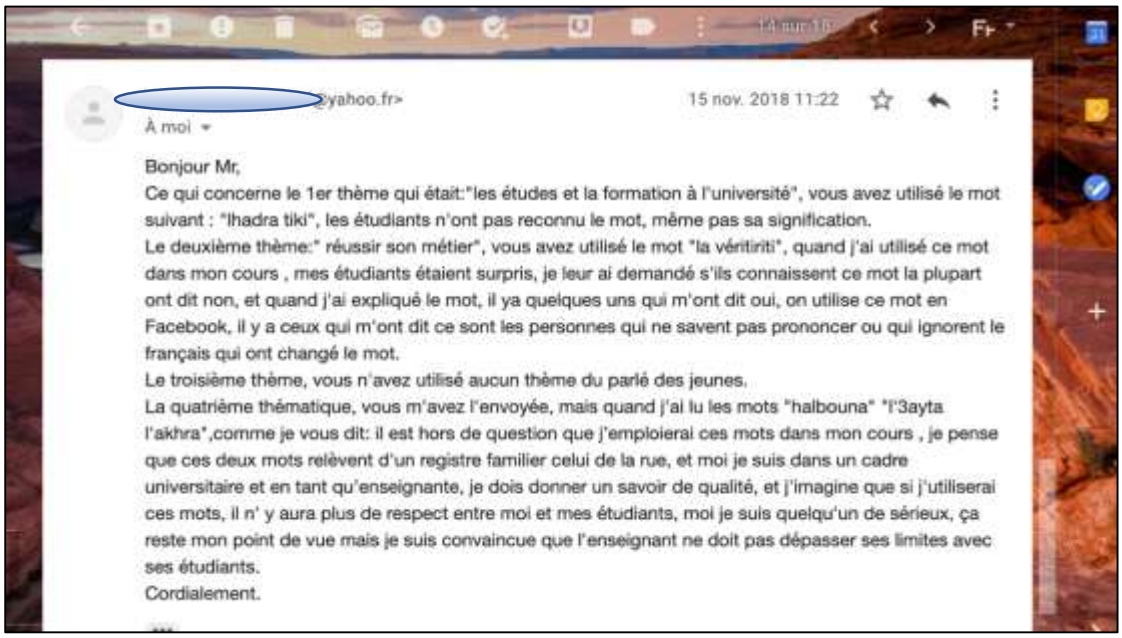


Figure 45: mail reçu de la part de l'enseignante chargée du groupe 11

Cette situation nous a conduit à prendre le groupe 11 comme groupe contrôle du fait que l'enseignante chargée de ce groupe avait déjà une représentation négative par rapport à l'usage de certaines expressions jugées jeunes. De plus, même pour les expressions qu'elle s'est permise de les employer en classe, il nous semble qu'elle les a mal prononcées, ou employées avec un manque d'intonation ou de gestuelle qui devrait accompagner ces dernières. Nous justifions ce point de vue par le fait que les mêmes expressions ont été reconnues et ont produit un effet sur les étudiants des deux autres groupes. Suite à ces déclarations, il nous a paru que le groupe 11 constituerait un terrain favorable pour comparer les résultats obtenus auprès des trois groupes.

En effet, pour ce qui est de l'interprétation des résultats obtenues de manière exhaustive, nous avons jugé pertinent d'exposer en synthèse les données lexicométriques pour chaque variable. Nous essayerons à travers une comparaison des données recueillies auprès des trois groupes d'étude de dégager des éléments qui pourraient nous servir comme pistes de signification aux trois situations étudiées.

Pour la variable des représentation à l'égard de l'enseignant d'oral nous avons collecté 15 adjectifs auprès de nos informateurs, tous les groupes d'étude confondus, et ce pour

qualifier ou donner des avis à l'égard de leur enseignant d'oral. Nous avons remarqué une dominance des deux groupes 5 et 7. Par contre, nous avons également remarqué une certaine contradiction de surface a première vue. Certains de nos informateurs nous ont déclaré qu'il s'agit d'un enseignant gentil et sévère à la fois, gentil dans son comportement avec ses étudiants en classe, mais sévère en matière d'évaluation, d'assiduité ou quand il s'agit de mettre ou de rétablir de l'ordre en classe.

Nous avons noté également qu'il y a facilité de communication avec l'enseignant d'oral sans aucune gêne, mais ce qui a été plus frappant c'est au niveau des substantifs comme : il est de notre **génération**, c'est comme un **frère**, il est **jeune** comme nous… Par ailleurs, il y avait renforcement des jugements de valeurs à l'égard de l'enseignant d'oral avec des adverbes comme **très** gentil , **vraiment** spontané…

En ce qui concerne la variable des représentations par rapport à la relation enseignant/ étudiant, l'adjectif **cadrée** a eu plus d'occurrence dans ce contexte et ce, pour les 3 groupes étudiés. Quant aux adjectifs **détendue** et **amicale**, leur occurrence était semblable. Nous avons noté aussi une certaine contradiction que nous avons interprété comme s'il y avait une séance dont l'atmosphère était détendue mais caractérisée par un cadrage académique bien balisé. Ceci est plus expressif avec le substantif **Respect /respectueux,** un adjectif qui signifie pour nous que l'enseignant d'oral garde le cadre académique de la séance malgré la posture jeune adoptée. Des substantifs comme **ami**, **frère**, ou **famille** montrent bien la qualité de relation tissée entre l'enseignant d'oral du groupe 7 et ses étudiants malgré l'existence des limites gardées signalées avec des substantifs comme **limites**, **houdoud**. Certes, il y avait perte de contrôle d'un instant à l'autre comme il est admis pour tous processus d'enseignement/apprentissage, mais dans le cadre général maintenu, il s'agit pour nos informateurs d'une relation amicale avec des limites infranchissables.

Pour les opinions qui concernent le sentiment d'amélioration à l'oral nous avons relevé un nombre important de déclarations d'informateurs qui jugent être améliorés à l'oral, ceci est montré par l'adjectif **amélioré** qui a fait 40 occurrences dont la plupart revient aux groupes 5 et 7 en comparaison avec ceux qui jugent n'avoir d'amélioration notamment du groupe 11. Ce constat est également renforcé par des adverbes d'appui comme l'adverbe **Bezzaf**, **mieux** , **absolument, bien sûr**…

Si l'on fait une comparaison des déclarations dans ce sens nous dirons que l'amélioration des compétences à l'oral est plus ressentie chez les deux groupes 5 et 7, mais

elle l'est moins auprès d'informateurs issus du groupe 11. Dans un ordre chronologique, nous pouvons placer le groupe 7 en avant premier, suivi du groupe 5 en deuxième position, et le groupe 11 en troisième position.

Des préférences ont été relevées quant à la méthode d'enseignement des trois enseignants chargés des trois groupes d'étude ainsi qu'au thématiques choisies pour notre enquête. Un nombre important de nos informateurs ont déclaré avoir apprécié cette méthode. Il jugent avoir eu de l'encouragement de la part de leur enseignant, que ce dernier ne les gêne pas en classe, et surtout qu'il fait son travail dans les règles de l'art. Ce constat est noté par des verbes comme **gêner**, **encourager**, **travailler…** D'autres ont jugé que le message est mieux transmis avec cette méthode.

Concernant le type de thématiques abordées, nous avons eu comme réponses des thématiques **intéressantes**, **utiles** et/ou **faciles** à débattre. Comme nous l'avons signalé durant l'analyse lexicométrique, un même élément pourrait apparaître dans plus d'un contexte. Ainsi pour cette variable d'analyse nous avons relevé des adverbes pour qualifier l'appréciation des thématiques abordées comme mlah **bezzaf**, **vraiment** intéressantes… Beaucoup de nos informateurs jugent comme raison principale qu'il s'agit de thématiques d'actualité, des informations qu'ils croisent dans leur vécu au quotidien, ce qui est à l'origine de leur intérêt à la séance d'oral.

En ce qui concerne l'usage et l'effet produit par le langage des jeunes, la plupart de nos informateurs trouvent que c'est normal d'avoir ce type de pratiques langagière au cours de la séance, voire même bon de faire appel au langage des jeunes en classe. D'après eux, d'abord l'usage du langage des jeunes algériens de temps à l'autre par les enseignants d'oral a marqué les étudiants notamment ceux du gr 5 et 7. Peu d'informateurs qui ne se rappellent plus que leur enseignant d'oral à fait appel à ce langage, mais la majorité ont affirmé cette pratique par des adverbes comme : **parfois, sa3at, bezzaf , trop**… Pour l'effet produit sur la séance, nous avons relevé des qualificatifs comme : **normal, c'est bon, mliha**…

Par le biais de vérification des propos dans ce sens, certains de nos informateurs affirment par des locutions comme : **au contraire, bel3aks**, que l'emploi du langage des jeunes par leur enseignant d'oral favorise la relation avec eux et améliore le niveau d'apprentissage. D'autres informateurs confirment que : non, pas du tout, ce n'est pas vulgaire, ou l'enseignant n'est pas vulgaire comme nous. Ce constat est mieux confirmé au niveau de l'analyse des données significatives que nous aborderons plus bas.

Nous avons noté également plusieurs déclarations quant à la variable sentiment d'aisance ou/et de motivation. Une proportion importante de nos informateurs affirment avoir ressenti une motivation pour assister à la séance d'oral et/ou d'avoir un sentiment d'aisance avec l'enseignant d'oral. L'apparition de substantifs comme : **parole, confiance, envie, liberté**… confirment cette assertion. Des déclarations du genre : je me sens **à l'aise** avec lui, je peux **prendre** la parole, on a **envie** d'assister à sa séance, ou je peux exprimer mes idées librement ou en toute **liberté**… signifient pour nous que le terrain propice à l'échange que nous avons essayé de créer au début de l'enquête à produit ce sentiment d'aisance et de motivation.

Au final, nous avons noté d'autres éléments lexicaux qui viennent renforcer l'idée que notre stratégie motivationnelle adoptée durant l'enquête (les deux semestres de l'année 2018/2019) a eu un effet positif sur notre public étudié. Certains de nos informateurs ont comparé leurs états d'esprit avec ce qu'ils sentaient avant. Les substantifs **timide, peur** et **panique** renvoient à des situations vécues antérieurement avec d'autres enseignants d'oral ou chargés d'autres modules. Ceci pourrait être confirmé par des déclarations comme : l'année passée j'avais **peur**, j'étais **timide**, l'enseignant de cette année ma **y'paniquinich** (ne me panique pas)…

D'autres informateurs disent que leur enseignant d'oral de cette année est sévère en matière d'évaluation et d'assiduité, pour ceci, nous avons noté le substantif **notes**.

Et nous terminerons cette première partie de synthèse par deux substantifs : **algérien**, et **rire**. **Algérien** signifie que le fait d'appartenir à la même communauté et partager la même identité socioculturelle, avoir les mêmes reflex langagiers notamment… crée un sentiment de rapprochement identitaire et d'aisance. Quant au substantif **rire**, il s'agit pour nous d'un sentiment d'aisance durant l'entretien et de liberté d'expression face à son enseignant d'oral.

Cette synthèse de données lexicométriques se voudrait un renforcement aux données significatives que nous analyserons ci-dessous.

3.6 Analyse des données significatives (contenu latent)

En dehors du contenu manifeste, une analyse profonde et pointue est de mise. C'est sur cette dernière que nous nous baserons le plus, car nous essayerons de dégager toutes les interprétations possibles qui servirons ensuite à la validation ou la réfutation de nos conjectures théoriques émises au début de notre expérimentation.

Nous commencerons en premier lieu par une analyse catégorique des six thèmes abordés lors des entretiens menés. Nous rappelons que dans ce qui suit, nous aborderons des illustrations faisant partie des trois groupes d'étude pour pouvoir faire des parallèles entre ces derniers.

3.6.1 Analyse de la question n°1 : *représentations à l'égard de l'enseignant(e) d'oral*

Nous rappelons encore une fois qu'après l'échange de salutations comme rituel d'ouverture entre nous et l'enquêté, nous commençons notre entretien avec cette première question : *Que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Le but de ce thème abordé étant de collecter un ensemble de représentations à l'égard de l'enseignant d'oral. Selon notre grille d'analyse (*cf.* page 182), les réponses que nous avons obtenues pourraient être classées en trois catégories :

- Une première catégorie d'informateurs qui ont éprouvé un sentiment de satisfaction à l'égard de leur enseignant d'oral, pour ceux-là nous avons noté des déclarations comme : il est gentil, cool, magnifique, *mlih* (bon), spontané, jeune, sérieux…

Beaucoup d'informateurs ont apprécié d'une manière ou d'une autre l'attitude de leur enseignant d'oral, sa méthode d'enseignement, l'atmosphère de travail ou les thématiques qu'il a abordées lors des deux semestres. Des représentations positives à l'égard des pratiques enseignantes adoptées par l'enseignant d'oral nous ont été explicitées comme dans les exemples suivants extraits des déclarations des informateurs faisant partie du groupe 5 :

> ***Extrait 1*** *:* ***Inf.15.F/Gr5*** *: euh !::: bon euh !/// je pense qu'il est très euh ! comment dire-ai-je il est très cool genre euh ! il est spontané //trop même euh ! je pense qu'il est fait pour ce métier voilà euh ! il est spontané cool il est facile à:::// comment dire- ai-je communiquer /// c'est ça.*

Cette informatrice note que son enseignant d'oral est très cool, elle voit qu'il est très spontané avec elle et ses camarades. A la fin de sa déclaration elle précise qu'il est facile de communiquer avec lui.

> ***Extrait 2 : Inf.20.M/Gr5*** *: euh ! insane fel moustawa /// (une personne qualifiée) ya3ref yQarri (il sait enseigner) /// nartahou m3ah bien (on se sent très à l'aise avec lui)*

Pour cet informateur, son enseignant d'oral est une personne qualifiée en termes de compétences d'enseignement. Il voit également qu'il y a un sentiment d'aisance avec lui dans l'expressions « nartahou m3ah bien ».

> ***Extrait 3 : Inf.23.F/Gr5*** *: euh ! il est bien il est ::: gentil avec nous il nous écoute ::: il respecte nos points de vue /// c'est tout*

> ***Extrait 4 : Inf.26.F/Gr5 :*** *je pense que mon enseignant de l'oral est un enseignant très euh ! très vivant très actif par rapport à ses sujets par rapport à ses euh !// à ses paroles la façon la façon de ::: la façons qu'on parle avec euh ! avec nous*

D'autres informateurs du même groupe ont apprécié la méthode de l'enseignant d'oral comme dans les extraits suivants :

> ***Extrait 1 : Inf.24.F/Gr5*** *: il est très sympa il a une méthode très ::: très pratique pour nous faire parler avec lui mais nous exprimer à mieux :: et à l'aise*

> ***Extrait 2 : Inf.22.F/Gr5 :*** *euh ! je l'aime bien sa méthode /////// {bruit}*

Pour ces deux extraits nous remarquons que les deux informatrices ont apprécié la méthode de l'enseignant qui les fait mieux interagir . De même pour ceux et celles faisant du groupe 7 et 11.

> ***Extrait 1 : Inf.01.F/Gr7*** *: il est vraiment :: magnifique euh ! //// super ! Rire*

> ***Extrait 2 : Inf.02.F/Gr7 :*** *bonjour monsieur, euh ! mon enseignant d'oral de l'oral il est un peu :: spécial par rapport aux autres enseignants c'est à dire que qu'on qu'au tout début qu'autre :::/// notre première séance il était très clair il a dit qu'il voulait être à l'aise avec nous et qu'on devait avoir une relation très très simple et très bonne pour pouvoir assister à cette séance euh ! le plus normalement possible et échanger le plus d'information possible// donc :: je pense que :: qu'il est bien qualifié en tant qu'enseignant et surtout pour l'oral car il nous aide :: beaucoup euh ! à améliorer notre français.*

Pour cette informatrice, elle précise plusieurs éléments pour qualifier l'expérience qu'elle a vécue avec son enseignant d'oral. Elle axe ses derniers propos sur la qualité de

l'enseignant et surtout sur l'amélioration des compétences orales, choses que nous jugeons pertinentes pour notre analyse. D'autres informateurs ont eu un autre angle de vision comme dans l'extrait suivant :

> ***Extrait 1 : Inf.04.F/Gr7*** *: euh !::: il est :::: il est direct et strict , mais il n'est pas sévère*

A première vue, nous pensons que cette informatrice va dans la contradiction, mais en analysant son discours nous pouvons comprendre qu'elle voulait dire que son enseignant d'oral est strict, il ne tolère aucun relâchement en matière de gestion de la séance, mais en même temps il n'est pas sévère, c'est à dire il est tolérant dans certaines situations comme l'affirme cette informatrice :

> ***Extrait 2 : Inf.06.F/Gr7 :*** *genre quelque sorte ysameh (il pardonne) moutasameh ki chghoul (du genre tolérant)*
>
> ***Bor :*** *il est tolérant il n'est pas intransigeant*
>
> ***Inf.06.F/Gr7*** *: oui, c'est ça*

Le même constat a été fait par cette informatrice avec qui nous avons eu une bonne interaction pour ce thème :

> ***Extrait 3 : Inf.07.F/Gr7*** *: bon :: je pense ::: qu'il est ::: gentil je pense qu'il est gentil il est strict*
>
> ***Bor :*** *il est gentil il est strict RIRE*
>
> ***Inf.07.F/Gr7 :*** *oui il est gentil il est strict*
>
> ***Bor :*** *n'est-ce pas une contradiction ?*
>
> ***a- Inf.07.F/Gr7 :*** *NON, non Rire , normal euh ! comment dit ? euh ! chikh ::: (prof) gentil mais yechti yakhdem (il aime travailler) /// yadhak bessah yachti ykoun gadgad (il rigole, mais il aime être rigoureux)*
>
> ***Bor :*** *il y a il y a c'est à dire une part de sérieux dans son enseignement*
>
> ***b- Inf.07.F/Gr7 :*** *VOILA, voilà hada wach Qasdi (c'est ce que je veux dire-) annou ki (quand il est) gentil w :::: (et) strict hada houwa elma3na ta3 annou yachti yakhdem aw :::: yachti ykoun m3ana (c'est le sens de il aime travailler et il aime être gentil avec nous) gentil yadhak (il rigole)::: euh !:: voilà*

Notre relance *n'est-ce pas une contradiction* a suscité deux intonations montantes de la part de cette informatrice : a -NON et b - VOILA. Nous avons compris cela comme

confirmation avec aplomb de sa part qu'il ne s'agit nullement d'une contradiction des propos.

Nous avons également noté d'autres sentiments de satisfaction à l'égard de l'enseignante d'oral chargée du groupe 11, que cela soit pour qualifier la posture de l'enseignante, sa méthode d'enseignement ou autre comme il est le cas de cet informateur qui mentionne le fait qu'il se sentait à l'aise avec son enseignante d'oral.

> ***Extrait 1 : Inf.33.M/Gr11 :*** *je pense que ::: qu'elle est bien // elle euh ! nous a ::: donné une bonne méthode d'enseignement /// je me sent à l'aise avec elle*

Par contre, d'autres informateurs avaient des opinions contraires. Nous les aborderons respectivement dans la section suivante. Comme nous l'avons déjà analysé, une première catégorie a éprouvé un sentiment de satisfaction à l'égard de leur enseignant d'oral.

- Une deuxième catégorie d'informateurs ont éprouvé un sentiment d'insatisfaction à l'égard de leur enseignant d'oral, pour ceux-là nous avons noté des déclarations comme : sévère, très sévère, strict, on n'était pas à l'aise franchement, il n'a pas une expérience…

Pour cette catégorie, nous avons noté des représentations négatives que ce soit à l'égard de l'enseignant lui-même, sa méthode d'enseignement ou autre comme dans les exemples suivants.

> ***Extrait 1 : Inf.16.F/Gr5*** *: il est normal mais euh ! sa méthode euh ! un peu ///// boring (ennuyeuse) moumilla (ennuyeuse)*
>
> ***Bor*** *: moumilla (ennuyeuse) ennuyeuse*
>
> ***Inf.16.F/Gr5*** *: oui*
>
> ***Bor*** *: elle est ennuyeuse*

Cette informatrice n'a pas jugé l'enseignant d'oral en tant que praticien, mais elle avait un sentiment d'ennui envers la séance d'oral. Elle ne se sentait pas à l'aise, ou il se pourrait que les contenus abordés ne convenaient pas avec ses attentes. Pour ce cas, nous avons voulu qu'elle nous donne plus de détails à propos de ce qu'il la gênait.

> ***Extrait 2 : Inf.16.F/Gr5 :*** *oui c'est mieux euh ! koun ybedelha chuiya (s'il la change un peu) genre euh !////// il faut être active un peu genre euh ! par exemple euh ! on fait des scènes euh ! ///on débattre euh ! comme ça des choses comme ça.*

Sur cette réponse obtenue, nous avons compris qu'elle préférait d'autres types d'interaction en classe comme des jeux de rôle par exemple, que le débat ne fait pas partie de ses préférences.

Une autre informatrice du même groupe nous déclare qu'il s'agit d'une nouvelle méthode méconnue de leurs part :

> ***Extrait 3 : Inf.17.F/Gr5*** *: ah hein ! euh !/////// il nous ramène euh ! un une méthode un peu plus différent que les autres euh ! les autres euh ! enseignants pour nous améliore le niveau etcétéra mais je remarque que euh ! on n'a pas vraiment amélioré euh ! notre niveau*

Cette dernière fait un lien entre une méthode différente des autres enseignants et l'amélioration du niveau à l'oral. Dans ce sens, elle voit qu'il n'y a pas évolution au niveau d'acquisition parce qu'ils ne sont pas habitués à cette méthode différente par rapport aux autres enseignants.

Parfois, un sentiment d'aisance est absent comme chez cette informatrice :

> ***Extrait 4 : Inf.18.F/Gr5 :*** *euh !// monsieur ::: euh ! notre enseignant de l'oral il est ::: un peu ::: différent pour moi 3la (par rapport) les autres enseignants /// sa méthode euh ! ma ta3djebnich bezzaf /// euh ! /// genre euh ! il euh ! ma y3awennach bah (il nous aide pas pour) ykhallina nkounou à l'aise ou*

Elle l'annonce clairement *sa méthode euh ! ma ta3djebnich bezzaf (*sa méthode ne me plaît pas beaucoup*).* Elle rappelle que la cause de ce manque d'aisance dans la séance d'oral est dû à l'enseignant lui-même qui ne les aide pas à trouver ce sentiment d'aisance avec lui.

Pour cette catégorie (la catégorie des informateurs qui ont montré un sentiment d'insatisfaction envers leurs enseignant d'oral), nous n'avons noté aucune déclaration dans ce sens pour les informateurs faisant partie du groupe 7. Nous postulons que pour ce groupe nous nous sommes mis dans l'écueil du paradoxe de l'enquêteur[183] du fait que nous en étions chargé de ce groupe. Il nous semble que les réponses obtenues, toutes positives, ont été modifiées à cause de notre présence sur la scène d'enquête. Nous rappelons que cette

183 - Le paradoxe de l'enquêteur est un phénomène qui se produit lors d'une expérimentation. Dans une entrevue, la présence de l'enquêteur influe sur les déclarations des interviewés et modifie les faits de la réalité. Les réponses obtenues dépondent du degré de manifestation de ce phénomène, par conséquence, les résultats de la recherche pourraient être biaisés.

situation était inévitable, car notre présence était dans l'objectif d'assurer le bon déroulement de tous les entretiens menés.

Quant au groupe 11, malgré le nombre limité des entretiens nous avons eu quelques représentations négatives :

Extrait 1 : Inf.36.F/Gr11 : *euh ! ma enseignante d'l'oral madame (%%%)*[184] *elle était ::: ma enseignante en CEM euh ! je pense euh ! elle est bonne dans le niveau de :::CEM collège plus que d'l'université*

Cette informatrice note que son enseignante d'oral qui était déjà son enseignante au collège est mieux placée qu'au collège qu'à l'université. Nous déduisons par sa déclaration qu'elle n'était pas satisfaite du rôle de son enseignante d'oral. Elle explique encore en nous disant :

Extrait 2 : Inf.36.F/Gr11 : *parce que :::elle a des capacités euh ! // je pense euh ! c'est plus pédagogique que universitaire*

- Et en dernier lieu, une troisième catégorie d'informateurs qui ont éprouvé un sentiment de neutralité à l'égard de leur enseignant d'oral. Ils ont déclaré que leur enseignant(e) d'oral était une personne normale comme suit :

Extrait 1 : Inf.16.F/Gr5 : *il est normal mais euh ! sa méthode euh ! un peu ///// boring (ennuyeuse) moumilla (ennuyeuse)*

Une autre informatrice du même groupe avance que :

Extrait 2 : Inf.25.F/Gr5 *: genre euh ! je ne sais pas balak ki 3oudna fe lawel (peut être quand on est au début) XXX*

Bor : *ah ! d'accord*

Inf.25.F/Gr5 : *et après euh ! /// wellina normal chghoul/// (on s'est habitué)*

Cette informatrice signale qu'elle trouvait du mal à s'immerger dans la séance de l'oral, par la suite la situation est devenue normal. Elle voulait dire qu'elle s'est habituée avec l'enseignant et sa méthode.

184 - Pour conserver l'anonymat, nous avons remplacé le nom de l'enseignante cité par l'informatrice par des symboles.

Nous avons essayé de relever et classer les réponses obtenues en ce qui concerne les représentations à l'égard de l'enseignant d'oral. De manière globale, chaque question d'entretien, y compris celle-ci, a fait le tour 38 fois au nombre de sujets enquêtés que nous résumons en chiffre et en pourcentage comme suit :

	Représentation positive	**Représentation négative**
Groupe5	7	5
Groupe7	18	3
Groupe11	4	1
Total	**29**	**9**

Tableau 46: Représentations vis à vis de l'enseignant d'oral

L'illustration suivante résume en pourcentage les deux représentations :

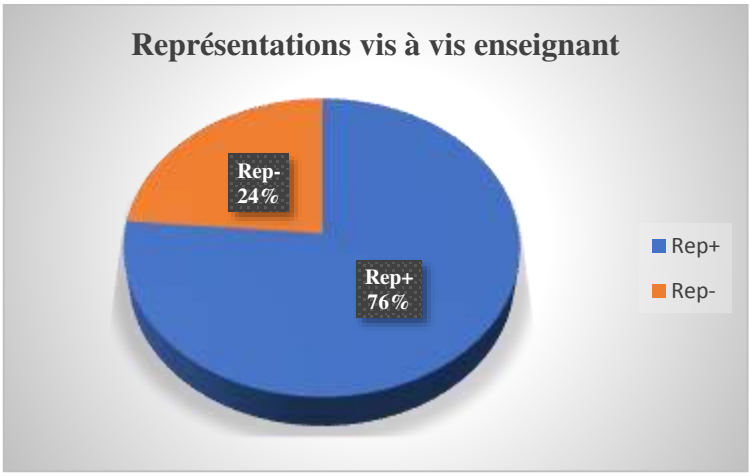


Figure 46: Représentations vis à vis de l'enseignant d'oral

Dans la section suivante nous aborderons de la même manière d'autres éléments de réponses qui concernent le deuxième thèse de l'entretien.

3.6.2 Analyse de la question n°2 : *qualification de la relation entre l'enseignant et l'étudiant*

Le deuxième thème abordé dans nos entretiens menés portait sur la relation pédagogique qui lie les étudiants des trois groupes avec leurs enseignants d'oral. *Comment vous qualifiez le rapport avec lui ?* était une question qui avait pour objectif de mettre la main sur des représentations par rapport à la relation enseignant/étudiant. Pour ce thème d'entretien, nous avons pu classer les réponses de nos informateurs sous quatre catégories :

- Une première catégorie d'informateurs qui ont éprouvé un sentiment de satisfaction à propos de leur relation avec leur enseignant d'oral, pour ceux-là nous avons noté des déclarations comme : détendue, facile, très détendue, très bien, relation *ta3* (de) respect, on s'exprime librement… Dans ce qui suit, nous essayerons d'illustrer ces différentes déclarations par des extraits de notre corpus recueilli. Certains de nos informateurs l'ont qualifié d'une relation détendue comme :

Extrait 1 : Inf.15.F/Gr5 : *euh ! voilà euh ! //// kima goult gbil ba3d (comme j'ai dit tout à l'heure) il est facile à ::: voilà on a XXX pas du mal à communiquer*

Bor : *XXX la relation est ce que c'est détendu est ce que c'est sévère ?*

Inf.15.F/Gr5 : *non non non* ***très détendue*** *euh !/// XXX genre je ::: je l'apprécie*

Celle-ci affirme que la relation avec son enseignant d'oral est même « très détendue ». De même pour ces deux informatrices du groupe 5 :

Extrait 2 : Inf.18.F/Gr5 : *aha (non)****détendue***

Extrait 3 : Inf.21.F/Gr5 : *non c'est ::: **détendue** //// bien on s'exprime on donne nos avis/// librement /// sans aucun souci*

D'autres informateurs sont allés jusqu'à qualifier la relation tissée entre eux et leur enseignant d'oral comme relation amicale, voire même fraternelle comme suit :

Extrait 1 : Inf.05.F/Gr7 : *euh! Relation amicale , Rire*

Cette informatrice du groupe 7 nous explique qu'il s'agit d'une relation amicale dans laquelle il n'y a pas de barrières infranchissables, elle annonce que :

Extrait 2 : Inf.05.F/Gr7 : *euh ! euh ! il n'est pas du genre des profs « professeur » qu'on a peur de:::, de lui*

Bor : *de prendre la parole avec lui*

Inf.05.F/Gr7 : *oui*

En ce qui concerne l'aisance avec l'enseignant en matière de prise de parole à sa présence, nous avons noté d'autres réponses similaires comme dans la déclaration suivante:

Extrait 3 : Inf.01.F/Gr7 *: //euh::!* ***N'hes rouhi (je me sens)*** *plus à l'aise avec lui// puisque y'khalini nahdar :: (il me laisse parler) bla ma yrouhouli les paroles haka (sans que je perde la parole comme ça) yadghat (il met une pression) mayech be choufa hadik ta3 :::*

lazem tahdri en français (sans faire ce regard de :::il faut que tu parles en français) lazem :::

Le sentiment d'aisance de cette informatrice découle du fait que son enseignant d'oral d'abord ne l'interrompe pas lors de sa prise de parole. De plus il ne lui impose pas une norme précise pour parler comme elle l'affirme dans son expression *mayech be choufa hadik ta3 :::lazem tahdri en français* ; et là nous pouvons déduire qu'il y a une sorte de tolérance de commettre des erreurs de langue ou de faire appel à l'arabe quand il est nécessaire pour conclure une réflexion.

Une présence forte de la gente féminine n'empêche d'avoir des déclaration dans ce sens provenant d'informateurs masculins comme cet informateur du groupe 5 qui se sent à l'aise avec son enseignant d'oral :

***Extrait 4: Inf.19.M/Gr5** : euh ! wellah (je le jure) euh ! chghoul bin enseignant tabQa (comme si entre enseignant ça reste) toujours bin (entre) euh ! enseignant w'l'élève /// bessah chghoul (mais comme si) euh **! nelgaw rahatna m3ah (on se sent à l'aise avec lui) tfol sghir** (un petit jeune) w'hakka malgri sghir bessah hakkak nalgaw rahatna m3ah **nahkiw normal** (et malgré jeune on trouve notre aisance avec lui) /// kayen des suji nahkiw fihoum chghoul (il y a des sujets qu'on aborde)normal.*

Pour cet informateur le sentiment d'aisance entre lui et son enseignant découle du fait qu'il est moins âgé, il ajoute *on parle avec lui normal* , ce qui veut dire qu'il n'y a pas de difficulté de communication avec lui.

- Une deuxième catégorie d'informateurs qui ont ressenti un sentiment d'amitié avec leur enseignant d'oral. Ils ont déclaré que la relation installée avec leur enseignant(e) d'oral était une relation amicale, parfois proche, voire intime pour certains informateurs, et ce pour les trois groupes comme les cas suivants:

  ***Extrait 1 : Inf.05.F/Gr7 :** c'est :::: c'est comme **un ami** presque :: il est euh ::: il est vraiment spontané avec tout le monde.*

  ***Extrait 2 : Inf.08.M/Gr7 :** oui euh ! aussi :::: on peut la qualifier la relation avec lui comme une euh !::: amitié comme **une amitié**.*

Voire même une relation familiale ou de fraternité :

Extrait 3 Inf.17.F/Gr5 : *comme si n :: nous sommes des frè comme si il est euh !* ***notre frère***

Extrait 4 : Inf.07.F/Gr7 : *très profonde, voilà nchoufha belli kima ngoulou (je la vois en tant comme on le dit) comme des* ***sœurs et des frères.***

Extrait 5 : Inf.32.M/Gr11 : *bon le rapport avec elle était comme* ***une sorte de famille*** *donc on n'avait d'gêne avec elle on parlait librement on n'était pas/// comment dire-ai-je /// makounech (on n'était pas) genre//// nahkmou f'hadja wahda (on ne tenait pas à une seule chose)*

Extrait 6 : Inf.34.F/Gr11 : *des étudiants // comme si euh ! on est dans une* ***famille.***

- Par contre, une troisième catégorie d'informateurs qui ont éprouvé un sentiment d'insatisfaction ou de barrières limites à propos de leur relation avec leur enseignant d'oral, pour ceux-là nous avons noté des déclarations comme : relation cadrée, professionnelle, limité, *mahdouda* (cadrée)...

Pour cette informatrice du groupe 5, elle déclare que son enseignant d'oral garde un comportement cadré dans la séance :

Extrait 1 : Inf.21.F/Gr5 : *////// XXX yabQa dima (il reste toujours) g///// au cadre tessemma (c'est à dire) professionnel/// travail.*

Ainsi que pour cet informateur du groupe 7 :

Extrait 2 : Inf.30.M/Gr7 *: euh ! c'est une relation des fois* ***serrée*** *et la plupart euh !* ***cadrée*** */// la plupart du temps* ***c'est cadrée.***

Dans les deux extraits précédemment cités on voit bien que certains informateurs, contrairement à d'autres ont senti une certaine relation cadrée, limitée ou professionnelle. Un autre angle de vue qui signifie à notre sens que malgré le fait qu'il y avait une relation amicale et détendue entre les étudiants et les enseignants des trois groupes, il y a aussi un cadrage de la séance et une adoption de posture professionnelle en classe. Mais certains de nos informateurs sont restés neutres quant à cette question d'entretien. Nous les aborderons dans la section suivante.

- Et en dernier lieu, une quatrième catégorie d'informateurs qui ont éprouvé un sentiment de neutralité à l'égard de la relation enseignant/étudiant. Ils ont déclaré que la relation avec leur enseignant(e) d'oral était une relation normale.

  Extrait 1 : Inf.16.F/Gr5 : *ydji (il est)* ***normal*** *////// XXXX.*

  Extrait 2 :Inf.33.M/Gr11 : *comme euh ! j'avais répondu la question précédente je vous ai dit que je me sentait vraiment ::: dans mon état* ***normal*** *je parlais avec elle normalement///oui.*

Pour ces deux informateurs, la relation avec leur enseignant d'oral est assez normale, elle n'est ni amicale ni cadrée ou serrée.

En résumé, nous avons eu en global des réponses auprès des trois groupes d'étude dans deux sens, soit un rapport amical ou un rapport ordinaire.

	Amical	**Ordinaire**
Groupe5	8	5
Groupe7	15	5
Groupe11	3	2
Total	**26**	**12**

Tableau 47: Rapport enseignant/apprenant

Les 38 réponses obtenues pour cette question se résument dans l'histogramme suivant :

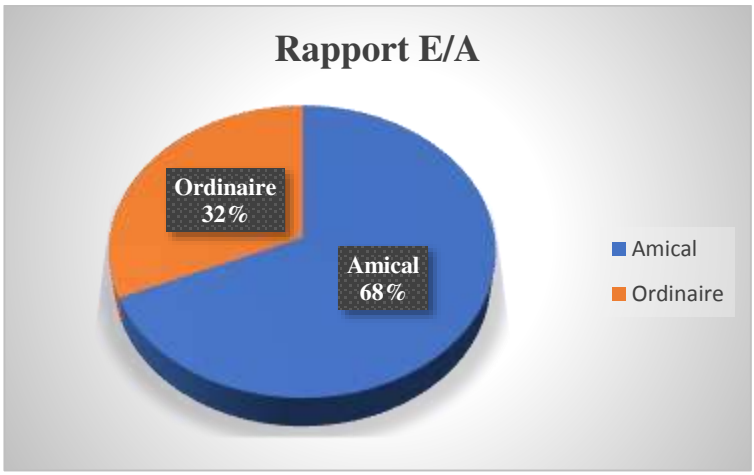


Figure 47: Rapport enseignant/apprenant

Pour qualifier cette relation, il fallait un point de référence, un modèle sur lequel nos informateurs pourraient se baser pour nous répondre, d'où la nécessité de la question d'entretien suivante.

3.6.3 **Analyse de la question n°3:** *comparaison avec d'autres enseignants*

Comme nous l'avons noté dans le deuxième chapitre de cette partie (*cf.* page 171), une nature humaine consiste à comparer entre les réalités de la vie. De ce fait, ce constat nous a poussé à prendre en considération cette comparaison dans notre enquête en demandant à nos informateurs *qu'est-ce qui distingue leur enseignant des autres enseignants?* en visant leurs représentations par rapport à l'enseignant d'oral de l'année précédente, par rapport à d'autres enseignants d'oral chargés d'autres groupes, ou même par rapport à d'autres enseignants chargés d'autres modules comme la linguistique, l'écrit, la phonétique…

Pendant l'inspection du corpus, il nous a paru qu'à l'addition d'opinions à l'égard de l'enseignant d'oral, il y avait également des opinions par rapport à la méthode de l'enseignant d'oral, et des opinions par rapport aux thématiques abordées durant la séance d'oral.

Nous signalons que cette question a fait l'objet d'une vérification du premier thème abordé dans l'entretien, à savoir, ce que pensent les étudiants de leur enseignant d'oral. Pour résumer, nous schématisons les réponses obtenues dans quatre sens :

- Une première catégorie d'informateurs qui ont préféré l'enseignant d'oral de l'année en cours ; nous avons eu des réponses comme : *houwa khir* (lui c'est mieux), *nethawrou m3ah* (on discute avec lui), sympa, *m'naddam* (organisé)…

Dans les exemples qui suivent, nous allons exposer quelques éléments de réponses dans ce sens comme pour cette informatrice du groupe 5 qui:

> ***Extrait 1 : Inf.15.F/Gr5*** *: je pense qu'ils sont* ***plus âgés*** *// que lui et ils sont euh ! plus euh ! plus sages plus âgés* ***plus sévères*** *ils //plus euh !//*

Cette informatrice fait une comparaison avec d'autres enseignants chargés d'autres modules de l'année en cours. Pour ceux-là, elle les voit plus sévères et plus stricts que son enseignant d'oral et elle renvoie cela à la question d'âge au même titre que cette informatrice du même groupe :

> ***Extrait 2 : Inf.24.F/Gr5*** *: il est jeune donc il nous comprend très bien*

Pour celle-ci, le critère de jeunesse de l'enseignant d'oral lui permet de mieux les comprendre.

Extrait 3 : Inf.25.F/Gr5 : *monsieur %%%%*[185] *euh ! balek l'genre djay* ***jeune*** *kima hna (il est peut-être du genre jeune comme nous).*
Bor : *d'accord.*
Inf.25.F/Gr5 : *yafhemna genre 3ayech fle :: l :://// **f'lentourage ta3na** (il nous comprend il nous vie dans notre entourage)*
Bor : *d'accord.*
Inf.25.F/Gr5 : *tessemma madamou sghir genre 3labalou kifech **nkhemmou** w menna(du moment qu'il est jeune il sait comment onpense) mazalet 3aQliytou euh ! tessemma men (il a une mentalité du genre) la **génération ta3na**.*

Pour cette informatrice, plusieurs élément sont à l'origine de ses préférences pour l'enseignant d'oral de l'année en cours. D'abord, elle nous dit puisqu'il est jeune ; ensuite il côtoie le même entourage qu'elle, ce qui fait qu'il les comprend mieux ; et elle conclue ses propos pour dire qu'il fait partie de la même génération qu'elle, ce qui fait que les mentalités des étudiants se rapprochent avec celle de leur enseignant d'oral.

Dans le même sens de ses réponses, nous en avons eu d'autres auprès d'informateurs du groupe 7 comme suit :

Extrait 4 : Inf.01.F/Gr7 : *// euh!//// les autres enseignants ::: ykhaliwna nhasou bhadik ta3 **aw enseignant** (nous font sentir le sentiment de ::: il est enseignant) **hadik choufa ta3** ::: (ce regard de :::), **ma nhassech rouhi à l'aise** (je ne me sens plus à l'aise) nwelli **nourdjouf ki y3oud yahki m3aya chikh** (je commence à trembler quand un enseignant me parle) ambiguë ::: (je bègue) Rire , houa non (lui non) houwa ykhalina (il nous met) à l'aise **ykhalini nahdar***

Extrait 5 : Inf.04.F/Gr7 : *bon //// avec lui euh !::: nhassou belli rana à l'aise (on se sent à l'aise) /// plus à l'aise/// **y a pas de panique**, nahkiw (on parle) avec euh ! liberté **///ma y'paniqinech w ma yhoutnach** (il ne nous panique pas et ne nous met pas)euh ! **sous pression***

Extrait 6 : Inf.05.F/Gr7 : *euh ! parce que :::: avec les autres enseignants on parle euh ! **on a peur** de :::*

185 -Pour conserver l'anonymat, nous avons remplacé le nom de l'enseignante cité par l'informatrice par des symboles.

Bor : *de prendre la parole ?*

Inf.05.F/Gr7 : *voilà ! de prendre la parole avec eux, mais lui il nous mette à l'aise*

Pour ces informatrices du groupe 7, elles mettent l'accent sur le fait de se sentir à l'aise avec leurs enseignant d'oral de l'année en cours, elles le comparent avec d'autres enseignants qui les mettent sous pression et qui les font paniquer. Comme nous le voyons, l'informatrice dans l'extrait 4 déclare que le regard des autres enseignants lui fait peur, qui la gêne au point qu'il la rend tétanisée dans sa déclaration *nwelli nourdjouf* (je tromble) quand un enseignant lui parle.

Parfois, nous avons l'impression que certains de nos informateurs manquait[186] de liberté d'expression, une liberté trouvée avec l'enseignant d'oral de l'année en cours. Autrement dit, l'enseignant(e) d'oral de l'année précédente ne donnait pas suffisamment de chance à ses étudiants de prendre la parole comme le note cet informateur du groupe7 :

Extrait 7 : Inf.08.M/Gr7 *: l'enseignante de l'oral de l'année passée ::: elle est un peu sévère /// euh !::: un peu sévère/// elle ne donne pas euh !::: **beaucoup beaucoup de chance à parler ou maitriser** euh !::: pour maitriser la langue mais cette année euh !::: hamdoulah (Dieu merci) on a beaucoup de chance à parler euh ! on a bien présenter les cours euh !::: bien obtient euh !:: des idées des informations hamdoulah (Dieu merci) très bien il est très bien*

- Contrairement à ceux-là, une deuxième catégorie d'informateurs qui ont préféré l'enseignant d'oral de l'année précédente ; nous avons eu des réponses comme : *mach sévère kima ta3 essna* (n'est pas sévère comme celui de cette année). Pour ceux-là nous avons noté des réponses comme suit :

  Extrait 1 : Inf.16.F/Gr5 : *l'enseignant de l'oral de l'année passée c'est mieux.*

  Extrait 2 : Inf.18.F/Gr5 : *euh ! //// notre enseignant de l'oral de l'année passée il est euh ! kima goultlek (comme je vous l'avis dit) houwa kan chghoul (il était comme si) la :::: **la relation** li binna wbinou tkhallina chghoul (la relation entre nous nous laisse comme si) libre mais ssna (cette année) …*

186 - L'imparfait ici renvoie aux déclarations des informateurs quand ils comparent la situation actuelle avec celle de l'année précédente.

Pour l'informatrice de l'extrait 2 la relation entre elle et son enseignant d'oral est en cause. En comparant entre les deux relations elle se sentait plus libre avec l'enseignant d'oral de l'année précédente.

La gente masculine se présente également dans cette catégorie de réponses. Un informateur du groupe 5 note que :

> ***Extrait 3 : Inf.20.M/Gr5 :*** *houwa ta3 ah :: l3am li fat chwiya hakka mach* ***sévère*** *kima ta3 essna /// (celui de l'année passée n'était pas sévère comme celui de cette année) ta3 essna chwiya hakka* ***mssiri*** *chwiya hakka (celui de cette année est un peu serré).*

Pour lui, l'enseignant de l'année en cours est plus sévère, plus serré « *mssiri* » que celui de l'année précédente. Sa déclaration nous a incité à répliquer avec une relance :

> ***Extrait 4 : Bor :*** *mssiri (serré) dans quel sens.*
> ***Inf.20.M/Gr5 :*** *f'les* ***points*** *matalane hakka (au niveau des notes par exemple) /// koun* ***tghib*** *matalane (si tu t'absentes par exemple).*

L'intérêt de cet informateur est orienté vers le système d'évaluation *les points* et les absences *koun tghib* (si tu t'absentes). Il compare l'enseignant de l'année en cours avec celui de l'année précédente sur ces deux aspects. Il pense que l'enseignant d'oral de l'année précédente était plus tolèrent.

Par contre, nous n'avons noté aucune déclaration dans ce sens auprès d'informateurs faisant partie du groupe 7 et 11.

- Une troisième catégorie d'informateurs qui se sont orientés vers la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral en faisant une comparaison entre celui de l'année en cours et celui de l'année précédente ; nous avons eu des réponses comme : *sa méthode un peu* boring, *hadi hya la méthode li ta3djebni*(je préfère cette méthode), *l'méthode ta3ou mliha* (il a une bonne méthode)…

> ***Extrait 1 : Inf.16.F/Gr5*** *: l'enseignant de l'oral de l'année passée c'est mieux*
> ***Bor :*** *vous le préférer*
> ***Inf.16.F/Gr5 :*** *oui*
> ***Bor :*** *d'accord pourquoi ?*
> ***Inf.16.F/Gr5 :*** *XXX sa méthode euh ! est plus euh ! comment dire ai je ? /////// ywassalek biha l'méthode ta3ou (l'information passe avec sa*

méthode) hakka ykhallik (comme ça il te laisse) genre euh ! ykhalilek hadak suspens bah thab dima tdji takra 3andou…

Cette informatrice par exemple préfère la méthode mise à l'œuvre par l'enseignant d'oral de l'année précédente. Il parait que ledit enseignant faisait des liaisons entre les séances d'oral en laissant une part de suspens comme elle note dans ses propos « *ykhalilek hadak suspens bah thab dima tdji takra 3andou ».*

Une autre informatrice qui vise également en termes de comparaison la méthode d'enseignement mais cette fois-ci avec une préférence de celle de l'enseignant de l'année en cours :

Extrait2 : Inf.17.F/Gr5 : *hadi hya la méthode* ***li 3adjbatni ana*** *(c'est la méthode qui me plait) voilà parce que euh ! ydirelna (il nous fait) débat ::: il nous laisse parler à l'aise et tout ça.*

Idem pour cette informatrice

Extrait 3 : Inf.22.F/Gr5 : *euh ! je l'aime bien sa méthode ///// {bruit}*

- Et une quatrième et dernière catégorie d'informateurs qui se sont orientés vers les thématiques abordées par l'enseignant d'oral de l'année en cours en faisant également une comparaison avec les thématiques abordées au cours de la l'année précédente ; nous avons eu des réponses comme : il nous met des thématiques sur net vraiment intéressant, les thématiques monsieur je n'aime pas beaucoup…

Pour cette catégorie nous avons également noté des réponses comme celles-ci :

Extrait 1 : Inf.14.F/Gr7 : *euh !/// i ::: y ::: ydjareb yesta3mel ydir (il essaye d'employer) des thèmes /// qu'on les vécus yessemma* ***3aychinhoum 3la ard lwaQi3*** *(des thématiques que l'on a vécu dans le réel).*

Cette informatrice issue du groupe 7 apprécie les thématiques abordées avec l'enseignant d'oral de l'année en cours, elle voit que les thématiques abordées sont en relation directe avec leur vécu « *3aychinhoum 3la ard lwaQi3 » (des thématiques que l'on a vécu dans le réel)*. Contrairement à cette informatrice du même groupe qui a un autre avis par rapport aux thématiques abordées:

Extrait 2 : Inf.29.F/Gr7 : *car les les théma le le les thématiques monsieur* ***je n'aime pas beaucoup***

Quel que soit l'aspect sur lequel nos informateurs se sont basés pour comparer leurs enseignants d'oral avec ceux de l'année précédente ou avec d'autres enseignants chargés

d'autres modules, cette approche comparative nous a conduit à généraliser les réponses obtenues et les résumer dans le tableau qui suit :

	Préférence pour l'ens. de l'année en cours	Préférence pour l'ens. de l'année précédente
Groupe5	10	3
Groupe7	20	0
Groupe11	4	1
Total	**34**	**4**

Tableau 48: Comparaison entre les enseignants

Cette comparaison est exprimée en pourcentage dans l'illustration suivante :

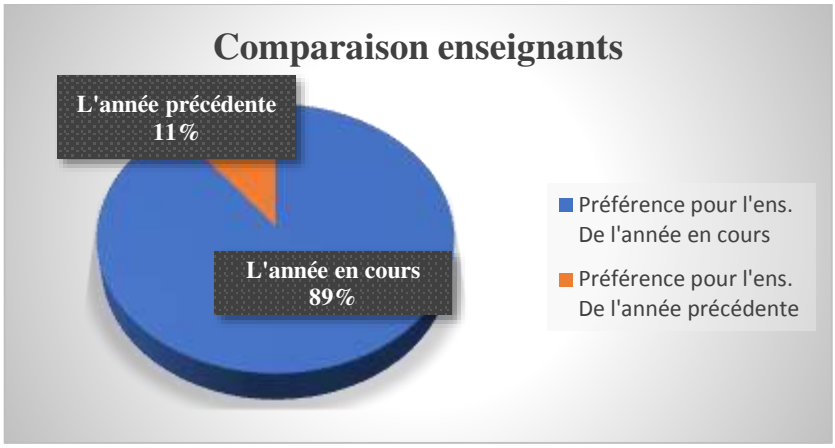


Figure 48: Comparaison entre les enseignants

Lors des entretiens menés avec nos informateurs tous nos enjeux ont été mis sur les trois thèmes qui suivent. Nous cherchions à savoir si avec notre stratégie d'enseignement nous arriverons à motiver et à susciter de l'intérêt à la séance d'oral ; est-ce que cette motivation d'assistance et cet intérêt est dû à l'intégration du langage des jeunes algériens au cours de la séance ? ; et surtout si cette méthode d'enseignement basée sur l'intégration du langage des jeunes comme stratégie motivationnelle contribue-elle à la promotion des compétences de compréhension et de production à l'oral ? De ce fait, dans ce qui suit notre analyse sera axée sur trois élément essentiels : s'il y avait lieu /ou pas de sentiment de motivation chez nos informateurs ; quel effet le langage des jeunes avait produit /ou non sur la séance d'oral ? ; et en dernier lieu, est ce qu'il y avait /ou pas une promotion des compétences (compréhension/production) à l'oral.

3.6.4 **Analyse de la question n°4 :** *sentiment de motivation*

Comme susmentionné, la motivation des étudiants durant la séance d'oral est un élément central sur lequel se base notre étude. Dans ce quatrième thème abordé lors des entretiens menés nous avons demandé à nos informateurs de nous dire s'ils se sentent ou pas motivés avec leur enseignant d'oral. Une question à caractère fermé comme suit : *Est-ce que vous vous sentez motivé avec lui?* a donné comme évidence des réponses totales comme : oui, non, bien sûr ou pas vraiment… Une relance avec *Pourquoi* ? était nécessaire pour avoir plus de détails par rapport à la réponse obtenue. Il nous fallait connaître la source de cette motivation, notamment s'il s'agissait d'une motivation extrinsèque liée soit à la posture de l'enseignant ; soit à sa méthode d'enseignement ; soit au type de thématiques abordées ; et surtout s'il s'agissait d'une motivation liée à l'usage du langage des jeunes, étant l'enjeu principal de notre thèse.

