Revue TDFLE

N° 77 | 2020
Le FOU dans tous ses états : conceptions, approches, pratiques… et nouvelles pistes ?

Quelles stratégies développées par des étudiants plurilingues pour s'approprier en français une discipline scientifique? Enquête réalisée en contexte universitaire algérien

Wahiba BENABOURA *Docteur*
département de français
Hassiba Benbouali University of Chlef, ash-Shalif

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-77/366-quelles-strategies-developpees-par-des-etudiants-plurilingues-pour-s-approprier-en-francais-une-discipline-scientifique-enquete-realisee-en-contexte-universitaire-algerien
DOI : numerev_1392
Date de publication : 30/11/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BENABOURA, W. (2020) Quelles stratégies développées par des étudiants plurilingues pour s'approprier en français une discipline scientifique? Enquête réalisée en contexte universitaire algérien. *Revue TDFLE*, (77). https://doi.org/10.34745/numerev_1392

Les pratiques langagières en Algérie sont diversifiées de par des politiques linguistiques qui se sont succédé, promouvant ou non le plurilinguisme, soit un plurilinguisme de droit, et de par la coexistence de différentes langues, soit un plurilinguisme de fait, hérité de l'histoire des peuples et de leurs mobilités (Aci, 2003). Plusieurs langues sont donc en usage, telles que l'arabe standard, l'arabe algérien, le berbère et le français, qui peuvent être mobilisées dans des situations formelles et informelles (Taleb-Ibrahimi, 1995 ; Morsly, 1996 ; Dourari, 2002). Cette diversité implique que les locuteurs algériens sont de *facto* plurilingues mais avec des plurilnguismes à géométrie variable.

Nous nous intéresserons davantage aux situations formelles dans le contexte des disciplines scientifiques à l'université. Il s'agit de savoir comment les étudiants se représentent les différentes langues en usage et de vérifier si cette diversité du répertoire langagier et culturel constitue un atout ou une entrave pour leurs productions écrites.

En nous référant aux travaux menés dans le cadre de la didactique du français dans le supérieur (Delcambre et Jovenet, 2002) et de la didactique du français sur objectifs spécifiques et universitaires (Mangiante et Parpette, 2004, 2011 ; Cortier et Kaaboub, 2010), nous analyserons notre corpus constitué de questionnaires, d'entretiens, et de copies d'étudiants inscrits en première année de biologie.

Notre objectif sera de cerner l'impact de ces politiques linguistiques successives sur les représentations des étudiants des différentes langues en usage. Puis nous tenterons de comprendre si leur propre répertoire langagier constitue une aide (ou non) dans leurs apprentissages et productions écrites. En d'autres termes, nous tenterons d'identifier les stratégies qu'ils ont mises en oeuvre dans l'appropriation de leur discipline scientifique.

Abstract

Language practices in Algeria are diversified by successive linguistic policies, whether or not promoting plurilingualism, either de jure plurilingualism, and by the coexistence of different languages, or de facto plurilinsuism, inherited from the history of peoples and their mobility (Aci, 2003). Several languages â□□â□□are therefore in use, such as Standard Arabic, Algerian Arabic, Berber and French, which can be used in formal and informal situations (Taleb-Ibrahimi, 1995; Morsly, 1996; Dourari, 2002) . This diversity implies that Algerian speakers are de facto plurilingual but with multilingualism with variable geometry.

We will be more interested in formal situations in the context of scientific disciplines at

the university. It is a question of knowing how the students represent the different languages â□□â□□in use and of verifying whether this diversity of the linguistic and cultural repertoire constitutes an asset or a hindrance for their written productions.

By referring to the work carried out within the framework of the teaching of French in higher education (Delcambre and Jovenet, 2002), as well as the didactics of French on specific and university objectives (Mangiante and Parpette, 2004, 2011; Cortier and Kaaboub, 2010), we will analyze our corpus made up of questionnaires, interviews, and copies of students enrolled in the first year of biology.

Our objective will be to identify the impact of these successive language policies on students' representations of the different languages â□□â□□in use. Then we will try to understand if their own language repertoire constitutes an aid (or not) in their learning and written productions. In other words, we will try to identify the strategies that they implemented in the appropriation of their scientific discipline.

Mots-clés :
Plurilinguisme, Représentations, Français sur objectifs universitaires, Interférences, Répertoire langagier, Productions écrites universitaires, Plurilingualism, Language repertoire, Performances, University written productions, French for academic purposes

---

Introduction

On observe une diversité des pratiques langagières dans le contexte algérien (Aci, 2003). En effet, les locuteurs s'expriment en arabe standard, en arabe algérien, en berbère et en français. Ces formes d'expression variables, combinées ou alterées, se manifestent dans des situations formelles et informelles (Taleb- Ibrahimi, 1995 ; Morsly, 1996 ; Dourari, 2002). Cependant, les politiques linguistiques s'éloignent voire démentent des réalités linguistiques (Khaldi et Abassi, 2014 : 52) car ces politiques sont menées en fonction de partis pris idéologiques (Dourari, 2002 :17). Une réflexion s'impose sur l'impact de ces politiques linguistiques, successives et souvent contradictoires, sur l'éducation et plus spécifiquement sur la transmission et l'appropriation des connaissances scientifiques (Gentil, 2008 : 51). En effet, il est indéniable de nos jours que les langues sont des véhicules de savoirs scientifiques et de cultures scientifiques. C'est pourquoi, nous nous pencherons sur les usages de langues dans des situations formelles, soit dans un contexte d'enseignement /apprentissage des disciplines scientifiques à l'université. Pour ce, nous questionnerons alors les représentations des étudiants envers les langues en usage, les stratégies qu'ils élaborent dans leur appropriation d'une discipline scientifique (ici, la biologie) et tâcherons d'appréhender l'apport (ou non) de leur répertoire langagier dans leurs

productions écrites.