Pour ce thème d'entretien nous avons eu des réponses que nous avons classé en trois catégories :

- D'abord, une première catégorie d'informateurs qui nous ont déclaré qu'ils se sentaient motivés avec leur enseignant d'oral pour une raison ou pour une autre ; nous avons eu des réponses comme : très motivé, bien sûr, énormément, absolument…

Il semble que cette catégorie d'informateurs marque une dominance par rapport aux autres catégories, une proportion importante d'informateurs avait eu un sentiment de motivation à l'égard de la séance d'oral. Des réponses positives ont été obtenues auprès de certains informateurs du groupe 5 comme suit :

> ***Extrait 1 : Inf.15.F/Gr5 :*** *bien sûr oui bien sûr*
>
> ***Bor :*** *comment ? Pourquoi*
>
> ***Inf.15.F/Gr5 :*** *euh ! énormément il vous laisse le ::: la chance de ::: d'être euh ! d'être euh !*
>
> ***Bor :*** *de se sentir libre*
>
> ***Inf.15.F/Gr5 :*** *voilà :: il vous met à l'aise//// voilà*

En dehors du sentiment d'aisance qui est la source de motivation de certains informateurs, d'autres ont exprimé cette motivation en liaison avec le type de thématiques abordées comme suit :

> ***Extrait 2 : Inf.19.M/Gr5 :*** *parce que euh ! les sujets li ydjibhoum mlah (il aborde de bons sujets) chghoul (comme si) toujours* ***n'essyiw nahkiw fihem bel franci hadja mliha*** *(on essey toujours d'en parler en français)* ***chghoul***

tkhellina n'amélioriw l'franci ta3na */// et c'est tout (comme si sa méthode nous permet d'améliorer notre niveau en français).*

Pour cet informateur, les sujets abordés sont intéressants. Cette caractéristique lui permet d'interagir en langue française pour intégrer le débat, et cela lui permet également d'améliorer son niveau en langue française.

Ayant le même avis, un autre informateur du même groupe déclare que :

Extrait 3 : Inf.20.M/Gr5 : *ya3ni hakka lmawadi3 ta3ou hakka /// li yeterraQ lihoum mlah (c'est à dire ses sujets qu'il aborde sont bons).*

Il ajoute :

Extrait 4 : Inf.20.M/Gr5 : *la méthode ta3ou tani hakka fel a ::: fel kism* ***kifeh yat3amel m3ana*** *kda (sa méthode dans la séance comment il se comporte avec nous ainsi).*

Dans un second lieu, l'informateur signale que son enseignant d'oral adopte un comportement serein avec lui et ses collègues en classe « ***kifeh yat3amel m3ana »***.

Une autre informatrice du même groupe qui précise avec certitude :

Extrait 5 : Inf.24.F/Gr5 : *oui* ***absolument*** *ben!*

Bor : *pourquoi ?*

Inf.24.F/Gr5 : *d'ailleurs ! j'aime pas rater ses séances parce que je sens que c'est là où je peux euh ! exprimer n3abbar 3la les idées ta3i (exprimer mes idées).*

La motivation de cette informatrice découle du fait qu'elle trouve la séance d'oral comme un lieu d'expression libre et de partage d'expérience avec ses collèges. Il semble que le partage d'expérience soit un atout pour favoriser la motivation des étudiants. Une autre informatrice du même groupe valorise le partage d'expérience mais cette fois-ci celui propre à son enseignant d'oral :

Extrait 6 : Inf.26.F/Gr5:/// *bien sûr surtout euh !::: surtout dans les sujets euh ! de travail et tout parce qu'il* ***nous parle de leur euh ! expérience euh ! //// personnelle****/// dans ses études lorsqu'il était major de promo il nous donne l'envie de d'être euh ! plus euh !*

Dans la déclaration de cette informatrice, le partage d'expérience de l'enseignant surtout quand il était étudiant fait de sorte qu'elle ait envie de fournir plus d'efforts, d'avoir son enseignant comme modèle à suivre en tant qu'expérience réussie. Cela constitue pour elle un élément motivateur pour assister à la séance d'oral avec ledit enseignant.

En parlant de liberté d'expression, nous avons eu d'autres réponses auprès d'informateurs du groupe 7 comme celle-ci :

> ***Extrait 7 : Inf.04.F/Gr7 :*** *BIEN SUR*
>
> ***Bor :*** *pourquoi ?*
>
> ***Inf.04.F/Gr7 :****bien sûr euh ! parce que c'est ::: c'est nouveau ce qu'il fait, la méthode est nouvelle, il donne llll, il donne euh ! aux autres* ***///la liberté de s'exprimer///*** *ma y* ***::: ma yabQach ychouf m3ahoum wella haka*** *(il ne les fixes pas des yeux ou autre chose comme ça) bach ma yhassouch rwahhoum paniqué (pour qu'ils ne se sentent pas paniqués) donc, ykalilhoum (il leur donne) la liberté de s'exprimer bla ma ya ::: (sans qu'il) bla ma ypanikihoum (sans les paniquer).*

Nous avons appris de cette informatrice que le regard de l'enseignant fixé sur un(e) étudiant(e) rend difficile d'exprimer librement ses idées. Elle voit que la particularité de l'enseignant d'oral de l'année en cours réside dans le fait qu'il ne panique pas ses étudiants *ma yabQach ychouf m3ahoum wella haka (il ne les fixes pas des yeux ou autre chose comme ça) bach ma yhassouch rwahhoum paniqué »*, il leur donne une liberté totale pour se sentir à l'aise.

Un autre informateur masculin cette fois-ci du groupe 7 nous répond à cette question de motivation en exprimant également un sentiment de liberté et en employant une « expression jeune » dans sa déclaration :

> ***Extrait 8 : Inf.08.M/Gr7*** *: oui*
>
> ***Bor*** *: pourquoi ?*
>
> ***Inf.08.M/Gr7*** *: euh! Puisque à chaque fois il nous donne euh comme j'ai dit ! des chances à parler des chances à maitriser bien des chances qui euh !:::: des chances euh ! pour euh !::://// comment on dit ? ya3ni :::: (c'est à dire) /// ya3ni ykhalik tahki (c'est à dire il te laisse parler) tetnaha (tu te débarrasses) ya3ni bel'arbi kima ngoulou h'naya* ***m'kaki*** *(c'est à dire en arabe comme on le dit, gêné)* ***tetkaka*** *bech tahki goudem ennass (tu te sens gêné de prendre la parole en public) wella hadja kima (ou une chose comme ça) ya3ni taQder tahki normal (c'est à dire tu peux parler d'une façon normale).*

Cet informateur nous décrit un sentiment de liberté en matière de prise de parole avec son enseignant d'oral. Il nous dit que cette liberté est à l'origine de sa motivation pour la

séance d'oral. Mais ce qui est plus frappant dans sa déclaration est le fait qu'il a utilisé une « expression jeune » dans ses propos : *ya3ni bel'arbi kima ngoulou h'naya* ***m'kaki***[187] , et ce à la présence de l'enquêteur qui est à la fois son enseignant d'oral. Et là, nous pouvons déduire à quel degré cet informateur se sent en sécurité en faisant appel au langage des jeunes qu'il utilise, nous semble-il, au quotidien.

Sans tarder, de notre part nous avons enchainé avec le même registre utilisé par cet informateur :

Extrait 9 : Bor : *d'accord, d'accord sans* ***kakage*** *(sans gêne)*

Inf.08.M/Gr7 *: sans* ***kakage*** *(sans gêne) Rire*

Dans cette relance, nous avons essayé de substantiver le qualificatif ***m'kaki*** en donnant l'expression ***sans kakage***[188] qui signifie sans gêne. Nous avons noté que notre informateur a immédiatement riposté avec la même expression en riant. Nous n'avons pas dû lui expliquer ce que veut dire l'expression, cela signifie que notre message est passé et que l'expression innovée de notre part a été reconnue par lui sans difficulté.

Pour d'autres informateurs, le caractère de rigolade adopté par l'enseignant d'oral favorise le sentiment de motivation chez les étudiants comme l'affirme cet informateur :

Extrait 10 : Inf.11.M/Gr7 : *//// je* ***suis très à l'aise*** *avec lui monsieur*

Bor : *pourquoi ?*

Inf.11.M/Gr7 : */// toujours il euh !//// toujours* ***il rigole*** *avec nous//// jamais yetghachech menna (il ne se fâche jamais contre nous) Rire jamais.*

Un autre aspect que dévoile cet informateur qui le met très à l'aise avec son enseignant d'oral et le fait que ce dernier, l'enseignant d'oral, essaye de créer une atmosphère détendue avec ses étudiants. Il note également que son enseignant d'oral passe à côté des comportements inadéquats de ses étudiants : *jamais yetghachech menna (il ne se fâche jamais contre nous).* Cela signifie pour nous que l'informateur est conscient des comportements qui ne doivent pas être adoptés en classe par les étudiants, et que le caractère de rigolade prime sur la séance d'oral.

- Contrairement à cette catégorie d'informateurs abordée plus haut, une deuxième catégorie d'informateurs qui nous ont déclaré qu'ils ne se sentaient pas motivés avec

187 - Adj. Attitude ou sentiment d'hésitation. Le fait d'être déstabilisé dans une situation donnée.
188 - Substantif issus de l'adjectif m'kaki

leur enseignant d'oral et ce, également pour une raison ou pour une autre. Nous avons eu des réponses comme : *pas vraiment, un peu, pas tellement…*

L'une de ces informatrices ne se sent pas vraiment motivée quand nous lui avons posé cette question :

Extrait 1 : Inf.17.F/Gr5:/// *pas vraiment*

Bor : *pas vraiment pourquoi*

Inf.17.F/Gr5 : *pas vraiment parce que ::://// je trouve pas que je suis en train d'euh !* ***d'améliorer mon niveau*** */////// oui je trouve pas que euh ! je senti pas que je suis euh !////*

D'après son argument, elle n'est pas motivée parce qu'elle ne trouve pas l'évolution du niveau à l'oral souhaité. Elle continue en nous déclarant :

Extrait 2 Inf.17.F/Gr5 : *euh ! oui voilà je m'améliore* ***mais*** *je :::*

Cela dit, elle a senti une certaine amélioration, **mais** cette amélioration était en dessous de ses estimations.

Un autre informateur du même groupe qui ne nous a pas fourni une réponse précise, il s'est limité à nous dire :

Extrait 3 : Inf.27.M/Gr5 *: ///un peu*

Bor *: pourquoi ?*

Inf.27.M/Gr5 *: ///////// et normalement kifeh ngoulou (comment on dit) euh ! ///// normalement ///// wallah wach rah ngoulek (alors, qu'est ce je vais vous dire) ? ///////*

Lors de nos entretiens, certains informateurs ont eu du mal à exprimer leurs idées pour tel ou tel thème abordé comme l'informateur mentionné dans l'extrait 3. Dans ce cas, nous passons directement au thème qui suit pour éviter que notre informateur se sent forcé à parler.

D'autres informateurs qui ne se sentaient pas ou peu motivés à cause des thématiques abordées. Ce cas de figure concerne cette informatrice du groupe 7 :

Extrait 4 Inf.29.F/Gr7 *:hum !/// oui ça va mais pas tellement*

Bor : *pourquoi ?*

Inf.29.F/Gr7 *: car les les théma le le les thématiques monsieur je n'aime pas beaucoup.*

- Et une troisième catégorie d'informateurs qui nous ont déclaré qu'ils se sentaient parfois motivés et parfois non avec leur enseignant d'oral, cela dépondrait de leur humeur, de la thématique abordée. Dans ce sens, nous avons eu des réponses comme : *parfois oui parfois non, sa3at* (des fois)…

Pour certains informateurs, c'est en fonction du sujet de débat comme nous le dit cette informatrice du groupe 5 :

Extrait 1 : Inf.22.F/Gr5 *: ça dépend ::: du ::: sujet du débat*

Bor :*hum ! tout dépend la thématique*

Inf.22.F/Gr5 : *oui*

Bor :*d'accord euh ! donc parfois vous êtes motivée parfois non*

Inf.22.F/Gr5 : *oui*

La motivation chez cette informatrice n'est pas constante, elle varie selon la thématique abordée. Nous avons compris que le thème abordé durant la séance d'oral influe sur la motivation des étudiants. Parfois cette motivation est minime comme le note cet informateur du même groupe :

Extrait 2 Inf.27.M/Gr5 *: ///un peu*

Dans certains cas, la motivation des étudiants dépend de l'humeur de l'étudiant lui-même, c'est ce qui nous déclare cet informateur du groupe 7 :

Extrait 3 : Inf.31.M/Gr7 :*sa3a nkoun nhess brouhi methaffez (parfois je me sens motivé) sa3a nkoun tkoun l'hissa sa3at euh ! hakka (parfois la séance est comme ça).*

Il nous explique suite à notre relance :

Extrait 4 : Bor :*pourquoi ?*

Inf.31.M/Gr7 : *euh ! tessemma (c'est à dire) par rapport à nous /// à nous les étudiants tessemma (c'est à dire) euh !* ***aucune relation avec lui*** *// euh ! nhess rouhi tessemma à l'aise menna (je me sens à l'aise, ainsi).*

Cet informateur précise dans sa déclaration que le fait d'être motivé ou non n'a aucun rapport avec l'enseignant d'oral. Sa motivation de vouloir assister à la séance dépend d'un autre élément, à savoir l'humeur qui caractérise sa journée.

Nous avons également essayer de résumer l'ensemble de ces réponses dans deux sens, motivés ou non motivés :

	Motivés	Non motivés
Groupe5	7	5
Groupe7	17	3
Groupe11	5	0
Total	**29**	**8**

Tableau 49: sentiment de motivations des étudiants

En termes de pourcentage, nous avons obtenu le calcul suivant :

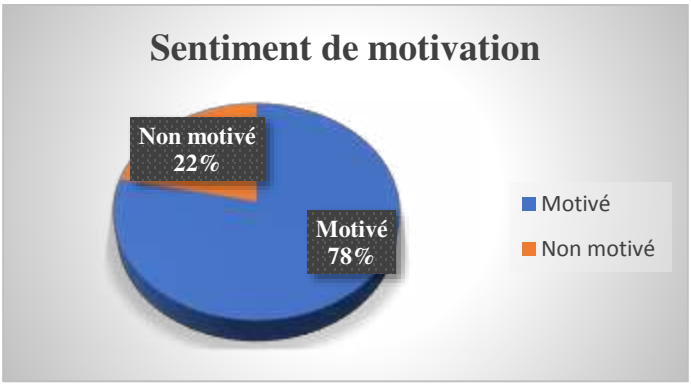


Figure 49: sentiment de motivation des étudiants

Après cette question d'entretien, nous passerons à un autre thème qui porte cette fois-ci sur l'usage du langage des jeunes et l'effet qu'il pourrait produire.

3.6.5 Analyse de la question n°5 : *usage du langage des jeunes et l'effet qu'il produit*

Tout ce qui est analysé dans la présente étude dépondrait, à notre sens, au fait d'intégration du langage des jeunes algériens au cours de la séance d'oral. Comme nous l'avons rappelé à maintes reprises, tous nos enjeux ont été misés sur le langage des jeunes et l'effet qu'il pourrait produire en classe. Nous postulons que tous les éléments d'analyse ont un lien d'une manière ou d'une autre avec l'intégration du langage des jeunes. Adopté un langage jeune c'est adopté une posture jeune qui pourrait créer un sentiment de rapprochement entre enseignant/étudiant.

Nous avons jugé nécessaire de retarder le fait de parler du langage des jeunes afin d'avoir une étape convenable à cet effet durant la conversation. Dans ce thème qui figure en cinquième position nous nous sommes tenu à rappeler nos informateurs s'ils se rappellent d'une expression jeune que leur enseignant d'oral avait énoncée dans l'une des séances d'oral assurées en leur demandant : *Utilise-t-il votre langage au quotidien (le langage des jeunes) ? des exemples ?* Nous tenons à rappeler que l'ensemble des entretiens effectués ont été menés en fin d'année à partir du mois de juin. Vu la spontanéité de l'usage des

expressions jugées jeunes et vu la période qui sépare l'entretien des séances assurées, la plupart de nos informateurs ont trouvé du mal à se rappeler d'exemple d'usage. Il nous a fallu leur donner des expressions modèles en guise de rappel.

Une autre relance été planifiée également pour ce thème, après que l'informateur nous donne des exemples, nous lui demandons : *cela donne-t-il quel effet ?* En cherchant à savoir quel effet le langage des jeunes algériens en particulier puisse produire sur la séance d'oral, sur la motivation des étudiants, sur le sentiment d'aisance en classe et surtout sur la promotion des compétences de compréhension/ production à l'oral qui a fait l'objet de notre dernière intervention durant l'entretien.

Pour la première partie de ce thème d'entretien l'élément que nous jugeons pertinent est le fait de se souvenir ou non des expressions jeunes énoncées par l'enseignant d'oral au cours de la séance ou à travers un support vidéo. Nous cherchons à découvrir s'il y avait un caractère frappant desdites expressions jeunes chez les étudiants des trois groupes pris pour l'enquête. Pour cette première partie de la question nous avons eu des réponses que nous pouvons classer en deux catégories :

- Une première catégorie d'informateurs qui se souviennent que leur enseignant d'oral a fait appel au langage des jeunes; dans ce sens nous avons eu des réponses comme : il utilise souvent, parfois, des fois, *yutilizi bezzaf* (il utilise beaucoup)…

La plupart des réponses à cette question ont été illustrées par des exemples rappelés. Ainsi, cette informatrice du groupe 7 nous donne quelques-uns :

> ***Extrait 1 : Inf.05.F/Gr7*** *: oui, il utilise le langage des jeunes euh ! euh !*
> ***Bor :*** *des exemples ? {bruit}*
> ***Inf.05.F/Gr7 :*** *déjà il est pas::: « il n'est pas » trop vieux XXX il est jeune*
> ***Bor :*** *non, je veux dire des des exemples des expressions qu'il utilise*
> ***Inf.05.F/Gr7 :*** *euh! par exemple qu'on a eu « quand on a eu » euh !::: la thématique des :: des réseaux sociaux facebook et tout XXX il parle comme nous genre euh ! spoter : hachtag tag Rire*

Nous pouvons dégager trois éléments pertinents des déclarations de cette informatrice : D'abord, elle commence par préciser que son enseignant d'oral n'est pas trop vieux et qu'il est jeune ; ensuite, elle nous donne des exemples tirés d'une thématique bien précise, à savoir celle des réseaux sociaux « *spoter : hachtag tag » ;* en troisième lieu, elle termine sa déclaration avec un rire, ce qui signifie pour nous que le fait d'intégrer des expressions jeunes par l'enseignant d'oral a produit de prime abord une atmosphère détendue entre

l'enseignant et l'informatrice. Ce caractère d'atmosphère détendue que nous avons senti pourrait être soutenu par les déclaration d'autres informatrices comme suit :

Extrait 2 : *Inf.01.F/Gr7 :* ***OUI***

Bor *: des exemples*

Inf.01.F/Gr7 : *par exemple ::: **Rire***

Bor : *qu'est-ce qu'il dit ?*

Inf.01.F/Gr7 : *///euh ! il donne **des idées des jeunes** pas de:::*

Ici, nous pouvons relever le caractère de jeunesse des idées abordées par l'enseignant d'oral, le rire et l'intonation montante de l'informatrice à la réponse à notre question montrent l'implication de l'informatrice dans le scénario du langage des jeunes.

Une autre informatrice du même groupe qui s'exprime en riant :

Extrait 3 Inf.02.F/Gr7: ***Rire*** *oui très* ***Rire***

Elle développe sa réponse comme suit ;

Extrait 4 : Inf.02.F/Gr7 : Rire *il est vieux* ***Rire*** *non il n'est pas vieux euh ! oui il use de notre langage parce que il s'inquiète vraiment enfin il s'intéresse vraiment à nous c'est normal qu'il l'utilise yasta3mal (il utilise) genre par exemple y a beaucoup le mot* ***hitiste*** *(chômeur) qui vient* ***Rire*** *dans la séance par exemple* ***simpouli*** *(simple) comme il y avait un aussi euh !::: j'ai bien aimé la séance avec les applications et les réseaux sociaux genre pour Facebook enfin :: /// quand on a dû lui expliquer qu'est-ce que voulait dire* ***tagui*** *(taguer) wella (ou)* ***poke*** *wella(ou)* ***mentionner*** *Rire /// donc ::: oui oui il utilise* ***beaucoup*** *ce langage.*

Cette informatrice affirme que son enseignant d'oral utilise beaucoup le langage des jeunes en classe. Elle rappelle également quelques expressions qu'il a déjà utilisées. Mais ce qui est frappant dans sa déclaration réside dans le fait qu'elle interprète l'usage du langage des jeunes par son enseignant d'oral comme tentative de rapprochement entre deux génération différentes. Elle affirme dans son propos *il s'intéresse vraiment à nous* pour nous informer que son enseignant d'oral fait appel au langage utilisé souvent par les jeunes dans un souci de se montrer inquiet à l'égard de ses étudiants.

Parfois, certains informateurs anticipent pour nous informer que le langage utilisé par leurs enseignant d'oral n'est pas vulgaire comme le note ces deux informatrices du groupe7 :

Extrait 5 : Inf.04.F/Gr7 *: euh!::: oui, mais* ***pas le langage vulgaire***

Extrait 6 : Inf.05.F/Gr7 *: non on a senti ça::: C'EST BON, genre il est pas trop* ***vulgaire*** *comme nous à l'extérieur mais:: euh ! {bruit}*

La remarque des deux informatrices montre qu'il existe une sorte de registre de langue à l'intérieur du langage des jeunes. Un langage jeune de type familier, que l'on peut employer avec ses proches et dans certaines situations de communication ; et un langage de type vulgaire employé uniquement entre des jeunes dans des situations précises.

Par contre, certaines expressions sont restées gravées dans la mémoire de quelques-uns de nos informateurs comme il est le cas de cette informatrice qui rappelle :

Extrait 7 : Inf.06.F/Gr7 *: OUI:::: il utilise* ***trop*** *je me souviens il m'a dit t'halabna (on vient d'être informé) RIRE*

Cette informatrice anticipe notre relance suivante à cette question pour nous expliquer l'effet produit par l'usage du langage des jeunes, elle explique que :

Extrait 8 : Inf.06.F/Gr7 : *je ne me rappelle pas qu'est-ce qu'ils ont dit mais il m'a dit ah ! voilà* ***t'halabna*** *(on vient d'être informé) il m'a : il m'a :: chaf m3aya (il m'a regardé) il m'a dit* ***t'halabna*** *(on vient d'être informé) ça veut dire ::: et ça ça // ça donne vraiment il a un résultat sur les étudiants pourquoi ? parce que lorsqu'on je vois que mon professeur utilise mon langage ça ça me rend à l'aise je sens qu'il veut/// d'abaisser sa voix son niveau pour nous rendre plus à l'aise spontané et j'aime trop :: ça lorsqu'il utilise XXX langage.*

Elle crée un rapport concomitant entre l'usage du langage des jeunes par son professeur et le sentiment d'aisance qui se produit à travers cet acte. Elle conclut qu'elle aime trop que son enseignant d'oral fasse ceci.

Une deuxième remarque que nous pouvons relever et qui concerne certaines expressions jeunes utilisées par l'enseignent d'oral chargé du groupe 7 et le fait que ces expressions ont eu plus de force illocutoire sur nos informateurs comme l'expression « t'halebna » évoquée par l'informatrice de l'extrait 8 ; et l'expression « tahleb » qui a attiré l'attention de l'informatrice suivante :

Extrait 9 : Inf.07.F/Gr7 : tahleb *(action de rendre une personne plus rusée) Rire*

Bor: *Rire oui encore*

Inf.07.F/Gr7 : */////{bruit}/////{bruit}* ***tahleb*** *hiya li gou3det fi moukhi bezzaf (c'est l'expression que j'ai le plus retenu) Rire*

Toujours accompagnée de rire de la part de l'informatrice et de la part de l'enquêteur, l'expression *tahleb* est celle qui est restée dans la mémoire de notre informatrice. Nous postulons que *t'halebna* et *tahleb* seraient deux expressions du même champ lexicale utilisées souvent par les jeunes et qui renvoient à la même réalité. En même temps, ces deux expressions sont peu susceptibles d'être utilisées par un enseignant en classe, ce qui explique qu'elles sont restées mémorisées chez nos deux informatrices citées plus haut.

Sans hésitation, cette informatrice du groupe 5 nous donne une expression qu'elle se rappelle, une expression accompagnée également de rire :

Extrait 10 : Inf.16.F/Gr5 *: ya 3oumri (ma bichette)* ***Rire.***

De même pour cette informatrice du même groupe 5 qui se rappelle de trois expressions énoncées par son enseignants d'oral :

Extrait 11 : Inf.17.F/Gr5 : *des exemples euh !* ***ma nhalebkoumch liha*** *(je ne vais pas vous informer) Rire*

Bor : *d'accord*

Inf.17.F/Gr5 : *euh ! hein euh ! ///* ***nsaferkoum ga3*** *(je vous donne tous des zéros) Rire*

Bor : *d'accord*

Inf.17.F/Gr5 : tatnahaw ga3 *(vous allez tous se faire éradiquer) Rire*

Il nous semble que les expressions jeunes employées par l'enseignant d'oral suscitent plus d'attentions chez certains informateurs en comparaison avec d'autres informateurs. Le cas de cette informatrice montre qu'elle a gardé plus d'une seule expression, ce qui signifie pour nous que son attention durant la séance aurait été perdue et retrouvée dans un mouvement alternatif. Autrement dit, à chaque fois que son attention s'affaiblie durant la séance elle se régénère grâce à l'effet produit par une expression jeune énoncée par son enseignant d'oral.

D'autres informateurs qui ont fait un parallèle entre le langage qu'ils utilisent au quotidien et celui utilisé par leurs enseignant d'oral comme le mentionne cet informateur :

Extrait 12 : Inf.20.M/Gr5 : *matalane l'Hirak (par exemple le hirak) euh ! yasta3mel* ***Yetnahaw Ga3*** *(il emploie ils vont tous partir) ///* ***nasta3mlouhoum hna ba3d*** *(nous-même on les utilise)*

- Par contre, une deuxième catégorie d'informateurs qui nient ou qui ne se souviennent plus que leur enseignant d'oral a fait appel au langage des jeunes ;dans ce sens nous avons eu des réponses comme : *rahouli* (je les ai perdu), j'ai oublié… Nous illustrons cette catégorie avec les extraits suivants :

  Extrait 1 : *Inf.22.F/Gr5 : Rire* ***j'ai oublié*** *mais ////// ça dépend.*

  Extrait 2 : *Inf.15.F/Gr5 : ///// comment dire ai-je :::/// **rahouli** (j'ai perdu) les mots.*

Cette catégorie est dominée par des informateurs issus surtout du groupe 11 comme suit :

Extrait 3 : Inf.32.M/Gr11 : *non pour le langage des jeunes // c'est juste euh ! langage académique en quelques sorte*

Extrait 4 : Inf.34.F/Gr11 : *euh ! quelques fois mais pas ::*

Bor :*des exemples que vous vous rappelez*

Inf.34.F/Gr11 *: j'ai oublié je me rappelle pas*

Extrait 5 : Inf.35.F/Gr11 : *non // XXX elle nous a questionné si on connaît// on connaissent ces :::/// ce :: langage*

Extrait 6 : Inf.36.F/Gr11 : *non rarement*

Si l'on revient un peu plus haut (*cf.* page 228) c'est pour rappeler que le groupe 11 a été pris en charge par une enseignante qui a été réticente envers la question d'usage du langage des jeunes en classe. Nous supposons alors que l'emploi des expressions jeunes de sa part durant la séance d'oral était timide, voire rare ou inexistant. Ce qui explique pour nous l'absence des exemples donnés par des informateurs issus de ce groupe.

Une autre relance été prévu également pour ce thème d'entretien en vue de collecter un ensemble de représentations sur l'effet positif/négatif qu'un langage jeune pourrait produire ou non sur la séance d'oral. Dès que l'informateur ne donne une réponse à propos des expressions jeunes que l'enseignant d'oral avait énoncées nous lui demandons comment il juge cet usage, est ce que c'est bon, c'est mauvais ? Nous sommes allé jusqu'à lui demander s'il trouvait cela péjoratif, déplacé du cadre académique, voire même vulgaire de la part de son enseignant d'oral ?

Dans ce sens nous avons pu obtenir des réponses que nous classons en deux catégories :

- Une première catégorie d'informateur qui ont jugé l'emploi du langage des jeunes comme élément appréciatif pour le processus d'enseignement/ apprentissage. Nous avons pu noter des éléments de réponse comme : *m'liha* (c'est bon), *bel3aks ykhalik mertah* (au contraire, il te met à l'aise), c'est bon, *ylattaf l'djou* (ça apaise l'atmosphère)… Nous soutenons nos propos par les exemples suivants :

  Extrait 1 : Inf.15.F/Gr5 : *ki ytulisi (quand il utilise) ces expressions je me sens* ***plus à l'aise plus*** *euh ! makanech hadak (il n'y a pas ce) le :::: le TRAC genre il vous laisse hadik (cette) la chance de ::: de parler hakkak (comme ça) spontanément.*

Pour la plupart des réponses données à cette question nous essayons de vérifier l'état de la réponse par une autre intervention de notre part comme dans cet exemple :

Extrait 2 : Bor : *vous ne pensez pas que c'est vulgaire ?*

Inf.15.F/Gr5 : *non pas du tout il est très très ::: il est bien élevé.*

Une autre informatrice qui affirme un sentiment d'aisance créé par l'usage des expressions jeunes :

Extrait 3 : Inf.17.F/Gr5 : *à l'aise genre hakka sympa il est sympathique voilà.*

Certains informateurs notent que l'idée ou le message passe mieux à travers l'emploi d'un langage jeune comme le pense cette informatrice :

Extrait 4 Inf.18.F/Gr5 : *hih beh* ***tawsalni l'fikra mliha*** *ya3ni ki tawsalni koun (oui pour que je reçois l'idée) par le parler jeune tessemma ykoun (c'est à dire il sera) euh ! avec moi ::: dans le même niveau donc el euh ! // l'information tdjini euh !*

Bor : *vous ne pensez pas que c'est vulgaire ? //// quand il utilise ces expressions ?*

Inf.18.F/Gr5 : *non Rire non*

Bor : *ça vous met plus à l'aise ?*

Inf.18.F/Gr5 : *oui*

Quant à cet informateur, il affirme un sentiment de rapprochement entre lui et son enseignant d'oral, un effet créé par l'usage du langage des jeunes comme suit :

Extrait 5 : *Inf.19.M/Gr5 :* *chghoul ma thassech rouhek (comme si vous ne vous sentez pas) euh !* ***ma thassouch dima b3id 3lik*** *(vous ne sentez pas qu'il est loin de vous)*

Bor : *thass belli d'khassa (vous sentez que c'est de l'audace) ? thass belli tah la9der (vous sentez que c'est du manque de respect) ?*

Inf.19.M/Gr5 : *ah ! non non* ***bel3aks*** *ykhallik mertah w'thass chghoul (au contraire il vous met à l'aise comme si) euh ! /// twalli tahtarmou ktar fhemtni (il y a plus de respect qui s'installe) /// hakka khir ta3djibni l'méthode hadik khir (comme ça c'est mieux sa méthode me plait) khir men sérieux hakka XXX bezzaf (c'est mieux que d'être trop sérieux).*

Il ajoute après notre relance qu'il préfère cette posture enseignante jeune qui le met à l'aise mieux qu'une autre posture caractérisée par trop de sérieux. Il pense également que cela favorise le respect entre lui et son enseignant *twalli tahtarmou ktar fhemtni (il y a plus de respect qui s'installe).* Nous interprétons la déclaration de cet informateur à propos du respect qui s'installe à travers l'usage du langage jeune par son enseignant d'oral par le fait que ce dernier se met sur le même pied d'égalité avec son étudiant. Cette posture enseignante favorise, selon l'informateur, le respect entre lui et son enseignant d'oral.

Une autre informatrice du groupe 5 qui voit que l'usage du langage des jeunes apaise l'atmosphère :

Extrait 6 : Inf.24.F/Gr5 *: euh !//// en fait ça donne un effet de//// de //// ylattaf l'djou (ça apaise l'atmosphère) en plus.*

Comme nous l'avons fait avec les autres informateurs, nous vérifions leurs réponses par le biais d'une relance pour voir s'ils pensent que l'usage du langage des jeunes est une chose vulgaire ou déplacée du cadre académique :

Bor : *d'accord est ce que vous trouvez c'est à dire que c'est ::: que c'est déplacé du cadre académique ? est-ce que c'est vulgaire*

Inf.24.F/Gr5 : *non pas du tout*

Bor : *? est-ce que ça vous met à l'aise ?*

Inf.24.F/Gr5 : *ça nous met à l'aise parce que comme je viens de dire ça://// ynahilna hadak (il nous enlève)el ::: errahba ta3 (la peur de) euh ! c'est un enseignant il faut pas dire tout oui.*

Elle confirme que cet usage la met dans une situation d'aisance et même plus. Elle pense qu'avec son enseignant d'oral elle n'est plus terrorisée comme avant « *ynahilna hadak (il nous enlève) el ::: **errahba** ta3 ».* Le même constat est noté par l'informatrice suivante :

> ***Extrait 7 : Inf.25.F/Gr5 :*** *normal euh ! par contre genre nhassou b'rouhna à l'aise chghoul yderrenna l ::: l'mouvement hakka ///*

Cette dernière affirme que cela donne plus de dynamisme à la séance *yderrenna l ::: l'mouvement hakka .*

Le fait qu'un enseignant soit intégré dans la société, qu'il soit au courant des évènements qui se déroulent au quotidien contribuerait à notre sens au rapprochement de ses étudiants. Ce constant est issu de la déclaration de cette informatrice :

> ***Extrait 8 : Inf.26.F/Gr5*** *: oui et euh ! d'autres ça nous donne que ::: ça nous donne l'air et l'impression qu'il est **intégré dans la société**/// il nous comprend tel que ::: des ::: jeunes étudiants/// euh !/// genre euh !// il est à jour avec nous à jour par rapport au sujet par rapport aux évènements qui se passent dans l'Algérie euh ! il est intégré dan ::://// dans.*

Cette caractéristique semble importante pour cette informatrice dans la mesure où son enseignant d'oral la comprend mieux en tant que jeune étudiante car il connaît bien son vécu au quotidien. Le même constat a été relevé par cette informatrice du groupe 7 :

> ***Extrait 9 : Inf.02.F/Gr7 :*** *non c'est pas XXX c'est pas vulgaire parce que :: /// il y a /// je pense que ::: il y a beaucoup d 'études scientifiques qui disent que :: la séance ta3 :: (de) d'étude ta3na (la nôtre) wella (ou) n'importe quoi il faut que l'enseignant plutôt l'étudiant il se sent à l'aise il est amusé en fait bah (pour que) la séance t3adi (passe) mieux tkoun (sera) plus ou moins comme un jeu, donc utiliser ce genre de langage n'est pas du tout péjoratif au contraire c'est bon pour nous parce qu'on apprend mieux parce qu'on est dans notre euh !::: dans notre univers dans notre quotidien.*

Certains informateurs semblent ne pas apprécier le caractère formel en classe comme le note cette informatrice dans l'extrait suivant :

> ***Extrait 10 : Inf.03.F/Gr7 :*** *NON ! je ::: mliha haka m3a dahk (c'est bon avec le rire) menha nadhkou, menha ma nat3amlouch b'errasmiat bezzaf (*

en même temps on rigole et en même temps il n'est pas trop de formel) machi tkoun rasmya bezzaf w ::: 3adiya (ce n'est pas trop formel et ::: normal).

Il semble d'après sa déclaration qu'un caractère formel adopté par enseignant nuit au bon déroulement de la séance. Elle ne rejette pas totalement les formalités en classe, mais elle préfère qu'elles soient modérées. Pour cette informatrice, une posture assez stricte crée une barrière et entrave le processus d'enseignement/apprentissage. Idem pour cette informatrice du même groupe :

Extrait 11 : Inf.04.F/Gr7 : *c'est juste ressentir que ::: que nous sommes tous euh !::://// c'est pas la relation superficielle et* ***officielle*** *entre.*

D'après certaines déclarations, l'aspect culturel joue également un rôle important dans le processus d'enseignement apprentissage. L'une de nos informatrices aborde cet aspect en disant :

Extrait 12 : Inf.07.F/Gr7 *: ça me:::: ça me met à l'aise je sens qu'il est algérien comme moi Rire*

Bor: *rire d'accord*

Inf.07.F/Gr7 *: tessema naQder nahki (c'est à dire je peux parler) à l'aise tessema ta3 wahed ki nahki m3ah yafhamni (c'est à dire qui me comprend quand je lui parle) ///{bruit}par exemple Yara*[189] *ma tafhemch tabQa ghir (elle ne comprend pas) mahma tkoun niveau li tahki m3ana (peu importe le niveau qu'elle adopte) mahma tawsel lhadek niveau (peu importe si elle atteint ce niveau) ta ::: kima ngoulou (comme on le dit) tkhod m3na (elle s'intègre) tghos fhadik niQat (elle aborde ces points) tabQa daymen (elle reste toujours) coté t ::::mech (n'est pas :::).*

Cette informatrice pense que le fait d'être issu du même pays, d'avoir la même culture partagée et/ou de maitriser la culture commune (*cf.* pages 114, 147) contribue à l'intercompréhension entre paire. D'après son expérience, l'une de ses camarades qui ne partage pas les mêmes valeurs et les mêmes traits culturels trouve du mal à suivre les conversations entretenues avec ses camarades. L'informatrice fait le parallèle dans l'extrait 12 avec son enseignant d'oral, elle avance : *il est algérien comme moi* . Nous comprenons ici que l'aspect culturel touche également le langage des jeunes. Nous posons qu'une pratique symbolisme du langage se perd avec le changement de la culture.

189 - L'informatrice cite l'exemple de sa camarade d'origine malienne.

D'autres informateurs notent qu'avec l'usage du langage des jeunes la posture enseignante s'efface complètement de la scène. Ils oublient qu'ils sont face à un enseignant, mais plutôt un ami ou un membre de la famille comme dans les deux extraits suivants :

> ***Extrait 13 : Inf.08.M/Gr7 :*** *n'hass ::: (je me sens)euh !::: comme* ***un membre de la famille wallah*** *(je le jure) vraiment nhass (je me sens) euh !::: makanech wahed barani 3lina fel klassa (il n'y a pas d'intrus) wella ki n3oudou nesta3mlou fi hadou les mots wella nhassou kamel (ou quand on utilise ces expressions on se sentent tous) comme une famille /// des amis.*
>
> ***Extrait 14 : Inf.09.F/Gr7 :*** *monsieur nhoto rwahna kelli (on se sent) normal à l'aise m3ah nahdrou keli mach m3a (avec lui on parle comme si ce n'est pas avec)* ***enseignant nahdrou m3a wahed normal quelqu'un qui est proche de nous.***
>
> ***Extrait 15 : Inf.33.M/Gr11****: /// j'ai senti que :: j'avais un une certaine euh ! comment dire ai-je ? un sen une sensation de ::: je suis en train de parler avec mon pote ///oui*

Les déclarations dans les extraits 13, 14 et 15 confirment nos suppositions théoriques avancées au début de notre thèse. L'usage du langage des jeunes en classe transforme la relation entre enseignant et étudiants au profit du processus d'enseignement/apprentissage.

- Par contre, une deuxième catégorie d'informateur ont jugé l'emploi du langage des jeunes comme élément dépréciatif pour le processus d'enseignement/ apprentissage. Nous avons pu noter des éléments de réponse comme : d'un côté j'apprécie bien qu'elle n'a pas utilisé, *twalli* un peu *dkhassa (ça devient un peu audacieux)…*

Pour ceux-là, nous avons noté une contribution timide qui s'est présentée quasiment au niveau du groupe 11. Force est de constater que la majorité des informateurs de ce groupe ne se rappellent plus ou nient le fait que leur enseignante a fait appel au langage des jeunes en classe. Pour illustrer, nous mettrons l'accent sur cet informateur qui juge l'usage d'un langage des jeunes par son enseignante d'oral comme dépassement des limites. Il commence par nier le fait que son enseignante l'a déjà fait en classe :

> ***Extrait 1 : Inf.32.M/Gr11*** *:* ***non non non non***
>
> ***Bor*** *:elle n'a jamais utilisé ça ?*

Inf.32.M/Gr11 *: jamais*

Bor *:et ::: qu'est-ce que vous en pensez ?/// elle aurait du l'utiliser ? est-ce que c'est déplacé du cadre académique ? est-ce que c'est vulgaire ?*

Inf.32.M/Gr11 *: d'un côté jj sss j'apprécie bien qu'elle n'a pas utilisé car ça forme un peu d'khassa (audace) comme on le dit*

Bor *:d'accord !*

Inf.32.M/Gr11 *: twalli un peu d'khassa (audace)*

Bor *:dépassement des limites*

Après ce va et vient de vérification, l'informateur nous explique :

Inf.32.M/Gr11 *: bon c'est pas par rapport à elle mais les étudiants il y on a ceux qui connaissent pas leurs limites*

Bor *:d'accord*

Inf.32.M/Gr11 *: je trouve que c'est mieux qu'elle ne n'a pas utilisé.*

Nous déduisons à travers sa réponse que ce qu'il craint le plus c'est le dérapage susceptible de se produire en classe. Il voit que certains de ses camardes risquent d'interpréter l'acte de leur enseignante dans le mauvais sens. Pour lui, un dépassement de limites qui aurait été causé par l'usage du langage des jeunes est un risque à éviter.

Une autre informatrice du groupe 11 qui nie l'usage du langage des jeunes par son enseignante d'oral, elle signale :

Extrait 2 : Inf.35.F/Gr11 : *non // XXX elle nous a questionné si on connaît// on connaissent ces :::/// ce :: langage*

Il parait d'après sa déclaration que son enseignante a orienté l'intégration des expressions jeunes de leur visée prévu pour l'enquête. Elle, l'enseignante a exposé quelques expressions comme contenu faisant partie du cours et non pas comme moyen pédagogique pour favoriser le contact avec ses étudiants.

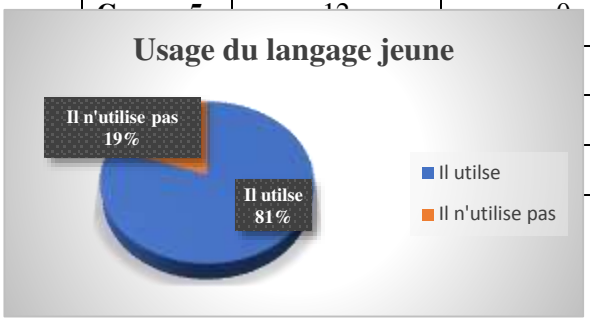
Idem pour cette informatrice, elle nous a informé que l'usage du langage des jeunes par son enseignant fait l'objet d'un rarissime.

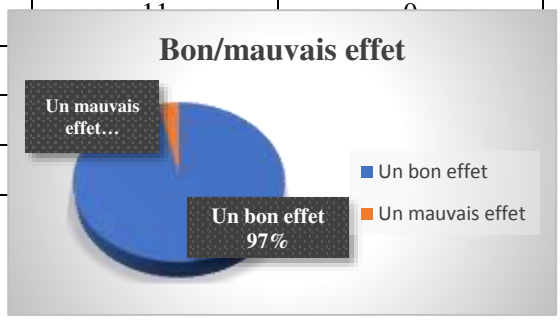
Extrait 3 : Inf.36.F/Gr11 : *rarement où elle utilise le langage des jeunes.*

L'usage et l'effet produit/ou pas par le langage des jeunes nous a conduit à élaborer une grille à 4 éléments capitaux que nous résumons dans le tableau suivant :

Tableau 50: usage et effet produit par le langage des jeunes

	Il utilise	Il n'utilise pas	Un bon effet	Un mauvais effet





Ce tableau se résume en pourcentage dans les deux illustrations suivantes :

Figure 50: usage du langage des jeunes

Figure 51: effet produit par le langage des jeunes

En effet, tout au long de notre étude nous avons voulu justifier le rapport qui pourrait exister entre l'intégration du langage des jeunes algériens et la promotion de la langue, les compétences de compréhension/production à l'oral en particulier. Nous l'avons expliqué à maintes reprises au cours de notre thèse, il s'agit d'un cheminement semblable à un cours d'eau dans lequel l'intégration du langage des jeunes vient en amont et la promotion de la langue en aval. Autrement dit, un passage du sociolinguistique vers le didactique.

Pour arriver à ce stade de l'entretien qui se présente comme résultante de notre cheminement prévu, nous avons abordé le thème d'entretien suivant.

3.6.6 Analyse de la question n°6 : *Promotion des compétences (compréhension /production) à l'oral*

Un dernier thème d'entretien qui se veut d'importance majeure également pour notre thèse est le fait de questionner nos informateurs à propos de l'amélioration de leurs compétences à l'oral. Après un échange de tour de parole qui dure de trois à quatre minutes pour la majorité des entretiens menés, nous clôturons notre conversation par la question suivante : *Est-ce que vous sentez que vous vous êtes amélioré au niveau de l'oral ? Expliquez-moi !* L'objectif de cette dernière question étant de mettre la main sur ce que pensent nos informateurs à propos de la promotion/ou pas de leur niveau à l'oral.

Nous supposons que tout ce qui est abordé plus haut est lié d'une manière ou d'une autre à ce thème d'entretien. Autrement dit, un bon rapport pédagogique entre enseignant/étudiant, la motivation de l'étudiant, le sentiment d'aisance produit par l'emploi

du langage des jeunes sont des éléments qui conduiraient au final, à notre sens, à la promotion des compétences de compréhension/production à l'oral.

Au même titre que la quatrième question, une relance de notre part était prévue pour cette question totale. Pour chaque informateur nous demandons de nous expliquer le pourquoi ou le comment de cette amélioration à l'oral si amélioration il y avait. Selon les réponses obtenues, chaque informateur dispose d'une expérience particulière et ce, en fonction des divers substrats de connaissances dont il dispose.

Ainsi, pour cette question nous avons classé les réponses obtenues en trois catégories :

- Une première catégorie d'informateurs qui voient qu'il y a une bonne amélioration au niveau de leurs compétences de compréhension/production à l'oral ; dans ce sens nous avons noté des réponses comme : oui beaucoup, bien sûr, oui ! oui ! surtout avec lui…

Pour ce qui est du groupe 5 nous avons noté, à titre indicatif, les réponses suivantes :

> ***Extrait 1 : Inf.21.F/Gr5*** *: oui beaucoup*

Cette informatrice nous explique que :

> ***Extrait 2 : Inf.21.F/Gr5*** *: oui oui et le fait qu'il nous ::: incite à ne pas lire écrire et lire vraiment c'est euh ! le fait d'améliorer notre parler oral /// réfléchir genre oral ou répondre oralement sans ::: oui.*

Une autre informatrice fait une comparaison avec son niveau en première année, elle note que :

> ***Extrait 3 : Inf.22.F/Gr5*** *: oui euh ! la :: euh ! au début de l'année de la première année je trouvais du mal à parler j'étais pas très à l'aise à parler mais euh ! p'tit à p'tit je suis de plus en plus à l'aise.*

> ***Extrait 4 : Inf.24.F/Gr5*** *: oui absolument j'ai appris euh ! j'ai acquis quelques information que je connais pas auparavant /// j'ai eu euh ! la chance de :: d'améliorer m mon ///ma façon de communication*

Nous avons eu des réponses d'informateurs qui renvoient leur amélioration de niveau au fait d'aborder des sujets d'actualité comme celle-ci :

> ***Extrait 5 : Inf.26.F/Gr5:///*** *oui et ça par rapport* ***au sujet****/// qu'il nous donne // il nous donne des sujets genre euh ! plusieurs sujets où ne peut où on peut*

euh ! exprimer expliquer bien que ce qu'on :: pense euh ! par rapport au sujet quotidienne.

Nous supposons que cette informatrice voulait dire que les thématiques abordées par son enseignant d'oral sont à l'origine de l'évolution de son niveau. Elle voit que les sujets d'actualité lui permettent de mieux communiquer en classe. En conséquence, exprimer ce qu'elle pense favorise ses compétences de compréhension/production à l'oral.

Une autre informatrice signale le fait qu'elle avait du mal à faire face au public :

Extrait 6 : Inf.16.F/Gr5 *: euh ! donc euh ! ana kan 3andi (moi j'avais un) problème //// euh ! genre euh ! quand je serais en public euh ! je me suis perturbé et tout et tout euh ! //// les derniers séan les dernières séances euh ! je me sens que je suis /// un peu différente.*

Dans son dernier propos *je me sens que je suis /// un peu différente* nous déduisons qu'elle est devenue plus courageuse en matière de parler en public.

Ce constat a été noté également chez certains informateurs du groupe 7 :

Extrait 7 : Inf.05.F/Gr7 *: oui oui , je me sens:: je suis améliorée au niveau de l'oral parce que j'ai j'ai appris à prendre la parole euh ! j'avais:: j'étais très témide* ***timide*** *avec mon enseignant de l'année passée mais cette année:: je me suis améliorée {bruit}.*

Cette informatrice du groupe 7 signale qu'elle est devenue plus confiante en faisant une comparaison de son état d'âme à la présence de l'enseignant d'oral de l'année précédente. Serait-il question de maitrise linguistique ? ou il s'agit d'un déphasage avec la situation dans laquelle se trouve l'étudiant ? Nous trouverons des éléments de réponse à ce questionnement dans la déclaration de cette informatrice :

Extrait 8 : Inf.01.F/Gr7 : *parce que :: au début de l'année je n'ai pu même pas parler avec quelqu'un en français n'importe quelqu'un quelle chose même si ::: ss j'ai les mots même chghoul 3andi wach nahdar w haka (j'ai quelque chose à dire et tout) bessah m3a rouhi ki n3oud nahder na3ref l'hadra (mais je sais parler quand je suis toute seule) bessah (mais) avec les enseignants wella (ou) avec mes amis wella (ou) je ne peux pas mais maintenant je peux // même sur Facebook je peux parler en français /// et même face à face même// c'est pas :: (ce n'est pas ::) C'EST PAS BIEN mais euh :: !*

Cette informatrice confirme qu'il ne s'agit pas de maitrise linguistique, car d'après son expérience elle dispose des moyens linguistiques qui lui permettent d'exprimer ses idées, elle nous dit : *j'ai les mots même chghoul 3andi wach nahdar* , mais sa difficulté résidait dans le fait de prendre la parole devant quelqu'un. Elle signale que ce sentiment de manque de confiance l'envahissait même avec ses camarades. Il nous semble qu'à force de prendre la parole en classe, et le fait d'être encouragée par son enseignant d'oral de l'année en cours, elle a pu regagner confiance en elle.

Cette informatrice n'est pas la seule qui a senti cet encouragement, une autre informatrice du même groupe s'étale en nous disant :

> ***Extrait 9 : Inf.02.F/Gr7*** *: euh !:: personnellement XXX euh !:::/// chuis pas (je ne suis pas) très enXXX enfin si chuis (je suis) encouragée euh !::: dans ma famille mais/// euh ! avoir ce genre d'encouragement à l'extérieur par exemple un prof (professeur) de de un enseignant à la fac (faculté) ça m'a beaucoup aidé parce que //// 9bal kount nchouf (avant je voyais que) genre être professeur à l'université c'était vraiment une chose inaccessible c'était vraiment impossible mais en fait non il nous a encouragé vraiment hassassni belli (il m'a fait sentir que) belli (que) C'EST POSSIBLE et si je voulais vraiment être professeur à la fac je pourrais l'être je pouvais vraiment n'kamel doctorat ta3i (continuer mon doctorat) normal même si je suis pas vraiment :: même si je ne suis pas qualifiée même si je n'ai pas assez d'informations il faut vraiment persévérer le vouloir parce que on est capable de tout XXX.*

Cette dernière quant à elle, elle fait un parallèle avec des encouragements qu'elle puisse avoir à l'extérieur de sa famille. Elle pense que l'encouragement de son enseignant d'oral l'a beaucoup aidé, ces encouragements l'ont poussé au-delà des ambitions qu'elle avait « *hassassni belli (il m'a fait sentir que) belli (que) C'EST POSSIBLE et si je voulais vraiment être professeur à la fac je pourrais l'être* ».

L'une des informatrices du groupe 7 précise que c'est avec l'enseignant d'oral de cette année qu'elle a pu améliorer son niveau :

> ***Extrait 10 : Inf.03.F/Gr7*** *: oui ! oui ! surtout avec lui*

Nous lui avons demandé des précision à ce propos, elle nous a dit :

> ***Extrait 11 : Bor*** *: depuis c'est à dire le début de l'année jusqu'à maintenant est ce que vous arrivez à parler orale, est-ce que votre orale c'est améliorer*

Inf.03.F/Gr7 *: oui ! surtout la langage euh !::: benesba lel3am li fat wella l3am li Qbal (par rapport à l'année précédente ou celle d'avant) surtout surtout sna (surtout cette année) tamélioriteé bezzaf fi nivou ta3i m3ah(je me suis bien améliorée dans mon niveau avec lui).*

Une autre informatrice du même groupe qui note qu'elle a gagné du niveau en termes de fluidité comme suit :

Extrait 12 : Inf.04.F/Gr7 : *bien sûr ! oui !*

Bor *: est ce qu'il y a amélioration au niveau de l'oral ?*

Inf.04.F/Gr7 : *welina nahdrou bi talaQa (on est devenu plus fluides) kima ngoulou (comme on le dit) voilà, ma nalgawech des difXXX (on ne trouve pas des diff…) houwa ba3d ma ypanikinech (lui-même ne nous panique pas) ma ykhalinech ykounou 3andna des difficultés (il ne nous rend pas la tâche difficile) howa yashhana bechwiya (il nous corrige légèrement) , donc, hna nahkiw houwa ysahhana (nous on parle et lui nous corrige) makanech hadik la :::: (il n'y a pas ce ::) hna ba3d (même nous) on ose dire le le :::: les choses voilà !*

Pour cette informatrice, le sentiment d'aisance lui a permis de devenir plus fluide à l'oral. Nous supposons qu'elle avait déjà des compétences de production à l'oral. La manière à travers laquelle son enseignant d'oral corrige ses fautes commises l'a encouragé à dépasser les difficultés qu'elle avait.

Il est d'évidence que le niveau d'acquisition des compétences évolue progressivement au cours d'une formation. Ceci est relatif également au développement des compétences de compréhension/production à l'oral. Notre questionnement se pose alors dans ce sens : serait-il question de méthode d'enseignement et de pratiques enseignantes, ou s'agit-il d'une évolution évidente de niveau due au passage d'une année à l'autre ? En effet, nous avons voulu vérifier ce constat par le biais d'une relance avec cette informatrice après sa déclaration comme suit :

Extrait 13 : Inf.06.F/Gr7 : *oui! Beaucoup, j'ai dis:::euh ! à :::à l'année précédente j'avais le problème de ::: blocage lorsque je parle je perds le mot surtout avec mon enseignant de l'année précédente elle était un peu sévère tu fais des fautes elle te vois comme ça elle fait des grimaces ça ça me dérange pourquoi ? je suis étudiante j'ai le droit de faire des fautes maintenant c'est pardonnable au future c'est impardonnable je sais, donc l'enseignant doit*

m'donner la chance de parler même si je fais de des fautes et ça avec l'enseignant de cette année y a pas ça y a pas de de XXX y a pas de gêne pas du tout donc je :: je pense qu'il y a une grande amélioration de mon ::: de mon niveau de la parole et j'ai appris beaucoup de choses surtout mon bagage euh ! j'ai euh ! j'ai appris plusieurs mot plusieurs expressions surtout qu'il ::: qu'il nous partage avec nous ses expériences lorsqu'il était étudiant lorsque ::: voilà !

D'après sa déclaration, elle avait du mal à prendre la parole avec aisance devant son enseignante de l'année précédente. Elle se sentait gênée à cause des grimaces que lui faisait cette dernière lorsqu'elle commettait des erreurs de langue. Ainsi, nous lui avons posé la question suivante :

Bor : *d'accord , bon question :: quand il s'agit d'amélioration au niveau de l'oral vous ne pensez pas que ::: c'est évident quand on parle du passage par exemple de la première vers la deuxième année donc il y a forcément une évolution il y a forcément un développement donc peu importe c'est à dire si :: s'il s'agit de sa méthode ou non est ce que c'est dû au passage de la première vers la deuxième année ou c'est dû de ::: par rapport à sa méthode d'enseignement ou par rapport à sa posture en tant qu'enseignant.*

Inf.06.F/Gr7 : *non,* ***c'est par rapport à sa méthode d'enseignement*** *parce que lorsque je compare l'oral avec d'autres par exemple euh ! un autre ::: module c'est l'oral qui qui :: c'est l'oral qui :: c'est le module qui :: qui donne une amélioration on a la compréhension ça se passe très vite ensuite directement l'expression.*

Nous notons que cette catégorie d'informateurs qui jugent une amélioration de leur niveau à l'oral a été dominante. Un nombre important (nous le verrons en détail au niveau de la synthèse ci-après) des déclarations dans ce sens sont notées auprès d'informateurs issus du groupe 7.

- Une deuxième catégorie d'informateurs qui voient qu'il n'y a pas d'amélioration de leurs compétences de compréhension/production à l'oral ; dans ce sens nous avons noté des réponses comme : non pas vraiment, ah ! non…

L'une des informatrices du groupe 5 ne voit pas d'amélioration, car le nombre de ses participation en classe n'était pas constant.

> ***Extrait 1 : Inf.17.F/Gr5 : non pas vraiment***
>
> ***Bor :*** *expliquez-moi*
>
> ***Inf.17.F/Gr5 :*** *monsieur des fois nahadrou (on parle) des fois non des fois nahdrou (on parle) des fois non ma::: ma3andnech hakka (on n'a pas)* ***vraiment ma poussanech*** *(il ne nous a pas poussé) vraiment bach n'amélioriw ennivou wella (pour qu'on améliore notre niveau) normal nahkiw il nous pose des questions on répond et :::*

De plus, elle n'a pas senti qu'il y avait encouragement de la part de son enseignant d'oral, c'est à dire sans initiative des étudiants pour prendre la parole, leur enseignant ne fait aucun effort pour les inciter à parler.

Un autre informateur du groupe 11 ne voit pas d'amélioration de niveau à l'oral en raison du type des sujets abordés :

> ***Extrait 2 : Inf.32.M/Gr11 :*** *bon avec elle :::* ***non pas vraiment*** *parce que c'est des sujets que j'ai déjà abordés auparavant bon j'ai pas eu une richesse vocal côté vocabulaire et tout je n'ai pas eu assez //// donc on parlait de trucs simples.*

Sur le plan enrichissement vocabulaire il n'a pas eu grand-chose parce que les sujets abordés sont des sujets rebattus pour lui.

Nous avons eu également une informatrice qui signale quelques éléments importants pour notre analyse. Elle affirme qu'elle n'a pas eu d'amélioration comme suit :

> ***Extrait 3 : Inf.18.F/Gr5 : ah ! non***
>
> ***Bor :*** *pourquoi*
>
> ***Inf.18.F/Gr5 :*** *Rire goultlek (je vous l'ai dit) parce que l euh !::: ma l'guitech rouhi (je ne me suis pas bien trouvée) l'année passée c'est mieux l'année passée déjà ana ::: (moi :::) men Q'bel ma 3andich (avant je n'avez pas) euh ! l'oral euh ! bien tessemma nefhemha (c'est à dire je comprends) mais oralement ::: un peu mais par rapport euh ! l'année passée euh ! kount raha nebda nethassen ya3ni (j'étais sur le point de m'améliorer).*

D'après sa première intervention, nous n'avons pas pu savoir pourquoi elle était gênée sauf le fait qu'elle arrivait à comprendre, mais elle avait du mal à reproduire des contenus

bien agencés « *bien tessemma nefhemha (c'est à dire je comprends) mais oralement* ». Alors, *nous avons reformulé notre question ainsi :*

> ***Bor :*** *qu'est-ce qui vous gêne le plus dans sa méthode ? est-ce que ce sont les thématiques ? wella (ou sa) la méthode ta3ou ? wella (ou) la personne elle-même ? //// wech li ydjinik ktar (qu'est-ce qui vous gêne le plus) ? wach li yQalQek ktar (qu'est-ce qui vous dérange le plus)?*
>
> ***Inf.18.F/Gr5 :*** *hiya (c'est) la méthode*
> ***Bor :*** *wach ma 3adjbekch ? (Qu'est ce qui ne vous plait pas ?)*
>
> ***Inf.18.F/Gr5 :*** *euh ! hum////// genre euh ! des fois y :::: yahdranna hwayedj hakka kima (il nous dit des choses comme ça comme) par exemple ki euh ! ana des fois ykounou 3andi (moi des fois j'ai) des réponses des fois ma 3andich (des fois non) houwa (lui) genre ki yelgak saket saket (quand il vous trouve en silence) hiya sah mliha ki t3oud tahdar khir 3la bali f'l'oral (je sais c'est mieux quand tu parles à l'oral) mais des fois ki ykounou ma 3andich les réponses (je n'ai pas de réponses) euh ! yahdarenna hadrat hakka chghoul yfechlouni anaya (il nous dit des choses qui me décourage).*
> ***Bor :*** *ah ! d'accord il vous décourage*
> ***Inf.18.F/Gr5 :*** *oui*

Enfin, nous avons compris à travers sa déclaration que son enseignant d'oral lui faisait des remarques un peu décourageantes surtout quand elle n'intervient pas en classe, pourtant elle confirme qu'il est bon pour elle de prendre la parole. Nous concluons que l'enseignant d'oral adopte, selon cette informatrice, une stratégie de renforcement négatif pour encourager ses étudiants.

Cependant, cet informateur du groupe 5 voit que l'évolution des compétences de compréhension/production à l'oral revient à l'étudiant lui-même :

> ***Extrait 4 : Inf.20.M/Gr5*** *: non// chghoul hadi l'hadja tardje3 lik ya3ni (comme si cette question revient à vous)*
> ***Bor*** *: oui expliquez-moi !*
> ***Inf.20.M/Gr5*** *: hadi hadja chghoul tardje3 lik nta ki tawwar rouhek hakka m3a shabek (cette question revient à vous si vous voulez vous améliorer*

comme ça avec vos amis) wella t3oud tahki m3ahoum barra hakda chghoul yatla3 ennivou ta3ek (ou vous discutez ailleurs votre niveau s'améliore) chouwa hadik ta3 leklassa matakfich // hadouk ta :: talt swaye3 (si non en classe ce n'est pas suffisant, ces trois heures ne sont pas suffisantes)

***Bor** : d'accord*

***Inf.20.M/Gr5** : ma yakfiwekch bah talla3 nivou ta3ek (ce n'est pas suffisant pour améliorer votre niveau)*

Pour ce dernier, la séance d'oral n'est pas suffisante pour améliorer son niveau à l'oral. Il voit que la pratique de l'oral avec ses collègues en dehors de la classe contribue mieux à l'enrichissement du niveau à l'oral .

***Bor** : et est-ce que vous intervenez souvent ? et est-ce que vous assistez souvent d'abord ?*

***Inf.20.M/Gr5** : oui*

***Bor** : vous intervenez souvent ?*

***Inf.20.M/Gr5** : //// oui ça va*

***Bor** : les intervention durant la séance*

***Inf.20.M/Gr5** : oui*

***Bor** : comment il est le nombre ?*

***Inf.20.M/Gr5** : ana aslane hakka ma nhabech ba3d ncharek hakka (moi-même à l'origine je n'aime pas participer, comme ça).*

Il finit par nous informer que malgré le fait qu'il assiste souvent il participe peu durant la séance d'oral.

- Une troisième et dernière catégorie d'informateurs qui voient qu'il y a peu d'amélioration au niveau de leurs compétences de compréhension/production à l'oral ; dans ce sens nous avons noté des réponses comme : un peu, *thassent chwiya* (je me suis amélioré un peu), pas tellement…

L'une des déclarations que nous avons relevé pointe l'apprentissage par cœur dans le module d'oral. La méthode d'apprentissage par cœur n'est pas appréciée par cette informatrice du groupe 11 :

***Extrait 1 : Inf.35.F/Gr11** : ////un peu peut-être mais la méthode d'apprendre par cœur ///*

***Bor** : n'est pas*

***Inf.35.F/Gr11** : n'est pas efficace*

Dans un autre tour de parole, cette informatrice nous a informé que leur enseignante d'oral leur donnait des sujets à apprendre par cœur pour ensuite les exposer devant leurs collègues. Ceci est relatif également au contrôle de connaissances. Elle voit que cette méthode n'est pas efficace pour développer son niveau à l'oral.

D'autres informateurs semblent ne pas avoir un penchant pour le français comme spécialité comme le notent les deux informatrices du groupe 7 dans les deux extraits suivants :

> ***Extrait 2*** *:* ***Inf.14.F/Gr7 : un peu un peu*** *oui mais euh ! c'est le problème c'est le problème c'est en moi toute euh !/// loin parler en français ou euh !/// parce que tessemma naQra bezzaf l'ektabet bel 3arbiya (c'est à dire je lis beaucoup de livres en arabe) ça a vraiment ::: me fait des difficultés*

Pour celle-ci, elle une préférence pour l'arabe plus que le français, de ce fait, toutes ses lectures se centrent sur des œuvres écrites en arabe.

> ***Extrait 3 : Inf.29.F/Gr7*** *: ça va* ***mais pas tellement***
>
> ***Bor*** *: ça va mais pas tellement pourquoi ? // expliquez // qu'est ce qui pose problème ?*
>
> ***Inf.29.F/Gr7*** *: c'est moi le problème en moi parce que j'aime pas l ::: cette spécialité le français*

Alors que pour cette deuxième informatrice, elle n'a aucun intérêt à cette spécialité.

Ce que nous pouvons tirer comme point commun entre ces deux dernières c'est qu'elles déclarent que le fait de ne pas avoir une amélioration ou peu revient à un problème personnel. Par ailleurs, ni la méthode de l'enseignant d'oral, ni les thématiques abordées sont en cause. Une absence totale de motivation pour apprendre le français a créé un obstacle devant l'évolution de leurs niveaux à l'oral.

Cette promotion des compétences de compréhension/production à l'oral est exprimée en chiffres dans le tableau qui suit :

	Amélioration	**Pas d'amélioration**
Groupe5	8	5
Groupe7	17	3
Groupe11	2	3
Total	**27**	**11**

Tableau 51: promotion des compétences à l'oral

Et en termes de pourcentage auprès des trois groupes d'étude comme suit :

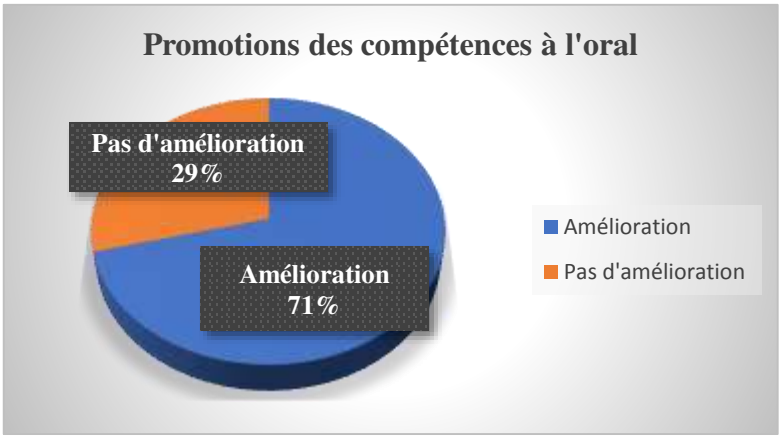


Figure 52: promotion des compétences à l'oral

3.7 Synthèse et interprétation des données significatives (contenu latent)

Dans cette section nous exposons une synthèse d'analyse des données significatives extraites et traitées minutieusement au niveau de la section précédente. Nous essayerons d'interpréter ces données obtenues dans le but de dégager des éléments de réponse à notre questionnement de départ.

Il est d'évidence que l'ordre suivi dans cette synthèse correspond respectivement à l'ordre suivi lors de notre analyse. Autrement dit, nous procéderons dans un sens chronologique allant de la première vers la sixième question de l'entretien. Au même titre que l'analyse des données lexicométriques (le contenu manifeste), nous essayerons de faire une comparaison des résultats obtenus auprès des trois groupes d'étude.

Selon l'analyse des données significatives l'adoption d'une posture enseignante jeune par les deux enseignants d'oral des groupes 5 et 7 n'a pas empêché de garder un cadrage académique de la séance d'oral. Ceci est confirmé au niveau du premier thème d'entretien abordé où nous avons constaté qu'il y avait des contradictions comme : il est gentil mais il est sévère ; il est spontané mais il est strict… Cela signifie pour nous que durant l'enquête menée pendant deux semestres de l'année universitaire 2018/2019, les deux enseignants chargés du module de l'oral pour les groupes 5 et 7 ont pu concilier entre professionnalisme et posture jeune. Contrairement à l'enseignante chargée du groupe 11 qui s'est limitée à un cadrage purement académique. Si l'on fait une comparaison des deux situation (groupes d'étude VS groupe contrôle) nous pouvons dire que l'adoption d'une posture jeune en classe ne signifie pas sortir du cadrage académique de la séance, au contraire, suivant notre expérience cette posture enseignante est mieux appréciée chez notre public d'étude.

En termes de relation pédagogique entre enseignant et étudiant, les réponses obtenues montrent clairement qu'il y avait un bon rapport tissé avec les enseignants des trois groupes d'étude. Mais nous avons constaté que ce rapport est plus fort auprès des étudiants des groupes 5 et 7. Les déclarations comme : *c'est comme un ami, une relation amicale, nous sommes comme une famille*… signifient à notre sens qu'il y avait un rapprochement tissé entre l'enseignant d'oral et ses étudiants allant jusqu'à se sentir à l'aise en classe ; voire même se sentir motivé pour assister à la séance d'oral. Par contre, cette motivation n'est pas fortement ressentie auprès des étudiants du groupe 11.

Nous avons constaté également que l'atmosphère créée a rendu facile la prise de parole des étudiants notamment ceux issus des groupes 5 et 7. Ceci est très important pour nous notamment qu'il s'agit d'une séance d'oral où la prise de parole compte énormément pour l'amélioration des compétences de compréhension et de production à l'oral.

En termes de comparaison avec d'autres expériences vécues antérieurement avec d'autres enseignants d'oral, une déclaration comme : « *// euh!//// les autres enseignants ::: ykhaliwna nhasou bhadik ta3* ***aw enseignant*** *(nous font sentir le sentiment de ::: il est enseignant) »* signifie beaucoup de choses pour nous. Le sentiment de peur, de panique, de stress… créent une certaine passivité en classe qui pourrait aller au-delà des attentes de l'enseignant et de ses étudiants. De plus, une autre comparaison est faite sur le plan méthode d'enseignement et type de thématiques abordées. Une méthode axée sur un débat lancé et orienté avec des thèmes sous formes de questions posées pour enrichir le débat ; une évaluation en fonction de l'activité de chaque membre, selon ses préférences et ses capacités individuelles ; des thématiques d'actualité qui concernent la réalité des jeunes et leur vécu au quotidien, tous ces facteurs réunis suscitent l'intérêt des étudiants et compte beaucoup également pour leur interaction en classe. Selon les déclarations de nos informateurs notamment ceux et celles issus des groupes 5 et 7, la nouvelle méthode et le type de thématiques abordées ont non seulement contribué à motiver et mettre les étudiants à l'aise, mais cette méthode et ses thématiques ont enrichi leurs connaissances théoriques et leurs compétences linguistiques.

Cependant, tous nos enjeux ont été mis sur l'intégration du langage des jeunes algériens à la séance d'oral comme stratégie motivationnelle que nous avons supposé efficace. Compte tenu de plusieurs considérations, nous pouvons dire que l'usage du langage

des jeunes, quoique minime dans notre expérience à un nombre limité d'expressions jugées jeunes a joué son rôle. Le fait d'utiliser le même langage utilisé dans le vécu des jeunes étudiants a rendu plus facile notre tâche d'enseignement de l'oral. Le choix des expressions jeunes, le contexte d'usage, la gestuelle et l'intonation qui accompagnent ses expressions ont produit un effet positif sur la séance d'oral des deux groupes 5 et 7. La validation de cette hypothèse nous est guère venue *d'ex nihilo,* Nous pouvons avancer trois arguments dans ce sens comme suit *:*

- En premier lieu, lors des entretiens plusieurs informateurs des groupes 5 et 7 ont confirmé le fait que leurs enseignants d'oral ont utilisé quelques expressions jeunes durant telle ou telle séance, d'autres l'ont confirmé par des qualificatifs tels que : bezzaf, beaucoup, parfois, trop… Ce qui signifie que l'usage du langage des jeunes par l'enseignant en classe n'est pas passé inaperçu par les étudiants. Un élément exogène à la séance, mais accepté comme intrus.
- En second lieu et selon leurs déclarations, le langage des jeunes avait pour la plupart d'entre eux un effet positif lors de notre question de vérification à travers des déclarations comme : oui, c'est bon ; non, ce n'est pas mauvais ; au contraire ; bel3aks… Une seule est unique déclaration explicite d'un informateur du groupe 11, ce dernier a apprécié le fait que son enseignante d'oral n'a pas utilisé ce langage en classe de peur que ces camarades interprètent mal ce geste.
- En troisième lieu, l'ensemble des expressions retenues (*cf.* Tableau 45) lors des entretiens comme rappel de la part de nos informateurs, ou qui ont été évoquées spontanément par ces derniers montrent qu'il y avait un sentiment de liberté au cours des entretiens. Tout cela signifie pour nous que l'usage du langage des jeunes en classe a laissé une trace sur notre public étudié. Nous posons que cet usage est à l'origine de cette spontanéité, ce sentiment d'aisance et de motivation pour assister et participer à la séance de l'oral.

Étant au cœur de tous processus d'enseignement/apprentissage, la promotion des compétences se veut un objectif en amont et en aval de ce processus. Tout au long de notre recherche nous nous sommes questionné par nous-même et par d'autres chercheurs : en quoi cette stratégie basée sur l'intégration du langage des jeunes pourrait contribuer à la promotion des compétences orales des apprenants ? Après notre enquête sur terrain et après notre analyse des déclarations obtenues, nous pouvons dire qu'il y a promotion des compétences orales de notre public étudié. Notre méthode mise en place, le type de

thématiques abordées, la posture jeune adoptée par l'enseignant en classe, l'usage du langage des jeunes… sont des éléments réunis qui ont contribué à la promotions des compétences orales de notre public durant cette expérience de deux semestres. L'argument le plus flagrant dans cette affirmation réside dans le discours adopté tout au long du corpus étudié. Une proportion importante de notre public enquêté a pu enchainer durant les entretiens en langue française avec un registre peu ou prou soutenu. Quelques cas rares ont fait appel à l'arabe dialectal pour exprimer leurs opinions, mais une majorité écrasante, et ce pour les trois groupes d'étude, n'a pas trouvé de difficulté d'expression durant nos entretiens. Ceci signifie pour nous une marque de promotion de leurs compétences de compréhension et de production à l'oral.

Au final, nous rappelons que la troisième partie de notre analyse porte sur l'ensemble des observations menées en situation réelle. Nous aborderons l'analyse de ces observations dans la section suivante.

3.8 Analyse des observations

Il est judicieux de rappeler sous ce titre que nous dédions cette section à l'analyse des quatre séances d'observations que nous avons effectuées. Pour rappel, l'objectif de ces séances d'observation est d'avoir un regard externe en tant qu'observateur. Autrement dit, observer le déroulement de la séance d'oral sans que nous soyons à l'animation de ladite séance. Nous rappelons aussi que nous avons créé deux situations différentes : une première situation (séance d'observation n°1 et 2) où l'enseignant chargé de la séance est censé traiter une thématique précise, suivre un déroulement précis et employer des expressions jeunes ; la deuxième situation (séance d'observation n°3 et 4) consiste en le fait que la séance soit gardée telle que l'enseignant avait l'habitude de l'assurer, aucune intervention de notre part ni concernant la thématique abordée, ni en ce qui concerne l'insertion des expressions jeunes. Les enseignants chargés des 4 séances avaient le libre choix de suivre nos proposition (thématique et expressions jeunes), ou d'assurer leurs séances à leur guise.

Dans ce qui suit, nous exposons les données collectées lors des quatre séances une par une sur notre grille d'analyse. Chaque séance sera traitée sous l'aspect linguistique en premier lieu, qui ensuite sera suivie d'un traitement sous l'aspect pédagogique.

3.8.1 Séance n°1

Nous rappelons que cette séance a été assurée par un enseignant d'oral que nous avons codifié sous : **Ens.1.M**. Nous rappelons également que cet enseignant a manifesté son accord pour l'emploi d'un ensemble d'expression jeunes au cours de la séance.

La thématique traitée dans cette séance portait sur le mouvement populaire algérien. Avec cet enseignant nous avons remarqué une présence de dix membres au début de la séance, d'autres étudiants ont rejoint la séance après. Suite à la demande de l'enseignant, ils ont organisé les tables en forme de U.

3.8.1.1 Aspect linguistique

Pour ce qui est de l'aspect linguistique, nous avons noté que cet enseignant adopte un discours trop littéraire. Ce comportement a engendré une certaine passivité chez les étudiants, car il nous semble que ce n'est pas le discours adopté au quotidien.

En ce qui concerne le critère de prise de parole, nous pouvons dire qu'il y avait une interaction plus ou moins égale entre l'enseignant et les étudiants. Cette interaction est marquée dans deux langues : le français et l'algérien avec une dominance pour le français. Pour cela, nous avons noté des expressions comme le commentaire suivant d'une étudiante qui est venue en retard et qui parle avec sa collègue près de nous:

Extrait 1 : « حكمني بالهدرة كي شغل أونيباتيك يحكمك في الدخلة

(il m'a retenu par la parole, genre antipathique, il vous tient à l'entrée)

Pour ce qui est du critère des expressions jeunes employées, nous avons noté des expressions de la part de l'enseignant et d'autres de la part des étudiants comme dans les extraits suivants :

Enseignant : *ma tandjhouch ga3* (vous allez tous redoubler)

Enseignant : *yetnahaw ga3* (ils vont tous partir)

Étudiante :شوكاني (il m'a choqué)

Enseignant : *boutefliqation* (nominalisation à l'ex président de l'Algérie signifiant détenir un pouvoir pour une très longue durée)

Étudiante : *ma dahach fiya* (il m'a négligé)

En ce qui concerne la réaction suscitée par les expressions jeunes employées par l'enseignant, nous avons noté un rire d'ensemble de la classe suivi par une interaction plus sentie par rapport au début de la séance.

3.8.1.2 Aspect pédagogique

Pour ce qui est de l'aspect pédagogique, nous pouvons dire qu'il y avait une interaction forte entre enseignant et étudiants. Nous avons senti qu'il y a également un climat de liberté en matière de prise de parole, il y avait même un débat entre étudiants sur la question de la gouvernance d'un pays par une femme.

En ce qui concerne la qualité des interventions, il nous semble qu'il y avait de bonnes interventions par certains membres, voire même des interventions sassez bonnes par quelques éléments. Nous entendons par les qualifications bonnes et assez bonnes la qualité des interactions des membres sur les plans linguistique et idéologique. Une fluidité d'expression d'idées qui démontre le niveau de la compétence de production à l'oral.

3.8.2 Séance n°2

Cette séance, quant à elle, elle a été assurée par une enseignante d'oral que nous avons codifiée sous : **Ens.2.F**. Nous rappelons également que cette enseignante a manifesté son accord pour l'emploi d'un ensemble d'expression jeunes au cours de la séance.

Selon le programme de l'enseignante, sa séance d'oral de trois heures se déroule dans deux salles. Cette situation l'oblige à abandonner l'installation des tables en forme de U.

Parmi plusieurs thématiques proposées, l'enseignante a choisi celle qui porte sur la tricherie aux examens. Nous avons remarqué qu'il n'y avait aucune introduction de la thématique du jour, nous avons noté qu'elle a commencé par un débat avec ses étudiants qui porte sur des généralités. Elle a ensuite basculé vers un enchainement progressif vers le thème de la tricherie aux examens.

3.8.2.1 Aspect linguistique

Concernant l'aspect linguistique de cette séance, nous avons noté que l'enseignante adopte un discours académique. En dehors des expressions jeunes que nous avons planifiées pour la séance, l'enseignante emploie un français soutenu.

En termes de prise de parole entre enseignant/étudiant, nous avons senti qu'il y avait une certaine monopolisation de la parole par l'enseignante. Il y avait de temps à l'autre des interventions timides de la part des étudiants, mais la plupart du temps, l'enseignante dominait la parole.

Pour ce qui est du critère des expressions jeunes employées, nous avons noté des expressions de la part de l'enseignant et d'autres de la part des étudiants comme dans les extraits suivants :

Enseignante : *halbouna (informez-nous)*

Enseignante : *l'3ayta lakhra (le dernier cri)*

Étudiante : *lahrouz (des antisèche)*

Enseignante : *yetnahaw ga3* (ils vont tous partir)

Si dans cette section nous évoquons les expressions jeunes employées surtout par l'enseignante, nous pouvons dire également que les réactions en retour étaient peu perçues. Autrement dit, sur l'échelle de notre grille il y a une réaction moyenne quant aux expressions jeunes évoquées par l'enseignante. Nous interprétons cette situation au niveau de l'aspect pédagogique qui suit.

3.8.2.2 Aspect pédagogique

Nous reprenons ici pour dire qu'avec cette enseignante l'interaction était moyenne. Nous n'avons pas senti qu'il y avait un climat de liberté d'expression et surtout de prise de parole.

Il nous paraît que deux éléments majeurs ont influé sur la dynamique de la séance, la thématique abordée et la posture académique adoptée par l'enseignante chargée de la séance. La tricherie aux examens comme thématique du jour semble un sujet sensible notamment à la présence de l'enseignante. Nous avons senti une certaine réticence de prise de parole malgré le chuchotement entre pairs. Quant à la posture académique adoptée par l'enseignante, il nous paraît que cette dernière n'avait pas l'habitude d'utiliser l'algérien comme langue[190] en classe. Nous avons senti que la séance se caractérise par un cadre étanche infranchissable par tout élément extérieur au cadre académique. Ceci nous explique pourquoi les expressions jeunes évoquées non pas eu beaucoup d'écho en comparaison avec **Ens.1.M.**

Il nous semble également que l'expression jeune *l'ahrouz* (des antisèches) évoquée par l'une des étudiantes fait l'objet d'une réaction en retour à l'ouverture de l'enseignante à raconter ses propres expériences avec la tricherie, et surtout sur des expressions jeunes.

Concernant la qualité des interventions, nous pouvons dire qu'elles étaient élémentaires avec cette enseignante. Malgré l'intérêt accordé à la thématique abordée, le

190 - Nous entendons par l'algérien la langue utilisée aux quotidien par les Algériens.

cadre étanche instauré par l'enseignante et qui caractérise l'intégralité de la séance a empêché d'avoir une bonne interaction que ce soit entre enseignante/étudiants ou entre étudiants/ étudiants.

3.8.3 Séance n°3

Avant d'assister à la séance avec cette enseignante (**Ens.3.F)**, nous lui avons expliquée l'objectif de notre enquête et la démarche que nous adoptons. Une fois elle a compris ce que nous lui avons demandé de faire, et malgré le fait qu'elle a apprécié l'idée d'intégration du langage des jeunes en classe, l'enseignante n'était pas d'accord avec notre méthode, elle nous a informé qu'elle préfère garder sa méthode pour ne pas entraver le contrat didactique. Elle a justifié cette décision par le fait qu'il s'agit du deuxième semestre de l'année universitaire, et qu'il serait judicieux de continuer avec la même méthode qu'elle adopte depuis le début de l'année.

La séance s'est déroulée dans une salle qui parait destinée à l'enseignement du module de l'informatique, car équipée d'ordinateurs et d'une luminosité basse.

Mais ce qui nous a étonné le plus est le fait que la séance parait ne pas avoir l'oral comme objectif premier. L'enseignante avait un manuel de méthode de français[191] comme support pédagogique. L'objectif de la séance vise à travailler les quatre compétences (oral, écrit, grammaire et culture). Sans pour autant donner aucun thème précis, il y avait un bavardage incessant au début de la séance.

Ensuite, l'enseignante enchaine avec une activité de grammaire du manuel, une sorte d'exercice à trous à remplir qu'elle écrit au tableau. Nous avons compris ensuite que l'objectif était de trouver la bonne réponse et passer au tableau pour faire la correction de l'exercice.

3.8.3.1 Aspect linguistique

Sur le plan linguistique, l'enseignante **Ens.3.F** adopte un discours académique avec un français soutenu. Elle monopolise la parole tout au long de la séance. Pour ce qui est des langues utilisées, comme nous l'avons signalé, elle parlait en français soutenu en alternant avec l'algérien à deux ou trois reprises comme :

Enseignante *: el maa* (l'eau), *wech houwa* (quoi)…

Étudiant : *haywah* (interjection)

191 - Rond-point comme méthode de français des Éditions maison des langues.

Par contre, comme nous l'avons expliqué au début, cette enseignante a préféré garder sa méthode de travail habituelle. Cela signifie que nous n'avons pas eu l'occasion de lui proposer une thématique à traiter, donc, aucune expression jeune et aucune réaction en retour n'ont eu lieu avec ladite enseignante.

3.8.3.2 Aspect pédagogique

Pour ce qui de l'aspect pédagogique, nous avons noté une interaction moins que moyenne. De même pour le climat de liberté, nous avons remarqué que **Ens.3.F** ne sollicite ses étudiants ni par leurs noms ni par leurs prénoms, elle refuse même qu'il y ai un mâchage de chewing-gum en classe en faisant la remarque à une étudiante comme suit :

Ens.3.F : *chewing-gum dans la bouche ?*

Concernant la qualité des intervention, nous pouvons dire que ses dernières (les interventions) ont fait, pour la plupart du temps, objet de réponses aux questions de l'exercice écrit sur le tableau ou dicté par l'enseignante. Ce qui fait des interventions des membres des interventions de qualité élémentaire visées dans un sens bien précis.

3.8.4 Séance n°4

La présente séance était la dernière séance que nous avons assisté après plusieurs rendez-vous ratés avec l'enseignante **Ens.4.F**. Au début, nous avons constaté qu'il y a une présence timide avec 7 membres uniquement. Éparpillés, l'enseignante invite un membre (masculin) à occuper la 1ère table, mais ce dernier a refusé sous l'insistance de l'enseignante.

Elle commence sa séance par une question : *qu'est-ce qu'on a fait la semaine passée ?*. Quand personne ne répond, elle pose une autre question : *c'est quoi la compétence et la performance ?* Cette fois, l'une des étudiante intervient pour répondre en algérien, suivi d'une autre intervention à voix basse par l'étudiant qui a refusé de changer de place. Ensuite, quand l'enseignante lui a demandé de reprendre il lui a dit *j'ai rien dit !*

Il s'avère ensuite que la thématique de la séance porte sur la publicité, celle algérienne en l'occurrence. Durant la séance **Ens.4.F** a fait passer sur son ordinateur 3 publicités ; une publicité en arabe algérien et deux publicités en anglais.

3.8.4.1 Aspect linguistique

Pour ce qui est de l'aspect linguistique, nous avons noté que **Ens.4.F** a monopolisé la parole pour la majorité du temps. Elle a gardé un discours soutenu en français sans utiliser

aucune expression jeune. Nous n'avons noté qu'une seule intervention en algérien de sa part pour faire appel à une notion évoquée dans l'une des publicités en anglais.

3.8.4.2 Aspect pédagogique

Concernant l'aspect pédagogique, nous pouvons dire que l'interaction de la part des membres présents était proche de neutre. De même pour le climat de liberté, nous avons senti qu'il y avait absence de motivation et de dynamisme. Les interventions des étudiants étaient très timides, voire rare.

3.9 Synthèse des observations

Pour rédiger cette synthèse il nous a fallu dégager les points, plus ou moins, communs qui caractérisent les quatre séances d'observation que nous avons effectuées. A cet effet, nous avons noté que:

- La présence de deux langues dans les quatre cas d'étude, à savoir le français soutenu et l'algérien comme langue de tous les jours des Algériens. Le français se présente comme langue de formation au département de français, et l'algérien comme langue hégémonique dans les communications ordinaires dans le contexte algérien ;
- Une présence d'un langage jeune dans les deux premiers cas, c'est à dire avec **Ens.1.M** et **Ens.2.F**. et une absence totale de ce langage pour les deux autres cas;
- Cette présence d'expressions jeunes a suscité des réactions immédiates avec **Ens.1.M** et **Ens.2.F.** Plus de dynamisme et plus d'interaction sont sentis en classe après l'usage d'une expression jeune par l'enseignant ;
- Une Interaction plus ou moins forte entre enseignant/étudiant avec **Ens.1.M** et **Ens.2.F** ;
- Pour ce qui est du climat de liberté, nous avons senti une liberté d'expression avec **Ens.1.M,** mais un climat très cadré avec **Ens.2.F, Ens.3.F** et **Ens.4.F** ;
- Pour la qualité des interventions, nous pouvons dire qu'elle était bonne avec **Ens.1.M,** moyenne avec **Ens.2.F,** mais élémentaire avec **Ens.3.F, Ens.4.F ;**
- Le changement de la salle influe négativement sur le dynamisme de la séance. Nous avons remarqué un chute libre d'interaction avec **Ens.2.F**;
- La thématique abordée joue un rôle capital sur la motivation des étudiants. Il nous semble que les deux enseignants, **Ens.1.M** et **Ens.2.F,** qui ont collaboré avec nous

en choisissant nos thématiques proposées ont assuré des séances plus réussies surtout sur le plan interaction et qualité d'intervention que **Ens.3.F** et **Ens.4.F ;**

- Nous avons noté également qu'il y avait monopolisation de la parole dans les trois séances 2,3 et 4 en comparaison avec la 1ère séance;
- L'emploi des expressions jeunes par l'enseignant provoque l'emploi d'autres expressions jeunes par les étudiants. Nous qualifions cette situation par action/réaction ;
- L'emploi d'un langage jeune devrait être accompagné d'un état d'esprit qui convient avec une posture jeune. Autrement dit, la gestuelle et les expressions faciales sont des éléments inhérents au langage d'une manière générale, et au langage jeune d'une manière particulière. Ce qui explique que la même expression jeune ait un effet différent ou entièrement absent d'un enseignant à l'autre ;
- Il nous semble qu'une période d'adaptation à l'usage du langage jeune on classe serait souhaitable dans le cas où l'enseignant chargé n'a pas l'habitude d'employer ce type d'expression en classe ;
- Pour ce qui est des types d'interactions, nous pouvons dire qu'il y avait des interactions unilatérales (enseignant/étudiant) pour les séances 2, 3 et 4 ; mais des interactions bilatérales (enseignant/étudiant ; étudiant/étudiant) pour la 1ère séance. Nous expliquons ce phénomène par le fait que les étudiants de **Ens.1.M** se sentent plus libres avec leur enseignant en comparaison avec les étudiants de **Ens.2.F, Ens.3.F** et **Ens.4.F** ;
- L'organisation de la salle se veut un critère important en faveur d'une séance d'enseignement de l'oral. L'organisation des tables en forme de U contribue largement à favoriser l'interaction en classe et à assurer l'égalité des chances notamment sur le plan de prise de parole ;
- Le nombre de présence à la séance semble un élément qui influe sur le nombre et la qualité des interventions des étudiants (séance 4).

3.10 Synthèse d'analyse générale

Après avoir passé au crible tous les éléments recueillis lors de nos trois étapes d'analyse, la présente synthèse regroupe une vue générale des éléments que nous avons obtenus. L'objectif de cette synthèse étant de croiser les éléments d'analyse obtenus d'une part, et de l'autre de les confronter avec notre problématique posée et nos suppositions suggérées au début de notre enquête.

Nous rappelons que lors de notre analyse de données nous nous sommes passé par trois étapes, une étape dans laquelle nous avons traité et analysé nos entretiens d'un point de vue quantitatif. Dans la dite analyse nous avons dégagé des éléments lexicometrique qui pourraient véhiculer du sens à notre étude. En second lieu, nous avons mené une analyse de données qualitative, dans cette dernière nous avons essayé de dégager des éléments d'ordre significatif explicite, et des réponses sous-entendues recueillies auprès de nos informateurs issus de nos trois groupes d'étude. Et nous avons terminé notre analyse par une troisième étape qui s'est axée sur l'analyse des quatre séances d'observation de classe où notre présence était non participante.

- D'après les résultats de notre enquête durant les deux semestres de l'année universitaire 2018/1019, et d'après nos observations menées dans les quatre séances (observation non participante), il y a existence du plurilinguisme en classe de FLE. Maintes situations imposent l'usage de l'arabe, de l'anglais, et surtout de l'algérien en classe à côté du français.
- Une prédisposition de la part de l'enseignant pour l'usage d'un parler jeune en classe est une qualité souhaitée, car l'adoption d'une posture jeune en classe compte beaucoup pour la réussite de la séance d'oral. Pour ce faire, une connaissance des expressions jeunes avec leurs contextes d'usage de la part d'un enseignant fait l'objet d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à ne pas négliger ;
- L'usage d'un parler jeune n'est pas synonyme de délaissement en classe, nos informateurs issus des trois groupes affirment qu'il y a posture jeune, mais il y a également une rigueur de travail, voire même une sévérité en matière d'évaluation et envers l'assiduité des étudiants ;
- Nous avons également noté dans nos trois étapes d'analyse qu'il y a facilité de communication entre enseignant/étudiant là où il y adoption d'une posture et d'un langage jeunes. Mais un blocage et une communication unilatérale où il y absence de ses deux critères.

- La majeure partie des enseignants que nous avons consulté pour qu'il contribuent à notre enquête ont été réticents par rapport à l'emploi d'un langage jeune en classe. Nous rappelons que l'origine de cette réticence réside dans le fait d'éviter la perte de contrôle de la classe en raison de l'intégration d'un intrus, un langage non académique. Pour répondre à cette problématique nous dirons qu'il y avait perte de contrôle d'un instant à l'autre comme il est admis dans toute situation d'enseignement/apprentissage, certes, mais dans le cadre général maintenu, il s'agit pour nos informateurs d'une situation de confiance et de confort, d'un relation amicale installée avec leur enseignant d'oral, mais toujours avec des limites infranchissables.
- Le choix des thématiques dans le module d'oral joue un rôle crucial sur l'interaction des étudiants en classe. L'intérêt à la séance et la motivation pour y participer dépend de la thématique abordée, l'intérêt et la motivation des étudiants sont plus sentis quand il s'agit de thématiques qui touchent à l'actualité vécue par les jeunes. Cette situation est remarqué surtout à la troisième étape de notre analyse (l'observation non participante) où nous ne sommes pas intervenu en ce qui concerne le choix de la thématique du jour.
- Même si nous nous sommes basé sur un minimum des expressions jeunes dans notre enquête, Ce minimum d'expressions jeunes en classe n'est pas passé inaperçu par les étudiants. Les expressions jeunes prononcées de temps à l'autre par l'enseignant d'oral ont eu pour effet d'éveiller l'attention des étudiants et favoriser leur interaction, de faire bouger la classe et installer un terrain de confiance pour prendre la parole,

Au final, nous résumons les éléments susmentionnés dans l'enchainement successif de trois étapes comme suit: usage d'un langage jeune en classe, installation d'un terrain de confiance propice à l'échange, promotion des compétences de compréhension et de production à l'oral. Compte tenu d'autres éléments qui constituent les spécificités de notre enquête, l'usage du langage des jeunes algériens se présente comme stratégie motivationnelle qui favorise l'interaction en classe, et par conséquent la promotion des compétences de compréhension et de production à l'oral.

Conclusion générale

Après une démarche qui a duré plus de trois ans de recherche, nous rappelons que cette thèse fait l'objet d'un rebondissement à partir d'un travail de master (2017). Si en master nous avons collecté un ensemble de représentations qui tournent autour de l'usage du parler jeune en milieu universitaire, la présente étude quant à elle, elle a soumis le parler jeune algérien aux tests empiriques *in situ*, et ce durant deux semestres (2018/2019) dans le même contexte.

Curiosité scientifique insatisfaite, vouloir allez plus profondément à l'intérieur de la question des parlers jeunes, en sont deux éléments qui ont alimenté nos motivations pour rédiger cette thèse. Nous rappelons également que cette perspective de doctorat s'est basée sur les données et les résultats obtenus en master comme constat pour formuler notre questionnement de départ : *Les parlers jeunes algériens pourraient-ils être adoptés comme stratégie motivationnelle en classe de langue en vue de promouvoir les compétences orales et linguistiques en milieu universitaire ?*

Pour mettre à fin cette thèse, il nous a fallu mettre au clair notre démarche suivie dans une première partie qui a abordé la justification des choix du terrain d'étude, du public et des méthodes de collecte et d'analyse des données recueillies. Du fait que notre travail s'inscrit d'une part dans le domaine de la sociolinguistique, nous avons consacré une deuxième partie de cette thèse pour aborder tout élément d'ordre sociolinguistique. Dans cette partie nous nous sommes retrouvé face à une réalité inévitable, à savoir le développement, de manière profonde, de la notion de parlers jeunes qui constitue le pilier sur lequel se base notre thèse. Nous avons également essayé d'approcher cette notion pour construire un réceptacle[192] propre à notre vision du monde et notre expérience personnelle en partant d'une recherche rétrospective des travaux qui ont porté sur cette notion. Étant sociolinguiste de formation qui s'inscrit nouvellement dans le domaine de la sociodidatique, il nous a été difficile de forger une identité bi-disciplinaire[193]. Dans ce sens, une troisième partie a été consacrée au volet sociodidactique pour faire le lien entre deux domaines connexes, la sociolinguistique et la didactique des langues. Pour finir, une quatrième partie vient achever notre thèse, cette partie a été dédiée à l'analyse des données recueillies durant toutes les étapes de notre enquête sur terrain.

192 - Nous entendons ici par réceptacle une tentative de mise en place d'un conteneur qui cumule l'ensemble des visions sur les parlers jeunes. Une sorte de synthèse qui rapproche les points de vue des chercheurs pour aboutir à une dénomination qui pourrait être consensuelle.
193 - Puiser en sociolinguistique et en didactique à la fois.

Pour répondre à notre problématique de départ il nous a fallu mettre sous expérience trois groupes d'étude dont deux groupes test et un groupe contrôle. Nous avons mobilisé deux enseignants chargés du module de l'oral pour les deuxièmes années licence, nous avons également conçu des thématiques ayant rapport avec le vécu des jeunes algériens, et avons intégré des expressions jeunes dans ces dernières afin de voir l'effet que pourrait produire/ou pas un langage jeune sur la promotion des compétences orales chez des jeunes universitaires. Notre démarche suivie avait pour objet de mettre en œuvre un enchainement d'étapes allant, en amont, de l'intégration du parler des jeunes algériens pour parvenir, en aval, à la promotion des compétences de compréhension/expressions à l'oral.

Pour ce faire, nous avons interviewé 38 étudiants issus des trois groupes d'étude, soit deux heures trente minutes d'entretien sur six thèmes. Les thèmes d'entretien portaient en premier lieu sur des représentations à l'égard de l'enseignant d'oral, sur la relation tissée entre l'enseignant et ses étudiants durant les deux semestres vu l'importance de cette relation qui implique les deux acteurs principaux du processus d'enseignement/ apprentissage. Un troisième thème abordé portait sur la comparaison entre l'enseignant d'oral de l'année en cours et celui de l'année précédente. Par la suite, dans une deuxième partie de l'enquête nous nous sommes fixé comme objectif d'interroger notre public sur sa motivation pour la séance d'oral et sur l'origine de cette motivation. Du fait que notre étude s'est basée sur l'intégration des parlers jeunes algériens en milieu académique (universitaire) comme stimulus qui favoriserait la relation enseignant/étudiant, et jouerait le rôle d'une source de motivation pour notre public, nous avons interrogé nos enquêtés sur l'effet positif/négatif produit par les expressions jeunes employées de temps à l'autre par leurs enseignants d'oral. Et en final, un sixième et dernier thème qui se veut comme résultante de notre enquête, à savoir s'il y a lieu ou pas à une promotion des compétences de compréhension/expression à l'oral.

En termes de consolidation des résultats obtenus, nous avons également mis à l'œuvre une seconde enquête basée sur la technique d'observation de quatre séances d'enseignement de l'oral. Si dans la première enquête nous avons conçu un déroulement de la séance d'oral spécifique à notre enquête, avons défini des thématiques précises, et avons intégré des expressions jeunes déterminées, nous avons gardé dans lesdites quatre séances d'observation une situation ordinaire dans le but d'avoir une vision comparative. Quoique cette deuxième enquête était secondaire, elle nous a permis d'avoir d'autres éléments qui ont contribué à la consolidation de nos résultats obtenus en tête desquels le sentiment d'aisance et de liberté, et le choix des thématiques abordées qui compte beaucoup dans une séance d'oral.

Notre supposition de départ suggère l'idée que le langage des jeunes algériens pourrait servir comme stratégie motivationnelle en milieux académique (universitaire). L'expérience menée en situation réelle et l'analyse mixte (données lexicométriques et significatives) ont abouti aux résultats que nous résumons comme suit :

- Nous avons senti une appréciation majoritaire à l'égard des trois enseignants d'oral des trois groupes d'étude ;
- A travers les postures jeunes adoptées par les trois enseignants d'oral chargés des trois groupes d'étude, une bonne relation a été tissée entre les deux actants (enseignants/étudiants) qui dépasse une relation pédagogique ordinaire allant jusqu'à créer une sphère familiale et un sentiment d'amitié ;
- Une préférence pour l'enseignant d'oral de l'année en cours (2018/2019) a été notée en comparaison avec l'enseignant d'oral de l'année précédente ;
- Une motivation notée auprès d'une proportion importante de nos enquêtés issus des deux groupes test (groupe 5 et 7), et un sentiment de liberté en classe et surtout en termes de prise de parole avec l'enseignant d'oral et entre pairs ;
- Une appréciation majoritaire (97%) pour ce qui est de l'usage du langage des jeunes de la part de l'enseignant d'oral ; malgré le fait, qu'à notre sens, l'effet produit par ce langage dépend de la manière à travers laquelle ou par qui il est utilisé. Selon notre expérience, une même expression peut créer un effet positif sur un groupe et/ou un effet négatif ou neutre sur un autre. Nous pensons que l'âge, le sexe, l'état d'esprit, l'humeur et les expressions faciales de l'enseignant sont des caractéristiques qui influent sur la manière d'adopter le langage jeune dans son discours ;
- Une proportion importante (71%) de nos enquêtés a affirmé avoir eu une amélioration au niveau de leurs compétences de compréhension et d'expression à l'oral, de leurs connaissances théoriques et leurs acquis culturels. Ils ont affirmé également que cette amélioration revient à la méthode des enseignants (notamment ceux des groupes 5 et 7) et de leur posture jeune adoptée au cours de la séance ;
- La plus grande crainte de nos collègues au travail et ceux avec qui nous avons discuté la question de l'intégration des pratiques langagières jeunes en classe était le dépassement des limites qui pourrait avoir lieu par les étudiants. L'usage d'un parler jeune en classe constitue pour la plupart d'entre eux une porte ouverte vers la déviation, le dérapage et la perte de contrôle de la situation. Or, cette hypothèse était également prise en considération dans notre enquête ; les réponses obtenues

dans ce sens ont montré qu'il y a une zone de liberté entourée d'un cadrage infranchissable. En présence des expressions jeunes en classe, l'étudiant sait où commence et où se termine cette liberté. Nous avons constaté que le caractère académique de la situation (une séance de travail), et la posture enseignante doublement perçue (un enseignant d'oral avec une posture jeune) constituent un cadrage délimité assez clair ;

- Dans une dimension pragmatique, nous avons pu conclure qu'un parler jeune aurait pour rôle trois fonctions dans un contexte académique : une fonction humoristique qui suscite le rire et l'amusement; une fonction motivationnelle qui incite les étudiants à fournir plus d'efforts vu la situation d'aisance et de complicité dans laquelle ils se trouvent ; et une fonction de mise en garde (perlocutoire) à travers laquelle l'enseignant agit sur ces étudiants afin qu'ils adoptent ou changent un comportement déterminé.

Cependant, qu'en est-il des spécificités de notre enquête ?

Si nous osons aborder dans cette conclusion les spécificités de notre démarche nous ferons appel en premier lieu à l'usage d'une double méthode de collecte (entrevue et observation), et une approche d'analyse de données mixte (quantitative et qualitative). Le qualitatif (analyse significative) nous a permis de dégager à la fois l'explicite et le sous-entendu, nous nous sommes basé sur la qualité des réponses obtenues compte-tenu de ces deux critères. Dans ce sens, le rire, l'intonation, le silence, les interjections… en sont des éléments qui ont, selon nos interprétations personnelles, signifié quelque chose pour nous. Le quantitatif (analyse lexicometrique) quant à lui, est venu renforcer l'aspect qualitatif de notre analyse ; la force illocutoire des verbes qui expriment le vouloir, l'adjonction des qualificatifs (adjectifs et adverbes) qui renforcent l'idée véhiculée, la valeur des substantifs employés… en sont des éléments en chiffres qui nous ont aidé, et surtout rassuré en termes de profondeur de notre analyse.

En second lieu, une analyse assistée par ordinateur nous a été d'une grande aide. Les fonctionnalités que nous a fournies l'outil d'analyse MAXQDA telles que le tri, le codage, la confrontation des données, l'accès rapide aux segments voulus… ont rendu claire notre analyse, qui sans lequel notre tâche aurait été plus dure.

En troisième lieu, mettre le parler jeune algérien à l'épreuve dans une expérience réelle pendant deux semestres (année universitaire 2018/2019) constitue, du moins pour nous, une véritable expérience vécue *in situ*. Le sentiment de rapprochement qui s'est installé entre

nous et nos étudiants (ceux du groupe7), leurs regards que nous n'avons pas pu exprimer et analyser de manière expérimentale, leurs déclarations explicites quant à notre relation, notre méthode d'enseignement, notre posture enseignante adoptée … ont fait de cette étude une expérience plus que particulière qui nous a encouragé de répondre explicitement à notre problématique et valider notre hypothèse de départ comme suit :

> ***Les parlers jeunes font l'objet d'une source de motivation qui peut être adoptée comme stratégie d'enseignement en milieu universitaire. Cette stratégie motivationnelle, incluant tous les aspects décrits tout au long de ce travail, peut servir comme méthode d'enseignement visant la promotion des compétences orales et linguistiques des étudiants.***

Par ailleurs, il est admis que nul travail de recherche ne peut naître du néant, toute réflexion voit le jour et murit dans les sillages des prédécesseurs du domaine. Certes, le volet pratique de cette thèse en a pris la grande part, il a permis de questionner le phénomène des parlers jeunes en situation réelle, mais le volet théorique, quoique minime, nous a permis d'exposer notre vision épistémologique quant à la situation plurilingue de l'Algérie et le phénomène des parlers jeunes algériens surtout. Ainsi, la revue de la littérature nous a permis de reprendre le débat sur les langues en usage en Algérie. L'algérien étant le substrat duquel est issu le parler des jeunes algériens, il constitue pour nous une hégémonie linguistique incontestable que nous nommerons « hégémoglossie » et que nous avons défini comme :

« ***un processus de domination linguistique naturel dans lequel la pratique d'une variété par les sujets parlants dans une communauté donnée est hégémonique par rapport aux variétés coexistantes.*** » (*cf.* page 79).

Nous avons essayé également d'approcher le parler jeune algérien en tant qu'objet social comme compétence plurilingue, et en tant que contenu didactisable comme moyen motivationnel. Mais nous rappelons dans cette conclusion que les éléments définitoires : parler/langage/pratique jeune sont des éléments que nous avons alternés tout au long de cette thèse. L'alternance de ces trois éléments se justifie, d'une part ou d'une autre, par un rapport de synonymie et/ou d'inclusion ; par contre l'omniprésence du phénomène langagier parler jeune dans la quasi-totalité des communautés linguistiques se veut une réalité langagière incontournable, d'où notre appellation « l'omniprésent » parler jeune (*cf.* page 92). Par contre, si le phénomène langagier parler jeune ne bénéficie pas d'une définition consensuelle dans le domaine des sciences du langage, il existe pourtant comme réalité langagière. Il existe en tant que sociolecte générationnel et en tant que langage d'auto-exclusion, il est

perçu comme objet social fort complexe et comme revendication identitaire. Il est même perçu en tant qu'outil pour maitriser la culture commune… A cet effet, nous posons au moins comme synthèse de lectures qu'il :

« ***Est langage ou parler jeune toute mise en œuvre de la capacité d'expression de la pensée dotée de créativité langagière, de marquage identitaire et symbolique propre à un groupe de jeunes*** ». (*cf.* page 125).

Par ailleurs, notre approche du phénomène langagier parler jeune dans une vision sociodidactique, ce qui nous intéresse le plus d'ailleurs, constitue un usage qui nécessite une posture plurilingue/pluriculturelle. Un praticien voulant se servir du parler jeune algérien en classe comme stratégie motivationnelle devrait à notre sens adopter avant tout une posture jeune ; de même, une posture plurilingue/pluriculturelle serait pour nous une condition *sine qua none* à l'emploi d'un parler jeune en classe. En effet, la pluralité des situations d'enseignement/apprentissage, des profils des étudiants et des enseignants, la mouvance et le dynamisme des pratiques langagières jugées jeunes en sont des caractéristiques à tenir en compte pour un meilleur usage des parlers jeunes comme contenu didactisable.

Mais ,il est judicieux de rappeler que l'imparfait en tant que temps verbal est par excellence le temps des actions incomplètes et inachevées. Barthes le disait dans *Fragment d'un discours amoureux* :

> « *L'imparfait est le temps de la fascination : ça a l'air d'être vivant et pourtant ça ne bouge pas; présence imparfaite, mort imparfaite; ni oubli ni résurrection; simplement le leurre épuisant de la mémoire*. ». (Barthes, 1977, p. 258)

Si nous nous ventons par les présents résultats obtenus, et essayons de fasciner par la présente thèse, cette dernière demeure incomplète est limite aux caractéristiques et aux spécificités de notre recherche. Elle se limite à notre terrain d'étude (université de Constantine1, Algérie) ; à notre population étudiée prise pour public choisi (les étudiants du département de français) ; au module enseigné (le module CEO) ; et aux enseignants qui ont contribué à notre enquête (les deux enseignants chargés du module de l'oral pour les groupes 5 et 11).

Notre enjeu « risqué » sur lequel nous avons parié était l'intégration des pratiques langagières jugées jeunes dans un milieu académique au moment où la plupart de nos collègues, enseignants, et amis pensaient l'irrationalité et l'infaisabilité de notre théorie.

Comment cela se fait d'intégrer un objet social qui sort de l'ordinaire ? des éléments décontextualisés du milieu didactique et pédagogique ? Notre plus grand défi était de convaincre, en premier lieu, notre directeur de recherche, le comité de formation doctorale, les enseignants qui allaient contribuer à notre enquête au moment où l'idée n'était pas assez claire pour nous-même !

Temps accordé insuffisant (trois années de recherche), circonstances défavorables (mouvement populaire en 2019, et la pandémie de la Covid-19 en 2020) en sont deux obstacles majeurs qui nous ont empêché d'aller plus profondément dans cette recherche. Il est dans nos perspectives de recherche et nos approfondissements futurs de mettre à l'épreuve cette « stratégie » sur d'autres terrains d'étude. Nous rappelons que les résultats obtenus plus haut ne s'appliquent que sur la population étudiée et sur la ville de Constantine. Une autre enquête sur un autre public dans un autre terrain d'étude pourrait aboutir aux mêmes résultats, comme elle pourrait donner des résultats contraires. Un langage jeune, produit social connu par sa mouvance et son dynamisme incessant, diffère d'une région, d'un groupe social à l'autre dans un même territoire. La pluralité de sens qui caractérise tout signe linguistique s'avère également un facteur influent. Ainsi, nous tenons à dire que l'effet produit par un langage jeune en classe est l'une des variables que cette thèse ne peut garantir. Compte tenu de toutes ces variables, aurons-nous besoin d'une étude longitudinale sur des corpus plus élargis ?

Références bibliographiques

Ouvrages

1. Ammon, U & al. (2005). Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society, Volume 2, p 888
2. Angers, M. (1992). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Centre Éducatif et Culturel, pp 353.
3. Barthes, R. (1977) Fragment d'un discours amoureux, Seuil, Paris, p. 258
4. Benrabah, M. (1999). Langue et pouvoir en Algérie, Histoire d'un traumatisme linguistique, Biarritz, Séguier-Atlantica, Les colonnes d'Hercule, Paris, pp 350.
5. Brauer, M. (2012). Enseigner à l'Université, conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques, Armand Colin, Paris 75006, France, pp 207.
6. Bres, J. (1999). L'entretien et ses techniques, in Calvet, L,J et Dumont, P (dir) L'enquête sociolinguistique, L'Harmattan, France.
7. Calvet, L-J. (1999) La guerre des langues et les politiques linguistiques, éd Hachette Littératures. pp 302.
8. Chachou, I. (2018), La sociolinguistique du Maghreb, éd. Hibr, Algérie, pp 235.
9. Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée Sauvage, pp 239.
10. Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international. Paris. pp 303.
11. Dépelteau, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats (De Boeck éd.). Les presses de l'université de Laval. pp. 417.
12. Gadet, F.(2017). Les parlers jeunes dans l'île de France multiculturelle, Ophrys, Paris.
13. Gavard-Perret, M-L, & al. (2008). Méthodologie de la recherche, Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion, Pearson Éducation, Paris. pp 397.
14. L'Ecuyer, R. (1990). Méthode de l'analyse développementale du contenu, méthode GPS et concept de soi, Presse de l'Université de Québec, Canada. pp 501
15. Martinez, P. (2011). La didactique des langues étrangères, Que sais-je ? PUF, 6ème édition, France, pp 127.
16. Moreau, M-L. (1997). Sociolinguistique, concepts de base, Mardaga, pp 312.

17. Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). L'analyse quantitative en sciences humaine, Armond Colin, Collection U, p 424.
18. Rispail, M. (2017). Abécédaire de sociodidatique, 65 notions et concepts, Publication de l'université de Sait Etienne, France, pp 135.
19. Rozier, J-M. (2002). La didactique du français, Que sais-je, PUF, Paris, pp 126.
20. Siouffi, G. & Van Raemdonck, D.(2012), 100 fiches pour comprendre la linguistique, Paris, Bréal, 4e éd. pp 223.
21. Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, éd. Logiques, Montréal (Québec), pp 473.
22. Traverso, V.(2007). L'analyse des conversations, Armond Colin, ed Nathan, collection 128, Liberduplex, Espagne, pp 128.
23. Weber, H. (2014). Méthodo : Le guide ultra-pratique pour vous accompagner dans l'élaboration de vos écrits universitaires (mémoire, thèse, rapport de stage) [E-book]. http://donnezdusens.fr/wp-content/uploads/2014/05/Ecrit-universitaire1.pdf. Source consultée le 12/04/2017

Articles

24. Abbes-Kara, A-Y.(2010). La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistiques, socioculturel et didactique , Cahiers de Sociolinguistique, vol. 15, no. 1, pp. 77-86.
25. Abdelhamid, N. (2009). Le parler des jeunes et son impact sur les échanges langagiers en classe de langue. Cas des étudiants de LMD français de l'université de Batna, mémoire de magistère, Batna, Algérie. pp 100.
26. Addisu, V-M. (2012). Des compétences plurilingue à une posture plurilingue : pistes sociodidactiques pour la formation des enseignant-e-s, Cahiers de linguistique, EME Edition, (Mé)tisser les langues à l'école ?, 2/37 pp 29-41
27. Amossy, R. (2008). Argumentation et analyse du discours : Perspectives théoriques et découpages disciplinaires. Argumentation et analyse du discours, 1. https://doi.org/10.4000/aad.200
28. Astolfi, J-P. (1997). Du « tout » didactique au « plus » didactique. In : Revue française de pédagogie, vol 120, . Penser la pédagogie. pp. 67-73.
29. Auer, P. (1984). On the Meaning of Conversational Code-Switching, pp 87- 112, https://freidok.uni-

freiburg.de/fedora/objects/freidok:4466/datastreams/FILE1/content. Source consultée le 19/01/2021.

30. Auzanneau, M. (2015). La quête des parlers ordinaires. Langage et société, 4(4), 51-66. https://doi.org/10.3917/ls.154.0051
31. Auzanneau, M. & Julliard ,C. (2012). Introduction. Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations, Éditions de la Maison des sciences de l'homme | « Langage et société » , 3 n° 141 | pages 5-20
32. Baillet, D. (2001). «La langue des banlieues », entre appauvrissement culturel et exclusion sociale, in : Hommes et Migrations, n° 1231, Mélanges culturels. pp. 29-37.
33. Bauvois, C. (1998), L'âge de la parole : la variable âge en sociolinguistique , DiversCité Langues. En ligne. Vol. III. https://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/entree.htm. Source consultée le 29 /01/2021
34. Bedijs, K. (2015). Langue et générations: le langage des jeune, Manuel de linguistique française, pp 293-313
35. Beldjezzar, B., & Aci, O. (2020). Le langage des jeunes algériens : essai de (re)définition et de (re)configuration d'une notion didactisable. Studii si cercetari filologice. Seria Limbi Straine Aplicate, Roumanie, n° 19, pp 160-173.
36. Beldjezzar, B., & Aci, O. (2021). Les « parlers jeunes » pour une stratégie de communication intergénérationnelle en contexte universitaire. AL-Mieyar, Algérie, vol 25, n°54, 577-587.
37. Bellatreche, H. (2009). L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude : le secteur bancaire, Synergie Algérie, n°8 , pp 107-113.
38. Benazzouz, A. (2013). « Parler...jeune : pour dire quoi ? » Retour sur une enquête menée à l'Université de Mostaganem, Insaniyat, vol 17, n° 6061, pp 107-124.
39. Bensekat, M. (2012). Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ?, Université de Mostaganem, Synergie Pays Riverains du Mékong, 04, pp 107-126.
40. Bertucci, M-M. (2003). Les parlers jeunes en classe de français, « le français aujourd'hui », Armand Colin, vol 4/n° 143, pp 25-34.
41. Blanchet, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et Sociodidactique : enjeux théorique et méthodologiques, Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du plurilinguisme de l'ENS Bouzaréah, Alger, Algérie.
42. Boucherf, K. (2016). Méthode quantitative vs méthode qualitative ? : Contribution a un débat, les cahiers du Cread, vol (32), n°116, Algérie.

43. Bourdieu, P. (1987). cité par Bulot, T. (2004). dans Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière , Cahiers de sociolinguistique, vol. 9, no. 1, pp. 133-147.
44. Boutet, J. & Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique , Le français aujourd'hui, vol. 143, no. 4, pp. 17-24.
45. Boutigny, E. (2005). Vers un renouvellement de la démarche qualitative en sciences de gestion ?. Management & Avenir, 2(2), 59-69. https://doi.org/10.3917/mav.004.0059. Site consulté le 13 mai 2021.
46. Boyer, H. (1997). « Nouveau français », « parler jeune » ou « langue des cités » ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié. In: Langue française, n°114. Les mots des jeunes. Observations et hypothèses. pp. 6-15.
47. Brodeur, G. (2008, décembre). Relations intergénérationnelles pour un meilleur équilibre social. UQAM. https://archipel.uqam.ca/1921/1/M10718.pdf. Source consultée le 23/04/2015
48. Bulot, T. (2004). Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière , Presses Universitaires de Rennes, Cahiers de sociolinguistique, vol. 9, no. 1, pp. 133-147.
49. Chebli, S. (2010). L'influence du parler jeune sur les interactions en classe de français. Synergie Algérie, 09, 45-52.
50. Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. In Revue française de pédagogie, vol. 128, L'alternance : pour une approche complexe. pp. 97-106
51. Coulon, A & Paivandi, S. (2008). État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur, Rapport pour L'Observatoire national de la vie étudiante, ESSI-CRES (Université Paris 8), France, pp 87.
52. Crépon, M. (2001). Ce qu'on demande aux langues (autour du Monolinguisme de l'autre). Raisons politiques, no 2,(2), 27-40. doi:10.3917/rai.002.0027.
53. Cuq, J-P. (2010). Sciences du langage et didactique des langues, Synergie Brésil, 2010, pp 85-88. https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/cuq.pdf.
54. Cyr, P. (1998). Stratégies d'apprentissage, Clé International, Paris.
55. Daele, A. & Berthiaume, D. (2010). Choisir ses stratégies d'enseignement, Centre de Soutient à l'enseignement (CSE), Université de Lausanne, Suisse ».

56. De Féral, C. (2012). « Parlers jeunes » : une utile invention ?. Langage et société, 3(3), 21-46. https://doi.org/10.3917/ls.141.0021
57. Delas, D. (2003). Les parlers jeunes dans deux romans littéraires. D'Azouz Begag à Thierry Jonquet , Le français aujourd'hui, vol. 143, no. 4, pp. 89-96.
58. Deyrich, M-C. (2005). Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/ apprentissage intégrant Internet , Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIV N° 2 | , 74-85.
59. Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? , Questions Vives [En ligne], Vol.6 n°18 | mis en ligne le 15 octobre 2013.
60. Dumez, H (2011). Qu'est-ce qu'un concept ?. Le Libellio d'AEGIS, Libellio d'AEGIS, 7 (1, Printemps - Supplément), pp.67-79.
61. Dupont, N. (2014).Jeunesse(s) , Le Télémaque, vol. 46, no. 2,pp. 21-34.
62. Durkheim, E. (1897). Le suicide, étude de sociologie, livre premier : les facteurs extra-sociaux. https://www.unige.ch/sciences-societe/socio/files/8614/0533/5941/suicide_Livre_3.pdf. Source consultée le 12/01/2021
63. Elimam, A. (2009). Du punique au maghribi. Trajectoire d'une langue sémito-méditéranienne. Synergie Tunisie, n°1, pp 25-38.
64. Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. XVIème Conférence de l'Association Internationale de Manage- ment Stratégique AIMS, Montréal, Canada. hal-00821448, pp 1-16
65. Fox-Boissier, C. (2016). La motivation : un facteur qui peut déclencher la parole. La motivation et son influence sur l'expression orale en interaction en cours d'anglais, Éducation. France. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01434162/document. Source consulté le 23/02/2021
66. Girard, A. (2011). Pour une formation en FLE adaptée aux spécificités des « débutant·e·s complets/ètes » [*]. A contrario, 1(1), 11-26. https://doi.org/10.3917/aco.111.0011
67. Goudailler, J. (2002). De l'argot traditionnel au français contemporain des cités. La linguistique, 1(1), 5-24. https://doi.org/10.3917/ling.381.0005
68. Grandguillaume, G. (2004). La Francophonie en Algérie. Hermès, La Revue, 3(3), 75-78. https://doi.org/10.4267/2042/9504

69. Guerin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. Lidil, 50, 147-167. https://doi.org/10.4000/lidil.3609. Source consultée le 12/11/2020
70. Hedid, H. (2015). le français dans le plurilinguisme urbain algérien : les jeunes en parlent, in de la genèse de la langue à internet, Modernes French Identities, https://www.peterlang.com/view/9783035397833/06_Toc.xhtml#lev22. Source consultée le 05/12/2020
71. Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l APLIUT, XXXIII(N° 2), 34-50. https://doi.org/10.4000/apliut.4385
72. Hubrecht, V. & Flament, N. (2016). Andragogie : la pédagogie pour les grands, (dir) Buron Vincent, Magasin ZOOM 2.0, N 75, Bruxelles.
73. Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie , Recherche en soins infirmiers, vol. 102, no. 3. pp. 23-34. P 23.
74. Julliard, C. (1999). L'observation des pratiques réelles, in L'enquête sociolinguistique, dir. Calvet, Louis Jean, l'Harmatan, Paris.
75. Khelifi, H. (2017). La lexicométrie : un outil efficient pour l'analyse du discours, Carnet des jeunes chercheurs du Crem, https://ajccrem.hypotheses.org/370. Source consultée le 25/04/2020
76. Kosanitis , A. (2015). La relation pédagogique au collégial, revue Pédagogie Collégiale, Vol 28, N° 4, Université de Montréal, p 4-9.
77. Lamizet, B. (2004). Y a -t- il un « parler jeune »?, Presses universitaires de Rennes « Cahiers de Sociolinguistique », /1 n°9, pages 75 à 98.
78. Leblond, L. (2014). L'enseignement explicite peut-il améliorer l'attention des élèves en classe ? , mémoire de master , Université de Potier, France.
79. Liogier, E. (2002). Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités ?. La linguistique, 1(1), 41-52. https://doi.org/10.3917/ling.381.0041
80. Lionel, D. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Les représentations sociales,. hal-01648424, pp 1- 36.
81. Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. Phronesis, 2(1), 15–27.

82. Livian, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse. <halshs-01102083> , pp 80. Source consultée le 24/10/2019.
83. Marsollier, C. (2010). Former les enseignants à la relation pédagogique, une priorité. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, pp.51–77.
84. Mauger, G. (2001). La jeunesse n'est qu'un mot . A propos d'un entretien avec Pierre Bourdieu. In: Agora débats/jeunesses, 26. Les jeunes dans la société de l'information. pp. 137-142.
85. Meli Meli, V., Gnintedem Tchoubou, R. & Nana, K. (2017). Le « parler jeune » : une pratique culturelle contemporaine entre identité, représentations et dynamiques interculturelles, Revue Jeunes et Société, 2 (2), pp 6-22
86. Métailié, A-M. (1992). Les jeunes et le premier emploi, Paris, Association des Ages,1978, pp. 520530. Repris in Questions de sociologie, Éditions de Minuit, 1984. Ed. 1992 pp.143-154
87. Mitchell, S. (1996). Rapport entre le fait linguistique et le milieu socioculturel : Le transfert de la dimension francophone. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 15(4), 36-45. https://doi.org/10.3406/apliu.1996.987
88. Ndour, B. (2020). les différents facteurs de variation dans la langue, Polissema – Revista de Letras do ISCAP – Vol. 20
89. Neveu, F. & Lauwers, P. (2007). La notion de « tradition grammaticale » et son usage en linguistique française, Armand Colin | « Langages » , 2007/3 n° 167 | pages 7 à 26
90. Noyau, C. (2014). Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. ELAN-Afrique. Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école, éd. Archives Contemporaines, pp.63-74.
91. Reinhardt, J. (2016) Établir un corpus oral de questions : L'analyse semi-automatisée avec Praat et Perl à l'exemple de cinq épisodes de Maya l'Abeille, Congrès Mondial de Linguistique Française, Universität Konstanz, Allemagne , pp 1-24
92. Rezzonico, S. & Astori, D. (2012). Le parler des jeunes italophones d'un côté et de l'autre de la frontière: formes, représentations et pratiques déclarées d'adolescents tessinois et italiens, Travaux neuchâtelois de linguistique, 57, pp 47-6.

93. Rioust de Largentaye, A. (2011). Nassim Nicholas Taleb, Le Cygne noir, la puissance de l'imprévisible [1]. Afrique contemporaine, 1(1), 157-160. https://doi.org/10.3917/afco.237.0157
94. Roche, A. (2006). Les jeunesses au prisme de la sociologie. État des lieux, Siècles, 24 | pp 9-23. Source consultée le 12/05/2021
95. Roudet, B. (2012). Qu'est-ce que la jeunesse ? , Après-demain, vol. n ° 24, nf, no. 4 , pp. 3-4.
96. Safir, N. (2012). La jeunesse algérienne : un profond et durable malaise. Confluences Méditerranée, 2(2), 153-161. https://doi.org/10.3917/come.081.0153
97. Savard, J.G. (1978). Statistiques, Montréal, éd. HRW, traduit et adapté de Gilbert (N.).
98. Scalbert-Yücel, C. (2006). Les langues des Kurdes de Turquie : la nécessité de repenser l'expression "langue kurde" [1]. Langage et société, 3(3), 117-140. https://doi.org/10.3917/ls.117.0117
99. Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire , Éducation et didactique, (1) 1. pp 13-22. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860
100. Souti, C. (2015). La lexicométrie ou l'analyse du discours assistée par ordinateur : ce que l'informatique et les mathématiques peuvent apporter à la littérature et la linguistique, Revue Expression, n°1, Laboratoire SLAAD, UMC1, Algérie, pp 122-130
101. Taleb-Ibrahimi, K. (2004). Un cas exemplaire de métissage linguistique : les pratiques langagières des jeunes Algériens. In Dakhlia, J. (Ed.), Trames de langues : Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. doi :10.4000/books.irmc.1488, p. 441- 454
102. Taleb-Ibrahimi, K. (2006). L'Algérie : Coexistence et concurrence des langues. L'Année du Maghreb, I, 207-218. https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305. Source consultée 29/12/2020
103. Tasra, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire, HAL. pp 22
104. Telep, S. (2017). Le « parler jeune », une construction idéologique : le cas du francanglais au Cameroun, Revue Glottopol, Parole de jeunesse – La part langagière des différenciations sociales, 29, (dir) Michelle Auzanneau, Patricia Lambert et Nadja Maillard. pp 27-51
105. Thanh, A-T. (2011). Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche, Synergie Chine, n°6, pp 83-93.

106. Thibault, G. (2010). Qu'est-ce qu'un entretien?, Communication Studies Faculty Publications. 19, Université Wilfrid Laurier, Canada.
107. Thody, P., Evans, H., & Pepratx-Evens, M. (1995) .Le Franglais: Forbidden English, Forbidden American: Law, Politics and Language in Contemporary France, a study in Loan Words and National Identity, Athlone, London.
108. Topa-Bryniarska, D. (2015). Stratégies discursives et communicationnelles de persuasion dans les genres journalistiques d'opinion: le cas des critiques de cinéma, "Cognitive Studies" (Vol. 15 (2015), s. 413- 426), doi 10.11649/cs.2015.029
109. Tounsi, L. (1997). Aspects des parlers jeunes en Algérie. Langue française, Les mots des jeunes. Observations et hypothèses, sous la direction de Henri Boyer.114(1), 104-113. https://doi.org/10.3406/lfr.1997.5388.
110. Urbain, J. D. (1982). La langue maternelle, part maudite de la linguistique ? Langue française, 54(1), 7-28. https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5275. Source consultée le 12/11/2020
111. Weber, C. (2013) Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé, éd Didier, Paris..
112. زغوان، م. (2005). إرهاصات النشأة في النحو العربي، مجلة التراث العربي99-100 ، سوريا ، ص 240- 259.

Thèses et mémoires

113. Aci, O. (2015). Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie), thèse de doctorat, vol. 1, université de Blida2, Algérie.
114. Becceti, A. (2008). Parler(s) (de) jeune(s) lycéen(s) urbain(s) : Entre ségrégation socio-spatiale et marquage identitaire Cas du lycée Amara Rachid, mémoire de magistère, École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie, PP 206
115. Beldjezzar, B. (2017, juillet). L'impact d'un parler jeune dans une relation génération X / génération Z, cas des étudiants de 1ère année licence du département de français de l'université de Constantine, (Mémoire). UMC, Algérie.
116. Ben Cheneb, M. (1922). Mots turcs et persans conservés dans le parler algérien, thèse de doctorat és lettres, 1922, Alger. https://archive.org/stream/motsturksetpersa00bencuoft#page/n5/mode/2up. Site consulté le 27 décembre 2020.

117. Chaoui, M-S. (2013). Les représentations sociolinguistiques du parler citadin constantinois chez la nouvelle génération, mémoire de master, UMC, Algérie.
118. Chibane, R. (2015). Culture jeunes et plurilinguisme à Tizi-Ouzou : pratiques francophones d'un micro-réseau social, Thèse de doctorat, université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, Algérie.
119. ER, F. (2016). Une étude sociolinguistique du "langage des jeunes" à partir du lexique dans les gens du balto de Faïza Guène, mémoire de master, Namik Kemal Üniversitesi, Turquie, pp 162.
120. Itma, M. (2010). Les difficultés d'apprentissage de FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux, thèse de doctorat, université de Franche-Comté, France.
121. Podhorná-Polická ,A. (2007). Peut-on parler d'un argot des jeunes ? Analyse lexicale des universaux argotiques du parler de jeunes en lycées professionnels en France (Paris, Yzeure) et en République tchèque (Brno), thèse de doctorat en cotutelle, Université Paris 5 et Université Masaryk. pp 573.
122. Robichaud, A. (2015). Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2015, pp 315.

Périodiques

123. Blanchet, P. (2011). Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées, AUF, EAC, France . pp 523

Dictionnaires

124. Dubois J. & al. (2013). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Ed. Larousse, pp 576.
125. Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éd Seuil, Paris.
126. Rey, A & al. (2006). Le Rober Micro, Dictionnaire de la langue française, France
127. Robert, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE , Éditions Ophrys, Paris.

Sitographie

128. Algérie Presse Service, http://www.aps.dz/sante-science-technologie/70061-enseignement-superieur-ens-les-etudiants-decident-de-poursuivre-la-greve-a-l-issue-d-une-reunion-infructueuse. Site consulté le 20/09/2018.
129. Centre d'observation de la société, http://www.observationsociete.fr/definitions/jeunes.html. Site consulté le 18 mars 2019.
130. Centre national de ressources textuelles et lexicales, https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie. Site consulté le 29/07/2019
131. Dictionnaire en ligne le Littré. https://www.littre.org/definition/notion. Site consulté le 17 mars 2019
132. Dictionnaire Larousse, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diglossie/25519. Site consulté le 30 décembre 2020.
133. Dictionnaire Larousse.fr, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/melting-pot/50375. Site consulté le 26 janvier 2021
134. Dictionnaire sans agent, le parisien, http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/glossa/en-en/. Site consulté le 30 décembre 2020.
135. Doré, E. (2015). Trouver un titre à sa thèse, http://reussirsathese.com/trouver-un-titre-a-sa-these. Site consulté le 21/12/2020
136. Gadet, F. (2000). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données, Les Cahiers de l'Université de Perpignan. http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Gadet_Derriere_le_probleme_methodologique.pdf. Site consulté le 17/09/2019.
137. http://www.dicolatin.com/FR/LAK/0/AETATE/index.htm. Site consulté le 21 octobre 2020
138. https://www.lhistoire.fr/carte/les-royaumes-berb%C3%A8res-viie-xie-si%C3%A8cle. Site consulté le 26 /12/2020
139. Jean, L. (s.d). République du Cameroun, https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun.htm . Site consulté le 26/11/ 2021.
140. L'internaute. Fr, https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/keum/. Site consulté le 02 avril 2019

141. Lejeune, C. (2016). Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires, https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/202553/1/ lejeune_2016a_preprint.pdf,. site consulté le 28 mai 2021.
142. Leterme, C. (2020). La démarche scientifique : tout ce que vous devez savoir ! https://www.scribbr.fr/article-scientifique/demarche-scientifique/. Site consulté le 12 mai 2021.
143. Mataillet, D. (2008, 14 janvier). D'où vient le nom de Constantine ? JeuneAfrique.com. https://www.jeuneafrique.com/104735/archives-thematique/d-o-vient-le-nom-de-constantine/, Site consulté le 26/12/2018
144. Mathilde Levesque, Pas de « wesh » ni de « wallah » dans la classe de cette enseignante. Elle explique pourquoi, https://positivr.fr/langage-ado-culture-commune-lycee/. Site consulté le 14 janvier 2020.
145. Meirieu, F. (s. d.). De l'ennui en pédagogie. https://meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf. Site consulté le 26/11/2018,
146. Mimho, M. [Mimho]. (2017, 1 mai). الامتحانات في الجزائر[Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TYBWWN6DZ14. Vidéo consultée le 05/11/2018
147. Morize, M. (2019). 90% des langues menacées de disparition, Revue Acropolis, https://www.revue-acropolis.fr/90-des-langues-menacees-de-disparition-dici-un-siecle/ . site consulté le 26/07/2019
148. Poisson, M. (2008). Les différents types d'entretiens, http://cours-ifcs-brunopoupin.wifeo.com/documents/Les-diffrents-Types-dentretiens.pdf. Site consulté le 14/10/2019
149. Statistique du 1er janvier 2018 de l'Office National des Statistiques, http://www.ons.dz/-Demographie-.html. site consulté le 09/10/2018
150. Villeret, G. (2020, 21 mai). Algérie • Fiche pays •. PopulationData.net. https://www.populationdata.net/pays/algerie/, Site consulté le 24/12/2018.

Annexes

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Transcription du corpus

Inf.00.F/Gr7

Bor : *euh **!** Bonjour demoiselle*

Inf.00.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.00.F/Gr7 : euh ! notre enseignant de l'oral est est quelq'un de:::: de strict et sivère sivère « sévère » euh ! malgré il nous laisse entré après huit heures du matin RIRE, puisque moi je viens toujours en retard XXX C'EST QUELQ'UN DE BIEN

Bor : *d'accord*

Inf.00.F/Gr7 : c'est tout ce que j'peux dire

Bor : euh! *Comment vous qualifiez le rapport avec lui ?*

Inf.00.F/Gr7 : euh! Le rapXXX euh! XXX

Bor : *rapport enseignant étudiant*

Inf.00.F/Gr7 : la relation entre ensXXX enseignant et étudiant !

Bor : *comment vous la qualifiez?*

Inf.00.F/Gr7 : euh! Relation amicale , Rire

Bor : *relation amicale, oui, expliquez –moi*

Inf.00.F/Gr7 : euh ! euh ! il n'est du genre des profs « professeur » qu'on a peur de:::, de lui

Bor *: de prendre la parole avec lui*

Inf.00.F/Gr7 : oui

Bor : *d'accord, et::: et qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.00.F/Gr7 : euh ! // {bruit}/// {bruit}//{bruit}.

Bor : *oui*

Inf.00.F/Gr7 : la question?

Bor : *qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.00.F/Gr7 : euh! el est pas trop « il n'est pas » el est pas trop:: sivère « sévère » genre :: il ne force pas de parler qu'on en veut pas parler « il nous ne force pas… » il ne donne pas des::: trucs à faire à la maison RIRE des devoirs et tout.

Bor : *et:: est-ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.00.F/Gr7 : oui

Bor *: euh ! pourquoi ?*

Inf.00.F/Gr7 : nous sommes parce que ::: euh ! il y a toujours des:: nouvelles trucs à parler des des il y a des thématiques euh ! très intéressants oui {bruit}

Bor : *use -t-il de votre langage au quotidien ? est-ce qu'il utilise le langage des jeunes avec vous XXX*

Inf.00.F/Gr7 : oui, il utilise le langage des jeunes euh ! euh !

Bor : *des exemples ? {bruit}*

Inf.00.F/Gr7 : déjà il est pas::: « il n'est pas » trop vieux XXX il est jeune

Bor : *non, je veux dire des des exemples des expressions qu'il utilise*

Inf.00.F/Gr7 : euh! par exemple qu'on a eu « quand on a eu » euh !::: la thématique des :: des réseaux sociaux facebook et tout XXX il parle comme nous genre euh ! spoter : hachtag tag Rire

Bor*: d'accord et:: cela donne quel effet?*

Inf.00.F/Gr7 : euh!

Bor*: est-ce que c'est bon c'est mauvais :: comment vous avez senti ça ?*

Inf.00.F/Gr7 : non on a senti ça::: C'EST BON, genre il est pas trop vulgaire comme nous à l'extérieur mais:: euh ! {bruit}

Bor : *et euh ! dernière question demoiselle, est-ce vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral avec lui?*

Inf.00.F/Gr7 : oui oui , je me sens:: je suis améliorée au niveau de l'oral parce que j'ai j'ai appris à prendre la parole euh ! j'avais:: j'étais très témide timide avec mon enseignant de l'année passée mais cette année:: je me suis améliorée {bruit}

Bor : *merci c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci*

Inf.01.F/Gr7

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor : *euh **!** Bonjour demoiselle*

Inf.01.F/Gr7 : bonjour

Bor : *euh ! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.01.F/Gr7 : il est vraiment :: magnifique euh ! //// super ! Rire

Bor : *euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? euh! Relation enseignant étudiant*

Inf.01.F/Gr7 : //euh::! *N'hes rouhi* (je me sens) plus à l'aise avec lui// puisque y'khalini nahdar :: (il me laisse parler) bla ma yrouhouli les paroles haka (sans que je perde la parole comme ça) yadghat (il met une pression) mayech be choufa hadik ta3 ::: lazem tahdri en français (sans faire ce regard de :::il faut que tus parles en français) lazem :::

***Bor** : d'accord , qu'est ce qui le distingue des autres enseignants?*

Inf.01.F/Gr7 : // euh!//// les autres enseignants ::: ykhaliwna nhasou bhadik ta3 aw enseignant (nous font sentir le sentiment de ::: il est enseignant) hadik choufa ta3 ::: (ce regard de :::), ma nhassech rouhi à l'aise (je ne me sens plus à l'aise) nwelli nourdjouf ki y3oud yahki m3aya chikh (je commence à trembler quand un enseignant me parle) ambiguë ::: (je bègue) Rire , houa non (lui non) houwa ykhalina (il nous met) à l'aise ykhalini nahdar

Bor : *d'accord d'accord intéressant, est-ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.01.F/Gr7 ; bien sûr

***Bor** : euh! Pourquoi? comment? Kifech (comment)*

Inf.01.F/Gr7 : /// //// euh !

Bor : *est-ce que vous vous sentez motivée avec lui ? {bruit}XXX*

Inf.01.F/Gr7 : oui parce que le sujet:: intéressant/// vraiment intéressant euh ! par exemple Facebook, les relations avant le mari ::age euh ! les sujets intéressants

Bor : *ah ! d'accord les thématiques abordées sont déjà intéressantes*

Inf.01.F/Gr7 : oui oui

***Bor** : d'accord : use-t-il de votre langage au quotidien ? Est-ce qu'il utilise le langage des jeunes// avec vous ?*

Inf.01.F/Gr7 : OUI

Bor : *des exemples*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.01.F/Gr7 : par exemple ::: Rire

***Bor** : qu'est ce qu'il dit ?*

Inf.01.F/Gr7 : ////euh ! il donne des idées des jeunes pas de:::

***Bor** : je parle des expressions , 3ibarat (expressions) est-ce que yasta3mal 3ibarat ta3 les jeunes(est-ce qu'il utilise des expressions des jeunes ?)*

Inf.01.F/Gr7 : oui

***Bor :** en dialectal par exemple ?*

Inf.01.F/Gr7 : //// //// j'ai oublié

***Bor** : vous vous ne rappelez pas, peu importe*

Inf.01.F/Gr7 : oui

***Bor** : donc donc cela donne-t-il quel effet ? quand il utilise :: quand il utilise ce :: langage des jeune qu'est-ce que vous vous sentez ?*

Inf.01.F/Gr7 : /// ////

Bor : est-ce que c'est bon c'est mauvais c'est déplacé du cadre académique ? XXX

Inf.01.F/Gr7 : c'est bon :: c'est vraiment bon parce que ::

***Bor** : ça vous met plus à l'aise ? ça vous dérange ?*

Inf.01.F/Gr7 : oui oui c'est vrai on est plus à l'aise parce que ::: /// parce que ::: on sent que ::: chghoul étudiant m3ana ba3d (comme s'il fait partie de nous en tant qu'étudiant) machi ::: (il n'est pas :::

***Bor** : ah ! d'accord d'accord une dernière question :: est-ce vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral avec lui?*

Inf.01.F/Gr7 : bien sûr !

***Bor** : c'est à dire en comparaison avec le début de l'année jusqu'à maintenant*

Inf.01.F/Gr7 : oui

***Bor** : est ce que vous vous êtes améliorée ?*

Inf.01.F/Gr7 : oui

***Bor** : expliquez-moi !*

Inf.01.F/Gr7 : parce que :: au début de l'année je n'ai pu même pas parler avec quelqu'un en français n'importe quelqu'un quelle chose même si ::: ss j'ai les mots même chghoul

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

3andi wach nahdar w haka (j'ai quelque chose à dire et tout) bessah m3a rouhi ki n3oud nahder na3ref lhadra (mais je sais parler quand je suis toute seule) bessah (mais) avec les enseigants wella (ou) avec mes amis wella (ou) je ne peux pas mais maintenant je peux // même sur Facebook je peux parler en français /// et même face à face même// c'est pas :: (ce n'est pas ::) C'EST PAS BIEN mais euh :: !

***Bor** : oui je comprend c'est pas vraiment performant mais :: on parle ici de l'amélioration est ce qu'il y a une amélioration par rapport au début*

Inf.01.F/Gr7 : oui c'est bien puisque ::: je fais confiance :: /// en moi

***Bor** : vous êtes plus rassurée*

Inf.01.F/Gr7 : OUI

***Bor** : intéressant merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci*

Inf.01.F/Gr7 : merci !

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.02.F/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle*

Inf.02.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: euh ! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.02.F/Gr7 : bonjour monsieur, euh ! mon enseignant d'oral de l'oral il est un peu :: spécial par rapport aux autres enseignants c'est à dire que qu'on qu'au tout début qu'autre :::/// notre première séance il était très clair il a dit qu'il voulait être à l'aise avec nous et qu'on devait avoir une relation très très simple et très bonne pour pouvoir assister à cette séance euh ! le plus normalement possible et échanger le plus d'information possible// donc :: je pense que :: qu'il est bien qualifié en tant qu'enseignant et surtout pour l'oral car il nous aide :: beaucoup euh ! à améliorer notre français.

Bor *: euh ! comment vous qualifiez la relation avec lui, la relation pédagogique ?*

Inf.02.F/Gr7 : euh! //// relation /// c'est c'est plutôt cool d'être dans sa séance parce euh ! peut être nhessou berwahna à l'aise (on se sent à l'aise) et euh ! /// on a envie de lui parler XXX on a envie qu'il nous écoute qu'il sache ce que nous on pense parce qu'on sait que c'est important pour lui il y a une certaine sincérité dans ses propos c'est à dire qu'il s'inquiète vraiment pour nous et que nous aussi on a besoin qu'il nous écoute en fait parce qu'on sait qu'il nous comprend.

Bor : *oui bien, qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? c'est à dire en comparaison avec l'enseignant de l'oral de l'année passée :: les enseignants de l'oral de cette année ou même en comparaison avec un autre enseignant assurant un autre module ou n'importe quel module, qu'est-ce qui le distingue*

Inf.02.F/Gr7 : ce qui le distingue en fait des autres enseignants c'est qu'il :: ça importe peu euh ! pas ça l'importe peu XXX/// manhasouch beli (on ne sent pas que) la séance l'information qu'il veut donner est la plus importante mais h'naya (nous) on se sent à l'aise et ::: qu'on veuille vraiment étudier et que ce soit oral une autre euh ! une autre langue ou euh ! linguistique Rire ou n'importe quel module il veut vraiment qu'on soit dans le bain de vouloir toujours vouloir apprendre plus et toujours vouloir acquérir le plus d'information

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

enfin pas le plus d'information comme ça juste la quantité mais vraiment la qualité aussi ssXXX

Bor : *est-ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.02.F/Gr7 : oui Rire, très

Bor : *pourquoi?*

Inf.02.F/Gr7: je peux parler de mon cas personnel?

Bor : *oui*

Inf.02.F/Gr7 : euh !:: personnellement XXX euh !::/// chuis pas (je ne suis pas) très enXXX enfin si chuis (je suis) encouragée euh !::: dans ma famille mais/// euh ! avoir ce genre d'encouragement à l'extérieur par exemple un prof (professeur) de de un enseignant à la fac (faculté) ça m'a beaucoup aidé parce que //// 9bal kount nchouf (avant je voyais que) genre être professeur à l'université c'était vraiment une chose inaccessible c'était vraiment impossible mais en fait non il nous a encouragé vraiment hassassni belli (il m'a fait sentir que) belli (que) C'EST POSSIBLE et si je voulais vraiment être professeur à la fac je pourrais l'être je pouvais vraiment n'kamel doctorat ta3i (continuer mon doctorat) normal même si je suis pas vraiment :: même si je ne suis pas qualifiée même si je n'ai pas assez d'informations il faut vraiment persévérer le vouloir parce que on est capable de tout XXX

Bor : *euh! Use-t-il de votre langage au quotidien ? Est-ce qu'il utilise le langage des jeunes*

Inf.02.F/Gr7: Rire oui très Rire

Bor: *des exemples ?*

Inf.02.F/Gr7 : des fois on croit qu'il veut être jeune à de nouveau Rire

Bor : *ah ! il est vieux alors ?*

Inf.02.F/Gr7 : Rire il est vieux Rire non il n'est pas vieux euh ! oui il use de notre langage parce que il s'inquiète vraiment enfin il s'intéresse vraiment à nous c'est normal qu'il l'utilise yasta3mal (il utilise) genre par exemple y a beaucoup le mot hitiste (chômeur) qui vient Rire dans la séance par exemple simpouli (simple) comme il y avait un aussi euh !::: j'ai bien aimé la séance avec les applications et les réseaux sociaux genre pour Facebook enfin :: /// quand on a dû lui expliquer qu'est-ce que voulait dire tagui (taguer) wella (ou) poke wella(ou) mentionner Rire /// donc ::: oui oui il utilise beaucoup ce langage

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(ح هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor : *donc :: cela donne-t-il quel effet ?cela donne quel effet ?*

Inf.02.F/Gr7 : qu'il est ::: qu'il est jeune aussi XXX

Bor : *est ce que c'est :: vous pensez que c'est péjoratif vous pensez que c'est déplacé du cadre académique est ce que vous pensez que c'est c'est ::: comment dire-ai je //// c'est bon d'utiliser ça c'est vulgaire ?*

Inf.02.F/Gr7 : non non c'est pas du tout péjoratif

Bor : *c'est vulgaire ?*

Inf.02.F/Gr7 : non c'est pas XXX c'est pas vulgaire parce que :: /// il y a /// je pense que ::: il y a beaucoup d 'études scientifiques qui disent que :: la séance ta3 :: (de) d'étude ta3na (la notre) wella (ou) n'importe quoi il faut que l'enseignant plutôt l'étudiant il se sent à l'aise il est amusé en fait bah (pour que) la séance t3adi (passe) mieux tkoun (sera) plus ou moins comme un jeu, donc utiliser ce genre de langage n'est pas du tout péjoratif au contraire c'est bon pour nous parce qu'on apprend mieux parce qu'on est dans notre euh !::: dans notre univers dans notre quotidien

Bor : *une toute dernière question demoiselle, est-ce vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral?*

Inf.02.F/Gr7 : oui pourquoi Rire ?

Bor *: explique -moi ?*

Inf.02.F/Gr7 : /// par exemple pour la première /// la toute première fois où j'ai dû parler en public pas en public devant juste devant mes amis je suis vraiment gênée j'avais le trac j'avais le cœur qui bat qui battait à la chamade donc euh !:: j'étais pas du tout à l'aise et j'avais peur en fait mais lui il m'a encouragé // il nous a tous encouragé à :: il nous a dit que parler en français c'était en fait c'était rien du tout il fallait juste mettre à l'idée que c'est tout à fait normal le trac était normal donc je parle plus devant les gens enfin je parle même dehors je n'ai plus peur d'avoir mon opinion de la dire devant les gens ou même si tout le monde n'est pas d'accord avec moi je parle plus /// il y a une fluidité il y a un changement c'est sûr parce qu'avant je parlais juste à la maison comme ça mais maintenant je je parle plus souvent en français /// c'est mieux

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : intéressant intéressant merci ,c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci*

Inf.02.F/Gr7 : merci monsieur

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ح / هذي
h	ه (hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.03.F/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle*

Inf.03.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: euh ! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.03.F/Gr7 : insane mlih bezzaf (un être très bon) ektasebt menou bezzaf (j'ai beaucoup appris de lui) l'méthode ta3ou mliha bezzaf (ça méthode est très bonne) ya3raf ywassel euh !::: l'fikra mlih (il sait comment transmettre l'information très bien) les étudiants ta3ou (ses étudiants) ma y3adich 3la hadja Qbal ma yafhemha wahed (il ne passe pas d'une chose avant qu'elle ne soit comprise) euh !:: la méthode ta3ou mliha haka (il a une bonne méthode) XXX 3andou thématique mliha fel khedma (il a une bonne thématique de travail) nethawrou m3ah bezzaf (on discute beaucoup avec lui)

Bor *: euh ! comment vous qualifiez la relation avec lui, la relation étudiant/enseignant?*

Inf.03.F/Gr7 : bien, comme:::XXX kima oustad ou :::(comme enseignant et :::) yt3amel boukoul 3la hsab koul wahed we fhemtou(il se comporte avec nous en fonction de chaqu'un de nous et de sa compréhension)

Bor : *non ! ici je parle de rapport, la relation avec vous el 3alaQa m3ak ka (la relation avec toi en tant que) enseignant et étudiante ? kifech t'kalifi (comment tu qualifie)*

Inf.03.F/Gr7 : XXX MLIHA (elle est bonne)

Bor : *euh ! d'accord, euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.03.F/Gr7 : euh !::: l'farQ (la différence) la différence ?

Bor : *oui*

Inf.03.F/Gr7 : /////

Bor : *en comparaison avec les autres enseignants de l'oral, de l'année passée si vous voulez ?*

Inf.03.F/Gr7 : la séance t3adi mliha khfifa (la séance passe très bien , légères) euh !::: mais mais //// nahder bel3arbi (je parle en arabe)////////

Bor : *même en dialectal*

Inf.03.F/Gr7 : //////

Bor : *d'accord ! est-ce que vous vous sentez motivé avec lui ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه (hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.03.F/Gr7 : //////

Bor : *est ce qu'il y a une motivation avec lui ? yhamskoum chwiya (vous motive-t-il ?)*

Inf.03.F/Gr7 : AH ! OUI ! beaucoup

Bor : *est-ce que methamsa wella t3adi la séance samta (est ce que tu es motivé ou la séance passe ennuyeuse)*

Inf.03.F/Gr7 : hih, methamsa w'nheb n'assisti la séance ta3ou bezzaf (oui, motive et j'aime assister à sa séance beaucoup)

Bor ***:*** *pourquoi ? 3lah (pourquoi)?*

Inf.03.F/Gr7 : euh !::: j'ai appris beaucoup de lui, euh ! nastafid bezzaf (j'en tire profit) ya3djbouni lal lal la ::::: (j'apprécie le le) les thèmes li ndirouhoum bezzaf (les thème qu'on fait beaucoup)

Bor : *est ce qu'il utilise votre langage au quotidien ? le langage des jeunes* ***?***

Inf.03.F/Gr7 : sa3at (quelque fois)

Bor : *par exemple ? des exemples que vous vous rappelez ?*

Inf.03.F/Gr7 ***:*** euh ! comme yatnahaw ga3 (ils doivent tous partir) RIRE euh !:::: //// c'est ça !

Bor : *ça donne quel effet quand il utilise ça ? ça donne quel effet ? wach thassi ki yasta3mel les expressions hadou ? (qu'est-ce que tu ressens quand il utilise ces expression), c'est mauvais ?, c'est bon ?, c'est déplacé du cadre académique ?...*

Inf.03.F/Gr7 : NON ! je ::: mliha haka m3a dahk (c'est bon avec le rire) menha nadhkou, menha ma nat3amlouch b'errasmiat bezzaf (en même temps on rigole et en même temps il e n'est pas trop de formel) machi tkoun rasmya bezzaf w ::: 3adiya (ce n'est pas trop formel et ::: normal)

Bor *: ce n'est pas un cadrage strict !*

Inf.03.F/Gr7 ***:*** machi chghoul houdoud (genre il n'y a aucune frontière)

Bor : *une dernière question, est-ce vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral?*

Inf.03.F/Gr7 : oui ! oui ! surtout avec lui

Bor *: depuis c'est à dire le début de l'année jusqu'à maintenant est ce que vous arrivez à parler orale, est-ce que votre orale c'est améliorer*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.03.F/Gr7 : oui ! surtout la langage euh !::: benesba lel3am li fat wella l3am li Qbal (par rapport à l'année précédente ou celle d'avant) surtout surtout sna (surtout cette année) tamélioriteé bezzaf fi nivou ta3i m3ah(je me suis bien améliorée dans mon niveau avec lui)

***Bor** : merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Inf.03.F/Gr7 : merci !

Inf.04.F/Gr7

***Bor :** euh **!** Bonjour demoiselle*

Inf.04.F/Gr7 : bonjour

***Bor** : euh ! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.04.F/Gr7 : euh !::: il est :::: il est directe et strict , mais il n'est pas sévère

***Bor** : ah ! d'accord**,** comment vous qualifiez le rapport avec lui ? rapport enseignant/ étudiant*

Inf.04.F/Gr7: relation?

***Bor :** oui, la relation oui*

Inf.04.F/Gr7 : en quelques sorte amicale

***Bor :** amicale d'accord, qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.04.F/Gr7 : bon //// avec lui euh !::: nhassou belli rana à l'aise (on se sent à l'aise) /// plus à l'aise/// y a pas de panique, nahkiw (on parle) avec euh ! liberté ///ma y'paniqinech w ma yhoutnach (il ne nous panique pas et ne nous met pas) euh ! sous pression

***Bor :** est-ce que euh ! vous vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.04.F/Gr7 : BIEN SUR

***Bor :** pourquoi ?*

Inf.04.F/Gr7 :bien sûr euh ! parce que c'est ::: c'est nouveau ce qu'il fait, la méthode est nouvelle, il donne llll, il donne euh ! aux autres ///la liberté de s'exprimer/// ma y ::: ma yabQach ychouf m3ahoum wella haka (il ne les fixes pas des yeux ou autre chose comme ça) bach ma yhassouch rwahhoum paniqué (pour qu'ils ne se sentent pas paniqués) donc, ykalilhoum (il leur donne) la liberté de s'exprimer bla ma ya ::: (sans qu'il) bla ma ypanikihoum (sans les paniquer)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح (هذي hnaya)
h	ح(حنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor**: d'accord! Euh**!** Lui arrive-t-il d'utiliser le langage au quotidien, le langage des jeunes ?*

Inf.04.F/Gr7 : euh!::: oui, mais pas le langage vulgaire

***Bor** : d'accord ! des exemples*

Inf.04.F/Gr7 : oui par exemple

***Bor :** des exemples que vous avez retenus, et que vous avez appréciez, que vous avez dépréciez, etc.*

Inf.04.F/Gr7 : euh ! RIRE

***Bor :** hadra ta3 les jeunes 3adjbouk, ma 3adjboukech (des paroles de jeunes, elles vous ont plu, non)*

Inf.04.F/Gr7 : /////il parle euh !::: il parle quelques fois :::: en dialecte

***Bor :** oui, mais ::: il faut préciser le langage des jeunes, langage ta3koum touma li t'gouloulha fel quotidien (votre langage que vous utilisez au quotidien) , qu'est-ce que vous avez retenu ?*

Inf.04.F/Gr7 : m'haleb (quelqu'un qui s'est vêtu d'une intelligence notable)

***Bor :** m'haleb (quelqu'un qui s'est vêtu d'une intelligence notable) d'accord*

Inf.04.F/Gr7 : euh ! M'HALEB , hadi li chfit 3liha (c'est ce que je me rappelle)

***Bor** : d'accord ! et cela donne-t-il quel effet ? qu'est ça donne comme effet ?*

Inf.04.F/Gr7 : D'ETRE A L'AISE, c'est comme si:::

***Bor** : vous trouvez que c'est vulgaire, c'est déplacé du cadre académique ?*

Inf.04.F/Gr7 : non, non pas du tout

***Bor :** ça vous :: ça apaise l'atmosphère*

Inf.04.F/Gr7 : c'est juste ressentir que ::: que nous sommes tous euh !:::/// c'est pas la relation superficielle et officielle entre

***Bor** : le même niveau*

Inf.04.F/Gr7 : voilà **,** entre l'enseignant et les élèves

***Bor** : y a pas de cadrage pour la séance*

Inf.04.F/Gr7 : y a pas de :::: de relation superficielle et et le professionnalisme

***Bor** : c'est une atmosphère détendue*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.04.F/Gr7 : voilà !

Bor : *une dernière question, est-ce vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral?*

Inf.04.F/Gr7 : tout à fait oui

Bor *: expliquez moi !*

Inf.04.F/Gr7 : euh !:::: euh! :: au niveau de vocabulaire // de nouvelles mots

Bor *: de nouveaux mots*

Inf.04.F/Gr7 : de nouveaux mots des ////// des nouvelles des nouvelles informations

Bor *: ça sur le plan c'est à dire culturel, mais ici c'est l'amélioration au niveau de l'oral, la compétence de l'oral, est ce que vous vous améliorez c'est à dire en comparaison avec le début de l'année jusqu'à la fin de l'année ?*

Inf.04.F/Gr7 *:* bien sûr ! oui !

Bor *: est ce qu'il y a amélioration au niveau de l'oral ?*

Inf.04.F/Gr7 : welina nahdrou bi talaQa (on est devenu plus fluides) kima ngoulou (comme on le dit) voilà, ma nalgawech des difXXX (on ne trouve pas des diff…) houwa ba3d ma ypanikinech (lui-même ne nous panique pas) ma ykhalinech ykounou 3andna des difficultés (il ne nous rend la tâche difficile) howa yashhana bechwiya (il nous corrige légèrement) , donc, hna nahkiw houwa ysahhana (nous on parle et lui nous corrige) makanech hadik la :::: (il n'y a pas ce ::) hna ba3d (même nous) on ose dire le le :::: les choses voilà !

Bor *: donc ! merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Inf.04.F/Gr7 : merci monsieur!

Q	ق (qlam القم)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ه
h	hnaya(هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.05.F/Gr7

Bor : *euh **!** Bonjour demoiselle*

Inf.05.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: euh ! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.05.F/Gr7 : je pense qu'il est spontané, il très gentil il ne fait pas la différence entre euh !::: mes camarades , euh !::: il ::: il nous fait beaucoup de choses intéressantes

Bor *: d'accord ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? rapport étudiant/enseignant bien sûr !*

Inf.05.F/Gr7 : c'est :::: c'est comme un ami presque :: il est euh ::: il est vraiment spontané avec tout le monde.

Bor *: qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.05.F/Gr7 : euh ! parce que :::: avec les autres enseignants on parle euh ! on a peur de :::

Bor *: de prendre la parole ?*

Inf.05.F/Gr7 : voilà ! de prendre la parole avec eux, mais lui il nous mette à l'aise

Bor *: d'accord ! d'accord ! intéressant , est-ce que vous vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.05.F/Gr7 : oui ! bien sûr parce que il est ::: il donne beaucoup de ::: parce qu'il nous donne ::: il nous parle de beaucoup de sujets intéressants XXX intéressants

Bor *: d'accord ! euh ! use-t-il de votre langage au quotidien ? est ce qu'il utilise le langage des jeunes avec vous ?*

Inf.05.F/Gr7 : oui ! oui ! euh ! il utilise beaucoup de termes par exemple surtout les sujets par exemple il parle euh !:: de sujets divers le Facebook, les réseaux sociaux .

Bor *: je parle beaucoup plus des expressions des jeunes par exemple ma halabtnech (tu ne nous as pas informé), XXX voilà,*

Inf.05.F/Gr7 : ah !

Bor *: est ce qu'il utilise ça ?*

Inf.05.F/Gr7 : parfois, avec certains, mais //// avec certains mais pas tout le temps

Bor *: et :::: ça donne ça donne quel effet quand il fait ça ?*

Inf.05.F/Gr7 : ça nous met à l'aise

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : ah ! d'accord ! une dernière question, est-ce vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral?*

Inf.05.F/Gr7 : ah ! bien sûr ! parce qu'on pratique la langue, il nous donne envie de ::::

***Bor** : il vous incite*

Inf.05.F/Gr7 : il nous incite, il nous pose de questions, il nous laisse parler

***Bor** : ah ! d'accord ! merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.06.F/Gr7

Bor : *euh ! donc ! Bonjour demoiselle*

Inf.06.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: euh ! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.06.F/Gr7 : bon, mon enseignant de l'oral c'est c'est un enseignant très sérieux il sait ce qu'il est en train de faire/// euh ! sympathique euh ! spontané, il sait bien animer la séance euh !///// euh !/// n'sit (j'ai oublié) XXXX c'est quelqu'un qui euh !// qui nous gêne pas qui nous donne la motivation à prendre la parole/// voilà !

Bor *: comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation étudiant/enseignant avec vous ?*

Inf.06.F/Gr7 : la relation entre moi et mon enseignant de l'oral c'est entre professionnelle amicale euh !::: c'est quelqu'un qui me rend à l'aise euh ! il nous gêne pas surtout lorsque je fais des fautes il me corrige rapidement sans me fait bloquer je me bloque pas pas lorsque je parle même si j'ai fait de j'ai fait une faute il me corrige rapidement par exemple j'ai dit j'ai allé il me dit je suis allé rapidement sans oublier ma phrase ou bien ma il concent il concentre sur euh ! sur à quoi je vais dire pas surtout euh ! sur les fautes et surtout c'est pas le genre de professeur lorsque tu fais une faute il :: il te voit avec ce regard là et il fait des grimaces non pas du tout /// ta oui.

Bor : *bien, qu'est ce qui le distingue des autres enseignants? Si vous le comparer avec d'autres enseignants de l'oral de l'oral de l'année passée ou de l'oral de cette année ou même un enseignant de ::: de n'importe quel module*

Inf.06.F/Gr7 : euh!/// voilà le professeur de l'oral de cette année c'est quelqu'un qui euh ! je ::: je sens qu'il euh ! qu'il SAIT TRES TRES BIEN ce qui est en train de faire, ça veut dire il prépare très très bien le travail, il n'a jamais oublié une question euh ! concernant la thématique qu'on aborde euh ! ça c'est ::: ça on trouve pas avec tous les euh !tous les profs surtout c'est quelqu'un qui est sévère lorsqu'il euh ! bien sûr il sévère lorsqu'il doit d'être sévère mais je me souviens un jour on a fait euh ! on a pas on a pas on a pas préparé la thématique pas la thématique c'était l'exposé c'était la honte pour moi malgré c'était pas mon tour moi j'ai pensé qu'il va qu'il va s'en transformer a ::: un

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

quelqu'un qui est fâché sévère nerveux au contraire il nous a dit voilà je me transformer a ::: a un prof de la linguistique et il nous a donné un :::: un cours de la linguistique vraiment j'ai dit waw comment il :: il peut se contrôler voilà ! ça on trouve pas tous les profs

Bor : *hum! D'accord*

Inf.06.F/Gr7 : genre quelque sorte ysameh (il pardonne) moutasameh ki chghoul (du genre tolérant)

Bor : *il est tolérant il n'est pas intransigeant*

Inf.06.F/Gr7 : oui, c'est ça

Bor : *XXX d'accord ! Euh ! Une autre question, est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.06.F/Gr7: oui, beaucoup moi personnellement à l'oral avec sa :: sa méthode lorsqu'on fait les tables comme ça je me sens que je suis dans une émission le prof c'est un ::: animateur il est en train d'animer et ça ça m'encourage beaucoup à prendre la parole pourquoi ? parce que je sens que surtout lorsque on fait des débats entre homme et femme voilà les hommes ils disent je suis on est contre les femmes on est pour ça ça me motive à dire à l'autre à donner à mon point de vue à l'autre je sens qu'il euh ! que l'autre côté il veut il veut savoir mon point de vue c'est ça .

Bor : *hum! Est ce qu'il prend position dans ce sens ?*

Inf.06.F/Gr7 : prend position c'est à dire?

Bor : *quand il s'agit des thématiques ou la y a une::: comparaison entre homme et femme ?*

Inf.06.F/Gr7 : non RIRE il il essaye d'être neutre

Bor : *c'est un homme je suppose que c'est un homme* ***?***

Inf.06.F/Gr7 : oui, mais il essaye d'être neutre mais des fois ::: tout dépend la thématique des fois avec les hommes des fois avec :::mais la majorité du temps il est neutre il n'essaye pas de de s'exprimer de donner son point de vue son vrai point de vue

Bor : *c'est ç ace qu'on appelle prendre position. Oui, donc ! Est ce qu'il utilise le langage des jeunes avec vous, votre langage au quotidien*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ع / ء
h	حنا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.06.F/Gr7 : OUI:::: il utilise trop je me souviens il m'a dit t'halabna (on vient d'être informé) RIRE

Bor : *RIRE*

Inf.06.F/Gr7 : je ne me rappelle pas qu'est ce qu'ils ont dit mais il m'a dit ah ! voilà t'halabna (on vient d'être informé) il m'a : il m'a :: chaf m3aya (il m'a regardé) il m'a dit t'halabna (on vient d'être informé) ça veut dire ::: et ça ça // ça donne vraiment il a un résultat sur les étudiants pourquoi ? parce que lorsqu'on je vois que mon professeur utilise mon langage ça ça me rend à l'aise je sens qu'il veut/// d'abaisser son voix son niveau pour nous rendre plus à l'aise spontané et j'aime trop :: ça lorsqu'il utilise XXX langage

Bor : *oui! Intéressant, ! une dernière question demoiselle, est-ce vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral?*

Inf.06.F/Gr7 : oui! Beaucoup, j'ai dis:::euh ! à :::à l'année précédente j'avais le problème de ::: blocage lorsque je parle je perds le mot surtout avec mon enseignant de l'année précédente elle était un peu sévère tu fais des fautes elle te vois comme ça elle fait des grimaces ça ça me dérange pourquoi ? je suis étudiante j'ai le droit de faire des fautes maintenant c'est pardonnable au future c'est impardonnable je sais, donc l'enseignant doit m'donner la chance de parler même si je fais de des fautes et ça avec l'enseignant de cette année y a pas ça y a pas de de XXX y a pas de gêne pas du tout donc je :: je pense qu'il y a une grande amélioration de mon ::: de mon niveau de la parole et j'ai appris beaucoup de choses surtout mon bagage euh ! j'ai euh ! j'ai appris plusieurs mot plusieurs expressions surtout qu'il ::: qu'il nous partage avec nous ses expériences lorsqu'il était étudiant lorsque ::: voilà !

Bor : *d'accord , bon question quand il s'agit d'amélioration au niveau de l'oral vous ne pensez pas que ::: c'est évident quand on parle du passage par exemple de la première vers la deuxième année donc il y a forcément une évolution il y a forcément un développement donc peu importe c'est à dire si :: s'il s'agit de sa méthode ou non est ce que c'est dû au passage de la première vers la deuxième année ou c'est dû de ::: par rapport à sa méthode d'enseignement ou par rapport à sa posture en tant qu'enseignant*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هذي ح / ء	
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.06.F/Gr7 : non, c'est par rapport à sa méthode d'enseignement parce que lorsque je compare l'oral avec d'autres par exemple euh ! un autre ::: module c'est l'oral qui qui :: c'est l'oral qui :: c'est le module qui :: qui donne une amélioration on a la compréhension ça se passe très vite ensuite directement l'expression

Bor : *production*

Inf.06.F/Gr7 : ah hih (oui) par contre par exemple si on prend le module de l'écrit on a le temps de de dire ça :::

Bor : *de réfléchir*

Inf.06.F/Gr7 : oui, ça s'écrit comme ça ça se dit comme ça se dit pas comme ça w fl'oral (mais à l'oral) non je considère le module de l'oral XXX le module le plus important à apprendre l'expression ça se passe très vite

***Bor* :** *donc ! Hum :: merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Inf.06.F/Gr7 : merci à vous monsieur

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح هادي
h	ه (hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ (خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.07.F/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle*

Inf.07.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.07.F/Gr7 : bon :: je pense ::: qu'il est ::: gentil je pense qu'il est gentil il est strict

Bor : *il est gentil il est strict RIRE*

Inf.07.F/Gr7 : oui *il est gentil il est strict*

Bor : *n'est-ce pas une contradiction ?*

Inf.07.F/Gr7 : NON, non Rire , normal euh ! comment dit ? euh ! chikh ::: (prof) gentil mais yechti yakhdem (il aime travailler) /// yadhak bessah yachti ykoun gadgad (il rigole, mais il aime être rigoureux)

Bor : *il y a il y a c'est à dire une part de sérieux dans son enseignement*

Inf.07.F/Gr7 : VOILA, voilà hada wach Qasdi (c'est ce que je veux dire-) annou ki (quand il est) gentil w :::: (et) strict hada houwa elma3na ta3 anou yachti yakhdem aw :::: yachti ykoun m3ana (c'est le sens de il aime travailler et il aime être gentil avec nous) gentil yadhak (il rigole)::: euh !:: voilà

Bor : *d'accord ! euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation enseignant / étudiant ? //// comment elle est la relation ? comment vous la qualifiez ?*

Inf.07.F/Gr7 : ////euh! Hum! Relation ////// Rire, bl'arabe w malguithach (même en arabe je n'arrive pas à le dire) RIRE

Bor : *RIRE elle n'a pas trouvé la réponse en arabe, voilà Rire*

Inf.07.F/Gr7 : tbahdila (quelle honte)

Bor : *non non y a pas de souci*

Inf.07.F/Gr7 : non euh!::: nchoufha (je la vois une) relation // kima ngoulouha (comme on le dit) très :::: kima ngoulou (comme on le dit) 3amiQa bezzaf (très profonde)

Bor : très profonde !

Inf.07.F/Gr7 : très profonde, voilà nchoufha belli kima ngoulou (je la vois en tant comme on le dit) comme des sœurs et des frères

Bor : *donc c'est une relation amicale c'est une relation détendue*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(حنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.07.F/Gr7 : détendue voilà!

Bor :*d'accord d'accord elle n'est pas cadrée*

Inf.07.F/Gr7 : ah! Non ce n'est pas du tout du tout

Bor : *c'est pas :::: l'étudiant c'est à dire verticale entre étudiant et enseignant voilà c'est ce qu'on appelle en didactique une relation horizontale*

Inf.07.F/Gr7 : horizontale voilà

Bor : *on a presque :: on sent presque le même niveau*

Inf.07.F/Gr7 : voilà!

Bor : *euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.07.F/Gr7 : Rire Rire en général je parle en général

Bor : *celle-ci aussi c'est une très difficile question Rire*

Inf.07.F/Gr7 : très difficile rire l'essentiel je parle en général

Bor : *oui bien sûr*

Inf.07.F/Gr7 : d'accord XXX ma :::: ya3djbounich (ne me plaisent pas) les autres enseignants)Rire mellakhar (en toute franchise)

Bor :*RIRE d'accord mellakhar (*en toute franchise*)*

Inf.07.F/Gr7 : rire maya3djbounich maya3djbounich (ils ne me plaisent pas) {bruit} ta3 (de) l'université département langue française// NON{bruit}maya3djbounich (ils ne me plaisent pas) tariQate (la façon) {bruit} li y3almou biha (à travers laquelle ils enseignent

Bor : *d'accord d'accord donc vous préférez la sienne celle de ::: votre enseignant de l'oral , d'accord ! est-ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.07.F/Gr7 : oui bien sûr

Bor : *est ce que vous voulez travailler avec lui ?*

Inf.07.F/Gr7 : oui je sais oui !

Bor: *alors pourquoi et comment?*

Inf.07.F/Gr7 : parace que::::://// {bruit}//// khatrakech (parce que) yahki (il raconte) yadkhlena fi (il aborde) des sujets Rire des sujets qu'on ::: ma houmch (ne sont pas) personnels mais des sujets l'essentiel ta3 (de) la vie ta3 (de) euh :::

Bor: *d'accord* ***!*** *des thématiques d'actualité*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ع(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شويا chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.07.F/Gr7 : voila ! Ta3 (de)la vie ta3 (de) kima ngoulou ta3 (comme on le dit de) ta3 ::: kif ::: tkhalik tkhaddem moukhek bessif (ça vous force à réfléchir)

***Bor** : donc, il aborde des thématiques qui vous intéresse*

Inf.07.F/Gr7 : voila PAS N'IMPORTE QUOI {bruit} pas n'importe quel sujet voilà qui touche ::: la société {bruit}XXX

***Bor :** cela vous motive !*

Inf.07.F/Gr7 :oui {bruit} l'coté hada ta3 ::: (ce côté de :::) personnel ::: psychologue :: psychologie voilà s euh !::: pour moi

***Bor :** bien sûr bien sûr c'est une réponse personnelle. Donc euh ! est ce qu'il utilise votre langage au quotidien ?*

Inf.07.F/Gr7 : pardon ! {bruit}

***Bor:** est ce qu'il utilise votre langage au quotidien ?* {bruit} le langage des jeunes ?

Inf.07.F/Gr7 : oui

***Bor:** des exemples*

Inf.07.F/Gr7 : des exemples Rire /////{bruit} ////{bruit} des exemples euh !:::: en arabe dialectalXXX

***Bor:** wach ygoul (qu'est-ce qu'il dit) oui allez-y !*

Inf.07.F/Gr7 : tahleb (action de rendre une personne plus rusée) Rire

***Bor:** Rire oui encore*

Inf.07.F/Gr7 : /////{bruit}/////{bruit} tahleb hiya li gou3det fi moukhi bezzaf (c'est l'expression que j'ai le plus retenu) Rire

***Bor:** d'accord intéressant* {bruit} c'est suffisant comme exemple euh ! cela donne t-il quel effet ? quand il utilise ces expressions ça ça donne quel effet pour vous ? est ce que c'est ?::: vulgaire est ce que c'est ? ça vous met à l'aise ?

Inf.07.F/Gr7 : ça me:::: ça me met à l'aise je sens qu'il est algérien comme moi rire

***Bor:** rire d'accord*

Inf.07.F/Gr7 : tessema naQder nahki (c'est à dire je peux parler) à l'aise tessema ta3 wahed ki nahki m3ah yafhamni (c'est à dire qui me comprend quand je lui parle) ///{bruit}par exemple Yara (le nom d'une étudiante malienne) ma tafhemch tabQa ghir (elle ne

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح / ه هاذي
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

comprend pas) mahma tkoun niveau li tahki m3ana (peu importe le niveau qu'elle adopte) mahma tawsel lhadek niveau (peu importe si elle atteint ce niveau) ta ::: kima ngoulou (comme on le dit) tkhod m3na (elle s'intègre) tghos fhadik niQat (elle aborde ces points) tabQa daymen (elle reste toujours) coté t ::::mech (n'est pas :::)

Bor: *c'est purement culturel*

Inf.07.F/Gr7 : voilà ///{bruit} on est des musulmans des arabes des algériens

Bor : *je comprends, une dernière question demoiselle, est-ce :::: est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral?*

Inf.07.F/Gr7 : *oui*

Bor : expliquez !

Inf.07.F/Gr7 : franchement pas beaucoup pas beaucoup ya3ni (c'est à dire) j ::: ///{bruit}mach niveau ta3i ga3ed yzid bhadja (mon niveau n'évolue pas d'une manière considérable) ki ngoulou b'zerba (comme on le dit rapidement) wella hadja kbira (ou d'une grande façon) mais ga3da nhaz (j'assimile) kima ngoulou (comme on le dit) trois heures hadouk maga3dinech yrouhou (ces trois heures ne passent pas) pour rien ///{bruit} et plus que ça kima ngoulouha (comme on le dit) l'module l'wahid li ga3da nhez fih (le seul module où j'en tire profit) ma ga3da nhaz fi hata module (je ne profite d'aucun autre module) ydjiw yetmaskhraou bina w'yatlQouna (ils viennent se moquer de nous ensuite ils nous libèrent) hada houwa el moustalah (c'est ça le terme qui convient) ydjiw yetmaskhraou bina w'yatlQouna (ils viennent se moquer de nous ensuite ils nous libèrent) ma ga3din yQariw fina la walou (ils ne nous enseignent ni rien)

Bor *: donc euh ! merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Inf.07.F/Gr7 : merci monsieur

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هذي ع / ء	حنايا(hnaya)
h	
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.08.M/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour monsieur*

Inf.08.M/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.08.M/Gr7 : euh ! je pense qu'il euh ! ::: la meilleure euh ! pro:: professeur XXX ya3ni men les profs kamel (c'est à dire parmi tous les profs) howa ya3ni (lui est) euh ! l'prof lwahid li nouQdrou net3amlou m3ah ya3ni (le seul pro avec qui on peut parler) soit en arabe wella (ou) en français euh ! l'échange des idées euh ! aussi euh ! je crois qu'il est :::// toujours nous donne une chance à parler ah ! pour maitrise mieux la langue française eh (oui) c'est tout

Bor : *euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation pédagogique, la relation entre enseignant et étudiant, comment vous la qualifiez ?*

Inf.08.M/Gr7 : la relation avec lui elle est toujours bien euh !::::/// ya3ni makanch hadja nkhafou menha (c'est à dire il n'y a rien qui nous fait peur) pour euh ! pour nous euh !::: par exemple euh ! on peut faire l'échange d'idée euh ! euh ! on est pas peur ////

Bor : *en toute aisance*

Inf.08.M/Gr7 : oui euh ! aussi :::: on peut la qualifier la relation avec lui comme une euh !::: amitié comme une amitié

Bor : *amicale*

Inf.08.M/Gr7 : amicale oui c'est euh! On n'a ::: on a pas considérer lui comme un euh ! professeur euh ! serré ou par exemple ou bien il est très bien avec euh !::: avec nous /// c'est tout

Bor : *qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.08.M/Gr7 : comment?

Bor : *qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? c'est à dire wech l'farQ binou w bin (quelle est la différence entre lui et) d'autres enseignants par exemple l'enseignant de l'oral de l'année passée wella (ou) ceux de cette année wella (ou) un autre enseignant pour n'importe quel module wech l'farQ binethoum (quelle est la différence entre eux) ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.08.M/Gr7 : l'enseignante de l'oral de l'année passée ::: elle est un peu sévère /// euh !::: un peu sévère/// elle ne donne pas euh !::: beaucoup beaucoup de chance à parler ou maitriser euh !::: pour maitriser la langue mais cette année euh !::: hamdoulah (Dieu merci) on a beaucoup de chance à parler euh ! on a bien présenter les cours euh !::: bien obtient euh !:: des idées des informations hamdoulah (Dieu merci) très bien il est très bien

Bor : *d'accord, euh! Est ce que vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.08.M/Gr7 : oui

Bor : *pourquoi ?*

Inf.08.M/Gr7 : euh! Puisque à chaque fois il nous donne euh comme j'ai dit ! des chances à parler des chances à maitriser bien des chances qui euh !:::: des chances euh ! pour euh !::://// comment on dit ? ya3ni :::: (c'est à dire) /// ya3ni ykhalik tahki (c'est à dire il te laisse parler) tetnaha (tu te débarrasses) ya3ni bel'arbi kima ngoulou hnaya mkaki (c'est à dire en arabe comme on le dit, gêné) tetkaka bech tahki goudem ennass (tu te sens gêné de prendre la parole en public) wella hadja kima (ou une chose comme ça) ya3ni taQder tahki normal (c'est à dire tu peux parler d'une façon normale)

Bor : *d'accord, d'accord sans kakage (sans gêne)*

Inf.08.M/Gr7 : sans kakage (sans gêne) Rire

Bor : Rire d'accord ! Est ce qu'il utilise votre langage au quotidien ? est ce qu'il utilise le langage des jeunes ?

Inf.08.M/Gr7 : langage des jeunes ?

Bor : *le parler jeune?*

Inf.08.M/Gr7 : hum!::: non, c'est pas euh! C'est pas le même langage en classe euh! C'est pas la même

Bor : *mais de temps à l'autre il utilise le langage par exemple ta3 yatnahaw ga3 (ils doivent tous partir , ma halabtnech (tu nous as pas informé)*

Inf.08.M/Gr7 : oui

Bor : *c'est ça le langage des jeunes*

Inf.08.M/Gr7 : oui, oui

Bor : *est ce qu'il l'utilise de temps à l'autre ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح / ع هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.08.M/Gr7: euh! //// quelques fois oui quelques fois

Bor : *euh! Vous vous sentez comment quand il utilise ces expressions ?*

Inf.08.M/Gr7 : euh!::::

Bor : *kifech tdjik kifech thass? (comment tu considère ça, comment tu te sens) kima yasta3mel houwa les expressions hadou m3ak ? (quand il utilise ces expressions avec toi)*

Inf.08.M/Gr7 : nhass ::: (je me sens)euh !::: comme un membre de la famille wallah (je le jure) vraiment nhass (je me sens) euh !::: makanech wahed barani 3lina fel klassa (il n'y a pas d'intrus) wella ki n3oudou nesta3mlou fi hadou les mots wella nhassou kamel (ou quand on utilise ces expressions on se sentent tous) comme une famille /// des amis

Bor : *donc ! dernière question, est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.08.M/Gr7 : oui bien sûr

Bor : *expliquez moi !*

Inf.08.M/Gr7 : j'ai bien améliorer euh ! spécialement cette année

Bor : *en comparaison c'est à dire du début de l'année jusque ici ?*

Inf.08.M/Gr7 : oui oui euh !::: comme j'étais euh ! comme l'année passée j'étais euh !:::/// kima ngoulou (comme on le dit) j'étais vraiment peur lorsque je parle euh ! ya3ni goudem ennas kanet s3iba 3liya chwiya (en public c'était un peu difficile pour moi) mais cette année hamdoulah (Dieu merci) je peux parle je peux présente des projets expose avec mes camarades euh !////

Bor **:** intéressant, *merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Inf.08.F/Gr7 : ah ! d'accord merci

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح هذي
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.09.F/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle*

Inf.09.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.09.F/Gr7 : euh ! notre professeur de l'oral est quelqu'un qui euh ! gentil // avec nous quelqu'un qui est respectueux compressif ///euh ! il est active actif

Bor *: d'accord ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation avec lui , la relation enseignant étudiant*

Inf.09.F/Gr7 : euh ! relation il nous a traite comme euh!:: ses frères ou ses ::: c'est pas comme ses étudiants et euh ! c'est :::: certain temps kima ngoulou (comme on le dit) euh monsieur yrakez 3al (il se focalise sur) les fautes beaucoup plus 3al (sur) XXXX

Bor *: d'accord des fois c'est à dire des fautes de langue ainsi de suite*

Inf.09.F/Gr7 : hih ta3 l'grammaire (oui celles de grammaire)

Bor *:ah! D'accord d'accord oui parce que surtout en module de l'oral ce que ::: ce qui nous intéresse c'est euh !::: le ::: l'amélioration de la structure linguistique*

Inf.09.F/Gr7 : monsieur mais mana3raf kifeh ngoulouha (je ne sais pas comment le dire) /// oui

Bor *: allez-y allez*

Inf.09.F/Gr7 : hein! Wachouwa tani (qu'es ce qu'il y a d'autres) /// c'est tout monsieur

Bor *:ah d'accord, qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.09.F/Gr7 : euh!:::

Bor *: une simple comparaison*

Inf.09.F/Gr7 : il est intelligent il est compréhensive beaucXXX compréhesif Rire compréhenssif euh ! monsieur ta3 (de) euh ! kima hadik ta3 kima tfahemna bah ndirou les tds walaw madarouch ltema (comme la fois où on s'est mis d'accord de faire des tds:::: 3raft belli (j'ai su que) euh ! quelqu'un qui euh ! qui euh ! monsieur beli (que)euh !////

Bor *: tolérant*

Inf.09.F/Gr7 : compréhensif tesemma (c'est à dire) normal {bruit}machi euh !

Bor *: oui d'accord! Euh! Est-ce que vous vous sentez motive avec lui ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.09.F/Gr7 : oui, bien sûr

***Bor** : pourquoi ?*

Inf.09.F/Gr7 : parce que monsieur euh ! il nous aide beaucoup il nous aide beaucoup il fait beaucoup des efforts XXX vraiment euh !:: je suis fière d'être son étudiante

***Bor** : intéressant, donc euh ! est ce qu'il utilise le langage au quotidien votre langage au quotidien, est ce qu'il utilise la langage des jeunes ?*

Inf.09.F/Gr7 : oui

***Bor** : et::: des exemples ?*

Inf.09.F/Gr7 : des exemples de langage ou de quoi ?

***Bor** : oui*

Inf.09.F/Gr7 : euh!:::

***Bor** : des expressions qu'il a utilisées avec vous*

Inf.09.F/Gr7 : Rire attendez! //////////// eh ! sa3at (parfois) euh ! dQiQa bark nkhamem (juste une minute pour penser) mana3ref (je ne sais pas) ////////////

***Bor** : oui*

Inf.09.F/Gr7 : nsit (j'ai oublié) monsieur

***Bor** : peu importe donc donc maintenant on sait qu'il utilise certaines expressions faisant partie du langage des jeunes, quand il les utilise cela donne-t-il quel effet ? donc qu'est ce que vous sentez quand il utilise ça ?*

Inf.09.F/Gr7 : monsieur nhoto rwahna kelli (on se sent) normal à l'aise m3ah nahdrou keli mach m3a (avec lui on parle comme si ce n'est pas avec) enseignant nahdrou m3a wahed normal quelqu'un qui est proche de nous

***Bor** : d'accord ! Vous ne trouvez pas que c'est vulgaire c'est déplacé du cadre académique ?*

Inf.09.F/Gr7 : /////

***Bor** : Vous ne trouvez pas que c'est vulgaire ? c'est déplacé du cadre académique ?*
Il ne faut pas qu'un enseignant dise ces expressions

Inf.09.F/Gr7 : ah! Non normal ///

***Bor** : une dernière question, est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح(هذي hnaya)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.09.F/Gr7 : oui euh ! j'améliorais mon niveau et aussi euh ! j'apprends j'ai appris beaucoup des mots donc j'ai enrichi au niveau du vocabulaire

Bor *:mais en terme de prise de parole en comparaison c'est à dire du début de l'année jusqu'ici est ce que vous sentez que thassenti haka felhadra (tu t'es améliorée au niveau de la parole)*

Inf.09.F/Gr7 : oui, chwiya (un peu) oui sa3at haka des ex ::: des es ::: des expressions kima hakak (de telle sorte) tessema nahfadhoum w mara khlef nutilizihoum (c'est à dire je l'ai apprend et je l'ai utilise pour une autre fois).

Bor *: d'accord d'accord merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح / ع هادي hadi)
h	ه (hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ (خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.10.F/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle*

Inf.10.F/Gr7 : bonjour monsieur

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.10.F/Gr7 : alors euh!::/// donc euh !////// la méthode ta3ou ta3djebni bezzaf (sa méthode me plait beaucoup) à chaque fois wayen (où) ymeddena haka (il nous propose comme ça) des sujets naQdrou neprépariwhoum fe eddar (on peut les préparer à la maison) 3andna (nous avons) l'occasion tessema bah nhazzou (c'est à dire pour avoir) des idées des informations men (de) l'internet men ::: je sais pas quoi l'essentiel hna naprépariw rwahina (nous on se prépare) ki nwaliw hna f'la séance ta3ou (quand on sera dans sa séance) nalgaw wach nahdrou (on trouvera de quoi on peut parler).

Bor *: euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? rapport enseignent la relation enseignent étudiant ?*

Inf.10.F/Gr7 : elle est euh! Nta t3amelna mlih bezzaf (vous vous comportez bien avec nous) w (et) jamais hassastna belli (vous nous avez fait sentir que) euh ! hna des étudiants ta3ek (nous sommes vos étudiants) wella kount sévère m3ana (ou vous étiez sévère avec nous) le contraire surtout ki t euh ! (quand tu :::) direnna les séances ta3k (vous nous faites vos séances) n3agbou fihem TD (on fait un TD) wtkoun ntaya fi blasset l'étudiant w'hna li nkounou l'enseignant (quand vous prenez la place de l'étudiant et nous à la place de l'enseignant) Rire.

Bor *: d'accord ! Qu'est-ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.10.F/Gr7 : alors euh! Chouf (regarde) ana l'3am li fet Qrit 3and enseignante (moi l'année passée j'étais avec une enseignante) kanet VRAIMENT VRAIMENT karrhatni fel module hada (elle m'a fait vraiment vraiment détester ce module) kanet sévère bezzaf tancha3na wana 3andi problème ta3 el :: l'oral (elle était trop sévère elle nous engueulait et moi j'avais un problème de l'oral) 3andi 3labali belli 3andi (j'ai je sais que j'ai un problème de)problème ta3

Bor *: comme tout le monde*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.10.F/Gr7 : voilà euh! W'hiya kanet w3andi (et elle était j'ai) la peur tani hadik ki nkhaf n3oud ma naQdarch nahdar même haka hwayedj tafhine ndir fihoum les fautes (j'ai aussi cette peur quand j'ai peur je ne peux plus parler je commence à faire des fautes même quand il s'agit de choses futiles) whiya kanet tahki ki chgoul ::: (et elle était du genre ::)le genre hadak li tansisti 3al 3abd bah yahdar ma tkhalinich (le genre qui insiste sur la personne pour parler elle ne me laisse pas) à l'aise w'ndir 3andha des fautes bêtes twali haka chghoul tancha3ni (et je fais des fautes bêtes elle commence à me reprocher) c'est la première fois li nalga rouhi (où je me trouve) à l'aise hakda f l'oral (comme ça à l'oral) même nahdar ghalet wella (même si je parle avec des fautes) // normal.

***Bor** : d'accord! Est-ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.10.F/Gr7 :////// oui !

***Bor** : methamssa m3ah (motivée avec lui) la motivation c'est ki tkouni methmssa m3ah (quand vous êtes motivée avec lui) pourquoi ?*

Inf.10.F/Gr7 : euh! Les sujets ta3ou mlah (ses sujets sont bons) des sujets haka ta3 (comme ça de) social XXX ki n'participi 3andou (quand je participe dans sa séance)

***Bor** ://// donc euh! Est ce qu'il utilise le langage euh ! votre langage au quotidien c'est à dire le langage des jeunes ?*

Inf.10.F/Gr7 : je pense le::::: f'la séance louwla bark (lors de la première séance uniquement)

***Bor** : vous vous êtes absentée euh! Pour pas mal de fois*

Inf.10.F/Gr7 : hih (oui) Rire voilà nhar euh ! dartana hadak essujet ta3 (le jour où vous nous avez fait ce sujet-là de) la tricherie

***Bor** : la tricherie aux examens*

Inf.10.F/Gr7 : la tricherie voilà euh ! J'ADORE vraiment ya3ni ki chghoul (comme si :::) de ::: khroudjna chwiya men l'djouw ta3 laQraya (on est sorti un peu de l'atmosphère des études)

***Bor** : d'accord d'accord donc euh! Cela donne-t-il quel effet ? est-ce que c'était ::: wach 3tatek haka ::: (qu'est-ce que ça vous a donné :::) wach medetlek (qu'est-ce que ça vous*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح (هذي hnaya)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

a donné) wach medetlek men tab3*(qu'est-ce que ça vous a donné comme impression) la séance* ta3ou *(sa séance) l'usage des parlers jeunes*

Inf.10.F/Gr7 : ////////////////goutlek kherdjetna haka men l'djouw ta3 laQraya (je vous l'ai dit qu'elle nous a sorti de l'atmosphères des études)

Bor *: d'accord y a pas hadek (ce) le contexte cadre*

Inf.10.F/Gr7 : voilà

Bor *: une toute dernière question demoiselle, est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.10.F/Gr7 : oui

Bor *: c'est à dire en comparaison du début jusqu'à la fin est ce que vous améliorez ou non ?*

Inf.10.F/Gr7 : euh! Oui j'ai:::: thassant chwiya (je me suis améliorée un peu) we l'hadja li sratli tessema mliha bezzaf ani 3oudt ma nkhafech (et la plus belle chose qui m'est arrivée c'est à dire est le fait que je n'ai plus peur) 3oudt nahdar même ndir les fautes (je prends la parole même si je fais des fautes).

Bor *: d'accord merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Inf.10.F/Gr7 : merci à vous

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.11.M/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour monsieur !*

Inf.11.M/Gr7 : monsieur bonjour!

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.11.M/Gr7 : bon :: mon enseignant de l'oral est ::: bon mon enseignant de l'oral est ::: dans ma classe est ::: c'est très jol :: très gentil et :::/// c'est ::: étudier avec lui c'est ::: c'est bien c'est ::: dans un entourage très ouvert ///c'est ::: très amusant aussi :::: dans les sujets euh !

Bor : *abordés*

Inf.11.M/Gr7 : abordés/// monsieur ::: dans :::: mais euh ! il est très sévère dans les absences /// l'évaluation dans les notes //// mai euh ! il reste toujours gentil/// il parle avec nous :::

Bor : *d'accord, comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation // étudiant enseignant comment vous la qualifiez ?*

Inf.11.M/Gr7 : /// je pense que ::: monsieur je la qualifie comme euh ! comme des amis pas comme enseignant et étudiant puis que puisqu'il parle avec nous normal/////

Bor : *donc euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?* wach ymayzou 3la les enseignants lokhrine *(qu'est ce qui le distingue des autres enseignants)en comparaison avec l'enseignant de l'oral de l'année passée// d'autres enseignants de l'oral.*

Inf.11.M/Gr7 : monsieur le ::: l :::: l'enseignant de l'enseignante de l'oral de l'année passée monsieur c'est :: c'est un peu dans la classe c'est un peu fermé on peut pas parler qu'est ce qu'on veut et tout

Bor : *ah d'accord*

Inf.11.M/Gr7 : mais cette année on a :: la liberté

Bor : *c'est très rigide*

Inf.11.M/Gr7 : *oui monsieur*

Bor : *d'accord ! est ce que vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.11.M/Gr7 : //// je suis très à l'aise avec lui monsieur

Bor : *pourquoi ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ع / ء	
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.11.M/Gr7 : /// toujours il euh !//// toujours il rigole avec nous//// jamais yetghachech menna (il ne se fâche contre nous) Rire jamais

Bor : *d'accord !* est ce qu'il utilise votre langage au quotidien, le langage des jeunes ? est ce qu'il utilise le langage des jeunes avec vous ?

Inf.11.M/Gr7 : euh ! temps en temps oui

Bor : *et :: ça donne quel effet ?comment vous sentez quand il utilise ce langage ?*

Inf.11.M/Gr7 : ///c'est quelque chose de bien monsieur //// je trouve ça c'est //// comment on dit//// chghoul yda33mek bah ta9ra (comme s'il te soutient pour étudier) il ::: l'améliore euh ! ////

Bor : *et une dernière question monsieur, est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.11.M/Gr7 : bien sûr

Bor : *est ce que vous avez des améliorations ?*

Inf.11.M/Gr7 : bien sûr monsieur

Bor *: hum ! comment ? expliquez !*

Inf.11.M/Gr7 : ////euh ! on a fait avec lui beaucoup de choses beaucoup de sujets ////il nous oblige de :::: de parler beaucoup plus et participer/// c'est pour ça :::

Bor : *merci merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête, merci !*

Inf.11.M/Gr7 : y3aychek (que Dieu vous garde) monsieur.

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هناية hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.12.M/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour monsieur !*

Inf.12.M/Gr7 : bonjour!

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.12.M/Gr7 : alors ! mon enseignant de l'oral je vais dire que ::: on a l'honneur de :::: étudier avec lui parce que ::: c'est un enseignant JEUNE // comme nous// sérieux et dynamique

Bor *: comment vous qualifiez le rapport avec lui ?la relation enseignant étudiant*

Inf.12.M/Gr7 : monsieur // appart luiXXX /// relation comme euh ! des amis

Bor *: est ce que c'est une relation cadrée ? est ce que c'est une relation détendue ?*

Inf.12.M/Gr7 : non/// relation/ tout dépend cadrée des fois /// tout dépend du sujet donc toujours elle est ouverte

Bor *: d'accord*

Inf.12.M/Gr7 : donc on peut l'exprimer on peut le dire tout ce que l'on veut

Bor *: d'accord, qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.12.M/Gr7 : le distingue par rapport les XXX enseignants euh ! cette année je vois que :::// le prof d'oral il est un peu dynamique il est un peu méthodique surtout par rapport à les années passées donc ::: je vois que on a une méthode de travail on une méthode de ::: participation ::: les notes ::: c'est ça

Bor *: d'accord ! euh ! est ce que vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.12.M/Gr7 : bien sûr

Bor *: pourquoi ?*

Inf.12.M/Gr7 : parce que // je me sens à l'aise/// toute fois que :: je me présent// je peux parler sans /// sans toute/// je peux exprimer

Bor *:vous vous sentez plus libre*

Inf.12.M/Gr7 : bien sûr

Bor *:hum ! d'accord ! est ce qu'il utilise votre langage au quotidien votre langage des jeunes ?*

Inf.12.M/Gr7 : bien sûr

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ح / ء هادي
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *:des exemples ?*

Inf.12.M/Gr7 : donc euh ! surtout sur les l ::: les sujets ////les sujets qu'on qu'a

Bor *: les thématiques traitées*

Inf.12.M/Gr7 : *les thématiques traitées dans le ::: pendant le cycle/// c'est toujours par rapport le l :::*

Bor *: des thématiques d'actualité*

Inf.12.M/Gr7 : aa ::: actualité des sujets par rapport les jeunes

Bor *: d'accord ! mais les expressions si vous vous rappelez l'expression de ::: jeune c'est à dire comme par exemple* ma halabtnach *(tu nous a pas informé) comme euh ! une certaine expression comme ça si vous vous rappelez les expressions qu'il utilise*

Inf.12.M/Gr7 : non non

Bor *: d'accord ! euh ! une dernière question, est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral avec lui ?*

Inf.12.M/Gr7 : bien sûr donc euh ! c'est ça dès que tu tu euh ! je me suis à l'aise avec quelqu'un je peux exprimer je peux ::: avoir le plus il peux mes aider pour euh !:: donc il est toujours euh ! travailler pour metter (mettre) les élèves sur les rails ///

Bor *:d'accord d'accord, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête !*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.13.F/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle!*

Inf.13.F/Gr7 : bonjour monsieur!

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.13.F/Gr7 : euh ! notre enseignant de l'oral je trouve que c'est quelqu'un /// bien vraiment il était gentil avec nous même il était très sévère parce que il veut nous aider dans pas mal :::: de trucs par exemple parfois il choisit des thématiques vraiment ça nous aide euh ! dans notre euh ! futur avenir aussi on a ::::/// on a eu de la chance vraiment de :::

Bor *: de l'avoir*

Inf.13.F/Gr7 : oui, de l'avoir comme enseignant de l'oral et même si parce que on a parce que t3alamna (on a appris) beaucoup de choses intéressants on a eu beaucoup d'informations nouvelles informations de notre vie et ::: comme qui nous aide même si dans notre vie quotidien .

Bor *:* comment vous qualifiez le rapport la relation avec lui ?/// relation enseignant étudiant bien sûr !

Inf.13.F/Gr7 : relation étudiant ?

Bor *:* comment vous la qualifiez

Inf.13.F/Gr7 : ça dépend de ::: l'étudiant parfois ::: parfois m3a (avec) l'étudiant

Bor *:* non par rapport à vous

Inf.13.F/Gr7 : par rapport à moi ?

Bor *: oui*

Inf.13.F/Gr7 : c'était très bien

Bor *: vous et votre enseignant de l'oral*

Inf.13.F/Gr7 : c'était très bien passé c'était une bonne relation entre un étudiant et notre enseignant y on a le respect entre l'étudiant et l'enseignant il nous il nous :::: il nous considère comme ::: ses enfants même si parfois on fait des bêtises il était gentil avec NOUS il nous a aidé jusqu'au maximum euh !/// c'est ça je trouve que c'était une très bonne relation entre un étudiant il est il vraiment il a des capacités vraiment d'être euh ! un très bon enseignant

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : intéressant intéressant , qu'est ce qui le distingue des autres enseignants maintenant ?*

Inf.13.F/Gr7 : euh ! c'est un enseignant très spontané Rire oui :::s

***Bor** : en comparaison avec l'enseignant de l'oral de l'année passée avec l'enseignant de l'oral de cette XXXX année ou même avec un enseignant dans n'importe quel module.*

Inf.13.F/Gr7 : oui, il y on a une grande différence entre l'enseignant de l'oral de cette année même ::: et celui de ::: l'année c'était ::: pas la même méthodologie il était vraiment différente aussi euh ! aussi :::: je trouve que l'enseignant de l'oral de cette année il parle de la réalité il est vraiment spontané avec nous voilà c'est ce qu'il vaut faire c'est ce qu'il faut faire voilà c'est ce qu'il ne faut pas faire voilà c'est ce qu'il ::: m'intéresse voilà non même si parfois on fait des bêtises il nous dit très bien intéressant continuez comme ça vous allez réussir donc ::: c'était très bien.

***Bor** : maintenant est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.13.F/Gr7 : parfois oui parfois il nous met de thématiques sur net vraiment intéressant Rire tout le monde vaut parler tout le monde veut exprimer vos veut veut exprimer s'exprimer et tout c'était vraiment intéressant

***Bor** :euh ! use-t-il de votre langage au quotidien ? est ce qu'il utilise le langage des XXX jeunes ?*

Inf.13.F/Gr7 : OUI OUI il nous on dit

***Bor** :des exemples*

Inf.13.F/Gr7 : des exemples parfois une fois je pense qu'il a dit à un garçon il faut t'halbou had (informer cette:::) le ::: Rire had (cette) la génération parce que vraiment

***Bor** : Rire*

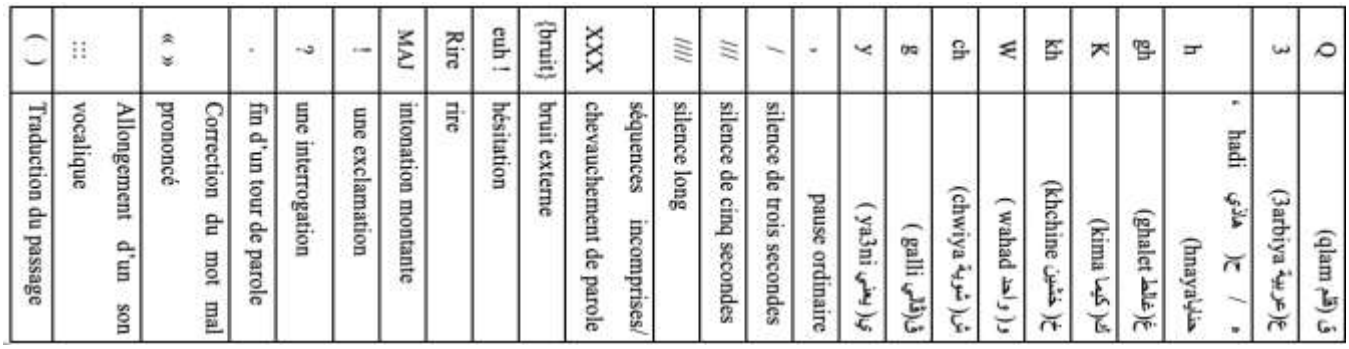
Inf.13.F/Gr7 : c'était vraiment intéressant on a bien reçu le message je préfère parfois qu'il parle de langage quotidiennement mieux qu'un langage euh !

***Bor** : ah ! d'accord, donc cela donne quel effet donc vous pensez que c'est ::: mélioratif ?*

Inf.13.F/Gr7 : oui c'est mélioratif

***Bor** : est ce que ça sort du cadre académique ? c'est ::: vous trouvez que c'est vulgaire ?*

Inf.13.F/Gr7 : non , je trouve que c'est vraiment mélioratif parce qu'il met les élèves en mode /// A L'AISE tout le monde peut s'exprimer ///c'est ce qu'il sent et en même



Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايه hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
	séquences incomprises/
XXX	chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

temps ::: vraiment c'est intéressant il donne l'ambiance dans la thématique vraiment il nous ::::/// chgoul (comme si) il nous encourage pour bien s'exprimer à l'aise.

Bor *:intéressant, une dernière question demoiselle, est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.13.F/Gr7 : très bien très bien mieux qu'avant

Bor *:expliquez moi*

Inf.13.F/Gr7 : mieux qu'avant parce que avant ::: kounna nahchmou (on était timide) on s'exprime parfois on dit non il faut pas dire ça peut être que C'EST FAUX il va euh !:: rayeh yabkhasna (il va nous humilier) :::: il va dire non ce n'est pas comme ça et tout mais//tellement il était gentil avec nous il nous corrige les fautes et ::: la fois passée lorsqu'il a ::: il a fait ::::// il a fait une thématique dans laquelle c'est l'étudiant qui va euh ! qui va :::: présenter un cours c'était vraiment intéressant il nous a apprit beaucoup de coures que avant on les connaissent pas // je trouve que on a bien améliorer notre euh ! notre niveau de ::: l'oral

Bor *:intéressant intéressant merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête !*

Inf.13.F/Gr7 : vraiment c'est rien

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.14.F/Gr7

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle!*

Inf.14.F/Gr7 : bonjour monsieur!

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.14.F/Gr7 : euh !//////////////

Bor : *oui*

Inf.14.F/Gr7 : ////////////

Bor : *wach rayek f'l'enseignant ta3ek ta3 l'oral ? (que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?) hay (allez) en toute franchise .*

Inf.14.F/Gr7 : MLIH mlih (il est bien) ykhalina (il nous laisse)euh ! n euh ! ndjawbou (répondre) tessemma (c'est à dire) b'façon(d'une façon) tessemma (c'est à dire) tkhallina (tu ne mets) à l'aise même si même noghltou (on fait des fautes) euh !! sa3at ya (parfois) kayen des phrases balek mahoumch rakbine khlass (il y a des phrases de très mauvaise construction) même l'angage ta3na (notre langage) XXX sa3at ndakhlou fih (on intègre) les ::: des expressions ma na9drouch n3abbrou bihoum bel 3arbiya (à travers lesquelles on ne peut pas exprimer en arabe) tessemma yhawel (il essaye) toujours ykoun m3a l::: m3a les idées ta3na (d'être avec nos idées) yefhamna 3la wach habine nowslo (il nous comprend où on veut en venir)

Bor : *hum ! d'accord d'accord*

Inf.14.F/Gr7 : euh ! à part ça ::: //// vraiment il est vraiment respectueux aussi euh ! il a euh ! des étudiants ///yahchem hatta bah ygoullha ntiya ouskti ntiya ma tousktich (il n'ose même pas leur dire tait toi ou arrête de parler)

Bor : *d'accord*

Inf.14.F/Gr7 : tessemma (c'est à dire) l'âge ba3d ma yesmahch (déjà son âge ne lui permet pas) ///yahchem hatta yroud 3liha ygoulha barkay ntiya wella barka nta (il n'ose même pas leur répondre tait toi à part ça i ::: ça méthode

Bor : *il est plus tolérant*

Inf.14.F/Gr7 : oui

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor : *il est plus tolérant, comment vous qualifiez le rapport la relation avec lui ? relation enseignant étudiant , la relation avec lui comment vous la qualifiez ?*

Inf.14.F/Gr7 : ////relation euh ! d'étudiant avec son professeur // respectueuse euh ! avec des limites des ma ::: 3andhoum m3ah houdoud (ils ont des limites avec lui) ma yaQdrouch yQallou men ihtiramou (ils ne peuvent pas lui manquer de respect) //// euh ! aussi bien qui euh ! tessemma (c'est à dire) i :::: thassou hakka (tu le sens comme ça) //// toug3oud m3ah à l'aise (tu te sens à l'aise avec lui)

Bor : *d'accord*

Inf.14.F/Gr7 : machi hakka tdji ha (ce n'est le fait de) tdiji tahki wella tetkaka tgoul ah :: (le fait que tu hésites quand tu veux parler tu dis euh !) // non

Bor : *d'accord , c'est intéressant* tetkaka *(tu hésites) voilà, qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? /// en comparaison avec l'enseignant de de l'oral de l'année passée ou avec les autres enseignants de l'oral de cette année wella (ou) avec n'importe quel enseignant qui assure n'importe quel module ? Qu'est ce qui le distingue ?*

Inf.14.F/Gr7 : euh !/// i ::: y ::: ydjareb yesta3mel ydir (il essaye d'employer) des thèmes /// qu'on les vécus yessemma 3aychinhoum 3la ard lwaQi3 (des thématiques que l'on a vécu dans le réel)

Bor : *quotidien*

Inf.14.F/Gr7 : oui//// c'est ça//// nous tessemma y3awenna (c'est à dire il nous aide) parfois ba :::: kifeh naQdrou net3amlou (comment on peut se comporter) euh ! plusieurs choses moi-même j'ai ::: j'ai changé d'idées /// ouai.

Bor : *intéressant, intéressant, est ce que vous vous sentez euh ! motivée avec lui ?*

Inf.14.F/Gr7 : oui, bien sûr //parce que euh ! moi-même un professeur que je SENS très à l'aise avec lui ça ::::: ça fait euh ! beaucoup de choses

Bor: *//// est ce qu'il utilise le langage au quotidien le langage des jeunes*

Inf.14.F/Gr7 : oui XXX

Bor : *des exemples*

Inf.14.F/Gr7 : ////////// {bruit} il y a ::::

Bor : *une expression qui vous a plu*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ع(هادي hadi)
h	ح(حنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor : *est ce que vous vous sentez que vous êtes motivée avec lui ?*

Inf.14.F/Gr7 : bien sûr parce que ::: la séance ta3ou (sa séance) tessemma (c'est à dire) on a tout ce te ::: at// presque// le changement des de tous les modules euh ! peu// le::::: neQdrou tessemma nbedlou (on peut changer) l euh !/////

Bor : l' jouw (l'atmosphère)

Inf.14.F/Gr7 : oui on peut changer on peut parler de euh ! plusieurs choses c'est pour ça que euh ! on a donc toujours la séance de l'oral //// win naQdrou tessemma n3abrou 3la afkarna b'façon (où c'est à dire exprimer nos pensées d'une façon) même s'il y a on peut pas bien exprimer mais/// nos idées sont toujours euh !

Bor : *d'accord, est ce qu'il utilise le langage au quotidien votre langage des jeunes ?*

Inf.14.F/Gr7 : /////////

Bor : *des exemples ?*

Inf.14.F/Gr7 : oui euh !/// ça dépend les thèmes euh ! qu'on a ::: qu'on a vécu euh !/// ça dépend les vidéos qu'on a qu'on a vu euh !

Bor : *quelque chose qui vous a attiré le plus////// qui vous a fait rire le plus /// qui vous a marquée le plus*

Inf.14.F/Gr7 : c'était XXX la vidéo de Anes Tina

Bor : *d'accord*

Inf.14.F/Gr7 : on a vraiment on a parlé de beaucoup de choses j'ai pas ///

Bor : *d'accord*

Inf.14.F/Gr7 : je souviens pas vraiment mais euh !

Bor : *est ce que vous pensez que ça a donné un effet à la séance ?*

Inf.14.F/Gr7 : oui bien sûr on se ::: on

Bor : *quel effet c'était mélioratif ? est ce que c'est déplacé du cadre académique ?*

Inf.14.F/Gr7 : non non c'est ::: XXX //// on sent n'hassou n'kounou (on se sent on est) à l'aise ou ::: euh ! parfois nhessou belli men la génération ta3na (on sent qu'il est de notre génération) naQdrou tessemma netbadlou el afkar (on peut faire l'échange d'idées) kader yefhamna (il peut nous comprendre) même euh ! le :::: //// presque c'est leur langage li nesta3mlouh hnaya (que l'on utilise).

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ع / ء
h	حنا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor : *une toute dernière question demoiselle, est ce que vous sentez ::: que vous êtes euh ! que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.14.F/Gr7 : un peu un peu oui mais euh ! c'est le problème c'est le problème c'est en moi toute euh !/// loin parler en français ou euh !/// parce que tessemma naQra bezzaf l'ektabet bel 3arbiya (c'est à dire je lis beaucoup de livres en arabe) ça a vraiment ::: me fait des difficultés

Bor : *oui mais par rapport à sa méthode par rapport à sa ::: en parlant de son langage des jeunes par rapport à sa posture*

Inf.14.F/Gr7 : XXXX

Bor : *est ce que vous vous êtes amélioré à ce niveau là ?*

Inf.14.F/Gr7 : oui bien sûr il nous donne toujours le :::: la chance pour parler pour exprimer pour bien exprimer euh ! euh ! améliorer notre euh ! /// notre langage en français la sa méthode même /// nous euh ! si euh ! il nous a fait des thèmes qui euh ! ////

Bor : *faisant parler de l'actualité*

Inf.14.F/Gr7 : non euh ! des thèmes euh ! par exemple scientifiques technologiques

Bor : *d'accord*

Inf.14.F/Gr7 : ça nous donne difficulté pour s'exprimer

Bor : *ah ! d'accord*

Inf.14.F/Gr7 : alors tessemma (c'est à dire) les thèmes li y'dirhoum 3al l'waQe3 li 3aychinou (les thèmes qu'il aborde sont en relation avec notre vécu) ykhalina nasta3mlou alfad (il nous donne des termes) plus faciles neQedrou n3abrou (on peut s'exprimer)

Bor : *c'est plus facile*

Inf.14.F/Gr7 : plus facile oui simple whad l'hadja (et cette chose)

Bor : *ce n'est pas compliqué*

Inf.14.F/Gr7 : tessemma naQdrou n3abrou (on peut s'exprimer) ouai whad lhadja tessemma (est cette chose c'est à dire) t ::: tkhalina bezzaf n ::: n'amélioriw fe l :: f'les capacités ta3na (nous donne vraiment possibilité d'améliorer nos capacités)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor : *intéressant merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette euh ! à cette entrevue!*

Inf.14.F/Gr7 : merci

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Groupe 5

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.15.F/Gr5

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle!*

Inf.15.F/Gr5 : bonjour !

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.15.F/Gr5 : euh !::: bon euh !/// je pense qu'il est très euh ! comment dire-ai je il est très cool genre euh ! il est spontané //trop même euh ! je pense qu'il est fait pour ce métier voilà euh ! il est spontané cool il est facile à:::// comment dire- ai je communiquer /// c'est ça

Bor *: comment vous qualifiez le rapport avec lui la relation étudiant enseignant*

Inf.15.F/Gr5 : euh ! voilà euh ! //// kima goult gbil ba3d (comme j'ai dit tout à l'heure) il est facile à ::: voilà on a XXX pas du mal à communiquer

Bor *: XXX la relation est ce que c'est détendu est ce que c'est sévère ?*

Inf.15.F/Gr5 : non non non très détendue euh !/// XXX genre je ::: je l'apprécie

Bor *: qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.15.F/Gr5 : je pense qu'ils sont plus âgés // que lui et ils sont euh ! plus euh ! plus sages plus âgés plus sévères ils //plus euh !//

Bor *: stricts*

Inf.15.F/Gr5 : stricts voilà stricts

Bor *: est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.15.F/Gr5 : est ce que vous vous sentez

Bor *: motivée*

Inf.15.F/Gr5 : bien sûr oui bien sûr

Bor *: comment ? Pourquoi*

Inf.15.F/Gr5 : euh ! énormément il vous laisse le ::: la chance de ::: d'être euh ! d'être euh !

Bor *: de se sentir libre*

Inf.15.F/Gr5 : voilà :: il vous met à l'aise//// voilà

Bor *: donc euh ! est ce qu'il utilise le langage euh ! au quotidien le langage des jeunes ?*

Inf.15.F/Gr5 : oui euh !

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح هذي
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : des expressions des exemples que vous vous rappelez ?*

Inf.15.F/Gr5 : bon euh ! comment euh ! il euh !

***Bor** : des exemples que vous vous rappelez ?*

Inf.15.F/Gr5 : ///// comment dire ai je ::::/// rahouli (j'ai perdu) les mots

***Bor** : c'est pas grave*

Inf.15.F/Gr5 : euh ! il est euh ! kifeh ngoulou (comment on dit) euh ! wahed yetmeskhar m3ak (comment on d'une personne qui rigole avec vous)

Bor : ygassar *(il rigole)*

Inf.15.F/Gr5 : oui il est

***Bor** : gsayri (marrant)*

Inf.15.F/Gr5 : il est euh ! /// 3labalek rahouli les mots boukoul ani nayda 3a setta (vous savez j'ai perdu tous les mots je me suis levée à six heures) //////// rahli le mot (j'ai perdu le mot)

***Bor** : peu importe donc ! cela donne-t-il quel effet ? comment vous sentez vous quand il utilise ces expressions ?*

Inf.15.F/Gr5 : XXX

***Bor** : wach thassi ki yasta3mel (comment vous sentez vous quand il utilise) ces expressions ?*

Inf.15.F/Gr5 : ki ytulisi (quand il utilise) ces expressions je me sens plus à l'aise plus euh ! makanech hadak (il n'y a pas ce) le :::: le TRAC genre il vous laisse hadik (cette) la chance de ::: de parler hakkak (comme ça) spontanément

***Bor** : vous ne pensez pas que c'est vulgaire ?*

Inf.15.F/Gr5 : non pas du tout il est très très ::: il est bien élevé

***Bor** : euh ! une toute dernière question est ce que vous vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.15.F/Gr5 : oui perso personnellement ::: oui au fil du temps je m'améliore parce que ::: je bouquine un peu je regarde des films de séries

***Bor**:/// mais en parlant restant dans la :: dans la séance de de l'oral*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء (hnaya هنايا)
h	
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.15.F/Gr5 : dans la séance euh ! ///concernant des sujets hakka (comme ça) /////par exemple politiques wella (ou) des sujets en ce qui concerne l'université wella (ou) un peu oui mais côté balak (peut être) culturel wella (ou)::: je pense pas mais :::

Bor *: qu'est ce qui vous attire le plus dans les thématiques par exemple ?*

Inf.15.F/Gr5 : dans ?

Bor *: dans les thématiques par exemple, qu'est ce qui vous attire le plus ?*

Inf.15.F/Gr5 : dans les thématiques ? ta3ou (ses) //// euh ! les sujets ta3ou sont intéressants c'est intéressant un peu // c'est différent // par rapport euh ! les profs li Qrit déjà 3andhoum (qui m'ont enseigné) donc c'est ça hadi hya (c'est ça)

Bor *: : intéressant merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette euh ! à cette enquête merci!*

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هذي ح / ء	
h	ه (hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.16.F/Gr5

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle!*

Inf.16.F/Gr5 : bonjour !

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.16.F/Gr5 : il est normal mais euh ! sa méthode euh ! un peu ///// boring (ennuyeuse) moumilla (ennuyeuse)

Bor *: moumilla (ennuyeuse) ennuyeuse*

Inf.16.F/Gr5 : oui

Bor *: elle est ennuyeuse*

Inf.16.F/Gr5 : oui c'est mieux euh ! koun ybedelha chuiya (s'il la change un peu) genre euh !////// il faut être active un peu genre euh ! par exemple euh ! on fait des scènes euh ! ///on débattre euh ! comme ça des choses comme ça

Bor *: hum ! vous n'avez pas beaucoup plus les débats hakka ouverts en cas une thématique à traiter ?*

Inf.16.F/Gr5 : oui

Bor *: peut être que vous n'avez pas c'est à dire des idées par rapport à la thématique euh ! vous n'êtes pas préparée donc vous n'avez pas ::: quoi dire .*

Inf.16.F/Gr5 : oui

Bor *: c'est ça d'accord et ::: comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation étudiant enseignant ?*

Inf.16.F/Gr5 : /////////

Bor *: c'est une relation ::: serrée une relation détendue ? il est super cool il est très sévère ?*

Inf.16.F/Gr5 : ydji (il est) normal ////// XXXX

Bor *: ya3ni ki ykhouch tkhafi mennou ? (tu as peur de lui quand il rentre)* wella ki ykhouch *normal (ou c'est normal quand il rentre) ?*

Inf.16.F/Gr5 : normal

Bor *:3adi (normal)*

Inf.16.F/Gr5 : oui

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
-	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? /// si vous le comparer avec d'autres enseignants ?*

Inf.16.F/Gr5 : ///// c'est quel enseignant ?

***Bor** : par exemple avec l'enseignant de l'oral de l'année passée ou avec l'enseignant de l'oral de cette année XXX d'un autre groupe//// d'après vos collègues*

Inf.16.F/Gr5 : l'enseignant de l'oral de l'année passée c'est mieux

***Bor** : vous le préférer*

Inf.16.F/Gr5 : oui

***Bor** : d'accord pourquoi ?*

Inf.16.F/Gr5 : XXX sa méthode euh ! est plus euh ! comment dire ai je ? /////// ywassalek biha l'méthode ta3ou (l'information passe avec sa méthode) hakka ykhallik (comme ça il te laisse) genre euh ! ykhalilek hadak suspens bah thab dima tdji takra 3andou (il te fait le suspens pour que tu aimes assister chez lui) kounna 3amlouwel kamel nhabou naQraw 3andou (on aimaient tous assister chez lui) euh ! chikh ta3 l'oral hada (cet enseignant de l'oral)

***Bor** : euh ! est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.16.F/Gr5 : XXX

***Bor** : use-t-il de votre langage au quotidien ?*

Inf.16.F/Gr5 : oui

***Bor** : des exemples*

Inf.16.F/Gr5 : ya 3oumri (ma bichette) Rire

***Bor** : ah ! d'accord et cela donne –t-il quel effet ? wach thassi ki yasta3mel les expressions hadou (qu'est ce que tu sent quand il utilise ses expressions ?*

Inf.16.F/Gr5 : ////// normal //// des fois euh !//// machi za3ma yasta3melhoum kou (il ne les utilise pas tout :::)euh ! :::

***Bor** : de temps à l'autre*

Inf.16.F/Gr5 : oui normal //////

***Bor** : vous pensez que c'est vulgaire ? vous pensez que c'est ::: ça contribue à apaiser l'atmosphère ? /// ça vous met plus à l'aise ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.16.F/Gr5 : XXX

Bor *: ça vous met plus à l'aise ? c'est l'inverse ?*

Inf.16.F/Gr5 : ///// ni vulgaire ni à l'aise Rire

Bor *: nouss nouss (moitié moitié) d'accord une dernière question est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral avec lui ?*

Inf.16.F/Gr5 : euh ! donc euh ! ana kan 3andi (moi j'avais un) problème //// euh ! genre euh ! quand je serais en public euh ! je me suis perturbé et tout et tout euh ! //// les derniers séan les dernières séances euh ! je me sens que je suis /// un peu différente

Bor *: vous avez changé*

Inf.16.F/Gr5 : oui

Bor *: vous êtes améliorée c'est à dire au niveau de faire face au public*

Inf.16.F/Gr5 : oui

Bor *:hum ! d'accord sur ce plan là donc euh ! vous êtes plus courageuse*

Inf.16.F/Gr5 : oui

Bor *: et c'est dû à sa méthode ou quoi ?*

Inf.16.F/Gr5 : comment

Bor *: c'est dû à sa méthode c'est grâce à sa méthode que vous êtes devenue plus euh ! courageuse ?*

Inf.16.F/Gr5 : oui oui

Bor *: merci, c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête*

Inf.16.F/Gr5 : je vous en prie !

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح / ع هادي hadi
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.17.F/Gr5

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle !*

Inf.17.F/Gr5 : bonjour !

Bor *: donc ! euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.17.F/Gr5 : euh ! monsieur Malek comment comment je veux dire il est euh !/// il a pas il a pas :::: une expérience vraiment /// une grande expérience euh ! /// lui-même il est en train d'apprendre

Bor *: comme tout le monde*

Inf.17.F/Gr5 : ah hein ! euh !/////// il nous ramène euh ! un une méthode un peu plus différent que les autres euh ! les autres euh ! enseignants pour nous améliore le niveau etcétéra mais je remarque que euh ! on a pas vraiment amélioré euh ! notre niveau

Bor *: d'accord, comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation avec lui ? la relation enseignant étudiant ? comment elle est ?*

Inf.17.F/Gr5 : comme si n :: nous sommes des frè comme si il est euh ! notre frère

Bor *: d'accord c'est à dire est ce qu'il y a ::: est ce que vous pensez qu'il y a une relation supérieure ? il y a l'enseignant il y a est ce que c'est une relation amicale ?*

Inf.17.F/Gr5 : non non amicale

Bor *: est ce que c'est détendu ? est ce que c'est serré ?*

Inf.17.F/Gr5 : non non c'est une relation amicale

Bor *: est ce que vous trouvez des difficultés c'est à dire a ::: lui adresser la parole ?*

Inf.17.F/Gr5 : non pas du tout

Bor *: XXX*

Inf.17.F/Gr5 : elle n'est pas XXX

Bor *: qu'est ce qui le distingue des autres des enseignants ?*

Inf.17.F/Gr5 : //////

Bor *: par exemple qu'est ce qui le distingue des autres des enseignants ?*

Inf.17.F/Gr5 : d'accord hum !

Bor *: par exemple XXX*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.17.F/Gr5 : euh ! la méthode la méthode la méthode ta3ou djdida 3lina (sa méthode est nouvelle pour nous) euh ! makounech ndirou (on n'avait pas l'habitude de faire) les tables sous forme d'un d'un U ou on // discute à partir d'un débat et tout ça

***Bor** : d'accord, est ce que vous trouvez que c'est intéressant c'est mauvais*

Inf.17.F/Gr5 : oui c'est intéressant

***Bor** : mliha wella machi mliha ? (c'est bon ou ce n'est pas bon)*

Inf.17.F/Gr5 : hadi hya la méthode li 3adjbatni ana (c'est la méthode qui me plait) voilà parce que euh ! ydirelna (il nous fait) débat ::: il nous laisse parler à l'aise et tout ça

***Bor** : est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.17.F/Gr5:/// pas vraiment

***Bor** : pas vraiment pourquoi*

Inf.17.F/Gr5 : pas vraiment parce que ::://// je trouve pas que je suis en train d'euh ! d'améliorer mon niveau /////// oui je trouve pas que euh ! je senti pas que je suis euh !////

***Bor** : je m'améliore*

Inf.17.F/Gr5 : euh ! oui voilà je m'améliore mais je :::

***Bor** : est ce qu'il utilise votre langage au quotidien ?*

Inf.17.F/Gr5 : oui euh !

***Bor** : des exemples que vous vous rappelez*

Inf.17.F/Gr5 : pas toujours mais

***Bor** : des exemples que vous vous rappelez*

Inf.17.F/Gr5 : des exemples euh ! ma nhalebkoumch liha (je ne vais pas vous informer) Rire

***Bor** : d'accord*

Inf.17.F/Gr5 : euh ! hein euh ! /// nsaferkoum ga3 (je vous donne tous des zéros) Rire

***Bor** : d'accord*

Inf.17.F/Gr5 : tatnahaw ga3 (vous allez tous se faire éradiquer) Rire

***Bor** : tatnahaw ga3* (vous allez tous se faire éradiquer) *d'accord cela donne t-il quel effet pour vous?*

Inf.17.F/Gr5: ///////

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح (hadi هادي)
h	ه (hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ (خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ (ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : c'est à dire wach thassi ki XXX les expressions hadou ? (qu'est ce que vous sentez quand il utilise ces expressions)*

Inf.17.F/Gr5 : hum ! //// normal

***Bor** : ça vous met à l'aise ? c'est péjoratif c'est vulgaire ?*

Inf.17.F/Gr5 : non pas du tout vulgaire//// normal

***Bor** : thassi bla (tu sens) déten:: hakka bla (comme ça que) séance détendue*

Inf.17.F/Gr5 : normal

***Bor** : thassi berraha thassi be daght* (tu te sens à l'aise tu te sens serré)

Inf.17.F/Gr5 : à l'aise genre hakka sympa il est sympathique voilà

***Bor** : une dernière question est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral avec lui ?*

Inf.17.F/Gr5 : non pas vraiment

***Bor** : expliquez-moi*

Inf.17.F/Gr5 : monsieur des fois nahadrou (on parle) des fois non des fois nahdrou (on parle) des fois non ma::: ma3andnech hakka (on n'a pas) vraiment ma poussanech (il nous n'a pas poussé) vraiment bach n'amélioriw ennivou wella (pour qu'on améliore notre niveau) normal nahkiw il nous pose des questions on répond et :::

***Bor** : d'accord d'accord c'est dû par exemple à vos absences c'est à dire de temps à l'autre ou parfois à votre passivité donc conclusion vous vous n'êtes pas vraiment amélioré*

Inf.17.F/Gr5 : oui

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح / ع هادي hadi)
h	ه (hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.18.F/Gr5

Bor : *donc euh ! Bonjour demoiselle !*

Inf.18.F/Gr5 : bonjour monsieur !

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.18.F/Gr5 : euh !// monsieur ::: euh ! notre enseignant de l'oral il est ::: un peu ::: différent pour moi 3la (par rapport) les autres enseignants /// sa méthode euh ! ma ta3djebnich bezzaf /// euh ! /// genre euh ! il euh ! ma y3awennach bah (il nous aide pas pour) ykhallina nkounou à l'aise ou

Bor : *d'accord comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation enseignant étudiant comment vous la qualifier ?*

Inf.18.F/Gr5 : euh ! la relation est très bien ya3ni (c'est à dire) binna wbinou euh ! (entre nous et lui)

Bor : *est ce que c'est une relation serrée ? est ce que c'est une relation détendue ?*

Inf.18.F/Gr5 : aha (non)détendue

Bor *: qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.18.F/Gr5 : euh ! ///

Bor : *l'farQ binou wbin (la différence entre lui et) d'autres enseignants par exemple la différence entre lui et l'enseignant de l'oral de l'année passée*

Inf.18.F/Gr5 : euh ! //// notre enseignant de l'oral de l'année passée il est euh ! kima goultlek (comme je vous l'avis dit) houwa kan chghoul (il était comme si) la :::: la relation li binna wbinou tkhallina chghoul (la relation entre nous nous laisse comme si) libre mais ssna (cette année) la méthode ta3ou ma 3awnetnich ana (elle ne m'a pas aidé) personnellement ma ::: makanech (il n'y a pas) XXX

Bor : *donc euh ! je suppose que vous n'êtes pas motivée avec lui*

Inf.18.F/Gr5 : ah ! oui

Bor : *d'accord ! est ce qu'il utilise le langage de :: de votre langage au quotidien le langage des jeunes ?*

Inf.18.F/Gr5 : ah ! oui des fois

Bor : *des exemples est ce que vous vous rappelez des exemples ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.18.F/Gr5 : euh ! //////// je pense que euh !///// dans le sujet de l'hirak (le mouvement populaire) normalement il euh ! il parle euh ! des fois ::: avec le langage des jeunes par exemple euh ! lorsqu'il dit euh ! //////

Bor : *vous avez oublié*

Inf.18.F/Gr5 : oui

Bor : *peu importe on passe donc euh ! est ce que vous sentez que c'est ::: quel est l'effet que ça a donné ?* wach thessi ki yasta3mel *(qu'est ce que vous sentez quand il utilise) le langage des jeunes ?*

Inf.18.F/Gr5 : euh ! euh !::: tkoun el (quand) euh !

Bor *: ntiya personnellement wach thessi ? (toi personnellement qu'est ce que vous sentez ?)*

Inf.18.F/Gr5 : hih beh tawsalni l'fikra mliha ya3ni ki tawsalni koun (oui pour que je reçois l'idée) par le parler jeune tessemma ykoun (c'est à dire il sera) euh ! avec moi ::: dans le même niveau donc el euh ! // l'information tdjini euh !

Bor : *vous ne pensez pas que c'est vulgaire ? ///// quand il utilise ces expressions ?*

Inf.18.F/Gr5 : non Rire non

Bor : *ça vous met plus à l'aise ?*

Inf.18.F/Gr5 : oui

Bor *: une dernière question demoiselle est ce que vous sentez que vous avez ::: améliorer votre niveau à l'oral ?*

Inf.18.F/Gr5 : //////////

Bor : *je suppose non*

Inf.18.F/Gr5 : ///////

Bor *: thassenti fl'oral m3ah (vous vous êtes améliorée à l'oral) avec lui) ou non*

Inf.18.F/Gr5 : ah ! non

Bor : *pourquoi*

Inf.18.F/Gr5 : Rire goultlek (je vous l'ai dit) parce que l euh !::: ma l'guitech rouhi (je ne mes suis pas bien trouvée) l'année passée c'est mieux l'année passée déjà ana ::: (moi :::) men Q'bel ma 3andich (avant je n'avez pas) euh ! l'oral euh ! bien tessemma nefhemha

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح (هادي hadi)
h	ه (هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ (خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ (ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

(c'est à dire je comprends) mais oralement ::: un peu mais par rapport euh ! l'année passée euh ! kount raha nebda nethassen ya3ni (j'étais sur le point de m'améliorer).

Bor : *qu'est ce qui vous gène le plus dans sa méthode ? est ce que ce sont les thématiques ? wella (ou sa) la méthode ta3ou ? wella (ou) la personne elle même ? //// wech li ydjinik ktar (qu'est ce qui vous gène le plus) ? wach li yQalQek ktar (qu'est ce qui vous dérange le plus)?*

Inf.18.F/Gr5 : hiya (c'est) la méthode

Bor : *wach ma 3adjbekch ? (Qu'est ce qui ne vous plait pas ?)*

Inf.18.F/Gr5 : euh ! hum////// genre euh ! des fois y :::: yahdranna hwayedj hakka kima (il nous dit des choses comme ça comme) par exemple ki euh ! ana des fois ykounou 3andi (moi des fois j'ai) des réponses des fois ma 3andich (des fois non) houwa (lui) genre ki yelgak saket saket (quand il vous trouve en silence) hiya sah mliha ki t3oud tahdar khir 3la bali f'l'oral (je sais c'est mieux quand tu parles à l'oral) mais des fois ki ykounou ma 3andich les réponses (je n'ai pas de réponses) euh ! yahdarenna hadrat hakka chghoul yfechlouni anaya (il nous dit des choses qui me décourage).

Bor : *ah ! d'accord il vous décourage*

Inf.18.F/Gr5 : oui

Bor : *d'accord donc merci, c'est très gentil de votre part*

Inf.18.F/Gr5 : merci monsieur

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح/ هادي hadi
h	ه (hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (kima كيما)
kh	خ(خشين khchine)
W	و (wahad واحد)
ch	ش (chwiya شوية)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي (ya3ni يعني)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.19.M/Gr5

Bor : *donc euh ! Bonjour monsieur !*

Inf.19.M/Gr5 : bonjour!

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.19.M/Gr5 : enseignant mlih (bon) yakhdem khadmtou (il fait son travail) ymed yesiyyi toujours ymed (il essaye toujours de donner) euh ! chghoul ymed (comme s'il donne) l euh ! l'formation euh ! l'information li yakhdem fiha dima nefehmou 3lih chghoul (on arrive à comprendre l'information qu'il donne) ou ::: w dima yesiyyi ykoun (il essaye toujours d'être) euh ! grib lina (proche de nous) fhemtni (vous m'avez compris) chghoul yweslenna l'messsage (comme si il nous transmet le message) /// euh ! w'nass mlah w'sérieux tani yakhdem (il est gentil et sérieux, il travaille)

Bor *: nass mlah w'séreiux ((il est gentil et sérieux) d'accord , comment vous qualifiez le rapport // avec lui ? relation enseignant étudiant ?*

Inf.19.M/Gr5 : euh ! wellah (je le jure) euh ! chghoul bin enseignant tabQa (comme si entre enseignant ça reste) toujours bin (entre) euh ! enseignant w'l'élève /// bessah chghoul (mais comme si) euh ! nelgaw rahatna m3ah (on se sent à l'aise avec lui) tfol sghir (un petit jeune) w'hakka malgri sghir bessah hakkak nalgaw rahatna m3ah nahkiw normal (et malgré jeune on trouve notre aisance avec lui) /// kayen des suji nahkiw fihoum chghoul (il y a des sujets qu'on aborde)normal

Bor *: en toute liberté*

Inf.19.M/Gr5 : oui en toute liberté

Bor *: d'accord qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.19.M/Gr5 : houwa bin (lui entre) les autres euh ! enseignants ? par rapport les enseignants li ga3din yQariwna houwa khir (qui nous enseignent il est meilleur) kaynin li yQariwna hna ta3 l3am hada ma 3adjbounich (il a ceux qui nous enseignent cette année ils ne me plaisent pas)

Bor : dans quel sens ?

Inf.19.M/Gr5 : chghoul (comme si) euh ! goutlek fi sériosité ta3ou (je vous l'ai déjà dit dans son sérieux) // fen nass mlah (dans sa gentillesse) kifech ymed (dans ce qu'il donne)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

euh ! l'cour ta3ou l'méthode ta3ou mliha (son cours sa méthodes sont bons) chghoul yesiyyi toujours ymed (comme si il essaye toujours de donner)

Bor : hum ! est ce que vous vous sentez motivé avec lui ?

Inf.19.M/Gr5 : oui /// oui parce que

Bor : XXX travaillez avec lui

Inf.19.M/Gr5 : parce que euh ! les sujets li ydjibhoum mlah (il aborde de bons sujets) chghoul (comme si) toujours n'essyiw nahkiw fihem bel franci hadja mliha (on essey toujours d'en parler en français) chghoul tkhellina n'amélioriw l'franci ta3na /// et c'est tout (comme si sa méthode nous permet d'améliorer notre niveau en français)

Bor : des thématiques que vous avez adorées par exemple /// vous avez aimé

Inf.19.M/Gr5 : euh ! l'Hirak (le mouvement populaire)

Bor : encore

Inf.19.M/Gr5 : euh ! les couples fat séance mliha (une séance qui s'est bien passée)

Bor : relations ::: avant le mariage ?

Inf.19.M/Gr5 : euh ! hih

Bor : d'accord

Inf.19.M/Gr5 : euh !//// hadou (ceux-là)

Bor : la tricherie aux examens

Inf.19.M/Gr5 : la tricherie tani(aussi) hih (oui) Rire hadik dhakna fiha (celle-ci on a bien rigolé)

Bor : intéressant donc euh ! use-t-il de votre langage au quotidien ?

Inf.19.M/Gr5 : yutilizi bezzaf (il utilise beaucoup)

Bor : des exemples XXX

Inf.19.M/Gr5 : taQriben kima hna (presque comme nous) euh ! des exemples par exemple kima galek Zinou (comme Zinou vous l'a dit le mouvement populaire) Hirak l'Hirak kan ygoulna Yetnahaw Ga3 (il nous disait il vont tous partir) kayen kelmat fel (il y a des mots) couple par exemple // fi suji kima goulna (comme on la dit)relation binathoum (entre eux) kan yutilizi (il utilisait) des mots hakka chghoul (comme ça comme ci) ta3(de)/// ta3(de) quotidien

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi (هادي) ح / ه
h	(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor : ah ! d'accord euh ! cela donne-t-il quel effet ? quand il utilise ces expressions ?

Inf.19.M/Gr5 : ////XXX

Bor : *wach thess ki yasta3mel le langage ta3koum hada* ? (quel est votre sentiment quand il utilise votre langage)

Inf.19.M/Gr5 : chghoul ma thassech rouhek (comme si vous ne vous sentez pas) euh ! ma thassouch dima b3id 3lik (vous ne sentez pas qu'il est loin de vous)

Bor : thass belli dkhassa (vous sentez que c'est du) ? thass belli tah lakder (vous sentez que c'est du manque de respect) ?

Inf.19.M/Gr5 : ah ! non non bel3aks ykhallik mertah w'thass chghoul (au contraire il vous met à l'aise comme si) euh ! /// twalli tahtarmou ktar fhemtni (il y a plus de respect qui s'installe) /// hakka khir ta3djibni l'méthode hadik khir (comme ça c'est mieux sa méthode me plait) khir men sérieux hakka XXX bezzaf (c'est mieux que d'être trop sérieux)

Bor : d'accord euh ! une dernière question, *est ce que vous sentez que vous améliorer le niveau de l'oral avec lui?*

Inf.19.M/Gr5 : l'année hada (cette) ?

Bor : hum !

Inf.19.M/Gr5 : ki dkhoul kima (au début) :: début d'année w'dork ma 3linech chwiya hazzina men 3andou /// (et maintenant ça va un peu on a pu acquérir des choses) hih w'parce que chghoul hna tani ma nmeddouch (oui et parce que nous aussi on fait pas assez)des efforts man ndirouch des efforts bezzaf 3liha ma ::: ma tla3nach nnivou (on ne fait pas beacucoup d'efforts raison pour laquelle notre niveau n'a pas évolué) wachiya f'les suji li darhoum houwa hazzina hwayedj bezzaf /// ah hazzina (si non pour les sujets qu'on a vu ensemble on a bien appris).

Bor : hum ! d'accord d'accord c'est à dire le fait de ::: d'avoir cette liberté d'exprimer

Inf.19.M/Gr5 : tkhalik

Bor : ça va améliorer /// influencer votre euh ! niveau de l'oral

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء (hnaya هنايا)
h	
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.19.M/Gr5 : oui par exemple sah ywalliw 3andek des idées // par exemple koun marra khlef nzid nahki 3la l'Hirak 3andi des idées 3lih bel franci fhamtni 3andi euh ! suji nahki fih // tessemma mach ki men kbel /// hazzina

Bor : intéressant intéressant d'accord c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête merci

Inf.19.M/Gr5 : merci

Q	ق (qlam القلم)
3	ع(3arbiya عربية)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(ghalet غلط)
K	ك(kima كيما)
kh	خ(khchine خشين)
W	و(wahad واحد)
ch	ش(chwiya شوية)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(ya3ni يعني)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.20.M/Gr5

Bor : *donc euh ! Bonjour monsieur !*

Inf.20.M/Gr5 : bonjour monsieur !

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.20.M/Gr5 : euh ! insane fel moustawa /// (une personne qualifiée) ya3ref yQarri (il sait enseigner) /// nartahou m3ah bien (on se sent très à l'aise avec lui)

Bor *: euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? ///la relation c'est à dire enseignant étudiant comment vous la qualifiez ?*

Inf.20.M/Gr5 : euh ! relation ta3 (de) respect binatna ya3ni ma ma tatkhattach l'houdoud (entre nous il ne dépasse pas les limites) koul wahed tessemma fi blastou houwa yakhdem khadmtou mliha ka oustad wana tani (chacun c'est à dire à sa place lui il fait son travail et moi aussi) euh ! nafs eddawr ta3i ka étudiant (le même rôle en tant qu'étudiant)

Bor *: oui mais il y a toujours une certaine relation qui s'établie au niveau de::: en salle avec l'enseignant tessemma 3andna (c'est à dire on a) la relation m3a l'enseignant kayna 3alaQa habinna wella krahna (que l'on veuille ou non il y a une relation) toujours kayna 3alaka li tandar hada nachtih hada ma ya3djebnich hada yQelaQni (il y a une relation qui s'installe celui là je l'aime, celui là ne me plait pas celui là me dérange)*

Inf.20.M/Gr5 : ah !

Bor *: hada (celui là) ennuyeux hada (celui là) par exemple hakka (comme ça) la relation elle est détendue est e qu'elle est cadrée mzayra (sérrée) // donc nta wech ga3ed tchouf tessemma la relation binakoum ? (toi comment tu vois cette relation ?)*

Inf.20.M/Gr5 : ah ! houwa (lui) normal XXX

Bor *: yabess mach yabess (dur n'est pas dur)*

Inf.20.M/Gr5 : ma binetnech 3alaka ya3ni hakka (il n'y a pas de relation entre nous) /// chghoul mahdouda l'3alaka binatna (comme si elle est limitée) //// za3ma hakka chghoul mach manich nadkhass 3lih hakka ::: (genre je ne dépasse pas mes limites)

Bor *: donc euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.20.M/Gr5://// euh ! ////

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *: en comparaison avec l'enseignant de l'oral de l'année passée wella (ou) les enseignants de l'oral de cette année wella (ou) n'importe quel enseignant avec euh ! de n'importe quel module.*

Inf.20.M/Gr5 : houwa ta3 ah :: l3am li fat chwiya hakka mach sévère kima ta3 essna /// (celui de l'année passée n'était pas sévère comme celui de cette année) ta3 essna chwiya hakka msiri chwiya hakka (celui de cette année est un peu serré)

Bor *: msiri (serré) dans quel sens*

Inf.20.M/Gr5 : f'les points matalane hakka (au niveau des notes par exemple) /// koun tghib matalane (si tu t'absentes)

Bor *: ah ! d'accord ! d'accord ! donc il est strict*

Inf.20.M/Gr5 : hih (oui)

Bor *: coté évaluation bien sûr pour garder euh ! l'aspect sérieux de la séance bien sûr, donc euh ! est ce que vous vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.20.M/Gr5 : ///// oui

Bor *: motivé /// motivé /// par exemple vous avez par exemple le module de linguistique kayen wahed li ydji kima ngoulou m'hattma 3lih (il y a quelqu'un qui assiste parce qu'il est obligé)*

Inf.20.M/Gr5 : fhemtek (je vous ai compris)

Bor *: yaQra koun ma ymarkihech absent ma ydjich (quelqu'un qui n'assiste pas s'il assure qu'il n'est pas noté absent) w kayen wahed khlef ygelleb eddanya wlazem ydji yahdar whadi (un autre qui veut bien assister) c'est ça la motivation ndji nahdar ta3djebni bezzaf /// (je viens pour assister ça me plait beaucoup) est ce que vous vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.20.M/Gr5 : oui //// ta3djebni chghoul ana aslane ta3djebni l'hissa ta3 l'oral ///(ça me plait moi à l'origine elle me plait la séance de l'oral) zid houwa insane lguitou bien ysa3adna fi l'hissa ta3ou (de plus je l'ai trouvé une personne bien qui nous arrange dans sa séance)

Bor *: ysa3edkoum (il vous arrange) dans quel sens ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شويا chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.20.M/Gr5 : ya3ni hakka lmawadi3 ta3ou hakka /// li yeterraQ lihoum mlah (c'est à dire ses sujets qu'il aborde sont bons)

***Bor** : les thématiques abordées sont sont*

Inf.20.M/Gr5 : la méthode ta3ou tani hakka fel a ::: fel kism kifeh yat3amel m3ana kda (sa méthode dans la séance comment il se comporte avec nous ainsi)

***Bor** : use-t-il de votre langage au quotidien ? est ce qu'il utilise le langage des jeunes ?*

Inf.20.M/Gr5 : OUI

***Bor** : des exemples ?*

Inf.20.M/Gr5 : /// hya chaque siji tessemma yasta3mel fih (dans chaque sujet il emploie) les paroles ta3ou ba3d (ses propres expressions)

***Bor** : oui vous vous rappelez de quelques exemples ?*

Inf.20.M/Gr5 : matalane l'Hirak (par exemple le hirak) euh ! yasta3mel Yetnahaw Ga3 (il emploie ils vont tous partir) /// nasta3mlouhoum hna ba3d (nous même on les utilise)

***Bor** : d'accord d'accord intéressant ou ::: cela donne t-il quel effet ? donc euh !// wach tmad hakka la séance*

Inf.20.M/Gr5 : mliha (c'est bien) XXX

***Bor** : est ce que c'est bon ? c'est mauvais ? vous pensez que c'est ::: péjoratif ? c'est ::: c'est gênant ? wella ça vous met à l'aise ?*

Inf.20.M/Gr5 : chghoul ykhallik tafhem khir (comme s'il vous permet de mieux comprendre) tessemma ga3ed tahki mach m3a wahed (on dirait que vous parlez avec) m3a (avec) /// chghoul ga3ed tahki m3a sahbek hakka (on dirait que tu parles avec ton ami) /// tfahmou tessemma yasta3mel nafs les mots (tu le comprends il utilise les mêmes mots)

***Bor** : donc l'atmosphère elle est plus détendue par rapport quand il utilise ces expressions*

Inf.20.M/Gr5 : ah ! oui

***Bor** : d'accord une dernière question monsieur, est ce que vous sentez que ::: vous améliorer le niveau de l'oral avec lui? ///thassent f'loral m3ah wella la ?(vous vous êtes amélioré au niveau de l'oral avec lui ou non ?)*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح(هادي
h	ه(هنايه hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
-	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.20.M/Gr5 : non// chghoul hadi l'hadja tardje3 lik ya3ni (comme si cette question revient à vous)

***Bor** : oui expliquez moi !*

Inf.20.M/Gr5 : hadi hadja chghoul tardje3 lik nta ki tawwar rouhek hakka m3a shabek (cette question revient à vous si vous voulez vous améliorer comme ça avec vos amis) wella t3oud tahki m3ahoum barra hakda chghoul yatla3 ennivou ta3ek (ou vous discutez ailleurs votre niveau s'améliore) chouwa hadik ta3 leklassa matakfich // hadouk ta :: talt swaye3 (si non en classe ce n'est pas suffisant, ces trois heures ne sont pas suffisantes)

***Bor** : d'accord*

Inf.20.M/Gr5 : ma yakfiwekch bah talla3 nivou ta3ek (ce n'est pas suffisant pour améliorer votre niveau)

***Bor** : et est ce que vous intervenez souvent ? et est ce que vous assistez souvent d'abord ?*

Inf.20.M/Gr5 : oui

***Bor** : vous intervenez souvent ?*

Inf.20.M/Gr5 : //// oui ça va

Bor : les intervention durant la séance

Inf.20.M/Gr5 : oui

***Bor** : comment il est le nombre ?*

Inf.20.M/Gr5 : ana aslane hakka ma nhabech ba3d ncharek hakka (moi même à l'origine je n'aime pas participer, comme ça)

***Bor** : d :::'accord*

Inf.20.M/Gr5 : Rire bessah ndir tessemma bien (mais je fais bien)

***Bor** : ah ! d'accord intéressant merci monsieur merci c'est très gentil*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.21.F/Gr5

Bor : *donc euh ! Bonjour demoiselle !*

Inf.21.F/Gr5 : bonjour monsieur !

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.21.F/Gr5 : euh ! pouf !// de quel côté ? /// précisément !

Bor *: c'est à dire euh ! en général donc euh !*

Inf.21.F/Gr5 : euh ! premièrement je pense que c'est mon prof XXX mon enseignent de l'oral est euh !/// est sévère

Bor *: d'accord*

Inf.21.F/Gr5 : et strict//// euh ! XXX/// mais il est un peu ::: /// humain kifech ngoulou (comment on dit ça)

Bor *: ah ! humain d'accord*

Inf.21.F/Gr5 : oui //// en général hada makan (c'est tout)

Bor *: oui d'accord euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation étudiant enseignant comment vous la qualifiez ?*

Inf.21.F/Gr5 : /////// XXX yabQa dima (il reste toujours) g///// au cadre tessemma (c'est à dire) professionnel/// travail

Bor *: oui bien sûr je parle c'est à dire euh ! de la relation ::: en en classe*

Inf.21.F/Gr5 : ah ! d'accord //// c'est un peu amicale

Bor *: voilà est ce que c'est une relation détendue ? est ce que c'est serré ? est ce que c'est amicale ?*

Inf.21.F/Gr5 : non c'est ::: détendue //// bien on s'exprime on donne nos avis/// librement /// sans aucun souci

Bor *: donc qu'est ce qui ::: qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? //// si on fait une comparaison ?*

Inf.21.F/Gr5 : ///// {bruit} je pense qu'avec euh ! l'enseignant de l'oral on peut parler on peut s'exprimer plus librement donc euh ! avec euh ! d'autres enseignants//// il accepte nos idées on peut s'exprimer vraiment même si on parle d'un autre enseignant on peu /// lui dire même de mal de quelqu'un

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح / ع هادي hadi)
h	ه (hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ (خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ (ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : en comparaison avec l'enseignant de l'oral de l'année passée par exemple ?*

Inf.21.F/Gr5 : ah ! c'est la même chose presque

***Bor** :hum ! c'est la même chose*

Inf.21.F/Gr5 : h oui

***Bor** : intéressant donc est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.21.F/Gr5 : OUI

***Bor** : pourquoi ?*

Inf.21.F/Gr5 : ///// {bruit} ////hum !//// il nous incite toujours /// à lire des romans /// nous donne des ::: citations euh !/// par exemple {bruit} /// en général il nous parle toujours euh ! de l'avenir il faut ::: bosser vraiment pour avoir euh ! //// un tel euh ! /// comment dire ai je ?

***Bor** : un tel statut*

Inf.21.F/Gr5 : oui oui exactement ///// il nous dit toujours des anecdotes sur sa propre vie par exemple

***Bor** : des expériences*

Inf.21.F/Gr5 : oui des expériences oui toujours euh !

***Bor** : donc cela vous rend motivée ?*

Inf.21.F/Gr5 : oui bien sûr oui

***Bor** : donc euh ! use-t-il de votre langage au quotidien ? est ce qu'il utilise le langage des jeunes ?*

Inf.21.F/Gr5 : oui bien sur oui

***Bor** : des exemples ? est ce que vous vous rappelez des exemples*

Inf.21.F/Gr5 : euh ! juste le langage par exemple entre ba3dana ba3da (entre nous déjà) entre les jeunes si on se :::: entre euh !

***Bor** : des exemples*

Inf.21.F/Gr5 : ah ! d'accord ////////// il parle tani (également) sur les réseaux sociaux // avec des abréviation

***Bor** : par exemple*

Inf.21.F/Gr5 : par exemple DMG dommage SLT salut GSPR j'espère

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي) ح / ء
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : ça c'est sur le plan écrit mais sur le plan oral qu'est ce qu'il dit durant la séance ?*

Inf.21.F/Gr5 : ah ! d'accord ///// hum !//// principe nedkhlou (on fait rentrer) l'arabe dialectal avec l ::: le français

***Bor** :oui oui ce qu'il dit c'est à dire monsieur Malek*

Inf.21.F/Gr5 : oui wach yahder (qu'est ce qu'il dit) houwa wach ygoulenna (ce qu'il nous dit lui)

***Bor** : oui*

Inf.21.F/Gr5 : wella hna wach

***Bor** : oui oui*

Inf.21.F/Gr5 : ah ! d'accord {bruit}//////// il exprime tani en arabe dialectal

***Bor** : oui euh ! d'accord quand il utilise ces expressions// est ce que cela vous met à l'aise ? est ce que vous pensez qu'c'est :::péjoratif c'est vulgaire ? euh !::: ça sort du cadre académique ? qu'est ce que vous sentez ? ça donne quel effet ?*

Inf.21.F/Gr5 : non pas du tout euh ! si l'enseigne parle nous parle avec l'arabe dialectal c'est juste pour mieux ::: //// aider nous aider à comprendre l'idée ou bien ce qu'il veut dire

***Bor** : d'accord*

Inf.21.F/Gr5 : et ça nous aide vraiment pour comprendre /// et pour lui répondre aussi

***Bor** : oui d'accord une dernière question demoiselle, est ce que vous sentez que ::: vous améliorer le niveau de l'oral ? avec lui?*

Inf.21.F/Gr5 : oui beaucoup

***Bor** : avec lui?*

Inf.21.F/Gr5 : oui monsieur

***Bor** : en comparaison c'est du début de l'année jusqu'à maintenant*

Inf.21.F/Gr5 : OUI bien sûr on a traité plusieurs sujets on a parlé :: plusieurs sujets ///on a fait des débats et/// c'est cette année que j'ai connai comment on fait euh ! un débat euh ! débat d'idées on a fait plusieurs scènes /// ou j'ai vraiment // chercher dans plusieurs domaines même on a fait euh ! un débat politique et/// je me suis /// reconnu un peu ce domaine politique euh ! wach tani derna (qu'est ce qu'on a fait aussi)/// on a fait l'hôpital

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : donc tout cela*

Inf.21.F/Gr5 : on a traité plusieurs sujets

***Bor** : donc tout cela contribue à l'amélioration de votre euh ! compétence à l'oral*

Inf.21.F/Gr5 : oui oui et le fait qu'il nous ::: incite à ne pas lire écrire et lire vraiment c'est euh ! le fait d'améliorer notre parler oral /// réfléchir genre oral ou répondre oralement sans ::: oui

***Bor** :d'accord d'accord c'est comme l'effet de comme si on parle en dialectal parler sans penser*

Inf.21.F/Gr5 : oui

***Bor** : sans préparer son discours*

Inf.21.F/Gr5 : oui

***Bor** : d'accord d'accord merci c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête*

Inf.21.F/Gr5 : de rien monsieur

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.22.F/Gr5

Bor : *donc! Bonjour demoiselle !*

Inf.22.F/Gr5 : bonjour!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.22.F/Gr5 : euh ! je l'aime bien sa méthode ///// {bruit}

Bor *: dQiQa bark (juste une minute) //// allez-y !*

Inf.22.F/Gr5 : euh ! je l'aime bien sa méthode /// je trouve qu'elle est très utile

Bor *: d'accord euh ! comment vous qualifier le rapport avec lui ? c'est à dire la relation enseignant étudiant*

Inf.22.F/Gr5 : euh !//// elle est bonne elle est elle est bien on est à l'aise on peut on peut parler librement dans sa séance

Bor *: d'accord euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.22.F/Gr5 : euh !

Bor *:est ce qu'il y a une particularité*

Inf.22.F/Gr5 : euh ! le ::: il y a toujours une particularité par rapport à l'enseignant de l'oral parce qu'on il y a plus de communication avec l'enseignant de l'oral que par rapport avec les autres enseignants

Bor *: hum ! d'accord intéressant euh ! et si l'on compare avec euh ! l'enseignant de l'oral de l'année passée ou d'autres enseignants de l'oral de cette année ?*

Inf.22.F/Gr5 : oui/// donc la méthode elle est différente de/// celle de ::: l'enseignant de l'oral de l'année passée personnellement je préfère cette méthode où chacun peut parler euh ! tout koul wahed wahdou (chacun tout seul) yahdar wahdou (parle tout seul)

Bor *: indépendamment*

Inf.22.F/Gr5 : indépendamment euh ! l'année passée on travaillait plutôt en groupe cette année on travaille /// chacun travaille tout seul/// donc euh ! je préfère cette méthode

Bor *:hum ! d'accord euh ! est ce que vous pensez que ::: vous êtes motivée avec lui ?*

Inf.22.F/Gr5 : ça dépend ::: du ::: sujet du débat

Bor *:hum ! tout dépend la thématique*

Inf.22.F/Gr5 : oui

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح(هادي
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *:d'accord euh ! donc parfois vous êtes motivée parfois non*

Inf.22.F/Gr5 : oui

Bor *: donc en fonction de la thématique abordée oui intéressant, use-t-il de votre langage au quotidien ? est ce qu'il utilise le langage des jeunes ?*

Inf.22.F/Gr5 : il utilise par exemple pour donner un exemple il peut :: parler par exemple d'une vidéo qu'on a qui était populaire sur Facebook ou sur Youtube sur les réseaux sociaux

Bor *: d'accord*

Inf.22.F/Gr5 : euh ! il utilise quelques mots

Bor *:par exemple*

Inf.22.F/Gr5 : rire j'ai oublié mais ////// ça dépend

Bor *: sur le vif sur le vif vous ne pouvez pas donner mais c'est à dire euh ! donc euh ! cela donne-t-il quel effet quand il utilise ces expressions est ce que vous sentez que c'est péjoratif ? est ce que vous sentez que ça sort du cadre académique ? est ce que vous pensez que ça vous met à l'aise ? qu'est ce que vous pensez ?*

Inf.22.F/Gr5 : ça nous met à l'aise quand il euh ! utilise quelques mots il utilise des exemples comme ça mais ce qui peut sortir du cadre académique c'est de parler par exemple de la vie personnelle XXX

Bor *: d'accord et est ce que vous sentez que vous êtes améliorée au niveau de l'oral ?*

Inf.22.F/Gr5 : oui euh ! la :: euh ! au début de l'année de la première année je trouvais du mal à parler j'étais pas très à l'aise à parler mais euh ! p'tit à p'tit je suis de plus en plus à l'aise

Bor *:hum ! d'accord merci c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête.*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.23.F/Gr5

Bor : *donc! Bonjour demoiselle !*

Inf.23.F/Gr5 : bonjour monsieur!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.23.F/Gr5 : *euh ! il est bien il est ::: gentil avec nous il nous écoute ::: il respecte nos points de vue /// c'est tout*

Bor *: donc euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ?*

Inf.23.F/Gr5 : euh ! amical

Bor *: bref amical*

Inf.23.F/Gr5 : oui

Bor *: d'accord la relation elle est ::: détendue*

Inf.23.F/Gr5 : comment ?

Bor *: vous trouvez que la relation est détendue d'accord donc euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.23.F/Gr5 : euh !:::://// XXX comment on dire ai je ? nethawrou m3ah (on débatte avec lui) nahdrou m3ah (on parle avec lui) euh ! comment on dire ai je ?

Bor *: en comparaison regardez en comparaison avec le :: l'enseignant de l'oral de l'année passée ? ou les enseignants de l'oral de cette année ?ou bien avec d'autres enseignants qui assurent d'autres modules si vous voulez ?*

Inf.23.F/Gr5 : euh ! écrit par exemple ?

Bor *:n'importe quel module donc vous allez faire une petite comparaison*

Inf.23.F/Gr5 : euh !:::: houwa nethawrou m3ah (on débatte avec lui) nahdrou m3ah (on parle avec lui) euh ! la séance ta3ou tfout lih lih (sa séance passe rapidement) pas comme euh ! les autres enseignants

Bor *:d'accord donc euh ! est ce que vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.23.F/Gr5 : oui

Bor *: pourquoi ?*

Inf.23.F/Gr5 : parce qu'euh ! //// quand XXX euh ! je n'ai pas trouvé le comment

Bor *: en dialectal en arabe*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(حنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.23.F/Gr5 : euh ! /// parce qu'euh ! euh !

***Bor** :en arabe en arabe*

Inf.23.F/Gr5 : rahetli l'kelma (j'ai perdu le mot) ///// stress a mesiou (le stress monsieur) Rire

***Bor** : y a pas de souci donc on passe euh ! est ce qu'il utilise votre langage au quotidien ? le langage des jeunes ?*

Inf.23.F/Gr5 : oui

***Bor** : des exemples*

Inf.23.F/Gr5 : euh ! Yatnahaw Ga3 (ils doivent tous partir) l'Hirak (le mouvement populaire) oui c'est ça

***Bor** : euh ! cela donne t-il quel effet pour vous ?*

Inf.23.F/Gr5 : comment ?

***Bor** : qu'est ce que ça donne pour vous quand il utilise ces expressions ?*

Inf.23.F/Gr5 : mieux comprendre euh ! /// n3ichou m3a (on vie avec) l ::

***Bor** : est ce que c'est bon ? c'est mauvais ?*

Inf.23.F/Gr5 : c'est bon parce qu'euh ! nhassou chgoul rana f'la vie quotidienne (on se sent comme si dans) rana 3aychine m3a m3a (on vie avec le) la société

***Bor** :et ::: est ce que cela ::: a amélioré votre niveau à l'oral ?*

Inf.23.F/Gr5 : bien sûr

***Bor** :c'est à dire sa méthode c'est à dire sa technique*

Inf.23.F/Gr5 : bien sûr

***Bor** :expliquez encore*

Inf.23.F/Gr5 : euh !// nos façons de parler a :::::

***Bor** :s'est amélioré*

Inf.23.F/Gr5 : oui ///// à l'époque kounna ndirou (on faisait) des fautes d'orthogra d :::: de vocabulaire de grammaire maintenant wellina ::: (on est devenu) ça va mieux

***Bor** :c'est à dire en comparaison avec le début de l'année*

Inf.23.F/Gr5 : oui

***Bor** :il y a une amélioration*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.23.F/Gr5 : hih sahhanna les fautes ta3na (oui il a corrigé nos fautes)

***Bor** : d'accord, merci c'est très gentil de votre part d'avoir participé à cette enquête.*

Q	ق (qlam القلم)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
-	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.24.F/Gr5

Bor : *donc! Bonjour demoiselle !*

Inf.24.F/Gr5 : bonjour monsieur!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.24.F/Gr5 : il est très sympa il a une méthode très ::: très pratique pour nous faire parler avec lui mais nous exprimer à mieux :: et à l'aise

Bor *:intéressant euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? donc le rapport c'est à dire la relation enseignant étudiant avec lui ?*

Inf.24.F/Gr5 : vraiment

Bor *: comment vous la qualifiez ?*

Inf.24.F/Gr5 : c'est une::: relation si on peut ça comme ça amicale

Bor *: d'accord*

Inf.24.F/Gr5 : oui on est libre on est on peut dire ce qu'on veut sans/// sans vraiment

Bor *: contraintes*

Inf.24.F/Gr5 : oui sans vraiment pensait que c'est un// enseignant il faut avoir des limites donc on peut s'exprimer euh ! librement

Bor *: d'accord intéressant, qu'est ce qui le distingue des autres enseignants*

Inf.24.F/Gr5 : il est jeune donc il nous comprend très bien

Bor *: d'accord/// euh ! est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.24.F/Gr5 : oui absolument ben!

Bor *: pourquoi ?*

Inf.24.F/Gr5 : d'ailleurs ! j'aime pas rater ses séances parce que je sens que c'est là où je peux euh ! exprimer n3abbar 3la les idées ta3i (exprimer mes idées)

Bor *:intéressant , use-t-il de votre langage au quotidien ? le langage des jeunes est ce qu'il l'utilise ?*

Inf.24.F/Gr5 : oui très souvent

Bor *: donc des exemples*

Inf.24.F/Gr5 : Yatnahaw Ga3 (ils doivent tous partir) euh ! l'kiratine ma dar fina (ce que la kératine a fait de nous) etcetera ouai

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : Rire et ::: cela donne cela donne-t-il quel effet ?*

Inf.24.F/Gr5 :euh !//// en fait ça donne un effet de//// de //// ylattaf l'djou (ça apaise l'atmosphère) en plus

***Bor** : d'accord est ce que vous trouvez c'est à dire que c'est ::: que c'est déplacé du cadre académique ? est ce que c'est vulgaire*

Inf.24.F/Gr5 : non pas du tout

***Bor** : ? est ce que ça vous met à l'aise ?*

Inf.24.F/Gr5 : ça nous met à l'aise parce que comme je viens de dire ça://// ynahilna hadak (il nous enlève)el ::: errahba ta3 (la peur de) euh ! c'est un enseignant il faut dire tout oui

***Bor** : ah ! d'accord on sort de ce ::: de ce cadrage académique*

Inf.24.F/Gr5 : oui c'est ça

***Bor** : intéressant, une dernière question demoiselle, est ce que vous sentez que vous êtes euh ! améliorée au niveau de l'oral ?*

Inf.24.F/Gr5 : oui absolument j'ai appris euh ! j'ai acquis quelques information que je connais pas auparavant /// j'ai eu euh ! la chance de :: d'améliorer m mon ///ma façon de communication

***Bor** :votre compétence à l'oral*

Inf.24.F/Gr5 : oui

***Bor** : intéressant d'accord /// oui d'accord merci c'est très gentil de votre part*

Inf.24.F/Gr5 : je vous en prie

***Bor** : d'avoir participé à cette enquête*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح (هادي hadi)
h	ه (هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ (خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ (ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.25.F/Gr5

Bor : *donc! Bonjour demoiselle !*

Inf.25.F/Gr5 : bonjour!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.25.F/Gr5 : bon :: euh ! dans les premiers séances ça veut dire f'début de l'année/// on était pas à l'aise avec lui franchement

Bor *:d'accord*

Inf.25.F/Gr5 : genre euh ! je ne sais pas balak ki 3oudna fe lawel (peut être quand on est au début) XXX

Bor *: ah ! d'accord*

Inf.25.F/Gr5 : et après euh ! /// wellina normal chghoul/// (on s'est habitué)

Bor *: intéressant , comment vous qualifiez le rapport avec lui ?/// rapport euh ! enseignant étudiant*

Inf.25.F/Gr5:///////// comment ?

Bor *:comment vous qualifiez le rapport avec lui ?*

Inf.25.F/Gr5 : /////////

Bor *: kifech tQaymou l'3alaQa binatkoum ka oustad ou :: talib ? (comment vous qualifiez le rapport avec lui ?)*

Inf.25.F/Gr5 : genre houwa yahtaremna ka étudiants ::: w'hna nahtarmouh (il nous respecte comme étudiants et nous on le respecte en tant que) comme euh ! prof c'est bon

Bor *: euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.25.F/Gr5 : *qu'est ce qui le distingue ?*

Bor *:hum ! wach yferkou wach yakhtalif fih m3a assatida wahd oukhrin ? (qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?)*

Inf.25.F/Gr5 : genre dorka koul wahed wel :::/// l'caractère ta3ou (chacun son caractère)

Bor *: d'accord d'accord restant dans le caractère de monsieur Malek*

Inf.25.F/Gr5 : monsieur Malek euh ! balek l'genre djay jeune kima hna (il est peut être du genre jeune comme nous)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ع / ء (hnaya هنايا)
h	
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *: d'accord*

Inf.25.F/Gr5 : yafhemna genre 3ayech fle :: l ::///// f'lentourage ta3na (il nous comprend il nous vie dans notre entourage)

Bor *: d'accord*

Inf.25.F/Gr5 : tessemma madamou sghir genre 3labalou kifech nkhemmou w menna mazalet 3aQliytou euh ! tessemma men la génération ta3na

Bor *: est ce que vous vous sentez motivée avec lui ? //// thassi belli raki motivi m3ah wella la ? est ce que vous vous sentez motivée avec lui ou non ?*

Inf.25.F/Gr5 : des fois oui des fois non

Bor *: pourquoi*

Inf.25.F/Gr5 : ça dépend

Bor *: pourquoi*

Inf.25.F/Gr5 : des fois ydji houwa ba3d QolQane tessemme hadik l'énergie hadik négative ba3d XXX

Bor *: ça dépend son humeur*

Inf.25.F/Gr5 : Rire

Bor *: donc parfois vous êtes motivée parfois non*

Inf.25.F/Gr5 : ouai

Bor *: super donc euh ! use-t-il de votre langage au quotidien ? est ce qu'il utilise le langage des jeunes ?*

Inf.25.F/Gr5:///// des fois

Bor *: par exemple des exemples*

Inf.25.F/Gr5 : Rire //// ya3oumri

Bor *: intéressant d'accord*

Inf.25.F/Gr5 : //// hadi hiya li nechfa 3liha genre euh ! yesta3melha bezzaf tebQa lassQa

Bor *: d'accord , donc euh ! cela donne-t-il quel effet ? wach thassi ki y3oud yassta3mel l'parler jeune kima hakka m3akoum? wach thassi ?*

Inf.25.F/Gr5 : normal euh ! par contre genre nhassou b'rouhna à l'aise chghoul yderrenna l ::: l'mouvement hakka ///

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ع / ء
h	حنا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
-	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : ah ! d'accord , donc vous sentez plus détendue avec lui ?*

Inf.25.F/Gr5 : oui

***Bor** : d'accord, une dernière question demoiselle, est ce que vous sentez que vous êtes euh ! améliorée au niveau de l'oral ?thassenti f'loral par rapport la méthode ta3ou est ce que kayna différence ? euh ! makanech différence ? kif kif ?*

Inf.25.F/Gr5 : euh ! des fois genre ki ya3tina sujet hakka tessemme 3aychinou tessemma hadja //// genre f'la société ta3na wella

***Bor** : d'accord ce qui est d'actualité*

Inf.25.F/Gr5 : heih (oui) d'accord /// NORMAL nhess brouhi ça va w des fois non ça dépend 3la l :::

***Bor** : non/ à la fin de cette année est ce que en comparaison avec le début de l'année wach thessi rouhek est ce que kayen amélioration wella la ?*

Inf.25.F/Gr5 : hum ! pas tellement

***Bor** : pas tellement pourquoi ?*

Inf.25.F/Gr5 : parce que genre houwa ya3tina le sujet

***Bor** : d'accord*

Inf.25.F/Gr5 : et ya3tina les questions w'hnaya ndjawbou tessemma t euh ! binek bin rouhek nta w'hna toujours nesta3mlou Google traduction

***Bor** : ah ! d'accord d'accord c'était de votre côté ce n'était pas vraiment un grand effort*

Inf.25.F/Gr5 : da :: oui Rire

***Bor** : Rire*

Inf.25.F/Gr5 : d'accord c'est ça //// si non::: pas tellement*:*

***Bor** : intéressant donc euh ! merci c'est très gentil de votre part : d'avoir participé à cette enquête*

Inf.24.F/Gr5 : merci

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.26.F/Gr5

Bor : *donc! Bonjour demoiselle !*

Inf.26.F/Gr5 : bonjour!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.26.F/Gr5 : je pense que mon enseignant de l'oral est un enseignant très euh ! très vivant très actif par rapport à ses sujets par rapport à ses euh !// à ses paroles la façon la façon de ::: la façons qu'on parle avec euh ! avec nous

Bor *: d'accord*

Inf.26.F/Gr5 :euh ! et aussi euh ! ma ykhalinech (il nous laisse pas) euh ! dans un ::: genre euh ! limité limité dans notre euh ! notre zidée notre esprit il nous donne la parole toujours la parole même les questions il ne donne des questions ::: chghoul (du genre) variées euh ! ça dépend du sujet bien sûr mais euh ! il nous donne plusieurs sujets//// toujours ayant un débat entre nous

Bor *:d'accord euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ?*

Inf.26.F/Gr5 : euh !

Bor *:entre étudiant enseignant*

Inf.26.F/Gr5 : //////on ne sent pas vraiment qui que c'est /// monsieur Malek est notre professeur genre il y a trop de limites entre nous

Bor *: d'a::ccord d'accord*

Inf.26.F/Gr5 : y a pas trop euh ! on le respect on le respecte et tout mais il y a pas trop on est des on est intime

Bor *:d'accord intéressant qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.26.F/Gr5://// c'est ça c'est vraiment c'est ça les autres enseignants ils sont sévères avec nous par rapport à monsieur Malek il est

Bor *: la relation elle est plus détendue*

Inf.26.F/Gr5 : oui

Bor *: ah ! d'accord*

Inf.26.F/Gr5 : nous sommes plus proches

Bor *:est ce que vous vous sentez motivée avec lui ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ه
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.26.F/Gr5:/// bien sûr surtout euh !::: surtout dans les sujets euh ! de travail et tout parce qu'il nous parle de leur euh ! expérience euh ! //// personnelle/// dans ses études lorsqu'il était major de promo il nous donne l'envie de d'être euh ! plus euh !

***Bor** : il vous raconte son expérience*

Inf.26.F/Gr5 : oui

***Bor** :hum ! d'accord d'accord euh ! use-t-il de votre langage au quotidien ?*

Inf.26.F/Gr5 : ///////

***Bor** : alors le langage des jeunes est ce qu'il l'utilise ?*

Inf.26.F/Gr5 : bien sûr il utilise euh ! le ::: le langage des jeunes/// des expressions

***Bor** : par exemple*

Inf.26.F/Gr5 : par exemple euh ! Tatnahaw Ga3 Rire (vous allez tous partir) la fois passée

***Bor** : rire d'accord*

Inf.26.F/Gr5 : je me souviens très bien de ce sujet là/// il y a d'autres euh ! expressions mais je me souviens pas très bien il y a bien longtemps

***Bor** :ah ! d'accord*

Inf.26.F/Gr5 : avant le Hirak

***Bor** : ah ! d'accord*

Inf.26.F/Gr5 : oui et euh ! d'autres ça nous donne que ::: ça nous donne l'air et l'impression qu'il est intégré dans la société/// il nous comprend tel que ::: des ::: jeunes étudiants/// euh !/// genre euh !// il est à jour avec nous à jour par rapport au sujet par rapport aux évènements qui se passent dans l'Algérie euh ! il est intégré dan ::://// dans

***Bor** : XXX*

Inf.26.F/Gr5 : dans la rue genre il sait bien qu'est ce qu'il passe qu'est ce qui se passe dans la rue et tout par rapport les autres enseignants ils nous donnent le cours directement sans rien genre euh !

***Bor** : une relation très cadrée*

Inf.26.F/Gr5 : oui très cadrée

***Bor** : d'accord*

Inf.26.F/Gr5 : *très professionnelle*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : une dernière question demoiselle, est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.26.F/Gr5:/// oui et ça par rapport au sujet/// qu'il nous donne // il nous donne des sujets genre euh ! plusieurs sujets où ne peut où on peut euh ! exprimer expliquer bien que ce qu'on :: pense euh ! par rapport au sujet quotidienne

***Bor** : c'est à dire euh ! sa méthode euh ! depuis c'est à dire le début de l'année jusqu'ici jusqu'à maintenant vous sentez que vous êtes amélioré au niveau de l'oral*

Inf.26.F/Gr5 : en plus de ça il a donné la chance pour choisir plusieurs pour choisir les sujets qu'on :: les sujets qu'on aime

***Bor** :ah ! d'accord*

Inf.26.F/Gr5 : voilà par exemple euh ! des sujets socials des sujets euh ! dan le dern

***Bor** : d'actualité*

Inf.26.F/Gr5 : *: d'actualité ::: les sujets des études de travail*

***Bor** : ce qui intéresse les jeunes beaucoup plus*

Inf.26.F/Gr5 : oui c'est ça monsieur

***Bor** : d'accord merci merci c'est très gentil de votre part : d'avoir participé à cette enquête*

Inf.26.F/Gr5 : merci merci à vous

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هناية hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.27.M/Gr5

Bor : *donc! Bonjour monsieur !*

Inf.27.M/Gr5 : bonjour!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.27.M/Gr5 : oui c'est un enseignant::: vraiment qui euh ! observer qu'il est euh ! un intelligent

Bor *: d'accord*

Inf.27.M/Gr5 : oui//// c'est un intelligent euh !// intelligent et qui euh ! kima ngoulou mnaddam (comme on le dit organisé)

Bor *: d'a ::ccord organisé oui*

Inf.27.M/Gr5 : mnaddam (organisé) hada jay me euh ! men lwahda ta3ou (ce la vient de sa) men les questions ta3ou li ydirhoum (d'après ses questions qui élabore) donc tessemma ydjiw (c'est à dire elles viennent) étape par étape

Bor *:ah ! intéressant euh ! comment vous qualifiez le rapport avec lui ? ///// l'3alaQa binatkoum (la relation entre vous)*

Inf.27.M/Gr5 : la relation entre euh ! moi et lui comme des autres étudiants c'est une relation libre ouvert

Bor *:ouverte*

Inf.27.M/Gr5 : oui c'est une ouverte

Bor *:d'accord euh ! qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.27.M/Gr5 : euh ! ça c'est ça dépend ::son :: alors euh ! /////// dépend alors euh !

Bor *:vous avez compris la question !*

Inf.27.M/Gr5 : oui oui personnalité

Bor *:d'accord expliquez encore!*

Inf.27.M/Gr5 : c'est la personnalité donc voilà ///////euh ! kifeh (comment) houma ki chghoul hyathoum ba3d (comme si c'est leur vie eux-mêmes) koul wahed w kifeh hyatou (chacun et sa vie)

Bor *:d'accord*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.27.M/Gr5 : kayen li telgah hyatou ki chghoul 3ayech fiha mlih (il y a ceux qui ont une belle vie) ////3ayech fiha mlih (une belle vie) //// ydjik normal (on le voit normal) amma li ykoun koul wahed w kifeh (par contre chacun et comment) Qader kayen wahed li 3andou 3ouQda (il se peut qu'il y ait quelqu'un qui a un complexe) donc euh ! ça dépend

***Bor** : d'accord*

Inf.27.M/Gr5 : donc ça dépend

***Bor** : donc qu'est ce qui distingue monsieur Malek par rapport aux autres enseignants ?*

Inf.27.M/Gr5 : je pense qu'il est petit

***Bor** :* qu'il est petit donc il est moins âgé Rire ?

Inf.27.M/Gr5 : oui il est moins âgé

***Bor** : donc vous voulez dire qu'il est plus jeune ?*

Inf.27.M/Gr5 : plus jeune oui

***Bor** :ah ! d'accord il est plus jeune donc euh ! est ce que vous vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.27.M/Gr5 : ///un peu

***Bor** : pourquoi ?*

Inf.27.M/Gr5 : ///////// et normalement kifeh ngoulou (comment on dit) euh ! ///// normalement ///// wallah wach rah ngoulek (alors, qu'est ce je vais vous dire) ? ///////

***Bor** : d'accord passons à autre chose euh !:::: use-t-il de votre langage au quotidien ? un langage des jeunes est ce qu'il l'utilise ?*

Inf.27.M/Gr5 : //////

***Bor** : est ce qu'il utilise le parler jeune au quotidien ? votre langage au quotidien est ce* que yasta3mal lhadra ta3koum *li tasta3mlouha fe ::: lhayat lyawmya (est ce qu'il utilise votre langage que vous utilisez au quotidien ?*

Inf.27.M/Gr5 : houwa (lui)?

***Bor** : oui*

Inf.27.M/Gr5 : chikh (l'enseignant)?

***Bor** : oui*

Inf.27.M/Gr5 : 3awedli ma fhemtech (reprend je n'ai pas compris)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *: yasta3mel langage ta3koum lhadra li tahdrouha ntouma ka jeunes yasta3malha wella ma yasta3melhach ? (utilise-t-il votre langage le langage que vous jeunes vous utilisez est ce qu'il l'utilise ou non ?)*

Inf.27.M/Gr5 : aussi un peu

Bor *: euh ! exemple // des exemples*

Inf.27.M/Gr5 : euh ! des exemples mlih question mliha (bien une bonne question)

Bor *:par exemple Qsaftni (il m'a cloué le bec) euh ! nghereblek (je change mon comportement avec toi) euh ! ainsi de suite*

Inf.27.M/Gr5 : ki bdaha l'prof ba3d le message

Bor *: d'accord est ce qu'il l'utilise ?*

Inf.27.M/Gr5 : oui il l'utilise

Bor *: d'a ::ccord*

Inf.27.M/Gr5 : dans certains cas il faut bien :::

Bor *: d'accord et cela cela ::: donne-t-il quel effet ? qu'est ce qu'il donne comme effet ? l'usage hada ta3 llangage wach thass nta ki yahdar kima hakka ? (comment vous vous sentez quand il parle comme ça)*

Inf.27.M/Gr5 : bah ywasalek mlih l'message (pour bien faire passer le message) parce que koun yasta3mel houwa lougha ta3ou li raw ga3ed yQarri biha ma :: ma ndirouhech ma nfahmouhech ma nafhmouch ba3dana (s'il utilise la langue avec laquelle il enseigne on ne peut pas se faire comprendre)

Bor *: d'accord une dernière question monsieur, est ce que vous euh ! vous euh ! vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?est ce que vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ?*

Inf.27.M/Gr5 : euh !:::

Bor *: ga3ed tethassen f'loral ki Qrit m3ah ?(est ce que vous vous améliorez à l'oral avec lui ?)*

Inf.27.M/Gr5 : //// par rapport euh !

Bor *: début hatta (jusqu'à) la fin deux semestres vous avez eu e semestre ?*

Inf.27.M/Gr5 : oui

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ه
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : est ce que thassent thess rouhek thassent wella la ? ?(est ce que vous sentez que vous êtes améliorez ou non ?)*

Inf.27.M/Gr5 : je pense que ::: je pense que le ::: le problème revient à moi

***Bor** : d'accord*

Inf.27.M/Gr5 : parce que je n'utilise pas ::: donc je lis pas :: donc

***Bor** : y a pas de souci mais c'est à dire en terme de l'oral fel module ta3 (de) l'oral ki bdit taQra m3ah hatta (quand tu as commencé avec lui jusqu'à) la fin ta3(de) semestre est ce que thess belli kayen tahassoun wella la (tu sens qu'il y a une amélioration ou non) ?*

Inf.27.M/Gr5 : bien sûr

***Bor** : men début hatta la fin (du début jusqu'à la fin)*

Inf.27.M/Gr5 : bien sûr il y a un chose

***Bor** :hum*

Inf.27.M/Gr5 : une chose plutôt euh !/// l'oral elle est elle est plus euh ! ///// l'oral machi (ce n'est pas) c'est de //// parler oralement en français

***Bor** : d'accord*

Inf.27.M/Gr5 : l'oral ya3ni (c'est à dire) euh ! //// constructif chgoul tkawnek (genre elle te forme)

***Bor** :d'accord*

Inf.27.M/Gr5 : l'oral tkawnek goulli 3lah ngoullek 3lah (l'oral te forme dis moi pourquoi je te dis pourquoi) dok matalane flokher fe (par exemple dans) ::: fel contrôle ak rah tgabel chikh (tu vas faire face à l'enseignant) bah rah tahki m3ah ? (avec quoi tu vas parler avec lui ?) tahki m3ah ghir bel franci ga3ed tta3alem (tu ne parles avec lui qu'avec le français) hadi tatkawen fik tformi fik (tu te formes)

***Bor** :d'accord*

Inf.27.M/Gr5 : hakda f'loral tformina hna (c'est ainsi qu'on s'est formé à l'oral)

***Bor** : intéressant*

Inf.27.M/Gr5 : f'loral tformina chwiya (on s'est formé un peu)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(حنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Groupe 7 Bis

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.28.F/Gr7

Bor : *donc! Bonjour demoiselle !*

Inf.28.F/Gr7 : bonjour monsieur!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.28.F/Gr7 : euh ! à propos de mon enseignant de l'oral je pense que ::: que c'est :: une personne euh ! aimable euh ! il est euh ! ///très spontané avec euh ! nous je pense même que c'est un ami on le considère que :: que c'est un ami plus qu'un prof

Bor *:intéressant intéressant comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation enseignant étudiant*

Inf.28.F/Gr7 : c'est une euh ! relation euh ! m :::///réciproque euh ! pour euh ! on aime notre enseignant et lui même il euh ! il nous aime il ne nous considère pas comme euh ! des étudiants mais euh ! plus des enfants des amis

Bor *: d'accord vous pensez que c'est une relation détendue ?*

Inf.28.F/Gr7 : comment ?

Bor *: c'est une relation détendue ////il y a de la liberté dans cette relation*

Inf.28.F/Gr7 : bien sûr on est très spontané

Bor *:y a pas de barrière est ce que vous sentez qu'il y a des barrière ou non ?*

Inf.28.F/Gr7 : non il n'y a pas de barrière entre nous notre relation est très spontanée on parle de ::: tous les sujets d'une manière euh !/// générale

Bor *: d'accord qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.28.F/Gr7 : *qu'est ce qui*

Bor *: qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?/// en comparaison avec d'autres enseignants de l'oral de l'année passée ou un enseignant de n'importe quel module de cette année ?*

Inf.28.F/Gr7 : par exemple si

Bor *:* wech li ymayzou *(qu'est ce qui le distingue ?)* wech li ymayzou *3al ((qu'est ce qui le distingue de?)les autres enseignants ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شويا chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.28.F/Gr7 : oui j'ai compris par exemple si on compare notre enseignant de ::: l'oral avec notre enseignante de :: l'année précédente c'est l'euh ! la relation entre nous était vraiment une euh ! relation stricte avec l'enseignante de l'année passée mais avec notre enseignant maintenant la relation est euh ! spontanée on peut parler euh ! d'une euh ! comme on veut même si on ne peut pas //vraiment se euh ! ////parler ou

***Bor** : oui mais wech houwa l'hadja li tmayzou (c'est quoi la chose qui le distingue) par rapport les autres enseignants*

Inf.28.F/Gr7 : on peut parler comme on veut avec lui on peut demander de l'aide de lui même si euh ! /// ça concerne vraiment pas le module euh ! qu'on a

***Bor** : vous sentez plus à l'aise avec lui*

Inf.28.F/Gr7 : oui

***Bor** : d'accord euh ! est ce que vous vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.28.F/Gr7 : bien sûr parce que le sujets qu'on aborde euh ! /// qu'on a déjà abordé dans la deuxième année c'était vraiment des sujets très intéressants des sujets qui parlent euh ! de la société de ::: ce qu'on vie vraiment dans la réalité

***Bor** : est ce qu'il utilise le langage des jeunes avec vous ?*

Inf.28.F/Gr7 : oui Rire parce qu'il est déjà jeune il utilise les Rire

***Bor** :d'accord est ce que vous pouvez me donner des exemples ?*

Inf.28.F/Gr7 : euh ! par exemple euh ! il utilise euh ! le langage du euh ! Facebook comme on parle sur le Facebook

***Bor** : d'accord et cela donne-t-il quel effet ? est ce que c'était mauvais est ce que c'est vulgaire ? ? est ce que c'est déplacé du cadre académique ?*

Inf.28.F/Gr7 : non

***Bor** : comment vous avez trouvé ça ?*

Inf.28.F/Gr7 : non c'est pour euh ! notre euh ! pour le rapprochement mutuel entre l'enseignant et l'étudiant

***Bor** :hum ! une toute dernière question demoiselle, est ce que vous vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral ? avec lui ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.28.F/Gr7 : oui bien sûr surtout avec les supports qu'on avait euh !/// le support oral qu'on a

Bor *: non c'est à dire je parle de votre propre // évolution votre propre développement au niveau de l'oral est ce que votre oral a :: s'est amélioré ou non ?*

Inf.28.F/Gr7 : oui bien sûr surtout avant euh ! j'était euh ! un peu timide quand je m'exprime mais avec euh ! monsieur Beldjezzar on a ::: amélioré vraiment // sur le niveau :: oral

Bor *: hum ! d'accord merci merci demoiselle d'avoir contribué à cette enquête euh ! merci à vous*

Inf.28.F/Gr7 : y a pas de quoi

Q	ق (qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ح/ هذي
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.29.F/Gr7

Bor : *donc! Bonjour demoiselle !*

Inf.29.F/Gr7 : bonjour monsieur!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.29.F/Gr7 : je pense euh ! qu'il est gentil euh ! bon : je pense qu'il est gentil euh ! compréhensif /// c'est tout

Bor *: comment vous qualifiez le rapport avec lui ? // la relation professionnelle comment vous la qualifiez ?*

Inf.29.F/Gr7 : c'est une très bonne relation // euh !

Bor *: dans quel sens ?*

Inf.29.F/Gr7://// c'est à dire ?

Bor *: dans quel sens c'est une bonne relation ?*

Inf.29.F/Gr7 : j'ai euh !////

Bor *: zaymah awsfiha l3alaka (comment, décrivez-la).*

Inf.29.F/Gr7 : c'est une bonne relation par exemple avec euh ! leur étu ses étudiants

Bor *:hum ! d'accord maintenant qu'est ce qui le distingue des autres enseignant ?*

Inf.29.F/Gr7 : moi personnellement je sens très à l'aise quand je quand je suis avec lui

Bor*://// oui encore en comparaison avec l'enseignant de l'année passée de l'oral ou avec n'importe quel enseignant de n'importe quel module.*

Inf.29.F/Gr7 : n'importe quel enseignant oui surtout euh ! en comparant avec l l l'enseignante de :: première année// elle était un peu /////

Bor *: sévère ?*

Inf.29.F/Gr7 : oui très sévère

Bor *:hum ! est ce que vous sentez motivée avec lui ?*

Inf.29.F/Gr7 :hum !/// oui ça va mais pas tellement

Bor *: pourquoi ?*

Inf.29.F/Gr7 : car les les théma le le les thématiques monsieur je n'aime pas beaucoup

Bor *: et est ce qu'il utilise le langage des jeunes avec vous ?*

Inf.29.F/Gr7 : //// oui des fois pas tout

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح هادي
h	ه (hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك (كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و (واحد wahad)
ch	ش (شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي (يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *:par exemple est ce que vous rappelez d'une expérien d'une expression comme ça ?*

Inf.29.F/Gr7 : hum ! /// je me rappelle pas mais euh !

Bor *: vous avez oublié // bon est ce que :: cela donne t-il quel effet ? quand il utilise ces expressions comment vous vous sentez ?*

Inf.29.F/Gr7 : bien mais c'est il utilise ces il utilise ces expressions pour euh !// pour mieux comprendre //// ce n'est /// dans le but de :: bien passer le message

Bor *: d'apaiser l'atmosphère*

Inf.29.F/Gr7 : oui

Bor *:hum ! d'accord d'accord et ::: est ce que vous vous sentez que vous vous améliorez au niveau de l'oral avec lui ?*

Inf.29.F/Gr7 : ça va mais pas tellement

Bor *:* ça va mais pas tellement pourquoi ? // expliquez // qu'est ce qui pose problème ?

Inf.29.F/Gr7 : c'est moi le problème en moi parce que j'aime pas l ::: cette spécialité le français

Bor *: ah ! d'accord*

Inf.29.F/Gr7 : oui Rire

Bor *: pourquoi vous avez fait français alors ?*

Inf.29.F/Gr7 : ce n'est pas mon choix

Bor *: d'accord, mais en terme de l'oral est ce que // bon c'est à dire on est on est devant le fait accompli maintenant on fait une licence en français si vous n'aimez pas c'est une autre question mais est ce que vous êtes obligée de :: // de faire c'est à dire des efforts pour réussir*

Inf.29.F/Gr7 : oui

Bor *:en terme de ::: de module de l'oral est ce que vous sentez que vous vous êtes améliorée au niveau de l'oral d'après sa méthode*

Inf.29.F/Gr7 : ça va oui /// c'est mieux que les années précédentes

Bor*://// merci c'est très gentil d'avoir contribué à cette enquête merci demoiselle*

Inf.28.F/Gr7 : merci monsieur

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.30.M/Gr7

Bor : *donc! Bonjour monsieur !*

Inf.30.M/Gr7 : bonjour monsieur!

Bor : *donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.30.M/Gr7 : oui euh ! qui concerne mon enseignant de l'oral de l'année passée deuxième année monsieur Beldjezzar Borhane je trouve que euh ! /// depuis euh ! ma première année à l'université on a étudié avec euh ! plusieurs enseignants mais euh ! // avec euh ! monsieur Beldjezzar /// je senti plus à l'aise euh ! pendant le cours ou bien pendant même euh ! /// hors de cours par exemple euh ! s'il me demande quelques chose /// on est ///// on est plus à l'aise avec euh ! lui

Bor *: intéressant comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation enseignant étudiant, comment vous la qualifiez ?*

Inf.30.M/Gr7 : par rapport enseignant :::: étudiant ?//// euh ! bon par rapport à // à mon âge // comme je suis âgé un peu donc euh ! on est comme des amis /////pendant le cours ou bien ////

Bor *: c'est à dire autrement dit est ce que c'est une relation serrée ? est ce que c'est une relation cadrée ? détendue ? comment vous la qualifiez ?*

Inf.30.M/Gr7 : euh ! c'est une relation des fois serrée et la plupart euh ! cadrée /// la plupart du temps c'est cadrée

Bor *:qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?*

Inf.30.M/Gr7 : euh !//////par rapport à d'autres enseignants euh !

Bor *: par rapport à l'enseignant de l'oral de l'année passée euh ! par rapport à l'enseignant d'autres modules.*

Inf.30.M/Gr7 : par rapport euh ! à l'enseignant de /// l'année passée ou bien de cette année on a appris euh ! beaucoup de choses avec lui /// il nous parle toujours de l'actualité /// des chose euh ! utiles pour nous et pour une euh ! notre vie quotidienne

Bor *:est ce que vous vous sentez motivé avec lui ?*

Inf.30.M/Gr7 : oui

Bor *: pourquoi ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ح(هادي / '
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.30.M/Gr7 : la preuve euh ! on est toujours euh ! essayé d'être euh ! présents// durant// euh !// ses séances

Bor *:intéressant intéressant est ce qu'il utilise le langage des jeunes au quotidien ?*

Inf.30.M/Gr7:///euh ! des fois oui /// pour euh !

Bor *: des exemples .*

Inf.30.M/Gr7 : pour faciliter les choses par exemple

Bor *:donnez moi un exemple que vous vous rappelez*

Inf.30.M/Gr7://// euh ! //// je sais pas //// on a parlé /// on a parlé de beaucoup de choses mais euh ! je me rappelle pas exactement euh !

Bor *:une expression comme ça*

Inf.30.M/Gr7 : l'expression //////

Bor *: peu importe on passe cela donne-t-il quel effet ? quand il utilise ces expressions comment vous vous sentez ?*

Inf.30.M/Gr7 : XXX sentez

Bor *:comment vous trouvez ça ? //// mliha mach mliha ? (c'est bon ce n'est pas bon ?)*

Inf.30.M/Gr7 : oui c'est bien pour nous

Bor *: dans quel sens ?*

Inf.30.M/Gr7 : pour simplifier les choses

Bor *: dans quel sens ? simplifier les choses// oui d'accord // et une dernière question monsieur est ce que vous vous sentez que vous améliorez au niveau de l'oral avec lui ?*

Inf.30.M/Gr7 : oui par rapport euh !

Bor *: expliquez moi*

Inf.30.M/Gr7 : les années précédentes on a amélioré euh ! beaucoup notre niveau à l'oral euh ! surtout euh ! qu'on a abordé plusieurs thématiques /// qu'on peut euh ! ////qu'on peut //// rencontrer ou bien raconter tous les jours /// donc c'est tout.

Bor *: il y a une diversité des thématiques étudiées mais concernant concernant le le développement da la compétence de l'oral est ce que thassent f'loral wella ma thassentech ? (vous vous êtes amélioré à l'oral ou non ?)*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.30.M/Gr7 : oui bien sûr on a bien amélioré à l'oral surtout au niveau de la prononciation //// on a appris euh ! beaucoup euh ! d'expressions ou bine des mots/// des nouveau mots//// donc euh ! ////on senti euh ! /// euh ! que on est euh !///amélioré par l'oral

***Bor** : amélioré à l'oral d'accord*

Inf.30.M/Gr7 : des années précédentes

***Bor** : d'accord d'accord c'est très gentil d'avoir contribué à cette enquête merci demoiselle*

Inf.31.M/Gr7

***Bor :** donc! Bonjour monsieur !*

Inf.31.M/Gr7 : bonjour!

***Bor** : donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.31.M/Gr7 : je pense que le::: monsieur de l'oral de l'année passée monsieur Beldjezzar a :: et ::://// et quelqu'un qui est très simple qui très que :: qui très courageux euh ! qui ::: euh !// oustad 3andou 3andou ah ! kafaa (un enseignant qui a qui a des compétences) ya3tina ma3loumat istafadna mennou l3am li fat (on a profité de lui l'année passée) /// euh ! hamdoulah (Dieu merci) euh ! l3a :: hna dorka nchoufou fih (nous on le voit) euh ! ya3tina (il nous donne) 3andou ma3loumat yfidna bihoum (il dispose d'informations qui sont bénéfiques pour nous) 3andou moustawa (il a un niveau) yaQder ye :: nestafadou mennou la3wam ldjayine inchallah (il peut :: on tire profit de lui pour les prochaines années)

***Bor** : comment vous qualifiez le rapport avec lui ? la relation enseignant étudiant comment vous la qualifiez ?*

Inf.31.M/Gr7 : ana bennesba liya nchouf l'3alaQa (pour moi je vois la relation)de l'enseignant de l'oral ta3 (de) l'année passée monsieur Beldjezzar tessemma :: (c'est à dire) euh ! 3alaQa tessema ta3 Shab (une relation c'est à dire d'amis) euh ! ma :: mahiche (ce n'est pas) euh ! kima ngoulou hna 3alQa tessema ta3 (comme on le dit une relation c'est à dire de ::) euh !

***Bor** : institutionnelle cadrée*

Inf.31.M/Gr7 : hadja (une chose) serrée wella hih (ou oui) hadja tessemma tabi3iya (une chose c'est à dire naturelle)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ع / ء
h	ح(حنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
-	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : c'est une relation détendue*

Inf.31.M/Gr7 : 3laQa akhawiya kima ngoulou (une relation de fraternité comme on le dit) ma :: ma kanech ta3Qidet (il n'y a pas de complications) ma kanech hadja m3aQda wella (il n'y a pas une chose compliquée) normal khlas (assez normal) hadja :: simple simple khlas (une chose très simple)

***Bor** :qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? wach li ymayzou 3al assatida loukhrine ? (qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ?)*

Inf.31.M/Gr7 : kima goulna men Qbal (comme on l'avait dit avant) had chikh ta3 l'oral tessemma chikh (cet enseignant de l'oral c'est à dire un enseignant)/// tabi3i (naturel) yahdar m3ana ka khawtou (il nous parle comme ses frères) euh ! tessemma mawch (c'est à dire il n'est pas) euh ! hadak chikh (le genre d'enseignant) euh !

***Bor** : mawch machbouh (il n'est pas serré)*

Inf.31.M/Gr7 : hih mawch hadek chikh l'machbouh l'em3aQad (oui ce n'est pas le genre d'enseignant serré complexé) tessemma chikh simple kima l : (c'est à dire un enseignant simple comme l :) wnahtarmouh ba3d (et on le respecte déjà)

***Bor** : euh ! est ce que vous entez motivez avec lui ?*

Inf.31.M/Gr7://// euh !

***Bor** :thess rouhek methaffez m3ah (tu te sens motivée avec lui) yhaffzek wella la (il te motive ou non) ?*

Inf.31.M/Gr7 :sa3a nkoun nhess brouhi methaffez (parfois je me sens motivé) sa3a nkoun tkoun l'hissa sa3at euh ! hakka (parfois la séance est comme ça)

***Bor** :pourquoi ?*

Inf.31.M/Gr7 : euh ! tessemma (c'est à dire) par rapport à nous /// à nous les étudiants tessemma (c'est à dire) euh ! aucune relation avec lui // euh ! nhess rouhi tessemma à l'aise menna (je me sens à l'aise, ainsi)

***Bor** :non, je parle ici de la motivation, est ce que vous vous sentez motivé ou non ?*

Inf.31.M/Gr7 : XXX

***Bor** : methammess bach tahdar wella mach methammess ? (êtes vous motivé pour assister ou vous ne l'êtes pas ?)*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شويا chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.31.M/Gr7 : je suis très motivé avec lui

Bor *:thab tahdar la séance ta3ou, ma thabech tahdar ? (tu aimes assister à sa séance , tu n'aimes pas ?)*

Inf.31.M/Gr7 : hum !

Bor *: hada wach (voilà ce que) euh ! ce que veut dire la motivation*

Inf.31.M/Gr7 : ah ! chikh tessemma (un enseignant c'est à dire) euh ! dima ki nkhouchou 3andou nkhouchou tessemma b'hadja (toujours quand on rentre chez lui on rentre avec) nhe :: motivi m3ah (motivé avec lui) /// nhabbou nhazzou (on aime acquérir) nhabbou net3almou (on aime apprendre) tessemma :: (c'est à dire euh !) chikh ya3ni fe :: fel moustawa (un enseignant de niveau)

Bor *: d'accord, est ce qu'il utilise le euh ! langage des jeunes au quotidien ? avec vous ?*

Inf.31.M/Gr7 : euh ! il utilise le euh ! /// deux choses euh ! il utilise côté des jeunes et parfois côté euh ! enseignement

Bor *:restons dans le côté des jeunes les expressions des jeunes l'hadra ta3(le parler des) les jeunes est ce que yasta3mal le langage des jeunes ?*

Inf.31.M/Gr7 : euh !///

Bor *: tahleb (rendre service aux filles) dania hakka Natnahaw Ga3 (on doit tous partir) ainsi de suite*

Inf.31.M/Gr7 : oui oui il utilise beaucoup ce terme les termes des jeunes oui XXX parce qu'euh !

Bor *:XXX*

Inf.31.M/Gr7 : il est jeune aussi

Bor *: donnez moi des exemples*

Inf.31.M/Gr7 : hum !

Bor *: que vous vous rappelez*

Inf.31.M/Gr7 : //// euh ! /// ndone l3am li fat ki Qarrana houwa hkina 3al mawdou3 ta3 l'harga (je pense l'année passée quand il nous a enseigné on a parlé du sujet de l'immigration clandestine)

Bor *: d'accord*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.31.M/Gr7 : hdar m3ana fel mawdou3 ta3 l'harga (il nous a parlé du sujet de l'immigration clandestine) w hradna 3al (on a parlé du)Facbook hdarna tessemma hwayedj ta3 des jeunes mahoumch ta3 (on a parlé c'est à dire des choses de jeunes ce ne sont pas de)

***Bor** : non ici je parle des expressions /// les expressions kalimat (des mots) //// hallab (celui qui rend service aux filles) euh ! voilà ce que veut dire les jeunes hallab (celui qui rend service aux filles) sans smir (sans se faire repérer) euh !*

Inf.31.M/Gr7 : euh !// ces mots il n'utilise pas beaucoup l'enseignant de l'oral mais /// parfois pas pas beaucoup

***Bor** : et cela donne –t-il quel effet ? kifech thess ki yasta3melhoum ? (comment tu te sens quand il les utilise ?)*

Inf.31.M/Gr7 : ///nhess tessemma (je sens) ana 3andi ihssas belli houwa kifna mach (moi j'ai un sentiment qu'il est comme nous et non pas) euh ! za3ma moustawa 3ali 3lina (soit disant un niveau supérieur à nous) wella tessemma nafs el moustawa (ou c'est à dire le même niveau) tessemma kima nahkiw m3ah (c'est à dire quand on parle avce lui) même hna ki nahkiw m3ah nahkiw m3ah tessemma 3alaQa ta3 sahbek (même nous quand on parle avec lui c'est à dire une relation d'amitié) // mach ta3 euh ! moustawa 3ali 3lik (non pas celle d'un niveau supérieur)

***Bor** :intéressant, une dernières question monsieur, est ce que vous sentez que vous êtes amélioré au niveau de l'oral ?*

Inf.31.M/Gr7 : /// j'ai beaucoup amélioré l :: euh ! /// pendant :: /// dans avec ce m ::: ce monsieur // euh !

***Bor** :expliquez*

Inf.31.M/Gr7 : euh ! on a :::////// on a très amélioré avec lui parce que euh ! il est euh ! dans :: dans la séance dans le :: lui donne beaucoup de ::: beaucoup de d'informations // euh ! beaucoup de :::////

***Bor** :regarde, c'est très simple c'est à dire en comparaison avec le début de l'année wella (ou) en comparaison avec la première année thessent wella ma thessentach ?(tu t'es amélioré ou non ?)*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.31.M/Gr7 : ana ndon mel 3am li fat l3am hada (je pense que depuis l'année passée jusqu'à cette année)

Bor *:nta nta (toi toi) par rapport à toi même w l'oral ta3ek (et ton oral)*

Inf.31.M/Gr7 : hih (oui)

Bor *:est ce que tu peux prendre l :: la parole c'est à dire en public ? est ce que tahdar hakka (tu parles comme ça)oralement ? thessent ma thessentch ?(tu t'es amélioré ou non ?)*

Inf.31.M/Gr7 : hum

Bor *:tawwar nivou ta3ek wella ma tawwarch ? (ton niveau s'est développé ou non)*

Inf.31.M/Gr7 : nhass ma bin l3am li fat wel 3am hada tessemma 3and tessemma (je sens entre l'année passée et cette année)/// euh ! men l'3am li fat l'3am hada ki chghoul tla3 niveau ta3i chwiya (comme si je me suis amélioré) 3oudt 3andi talaQa fel hadra (j'ai plus de fluidité dans ma parole) tessemma naQder nahdar (c'est à dire je peux parler) facilement ////ou ::: w hada ma kan (et c'est tout)

Bor *: hum ! d'accord, merci merci c'est très gentil de votre part d'avoir participer à cette enquête monsieur, merci*

Inf.31.M/Gr7 : merci monsieur

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي / ه
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Groupe 11

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء (hnaya هنايا)
h	
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.32.M/Gr11

Bor : *donc! Bonjour monsieur !*

Inf.32.M/Gr11 : bonjour à vous!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.32.M/Gr11 : mon enson mon enseignant d'oral est :::bon pour faire bref est :: compétente qui m'a ::: qui a su nous former se l'année passée et qu'on a abordé divers sujets avec elle

Bor *:hum !*

Inf.32.M/Gr11 : et puis voilà !

Bor *:d'accord !* euh ! comment vous qualifier le rapport avec elle ?

Inf.32.M/Gr11 : bon le rapport avec elle était comme une sorte de famille donc on n'avait d'gêne avec elle on parlait librement on n'était pas/// comment dire-ai-je /// makounech (on n'était pas) genre//// nahkmou f'hadja wahda (on ne tenait pas à une seule chose)

Bor *:d'accord !*

Inf.32.M/Gr11 : il y a une diversité

Bor *:bon ici je parle du rapport*

Inf.32.M/Gr11 : oui

Bor *: rapport enseignant/étudiant comment il est ?*

Inf.32.M/Gr11 : comme une famille

Bor *:euh ! et qu'est ce qui le distingue des autres enseignants ? l'enseignant d'oral de première année ou l'enseignant d'un autre module ? qu'est ce qui le distingue ?*

Inf.32.M/Gr11 : peut-être bon si je la compare avec celle de la première année je dirais que/// la première année on mettait beaucoup plus d'importance à la pratique

Bor *:d'accord !*

Inf.32.M/Gr11 : genre on pratiquait plus on faisait des débats// plus souvent tandis que :: l'année passée on parlait de juste on faisait juste des questionnements sorte de questionnement à part les intros les contrôles et tout on devait présenter euh ! queque chose un thème ou bien

Bor *:quelques travaux euh ! est-ce que vous vous sentiez motivés avec elle ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.32.M/Gr11 : oui

Bor *:pourquoi ?*

Inf.32.M/Gr11 : je me sentait motivé avec elle ///parce que euh ! non seulement c'est une enseignante qui me pousse à m'exprimer plus mais elle a perfectionné mon :: mon oral euh ! voilà ! en quelques sortes c'est ça.

Bor *:est-ce qu'elle utilisait le langage des jeunes au quotidien, est ce qu'elle l'utilisait ?*

Inf.32.M/Gr11 : non pour le langage des jeunes // c'est juste euh ! langage académique en quelques sorte

Bor *:par exemple sans smir (sans se faire reperer) euh ! halleb (qui rend service aux filles) euh !*

Inf.32.M/Gr11 : non non non non

Bor *:elle n'a jamais utilisé ça ?*

Inf.32.M/Gr11 : jamais

Bor *:et ::: qu'est-ce que vous en pensez ?/// elle aurait du l'utiliser ? est ce que c'est déplacé du cadre académique ? est-ce que c'est vulgaire ?*

Inf.32.M/Gr11 : d'un côté jj sss j'apprécie bien qu'elle n'a pas utilisé car ça forme un peu d'khassa (audace) comme on le dit

Bor *:d'accord !*

Inf.32.M/Gr11 : twalli un peu d'khassa (audace)

Bor *:dépassement des limites*

Inf.32.M/Gr11 : bon c'est pas par rapport à elle mais les étudiants il y on a ceux qui connaissent pas leurs limites

Bor *:d'accord*

Inf.32.M/Gr11 : je trouve que c'est mieux quelle ne n'a pas utilisé

Bor *: d'accord ! et est ce que vous sentez que vous améliorer au niveau de l'oral avec elle ?*

Inf.32.M/Gr11 : oui ça va

Bor *: est ce que vous êtes amélioré ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	hadi هادي ح / ء hnaya(هنايا)
h	
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
-	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.32.M/Gr11 : bon avec elle ::: non pas vraiment parce que c'est des sujets que j'ai déjà abordés auparavant bon j'ai pas eu une richesse vocal côté vocabulaire et tout je n'ai pas eu assez //// donc on parlait de trucs simples

Bor *: oui je comprends /// donc euh ! merci monsieur merci d'avoir participé à cette enquête*

Inf.32.M/Gr11 : je vous en prie c'est un plaisir

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.33.M/Gr11

Bor : *donc! Bonjour monsieur !*

Inf.33.M/Gr11 : bonjour!

Bor *: donc euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.33.M/Gr11 : je pense que ::: qu'elle est bien // elle euh ! nous a ::: donné une bonne méthode d'enseignement /// je me sent à l'aise avec elle

Bor *:euh ! comment vous qualifiez la relation avec elle ?*

Inf.33.M/Gr11 : une relation vraiment :::: je crois qu'elle est réciproque

Bor *:dans quel sens ?*

Inf.33.M/Gr11 : dans quel sens parce qu'euh ! euh ! dans :: dans le deuxième semestre au cours de ::d'examens final elle nous a donné de choisir n'importe quel sujet j'ai eu p'tit j'ai choisi// le sujet de ::: de téléphone

Bor *:d'accord !*

Inf.33.M/Gr11 :donc j'ai dû l'impliquer dans mon propre sujet/// c'est pour ça que ::: j'ai ressenti une certaine relation euh ! partagée.

Bor *:d'accord d'accord , et qu'est ce qui la distingue des autres enseignants ? /// si vous la comparer avec l'enseignant de linguistique l'enseignant de ::: je ne sais pas moi qu'est ce qui la distingue wach metmayez fiha (qu'est-ce qu'il y a de particulier chez elle ?)*

Inf.33.M/Gr11 : elle nous laisse euh ! la liberté d'expri de :: nous exprimer comme on :: veut

Bor *:d'accord ! et :://// est-ce que vous vous sentez motivé avec elle ?*

Inf.33.M/Gr11 : oui oui vraiment

Bor *: pourquoi ?*

Inf.33.M/Gr11 : comme euh ! j'avais répondu la question précédente je vous ai dit que je me sentait vraiment ::: dans mon état normal je parlais avec elle normallement///oui

Bor *:et est ce qu'elle utilisait le langage des jeune au quotidien ?*

Inf.33.M/Gr11 : oui oui

Bor *:* est ce que vous pouvez donner des exemples ?

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' / ء	ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.33.M/Gr11 : comme euh ! l'hadra tiki (le pouvoir est argent) et euh !:: et euh ! je crois aussi elle a utilisé l'euh !//// XXX//// bomba (une bombe) et tout en quelques sortes

Bor *:d'accord ! et :: cela donne-t-il quel effet qu'est-ce que vous sentez quand elle a utilisé ces expressions ?*

Inf.33.M/Gr11:/// j'ai senti que :: j'avais un une certaine euh ! comment dire ai-je ? un sen une sensation de ::: je suis en train de parler avec mon pote ///oui

Bor *:hum ! d'accord ! ça vous a mis à l'aise ?*

Inf.33.M/Gr11 :OUI oui très à l'aise

Bor *:vous ne trouvez pas que c'était déplacé du cadre académique qu'un enseignant c'est à dire utilise des expressions de ::c'est à dire on dirait de :: de cartier comme ça ?*

Inf.33.M/Gr11 : non euh !

Bor *: du dehors*

Inf.33.M/Gr11 : non non non pas du tout

Bor *:XXX*

Inf.33.M/Gr11 : XXX je m'intéresse vraiment dans :: le langage des jeunes

Bor *: d'accord ! oui et ::: est ce que vous sentez que êtes améliorer au niveau de l'oral ?*

Inf.33.M/Gr11 : ah ! oui oui

Bor *: expliquez moi !*

Inf.33.M/Gr11 : parce qu'euh ! elle nous a montré de différentes méthodes j'ai euh ! je me souviens qu'elle nous a donné /// au premier semestre de choisir n'importe quel euh ! sujet /// nous a montré comment s'exprimer avec les gens et tout/// donc euh ! nous a enlver une certaine euh ! une certaine euh !

Bor *: blocage*

Inf.33.M/Gr11 : blocage oui et euh !//// quoi encore /// la timidité la timidité en quelque sorte// voilà

Bor *:d'accord ! merci merci c'est très gentil d'avoir participé à cette enquête*

Inf.33.M/Gr11 : y a pas de quoi.

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح هادي hadi
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.34.F/Gr11

Bor :*euh ! Bonjour demoiselle !*

Inf.34.F/Gr11 : bonjour monsieur!

***Bor** : euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.34.F/Gr11 : euh ! notre enseignante elle était euh ! au début euh ! elle était euh ! elle a géré l :: la séance /// je suis en stress hein !

***Bor** :ouai y a pas de souci*

Inf.34.F/Gr11 : euh ! elle a pu gérer euh ! la classe// on était à l'aise avec elle // on a peu combattre notre peur //et on ::: on a passé de lon de elle est enseignante et nous euh ! des enseignants

***Bor** :des étudiants*

Inf.34.F/Gr11 : *des étudiants // comme si euh ! on est dans une famille*

***Bor** : intéressant, comment vous qualifiez le rapport avec elle*

Inf.34.F/Gr11 : au début elle était pédagogique mais comme on était ses étudiants en première année elle est devenue amicale comme si euh ! comme si elle est notre ami

***Bor**:////c'était c'était une relation cadrée c'était une relation détendue ?*

Inf.34.F/Gr11 : oui bien sûr oui // elle a elle a géré la classe elle ne laisse personne euh !

***Bor** : non je parle ici de la relation //la relation avec elle une relation CADRÈE ou une relation détendue cadrée c'est à dire dans le sens c'est à dire il y avait c'est à dire des barrières// ou est-ce qu'il y avait pas des barrières entre vous?*

Inf.34.F/Gr11 : euh ! ça dépend les cas /// ça dépend la thématique qu'on va aborder euh ! dans la séance

***Bor** :d'accord ! donc qu'est ce qui la distingue des autres enseignants ?*

Inf.34.F/Gr11 : euh ! elle a comme je viens de le dire elle est euh ! elle est devenue un membre de notre famille /// euh ! on a pu euh ! on se s'explique facilement

***Bor** :intéressant intéressant et :: est-ce que vous sentiez motivée avec elle ?*

Inf.34.F/Gr11 : bien sûr

***Bor** :pourquoi ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.34.F/Gr11 : toutes les thématiques qu'on a abordé sont intéressants on a ::: enrichi soit notre vocabulaire soit nos informations euh ! tous ces c'était intéressant

***Bor** : parlez-moi de ::: certaines thématiques que vous avez apprécié que vous avez aimé !*

Inf.34.F/Gr11 : euh ! oui bien sûr on a abordé l'exemple de la tricherie // on a parlé des amis //l'amitié on a parlé d'euh ! de la pollution l'amour on a abordé

***Bor** :les réseaux sociaux*

Inf.34.F/Gr11 : oui

***Bor** : l'amour*

Inf.34.F/Gr11 : oui

***Bor** :euh !::::*

Inf.34.F/Gr11 : la tromperie aussi

***Bor** :la ?*

Inf.34.F/Gr11 : la tromperie

***Bor** :d'accord intéressant est ce qu'elle utilisait le langage des jeune au quotidien avec vous ? des expressions jeunes par exemple*

Inf.34.F/Gr11 : euh ! quelques fois mais pas ::

***Bor** :des exemples que vous vous rappelez*

Inf.34.F/Gr11 : j'ai oublié je me rappelle pas

***Bor** : mais euh ! vous assurez qu'elle a utilisé déjà*

Inf.34.F/Gr11 : euh ! OUI

***Bor** :cela pour*

Inf.34.F/Gr11 : mais pour faciliter la compréhension de la thématique pas ::: genre euh ! quand elle vient le moment pour exprimer l'euh !/// quelque chose qui n'est pas comprise par les étudiants

***Bor** : et ::: cela donne-t-il quel effet ?*

Inf.34.F/Gr11 :pardon !

***Bor** : cela donne-t-il quel effet ? comment vous avez c'est à dire reçu ses expressions quand elle a prononcé ça ? est ce que c'était péjoratif ? est ce que c'était bon ? est ce que*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi	ء / ح(هادي
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(قلي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

c'était mauvais ?déplacé du cadre académique ? /// vous pensez qu'un enseignant ne doit pas utiliser ces expressions ?

Inf.34.F/Gr11:/// ça dépend l'expressions qu'elle a utilisé mais :: elle n'a pas utilisé des expressions ou des mots qui sont vraiment grave

Bor *:vulgaire*

Inf.34.F/Gr11 : oui non pas du tout

Bor *:d'accord ! vous sentez c'est à dire que :: c'était un rapprochement c'était /// est ce qu'il y avait un rôle c'est à dire sur vous à travers ces expressions ou non ? est ce qu'elle vous a influencé/// dans un sens soit*

Inf.34.F/Gr11 : pour moi XXX

Bor *: positivement ou négativement*

Inf.34.F/Gr11 : pour moi pour les autres je ne sais pas

Bor *: d'accord pour vous je parle pour vous*

Inf.34.F/Gr11 : non

Bor *: d'accord !* et :::*est-ce que vous sentez que êtes améliorée au niveau de l'oral ?*

Inf.34.F/Gr11 : bien sûr comme je viens de dire j'ai combattu ma peur //je je au début j'ai peur de faire des fautes ou qu'elle me critique et tout mais elle ne fait pas ça elle nous laisse parler même si on fait des fautes elle nous elle nous dit que qu'on a fait des fautes et :: elle nous corrige mais

Bor *:intéressant merci merci demoiselle d'avoir participer à cette enquête*

Inf.34.F/Gr11 : je vous en prie

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هناية hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.35.F/Gr11

Bor : *donc euh ! Bonjour demoiselle !*

Inf.35.F/Gr11 : bonjour monsieur!

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ? de l'année passé ?*

Inf.35.F/Gr11 : l'année passée on était avec madame Oual /// c'était une bonne enseignante// elle a bien :::

Bor *: su //// elle a bien su // oui*

Inf.35.F/Gr11 : rire /// on a bien passé ::: on a bien passé l'année avec elle ////on abordait les sujets qui sont intéressés par des jeunes

Bor *: intéressant*

Inf.35.F/Gr11 : ///////

Bor *:euh ! comment vous qualifiez le rapport avec elle ? /// la relation comment elle était ?*

Inf.35.F/Gr11 : euh ! elle était bonne/// car elle a ::: elle a donné la liberté de parler/// elle nous a donné le droit de parler

Bor *:vous vous sentez à l'aise avec elle*

Inf.35.F/Gr11 : oui

Bor *: d'accord ! c'était :::une relation professionnelle ? c'était une relation amicale ? comment elle était ?*

Inf.35.F/Gr11 : au début était professionnelle par contre avec euh !///

Bor *:avec le temps*

Inf.35.F/Gr11 : //////

Bor *:elle a changé de caractère*

Inf.35.F/Gr11 : oui

Bor *:donc vous sentez au vous étiez plus à l'aise avec elle*

Inf.35.F/Gr11 : oui

Bor *:intéressant, qu'est ce qui la distinguait des autres enseignants ? // si vous faites une comparaison ?*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.35.F/Gr11://// par exemple en première année avec euh ! l'enseignant de l'oral par exemple /// par exemple dans euh ! ///pour le contrôle par exemple elle nous a donné le sujet en classe puis a on fait ::: le contrôle ///c'est vite fait par contre madame Oual elle nous a donné des sujets à ::: étudier à la maison on apprend par cœur ///puis on venait on lorsqu'on rentre en classe/// on est :::

Bor *:hum ! d'accord d'accord /// vous apprenez par cœur*

Inf.35.F/Gr11 : oui

Bor *: mais il faut faire attention// en tant qu'enseignant j'ai dit c'est à dire que un apprentissage par cœur ce n'est pas de l'oral*

Inf.35.F/Gr11 : prononciation euh !

Bor *: parce que l'oral l'oral ici l'oral comment ? l'oral c'est ::: c'est une spontanéité // c'est à dire si vous êtes en train d'apprendre par cœur ce n'est pas de l'oral /// c'est de la lecture euh ! on peut dire que vous êtes en train de lire votre mémoire // et c'est différent // parce que l'oral c'est c'est la liberté totale vous cherchez pas ce que vous avez à dire // soit vous êtes bon à l'oral soit non soit l'inverse/// oui peu importe donc euh !*

Inf.35.F/Gr11 : c'est pour cela on pas // on n'a pas bien amélioré// notre niveau

Bor *: d'accord ! est-ce que vous vous sentez motivée avec elle ?*

Inf.35.F/Gr11 : oui

Bor *: pourquoi ?*

Inf.35.F/Gr11 : parce qu'on abordait des thématiques et des sujets chwiya ::: (un peu)

Bor *:exemple ?*

Inf.35.F/Gr11 : la trichesse// la tricherie

Bor *:* la tricherie d'accord !

Inf.35.F/Gr11 : la tricherie les réseaux sociaux

Bor *: hunh ! quelle est la thématique que vous avez aimé le plus ?*

Inf.35.F/Gr11 : ////////

Bor *:si l'on fait un petit rappel*

Inf.35.F/Gr11 : /////// n'sit (j'ai oublié)

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	حنايا(hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *:bref on saute euh ! est ce qu'elle utilisait le langage des jeunes avec vous ? de temps à l'autre ?*

Inf.35.F/Gr11 : non // XXX elle nous a questionné si on connaît// on connaissent ces :::/// ce :: langage

Bor *: d'accord*

Inf.35.F/Gr11 : elle nous a donné des exemples

Bor *:vous vous rappelez de quelques-uns ?*

Inf.35.F/Gr11 : saraha raha

Bor *:d'accord// et ::: qu'est ce que ça a donné comme effet sur la séance sur vous par exemple ? comment vous sentez ?quand elle utilisait ce type d'expressions*

Inf.35.F/Gr11 : on a bien compris

Bor *: hum ! /// et sur le plan relation est ce que ça vous met à l'aise ? est ce que ::: ça vous gêne ?*

Inf.35.F/Gr11 : oui /// oui

Bor *: oui comment ?*

Inf.35.F/Gr11 :Rire

Bor *: est-ce que ça vous met à l'aise ou ça vous gêne ?*

Inf.35.F/Gr11 : oui euh !/// nous étions à l'aise car elle était notre enseignante en première année/// prof d'oral

Bor *:ah ! d'accord d'accord intéressant/// et est-ce que vous sentez que êtes améliorée au niveau de l'oral avec elle?*

Inf.35.F/Gr11 : */////un peu peut-être mais la méthode d'apprendre par cœur ///*

Bor *: n'est pas*

Inf.35.F/Gr11 : n'est pas efficace

Bor *:* n'est pas efficace intéressant intéressant *merci c'est très gentil d'avoir participer à cette enquête demoiselle merci*

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
' hadi هادي ح / ء	
h	ه(hnaya هنايا)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Inf.36.F/Gr11

Bor : *euh ! Bonjour demoiselle !*

Inf.36.F/Gr11 : bonjour monsieur!

Bor *: euh! que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ?*

Inf.36.F/Gr11 : euh ! ma enseignante d'l'oral madame Oual elle était ::: ma enseignante en CEM euh ! je pense euh ! elle est bonne dans le niveau de :::CEM collège plus que d'l'université

Bor *:d'accord*

Inf.36.F/Gr11 : parce que :::elle a des capacités euh ! // je pense euh ! c'est plus pédagogique que universitaire

Bor *:d'accord !*

Inf.36.F/Gr11 : elle fait euh ! des bons sujets euh ! en deuxième année // elle aime beaucoup nous aider /// oui

Bor *: intéressant intéressant comment vous qualifiez le rapport avec elle ?la relation la relation pédagogique ?comment vous la qualifiez ?*

Inf.36.F/Gr11 : ///

Bor *:comment elle est ?*

Inf.36.F/Gr11 : elle était bien elle était bien avec les étudiants euh ! gentille euh !::: elle n'a des :: elle n'a pas des :::: elle n'a pas ::: séparer les étudiants/// tous se sont euh !

Bor *:sur le même pied d'égalité*

Inf.36.F/Gr11 : oui

Bor *:d'accord !*

Inf.36.F/Gr11 : euh ! je pense euh ! qu'elle euh ! c'est une bonne relation avec elle

Bor *:et qu'est ce qui le distinguait des autres enseignants ? ///en comparison avec l'enseignant de l'oral de la première année ou l'enseignant de linguistique*

Inf.36.F/Gr11 : monsieur en première année j'étais à Mila

Bor *:d'accord !*

Inf.36.F/Gr11 : oui pour moi

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
.	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
-	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

***Bor** : si vous faites un parallèle si vous faites une comparaison avec l'enseignante de l'oral ici et celle de Mila ?*

Inf.36.F/Gr11 : c'est une euh ! une grosse séparation

***Bor** :d'accord ! dans quel sens ?*

Inf.36.F/Gr11 : euh ! en Mila j'étais euh ! la prof était vacataire // oui euh ! elle n'a pas :::elle n'a pas ::: {bruit} machi chgoul ma khelatnech (ce n'est pas elle nous a pas laisser) ma kheltech nivou ta3na yatla3 bezzaf (elle nous a pas permis d'améliorer notre niveau)

***Bor** : d'accord !*

Inf.36.F/Gr11 : khelatna chgoul kamel (elle nous a laissé tous) même niveau chgoul t'questionik wen taya chgoul euh ! (genre elle te questionne) rana fel ibtidai (on dirait qu'on est au primaire) ma hesantnech khlas en nivou ta3na (elle n'a pas amélioré notre niveau) par rapport qui jit hna l'ksantina (quand je suis venue à Constantine) m3a (avec) madame Oual bel3aks (au contraire) tal3atena nivou ta3na (elle a amélioré notre niveau) mais je pense // il y a d'autres enseignants qui sont euh ! un bon niveau en oral parce qu'euh ! madame Oual je pense elle a ::: le niveau euh ! pédagogique plus qu'une je pense

***Bor** :d'accord ! d'accord !*

Inf.36.F/Gr11 : universitaire

***Bor** : oui oui je comprends je comprends est ce que vous vous sentez motivée avec elle ?*

Inf.36.F/Gr11 : oui

***Bor** : pourquoi ?*

Inf.36.F/Gr11 : parce que euh ! parce qu'elle est motivante

***Bor** : dans quel sens ?*

Inf.36.F/Gr11 : dans le sens euh ! kima nadahkou tadhek m3ana kima nabkiw tabki m3ana (elle rigole avec nous et elle pleure avec nous)

***Bor** : donc, c'est une relation horizontale*

Inf.36.F/Gr11 : amicale

***Bor** : c'est une relation amicale ce n'est pas une relation cadrée ou serrée*

Inf.36.F/Gr11 : cadrée oui

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

Bor *: intéressant est ce qu'elle utilisait le langage des jeunes au quotidien*

Inf.36.F/Gr11 : non rarement

Bor *:XXX*

Inf.36.F/Gr11 : rarement où elle utilise le langage des jeunes

Bor *:d'accord*

Inf.36.F/Gr11 : lorsqu'on ::: ki ma nefhmouch (quand on ne comprend pas) par exemple hadja wella (ou une chose) ta3tina par exemple mithal (exemple) wella (elle nous donne un exemple) ta3tina (elle nous donne) un proverbe en arabe wella (ou) en dialecte

Bor *:d'accord quand on dit langage des jeunes c'est :: saha raha c'est ::: viriti riti c'est :: facile macile sans smir euh ! ma halebtnech ainsi de suite c'est ça ce qu'on appelle langage des jeunes*

Inf.36.F/Gr11 : kanet tgoulha hih (elle disait, oui)

Bor *: et qu'est ce qu'euh ! ça donnait quel effet ?*

Inf.36.F/Gr11 : euh !

Bor *: si vous rappelez/// quel effet ça donne pour vous ? /// est ce que vous trouvez que c'est ::: déplacé du cadre académique ? est-ce que vous trouvez que c'est vulgaire ?*

Inf.36.F/Gr11 : ne je ne pense pas

Bor *: vous vous sentez à l'aise ?*

Inf.36.F/Gr11 : ana wahda men nas (perseonnellement) nhas à l'aise ki tahdar (quand elle parle comme ça) par exemple nkoun ma fhentech hadik (si je ne comprends pas) la question ki ta3tini (quand elle me donne) un proverbe wella ::: hadja/// (ou autre) vulgaire wella langage des jeunes je pense nkoun////XXX fhamt bezzaf chgoul nou9dar ndjaweb 3la hadik la question li 3tathali (comme si je comprends mieux)

Bor *:d'accord intéressant intéressant et est-ce que vous sentez que vous êtes amélioré au niveau de l'oral avec elle ?*

Inf.36.F/Gr11 : un peu monsieur

Bor *: pourquoi ?*

Inf.36.F/Gr11 : je pense euh :::/// sah ki kount fi Mila w ki djit hna l'9santina hasit chwi nivou tla3 ta3i (c'est vrai quand j'étais à Mila et quand je suis venu ici à Constantine

Q	ق (قلم qlam)
3	ع(عربية 3arbiya)
'	ء / ح(هادي hadi)
h	ه(هنايا hnaya)
gh	غ(غلط ghalet)
K	ك(كيما kima)
kh	خ(خشين khchine)
W	و(واحد wahad)
ch	ش(شوية chwiya)
g	ڤ(ڤالي galli)
y	ي(يعني ya3ni)
,	pause ordinaire
/	silence de trois secondes
///	silence de cinq secondes
////	silence long
XXX	séquences incomprises/ chevauchement de parole
{bruit}	bruit externe
euh !	hésitation
Rire	rire
MAJ	intonation montante
!	une exclamation
?	une interrogation
.	fin d'un tour de parole
« »	Correction du mot mal prononcé
:::	Allongement d'un son vocalique
( )	Traduction du passage

j'ai ressenti un certain niveau) basah mazelt nahchem ki n3oud nahdar m3a prof (mais je me sens toujours gènée quand je parleà un prof) mazal ma 3andich hadik (je ne dispose pas de) les capacités ta3 nahdar (de parler) couramment français // malgré euh ! mon père est :: c'est un prof de français ma sœur // mais :::

***Bor** : donc est ce que est ce que c'est du c'est à dire à ::: un problème psychologique ? ou est-ce que c'est du à la posture de l'enseignant ? c'est à dire est ce que// thassi belli hiya li ma khelatekch à l'aise ? wella le problème 3andek nti ?(tu sens que c'est à cause d'elle que tu ne te sens pas à l'aise ou c'est votre problème)*

Inf.36.F/Gr11 : ma3ref sa3et nhas belli hiya li ma kanetch à l'aise kima l3am li fat ki kount na9ra chghoul nhas belli hya ::: nhas belli 9eratni déjà fe CEM chgoul ma 9dertech nzid ne9ra 3andha malgré chgoul 3andi un certain niveau mi ma 9dartech

***Bor** : d'accord d'accord merci merci c'est très gentil d'avoir participer à cette enquête demoiselle merci*

Inf.36.F/Gr11 : merci monsieur

Séances d'observation

Séance d'observation n°1 : le 16 / 6/2019

- Ouverture de la séance : organisation des tables en forme de U ;
- Présence de 10 membres au début
- Introduction de la thématique (dans l'absence d'une préparation des membres il y a un certain pacifisme qui règne au début)
- Discours trop littéraire, on ne parle pas comme ça au quotidien
- Inscription de l'intitulé de la thématique sur le tableau
- Dictée de l'ensemble des questions, les membres notent
- « Ma tanjhouch ga3 » expression qui a fait bouger la séance un peu
- Après la dictée, un temps de réflexion est accordé
- très rigide avec les retardataires (ça peut créer un sentiment de blocage حكمني كي شغل أونيباتيك يحكمك في الدخلة disait l'étudiante qui s'est faite blâmée بالهدرة شوكاني
- trop de temps accordé à la prise de notes pour le débat (09H05)
- « boutefli9ation » , le fait de généraliser un nom , extension de sens
- une bonne interaction , certain membres préparent ensuite lisent
- question de la grève,
- intervention de l'enseignant avec un ton aigu
- une pause de 15 min (9H45 à 10h00)
- a dit l'enseignant pour un étudiant qui في عشاء
- djibou l'Bri djibou sa3i9a
- yetnahaw ga3
- djich cha3b khawa khawa
- parfois il faut faire le tour de table pour inciter tout le monde à parler
- étonné par les interventions contre-gouvernement de la femme pour un pays
- « ma dahech fia » a dit l'étudiante quand elle n'a pas eu la parole de son enseignant.
- Débat unilatéral parfois entre deux membres

Séance d'observation n°2 : le 19 / 6/2019

- Un commencement direct progressif sans pour autant exposer le titre de la thématique
- Témoignage de l'enseignante d'une expérience
- Halbouna f les techniques de tricherie, la salle a un peu bougé
- Vu la sensibilité du thème il y a une petite réticence d'interaction
- Le débat est très étanche, ça ne fait pas l'objet d'un débat de confidence non surveillé
- L'enseignante raconte son histoire de fraude.
- Ils sont toujours réticents
- « parfois la voix de l'enseignante est très basse » disait une étudiante à côté de moi
- l'3ayta lakhra n'a pas suscité beaucoup d'interaction
- l'ahrouz , évoqué par une étudiante , elle s'est encouragée car il y a une certaine liberté de la part de l'enseignante par certaines expressions (l3ayta lakhra, halbouna)
- pause de 9h30 à 9h50 avec un changement de salle
- à noter que l'ordre des questions proposées n'est pas respecté
- yatnahaw ga3 évoquée par l'enseignante
- on n'a pas l'intention d'arrêter de tricher un jour
- l'enseignante raconte son histoire de baccalauréat
- pour la seconde partie de la séance de l'oral , il y a une chute interactive, les circonstances ne sont pas favorables (chaleur, salle ensoleillée, bruit.)

Séance d'observation n°3 : Le 25 février 2020

- En salle informatique destinée à l'enseignement de la phonétique, absence de forme de U, présence de PCs inutiles pour la séance
- Rond point, une méthode de français (de l'IF)
- Intéressée à 50%
- Elle préfère ne pas changer de méthode pour ne pas entraver le contrat didactique
- La séance parait ne pas avoir comme objectif premier l'oral, il s'agit d'une méthode qui vise à travailler les quatre compétences (oral, écrit, grammaire, culture…)
- **M, Haïn : Wech houwa 13h05**
- Un bavardage incessant au début de la séance
- **M, Haïn : el maa** 13h05 pour traduire l'eau
- Un temps accordé pour la réflexion après une consigne attribuée pour une activité de grammaire, ensuite un membre (féminin) passe au tableau pour corriger (raccorder les bonne réponses)
- L'univers c'est un masculin **wella** 13h 20
- Une sorte de **feel in de gaps** 13h25
- Dictée d'un mail :

  « salut Isa, tu ne devinera jamais ce qui m'est arrivé : je sort avec une fille (rire timide de la classe) , je l'ai rencontré au basket , il est venue à l'entrainement un jour , je …..ai vue et on tout de suite sympathisé. Je …… ai expliquée comment fonctionnait le club et elle…. a posée plein de questions . Puis on a commencé à se donner rendez-vous pour aller au ciné, au booling et faire les boutiques. C'est sublime de trouver quelqu'un qui…..comprend comme ça. En plus, elle a un frère (rire) très sympa qui est plus âgé et qui conduit « haywah fait un membre) alors il…. Emmène en boite de nuit et il ….invite au restaurant. Il est très gentil, il….a même offert un livre l'autrefois. Je …. Le présenterais… tu verra il …. Plaira peut être. Et ta colocataire au fait, tu en est contente ? Tu … a parlé de notre soirée crêpe ? Je … invite toute les deux pour mon anniversaire. Bon je …. A la prochaine . Claude
- Temps de réflexion accordé pour la 2ème activité 13h40
- **Li yefhamna haka** pour expliquer qui vous comprend comme ça

Questions

- Chewingum dans la bouche ? comme si ne veut pas de ça dans sa séance, pourquoi ?
- Avoir une discussion avec quelques membres ?
- Vous ne les nommer pas par leurs noms ou prénoms ?

Séance d'observation n° 4 : le 09 mars 2020

- Présence de 7 membres uniquement
- Situation ordinaires des tables
- Elle invite un membre (masculin) d'occuper la 1ère table, il a refusé
- Qu'Est ce qu'on a fait la semaine passée
- C'est quoi la compétence et la performance ?
- Une étudiante qui intervient en arabe dialectal pour répondre
- Le même membre (masculin) s'est intervenu pour répondre à voix basse, ensuite quand elle lui a demandé de reprendre il a dit : j'ai rien dit !
- Elle passe une pub algérienne en dialectal 12h 55
- L'enseignante monopolise la parole
- Manque d'interaction ,
- Intervention en dialectal de la part de l'enseignante 13h20
- Elle passe une séquence en anglais 13h31
- Une deuxième pub en anglais 13h35
- Manque de motivation, de dynamisme, d'interaction

Lexicométrie

	Le vocable	Catég. gramm	Occurrence	Contexte d'apparition
01	Gentil	Adj	55	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral - Rituel de fermeture d'une conversation
02	Sévère	Adj	25	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
03	Cool	Adj	04	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
04	Normal	Adj	42	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral, de la relation pédagogique, de l'usage du langage jeune
05	Magnifique	Adj	01	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
06	Strict	Adj	13	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
07	Cadrée	Adj	14	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
08	Détendu(e)	Adj	25	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
09	Motivé	Adj	53	- Expression du sentiment de motivation quant à la séance ou l'enseignant d'oral
10	Amélioré	Adj	40	- Expression du sentiment d'amélioration au niveau des compétences orales
11	Rire	nom	80	Sentiment de distraction au cours de l'entretien

12	Mlih/ mliha	Adj	29	- Représentation à l'égard de l'enseignant ou de la séance d'oral
13	Thassent	Adj	08	- Expression du sentiment d'amélioration au niveau des compétences orales
14	Bon	Adj	43	- Représentation positive par rapport à l'effet produit par l'usage du langage des jeunes
15	Mauvais	Adj	08	- Représentation négative par rapport à l'effet produit par l'usage du langage des jeunes
16	Amicale	Adj	18	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
17	Professionnel(le)	Adj	06	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
18	N'habou	Verb	01	- Sentiment de vouloir assister à la séance d'oral
19	Méthode	nom	53	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement
20	Thème(s)	nom	09	- Représentation par rapport aux sujets /thématiques abordés
21	Thématique(s)	nom	39	- Représentation par rapport aux sujets /thématiques abordés
22	A l'aise	loc	85	- Expression du sentiment d'aisance durant la séance et/ou avec l'enseignant d'oral
23	Spontané	Adj	13	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
24	Toujours	adv	41	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement
25	Daymen	adv	01	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement

26	Thass/nhass	verb	13	- Usage des expressions jeunes - Relation enseignant/étudiant
27	Sa3at	adv	06	- Usage des expressions jeunes
28	Parfois	adv	24	- Usage des expressions jeunes - Sentiment de motivation
29	Pas tellement	adv	07	Sentiment d'amélioration au niveau de l'oral
30	Notes	nom	03	- Représentation par rapport au système d'évaluation
31	Ta3djebni	verb	04	- Sentiment de vouloir assister à la séance d'oral
32	Bezzaf	adv	27	- Usage du langage des jeunes - Acquisition des connaissances - Sentiment de vouloir assister à la séance d'oral - Représentation par rapport à la méthode de l'enseignant
33	Amis	nom	10	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
34	Shab	nom	02	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
35	Génération	nom	04	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
36	Ta3na	Adj,	13	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
37	Jeune	nom	95	- Représentation à l'égard de l'enseignant - Description du langage utilisé par l'enseignant
38	Langage	nom	116	- Usage du langage des jeunes
39	Assister	verb	08	- Sentiment de vouloir assister à la séance d'oral

40	Séance	nom	55	- Représentation par rapport à la séance d'oral
41	J'aime/ j'aime pas	verb	19	- Représentation à l'égard de la méthode de l'enseignant, des thématiques abordées ou l'usage des expressions jeunes
42	J'adore	verb	01	- Représentation par rapport à une thématique abordée
43	Peur	nom	16	- Sentiment de peur avec l'enseignant de l'année précédente
44	Intéressant	adj	81	- Clôture de l'entretien - Représentation par rapport aux thématiques abordées
45	Parole	nom	21	- Participation et prise de parole durant la séance d'oral
46	Nahdar /na ʕdar	verb	10	- Participation et prise de parole durant la séance d'oral - Vouloir assister à la séance d'oral
47	Vraiment	Adv	84	- Sentiment d'amélioration ou non à l'oral - Sentiment de motivation ou non durant la séance - Sentiment d'aisance avec l'enseignant d'oral - Représentation par rapport à la méthode d'enseignant d'oral - Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral - Représentation par rapport aux thématiques abordées

				- Représentation par rapport à l'usage du langage des jeunes - Relation enseignant/étudiant
48	Confiance	nom	01	- Sentiment de confiance ressenti
49	Très	adv	118	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignant d'oral - Rituel de fermeture d'une conversation - Sentiment d'aisance avec l'enseignant d'oral - Représentation par rapport à l'enseignant d'oral - Comparaison avec l'enseignant d'oral de l'année précédente - Usage du langage des jeunes - Comparaison avec d'autres enseignants
50	Utile	adj	02	- Appréciation des sujets/thématiques abordés durant la séance d'oral
51	Encourage	adv	04	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral
52	Vulgaire	Adj	23	- Représentation négative à l'égard de l'enseignant d'oral ou par rapport à l'effet produit par l'usage du langage des jeunes
53	Timide	Adj	03	- Comparaison avec un sentiment de l'année précédente
54	Mieux	adv	22	- Comparaison avec l'enseignant de l'année précédente, avec la méthode d'enseignement

				- Représentation par rapport au niveau d'oral acquis
55	Beaucoup	adv	59	- Usage du langage des jeunes - Amélioration du niveau à l'oral - Acquisition de connaissances - Interaction avec l'enseignant - Appréciation des thématiques abordées
56	Panique	nom	04	- Comparaison avec un sentiment de l'année précédente
57	Bien sûr	adv	48	- Sentiment de motivation - Amélioration à l'oral
58	Envie	nom	04	- Sentiment de motivation
59	Sahbek	nom	02	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
60	Sympa	Adj	04	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
61	Sympathique	Adj	02	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
62	Sérieux	Adj	10	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
63	Gêne pas	verb	03	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral
64	Trop	adv	14	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral - Usage du langage des jeunes
65	Profonde	adj	03	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
66	Ma ya3djbounich	verb	01	- Comparaison de l'enseignant d'oral avec d'autres enseignants

67	Algérien	adj	02	- Sentiment d'appartenir à la même nationalité
68	Famille	nom	07	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
69	Frère	nom	04	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
70	Intelligent	adj	04	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral
71	Facile	Adj	05	- Facilité de communication avec l'enseignant d'oral - Les thématiques abordés
72	Facilement	adv	02	- Facilité de communication avec l'enseignant d'oral
73	Énormément	adv	01	- Sentiment de motivation
74	Boring	Adj. anglais	01	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral
75	Moumilla	Adj	02	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral
76	Ennuyeuse	Adj	06	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral
77	Yakhdem	verb	06	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral
78	Au contraire/ Bel3aks	loc	07	- Sentiment d'aisance - Usage du langage jeune
79	Respect/e/eux	nom	14	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
80	Moustawa	nom	06	- Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral

81	Niveau	nom	96	- Représentation par rapport à l'acquisition des compétences à l'oral
82	Houdoud	nom	03	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
83	Limites	Nom	08	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
84	Librement	adv	05	- Expression du sentiment d'aisance durant la séance et/ou avec l'enseignant d'oral
85	Liberté	nom	11	- Expression du sentiment d'aisance durant la séance et/ou avec l'enseignant d'oral
86	Quotidien (ne)	nom	50	- Appréciation des sujets/thématiques abordés durant la séance d'oral
87	Comprendre	verb	08	- Usage du langage des jeunes
88	Absolument	adv	02	- Sentiment de motivation - Amélioration à l'oral
89	Franchement	adv	02	- Sentiment d'aisance - négatif - Amélioration à l'oral - négatif
90	Proche	adj	02	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
91	Actualité	nom	08	- Appréciation des sujets/thématiques abordés durant la séance d'oral
92	Ouvert(e)	Adj	06	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant
93	Message	nom	06	- Représentation par rapport à la méthode d'enseignement de l'enseignant d'oral
94	Académique	Adj	19	- Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant

95	Tricherie	nom	09	- Appréciation des sujets/thématiques abordés durant la séance d'oral

Programme annuel

Modules : Compréhension et Expression Orale/ Compréhension et Production Orale

Unité Fondamentale

NIVEAU 1ère année

Objectifs : à l'issue de cette formation, l'étudiant sera capable de :

1. comprendre et décoder un message oral
2. identifier une situation de communication orale
3. produire un message oral (dans différentes situations)
4. structurer et planifier sa production orale

Semestre 1

Introduction : Présentation

1. Se présenter et présenter quelqu'un
2. Demander des informations (s'orienter, ….)

Chapitre 1 : Décrire

1. Faire un portrait (personne, …)
2. Décrire une situation
3. Qualifier une attitude
4. Examiner Les émotions
5. Décrire des évènements

Semestre 2

Introduction : Rappel

Chapitre 2 : Justifier et expliquer

1. Donner les raisons et les causes
2. Exprimer l'interdiction, l'obligation
3. Donner des conseils
4. Partager ses impressions
5. Exprimer son accord et son désaccord et justifier sa position

Mode d'évaluation du module (évaluation : Examen/Contrôle continu)

Nombre de TD par semestre ? **04**

Les TD s'effectuent sous forme de :

Travail de groupe Travail individuel

Devoir à la maison Exposés (travaux de recherche)

NIVEAU 2ème année

Objectifs : à l'issu de cette formation, l'étudiant sera capable de

1. discriminer l'information précise à partir d'un message oral
2. Prendre des notes et argumenter à partir d'un message oral
3. résumer un message oral et exposer ses idées secondaires et principales
4. maitriser l'intonation et interagir en interaction

Semestre 3

Introduction : Rappel

Chapitre 1 : Argumenter

1. Débattre des sujets familiers
2. Exposés des projets personnels et parler de ses motivations
3. Intervenir dans une discussion et présenter ses arguments

Semestre 4

Introduction

Chapitre 2 : Argumenter

1. Élaborer un monolingue
2. Exploitation de la chanson pour développer l'argumentation à l'oral
3. Exploitation de la vidéo pour développer l'argumentation à l'oral
4. Exploitation de la publicité pour développer l'argumentation à l'oral
5. Exploitation de l'image pour développer l'argumentation à l'oral
6. Exploitation de la bande dessinée pour développer l'argumentation à l'oral
7. Exploitation des textes de sensibilisation pour développer l'argumentation à l'oral

Mode d'évaluation du module (évaluation : Examen/Contrôle continu)

Nombre de TD par semestre ? **04**

Les TD s'effectuent sous forme de :

Travail de groupe Travail individuel
Devoir à la maison Exposés (travaux de recherche)

Table des matières

Résumé *3*

Sommaire *4*

Dédicace *5*

Remerciements *6*

Liste des tableaux *7*

Liste des figures *9*

Introduction générale *12*

Pourquoi cette thèse ? **13**

Pourquoi ce titre de thèse ? Justification des éléments terminologiques **14**

Partie 1 : Choix méthodologiques et recueil de données *22*

Introduction partielle *23*

1 Chapitre 1 : Recueil de données : contexte et public de l'étude *24*

1.1 Constantine, présentation et bref historique **24**

1.2 Pourquoi la ville de Constantine ? **25**

1.3 Pourquoi l'université ? **25**

1.3.1 Synthèse 29

1.4 Le public d'étude **30**

1.5 Les étudiants de 2ème année Licence **30**

1.5.1 Description du groupe 5 31

1.5.2 Description du groupe 7 32

1.5.3 Description du groupe 11 33

1.6 Les enseignants chargés du module d'oral (CEO) **34**

1.6.1 Profil de l'enseignant du groupe 5 35

1.6.2 Profil de l'enseignant du groupe 7 35

1.6.3 Profil de l'enseignant du groupe 11 35

2 Chapitre 2 : Échantillonnage et plan de la séance d'oral *37*

2.1 Échantillonnage et représentativité **37**

2.2 Pourquoi la séance d'oral ? **39**

2.3 Objectifs visés par la séance d'oral **40**

2.4 Déroulement de la séance d'oral **40**

2.5 Choix des thématiques et des expressions « jeunes » **43**

2.5.1 Les thématiques abordées 44

2.5.2 Les expressions jeunes choisies pour l'étude 46

3 Chapitre 3 : Démarche de recherche et outils d'investigations *49*

3.1 L'observation (scientifique) **49**

3.2 Les types d'observation **50**

3.3 La position de l'enquêteur (participante ou non-participante) **50**

3.4 La démarche scientifique adoptée (inductive ou hypothético-déductive) **51**

3.5 La situation que le chercheur choisit (dissimulée ou ouverte)..... 51
3.5.1 Synthèse 53

3.6 L'entretien..... 54
3.6.1 Les types d'entretien 55

3.7 Descriptif des entretiens 56

3.8 Transcription des données 58
3.8.1 La convention de transcription 59

3.9 Descriptif des séances d'observation 61

3.10 Personnalisation du cadre conceptuel de la thèse..... 63
3.10.1 Rappel à la question de départ 63
3.10.2 Acceptabilité de notre hypothèse 64
3.10.2.1 La variation diagénique.....71
3.10.2.2 La variation diaphasique 71
3.10.2.3 La variation « diaætatémique » 72
3.10.2.4 La variation diachronique 73

Conclusion partielle..... 74

Partie 2 : Volet sociolinguistique 75

Introduction partielle..... 76

1. Chapitre 1 : L'Algérie, un contexte sociolinguistique riche..... 77

1.1. Le paysage linguistique et langagier algérien : un peu d'histoire..... 77

1.2. L'algérien, une « hégémoglossie » incontestable ! 79

1.3. Le parler constantinois..... 84

2 Chapitre 2 : Les interactions verbales 85

2.1 Les actes de langage..... 85

2.2 L'Agir communicationnel 89

3 Chapitre 3 : Parler/langage jeune : un omni-présent en tentative de (re)définition 92

3.1 Éléments définitoires 92
3.1.1 Notion ou concept ? 92
3.1.2 Qu'est-ce qu'un parler ? 94
3.1.3 Qu'est- ce qu'un langage ? 95

3.2 La jeunesse entre tranche d'âge et mode de vie..... 96

3.3 Parler jeune ou parlers jeunes, notion singulière ou plurielle ?..... 98

4 Chapitre 4 : Les parlers jeunes dans une vison rétrospective..... 100

4.1 Les parlers jeunes dans le monde 100
4.1.1 Un sociolecte générationnel, français branché ou faux-jeune ?.....101
4.1.2 Un langage d'auto-exclusion 102
4.1.3 L'argot, un langage de cité 103
4.1.4 Un langage obscène ou un support didactique ?.....104
4.1.5 Une revendication identitaire dans le texte littéraire.....104
4.1.6 Le « parler jeunes » n'est pas une langue !.....106
4.1.7 Les parlers jeunes, un objet social fort complexe 107
4.1.8 Le slang des jeunes, un sous-système d'une langue 108
4.1.9 Âge et diversité d'usages langagiers 109

4.1.10 Les parlers jeunes, une utilité pour maitriser la culture commune 109
4.1.11 Langage jeune et marquage identitaire 110
4.1.12 Les parlers des jeunes dans une vision pluridisciplinaire 111
4.1.13 La ville : un espace urbain propice pour la « langue des jeunes » 112
4.1.14 Une façon d'être dans un « *melting pot* » linguistique 114

4.2 Les parlers jeunes en Algérie 116
4.2.1 Un parler imagé de tous les jours 116
4.2.2 Un marquage territorial algérois 117
4.2.3 Les parlers (de) jeunes, une praxis effective 118
4.2.4 Les parlers jeunes, une notion plurielle stigmatisée en classe 119
4.2.5 Le parler des jeunes, une norme endogène prise en charge en classe de FLE 120
4.2.6 Un français algérianisé et rajeuni 122
4.2.7 Le langage des jeunes menace-t-il l'arabe standard en Algérie ? 123
4.2.8 L'identification langagière « *we code* » versus « *they code* » 124

4.3 Synthèse....125

Conclusion partielle....130

Partie 3 : Le volet sociodidactique....131

Introduction partielle....132

1 Chapitre 1 : aux origines de la sociodidactique....133

1.1 Didactique ou didactiques, notion singulière ou plurielle ?....133

1.2 Didactique et pédagogie, quels rapports ? 135

1.3 Une seule didactique pour toutes des langues ?....137

1.4 La didactique du FLE....138

1.5 Passage du didactique vers le sociodidactique 140

2 Chapitre 2 : les parlers jeunes algériens : stratégie d'enseignement et posture plurilingue....143

2.1 L'enseignement à l'université....143

2.2 Pédagogie ou andragogie 144

2.3 La didactique de l'oral : une mission complexe ! 146
2.3.1 L'oral : posture plurilingue et pluriculturelle 147
2.3.2 L'oral : contenu enseignable ou compétence acquise ? 150

2.4 Les stratégies d'enseignement 151

2.5 Les parlers jeunes comme stratégie d'enseignement au service de la didactique 154
2.5.1 Les parlers jeunes comme compétence plurilingue et pluriculturelle 155
2.5.2 Le parler jeune algérien, quelle(s) forme(s)? 157

2.6 Les fonctions d'un parler jeune : perspective sociodidactique 159
2.6.1 La fonction humoristique 159
2.6.2 La fonction motivationnelle 160
2.6.3 La fonction de mise en garde (perlocutoire) 160

2.7 Les parlers jeunes : d'une notion (objet social) vers une notion (contenu didactisable) 161

Conclusion partielle....163

Partie 4 :Analyse et interprétation des données....164

Introduction partielle *165*

1 Chapitre 1 : l'enquête sur terrain : collecte et traitement *166*

1.1 Approche et démarche d'analyse adoptées **166**
1.1.1 Approche d'analyse adoptée 166
1.1.2 Démarche d'analyse adoptée 168

1.2 Thèmes abordés lors des entretiens : description et objectifs **169**
1.2.1 Question n° 1 : Que pensez-vous de votre enseignant de l'oral ? 170
1.2.2 Question n° 2 : Comment vous qualifiez le rapport avec lui ? 170
1.2.3 Question n° 3 : Qu'est-ce qui le distingue des autres enseignants ? 171
1.2.4 Question n° 4 : Est-ce que vous vous sentez motivé avec lui ? Pourquoi ? 172
1.2.5 Question n° 5 : Utilise-t-il votre langage au quotidien (le langage des jeunes) ? des exemples ? Cela donne-t-il quel effet ? 173
1.2.6 Question n° 6 : Est-ce que vous sentez que vous vous êtes amélioré au niveau de l'oral ? Expliquez-moi ! 174

2 Chapitre 2 : Outils et critères d'analyse des entretiens *175*

2.1 MAXQDA : outil d'analyse en description **176**

2.2 Importations et tri des entretiens **179**

2.3 Codage des entretiens **180**

2.4 Grille d'analyse des entretiens **182**

2.5 Traitement des observations **184**
2.5.1 Prise de notes instantanée 184
2.5.2 Grille et critères d'observation 185

3 Chapitre 3 : Analyse et interprétation des entretiens et des observations *187*

3.1 Analyse des entretiens **187**

3.2 Analyse des données lexicometriques (contenu manifeste) **188**

3.3 Variable expliquée et variables explicatives **190**
3.3.1 Représentation à l'égard de l'enseignant d'oral 192
3.3.1.1 Les adjectifs 192
3.3.1.2 Les adverbes 194
3.3.1.3 Les substantifs 195
3.3.2 Représentation par rapport à la relation enseignant/étudiant 196
3.3.2.1 Les adjectifs 196
3.3.2.2 Les adverbes 198
3.3.2.3 Les verbes 199
3.3.2.4 Les substantifs 200
3.3.3 Sentiment d'amélioration/ou pas au niveau des compétences orales 201
3.3.3.1 Les adjectifs 201
3.3.3.2 Les adverbes 202
3.3.3.3 Les substantifs 203
3.3.4 Représentations par rapport à la méthode de l'enseignant d'oral 204
3.3.4.1 Les adjectifs 204
3.3.4.2 Les adverbes 205
3.3.4.3 Les verbes 206
3.3.4.4 Les substantifs 207
3.3.5 Représentations par rapport aux thématiques abordées 208
3.3.5.1 Les adjectifs 208
3.3.5.2 Les adverbes 209
3.3.5.3 Les verbes 210
3.3.5.4 Les substantifs 211

3.3.6 Représentations par rapport à l'effet produit par l'usage du langage des jeunes.....212
3.3.6.1 Les adjectifs.....212
3.3.6.2 Les adverbes.....213
3.3.6.3 Les verbes.....214
3.3.6.4 Les substantifs.....215
3.3.6.5 Les locutions.....215
3.3.7 Sentiment d'aisance ou/et de motivation.....216
3.3.7.1 Les adverbes.....216
3.3.7.2 Les verbes.....217
3.3.7.3 Les substantifs.....218
3.3.7.4 Les locutions.....219
3.3.8 Autres représentations.....220
3.3.8.1 Les adjectifs.....221
3.3.8.2 Les verbes.....222
3.3.8.3 Les substantifs.....222

3.4 Le parler jeune algérien en usage.....224

3.5 Synthèse et interprétation des données lexicométriques (contenu manifeste).....227

3.6 Analyse des données significatives (contenu latent).....231
3.6.1 Analyse de la question n°1 : *représentations à l'égard de l'enseignant(e) d'oral*.....232
3.6.2 Analyse de la question n°2 : *qualification de la relation entre l'enseignant et l'étudiant*.....238
3.6.3 Analyse de la question n°3: *comparaison avec d'autres enseignants*.....243
3.6.4 Analyse de la question n°4 : *sentiment de motivation*.....249
3.6.5 Analyse de la question n°5 : *usage du langage des jeunes et l'effet qu'il produit*.....255
3.6.6 Analyse de la question n°6 : *Promotion des compétences (compréhension /production) à l'oral*.....267

3.7 Synthèse et interprétation des données significatives (contenu latent).....277

3.8 Analyse des observations.....280
3.8.1 Séance n°1.....281
3.8.1.1 Aspect linguistique.....281
3.8.1.2 Aspect pédagogique.....282
3.8.2 Séance n°2.....282
3.8.2.1 Aspect linguistique.....282
3.8.2.2 Aspect pédagogique.....283
3.8.3 Séance n°3.....284
3.8.3.1 Aspect linguistique.....284
3.8.3.2 Aspect pédagogique.....285
3.8.4 Séance n°4.....285
3.8.4.1 Aspect linguistique.....285
3.8.4.2 Aspect pédagogique.....286

3.9 Synthèse des observations.....286

3.10 Synthèse d'analyse générale.....288

Conclusion générale.....290

Références bibliographiques.....297

Annexes.....309

Transcription du corpus.....310

Séances d'observation.....426

Lexicométrie.....431

Programme annuel **439**
Tables des matières……..…440
ملخص ***447***
Abstract ***448***

ملخص

تمت كتابة هذه الأطروحة بهدف اختبار لغات الشباب الجزائري كاستراتيجية تحفيزية في خدمة عملية التعليم/ التعلم. تعتبر الفكرة البحثية كانتقال من دراسة أجريت في إطار ماستر في علوم اللغة. تقوم الفكرة على أساس مجموعة من التصورات فيما يتعلق استخدام لغة الشباب في قسم FLE. هذه الفكرة التي اعتمدت بشكل أساسي على نظرية فعل الكلام لأوستن والفعل التواصلي لهابرماس ، قد نضجت واتخذ اتجاهًا آخر في إطار أطروحتنا حيث قمنا بطرح تساؤل كما يلي : لماذا لا تُخضع لغات الشباب الجزائري لاختبارات تجريبية في وسط واقعي؟ يتمثل الهدف الرئيسي في إدراج عبارات الشباب أثناء حصة المنطوق، ومعرفة التأثير (الإيجابي أو السلبي) الذي يمكن أن تحدثه هذه العبارات. نظرًا لكوننا مكلّفين بمقياس المنطوق في قسم اللغة الفرنسية بجامعة قسنطينة 1، فقد أجرينا استطلاعًا خلال فصلين دراسيين من السنة الجامعية 2019/2018. بدا واضحًا لنا أنّنا إذا تبنّينا موقفًا شابًا أثناء الحصة من خلال استخدام اللغة التي يستخدمها الشباب الجزائري في حياتهم اليومية، فسنكون قادرين على خلق جو من الثقة يؤثر بشكل إيجابي على دوافعهم؛ والذي سيؤدي لتحصيل أفضل لـ FLE نتيجة لذلك.

اتخذ الاستطلاع مجرى فعليا بمساهمة اثنين من المدرسين المكلفين بنفس المقياس من أجل الحصول على مجموعتي اختبار ومجموعة قياس. تم إجراء هذا الاستطلاع (مراقبة استطلاعية متخفّية) أثناء حصص تعليمية حقيقية وأعقبه مجموعة من الاستجوابات في نهاية الفصل الدراسي الثاني، حيث تم إجراء 38 مقابلة شبه موجّهة مع طلاب ينتمون إلى أفواج الدراسة الثلاث. تم تحليل البيانات التي تم جمعها وفق منهج مزدوج (نوعي وكمي) وذلك لإجراء فحص معمّق.

وفقًا لشهادات المُستجوبين، أعرب معظمهم عن استحسانهم لطريقة التدريس القائمة على تبني موقف ولغة الشباب كاستراتيجية تعليم / تعلم.

الكلمات المفتاحية: لغة الشباب، استراتيجية تحفيزية، كفاءة التعدد اللغوي، كفاءة التعدد الثقافي

Abstract

This thesis is written with the objective of testing Algerian youth language as a motivational strategy in teaching / learning process. The research idea is a rebound from a study carried out as part of a master's degree in Language Sciences. Our reflection is conducted on the basis of a set of representations with regard to the use of young speech in FFL class. This reflection, based mainly on Austin's speech act theory and Habermas's Communicative Action, matured and took another direction in PhD where we asked the following question: why not subject the Algerian youth language to empirical tests in a real situation? The main objective is to integrate young expressions during the oral session and see the effect (positive or negative) that these expressions could produce. Being charged to the oral comprehension and production module at the French Department of the University of Constantine1, we conducted a survey during the two semesters of the 2018/2019 academic year. It seemed obvious to us that if we adopt a young posture by appealing in class to the language used by young Algerians in their daily life, we will be able to create a climate of confidence, which will positively influence their motivation; and therefore, it would give a better appropriation of FFL as a result.

The survey obtains sense with the contribution of two other teachers responsible for the same module in order to have two test groups and a control group. This survey (hidden participant observation) carried out in real situation was followed by an explanatory survey at the end of the second semester, a number of 38 semi-structured interviews were carried out with students belonging to the three study groups. All the data collected was analyzed twice, a mixed analysis (qualitative and quantitative) was mobilized for an in-depth examination.

According to the testimonies of our interviewees, the majority of them are appreciated the teaching method based on the adoption of a young posture and language as a teaching / learning strategy.

Keywords : youth language, motivational strategy, plurilingual competence, pluricultural competence