1. Cadre théorique

Evoquer le répertoire langagier et culturel des étudiants algériens, nous amène à décrire des situations de communication qui sont la plupart de temps bilingues ou plurilingues. Cette description a pour objectif principal la prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme de ce public dont la scolarisation *serait plus efficace, mieux assumée et assurée si elle était réalisée au début de la scolarité en langue maternelle (algérien ou tamazight) car les catégorisations du monde seraient déjà là et il ne manquerait aux locuteurs que les moyens scripturaires ou orthographiques d'une langue du domaine formel* (Dourari, 2002 : 15)1. Or, cette volonté se heurte à l'impact de la politique linguistique imposée aux apprenants et qui est, sans doute, variable selon les contextes socio-économiques et culturels de chaque ville algérienne. Aussi balaierons-nous le plurilinguisme et la politique linguistique éducative de l'Etat algérien pour introduire les spécificités de l'enseignement des sciences en français à l'université de Hassiba Benbouali, située à Chlef, au nord de l'Algérie.

1.1. Politiques linguistiques contradictoires de l'Etat algérien et statut ambigu du français

L'Algérie se caractérise par une situation plurilingue de fait : arabe standard, français, arabe algérien2 et tamazight3. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le français tient une place variable dans ce continuum. Son statut a fait l'objet de nombreuses publications (Caubet, 2002 ; Bellatreche, 2009 et Sebane, 2011). Bellatreche le qualifie d'ambigu (Bellatreche, 2009) et Caubet relie le changement de ce statut aux spécificités des régions et aux conditions socio-économiques des familles. Il le souligne en écrivant :

> *« Le français, considéré comme langue étrangère, ou parfois première langue étrangère, n'a pas non plus d'existence officielle, mais a un statut très haut pour une grande partie de la population, puisqu'il donne accès à des emplois qualifiés et prestigieux, à des postes de responsabilité et à une culture reconnue. Il est également nécessaire à l'université pour toutes les études scientifiques et économiques (sciences, médecine, sciences économiques, agronomie, et une partie du droit, etc.) » (Caubet, 2002 :118).*

D'autres auteurs renvoient l'ambiguïté du statut de la langue française aux politiques contradictoires des gouvernements successifs (Sebane, 2011). En effet, historiquement, le français jouissait d'un statut privilégié à l'indépendance, en 1962 (Grandguillaume, 2004 : 75). Il s'agissait alors d'une langue de communication dans l'administration

publique, utilisée pour gérer le secteur financier et juridique. Toutefois, au lendemain de l'indépendance, les autorités algériennes proclament l'arabe langue nationale et officielle et décident d'en généraliser l'usage dans l'enseignement et cela même malgré des moyens humains et pédagogiques insuffisants. Pour remédier au manque d'encadrement, elles ont fait appel à des enseignants du proche-orient : des Egyptiens et des Syriens. En 1967, on assiste à l'arabisation totale des deux premières années de l'école primaire avec comme conséquence la disparition du français de ces classes. Le lancement du programme d'arabisation atteint ses objectifs en 1970, date à laquelle l'enseignement du français est repoussé à la 4ème année du primaire. C'est également à cette époque que l'on décide de supprimer progressivement, année après année, les classes bilingues dites "transitoires" dans lesquelles les matières scientifiques étaient enseignées en français et qui coexistaient avec les classes arabisées dites "normales" dans lesquelles ces enseignements se faisaient totalement en arabe. La première promotion de bacheliers entièrement arabisée est sortie en 1981.

En percevant l'impact de cette arabisation, une nouvelle politique éducative tente d'instaurer un plurilinguisme, durant l'année scolaire 1992-1993, et d'offrir aux apprenants la possibilité de choisir entre le français et l'anglais comme première langue vivante. Les premières enquêtes menées ont vite révélé le choix des parents pour leurs enfants. Derradji écrit :

> *« En 95/96 sur les 4617728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où il y a obligation de suivre un enseignement de langue étrangère au choix entre le français et la langue anglaise, seuls 59007 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01, 27% de la population scolarisée dans ce cycle. (...) Ces données statistiques officielles montrent en fait que les parents des élèves disqualifient la langue anglaise au profit de la langue française » (Derradji, 2010).*

La demande sociale « *d'accorder une place plus importante aux langues* » se fait encore sentir davantage, notamment avec la réforme du système éducatif, promouvant l'enseignement précoce des langues étrangères. L'enseignement du français a été introduit en 3ème année du cycle primaire dès la rentrée scolaire 2006-2007, et l'anglais en première année moyenne. De ce fait, le volume horaire consacré à son enseignement se trouve augmenté : un élève de 3èmeannée secondaire série « *Lettres étrangères* » devrait capitaliser durant tout son cursus un volume horaire de 1 456 heures de français contre 1 176 heures auparavant. Ce gain de 280 heures supplémentaires a été différemment apprécié dans la mesure où certains le trouvent suffisant et d'autres non. Selon Ferhani, « *c'est un vain débat, à notre sens, si l'on considère que le volume horaire n'exprime ni la part la plus importante, ni surtout la plus décisive, d'un enseignement* » (Ferhani, 2006 :13).

On ne peut nier que ce réaménagement est le reflet de débats sur le statut des langues étrangères en Algérie et l'indice de la volonté de la prise en compte de la diversité

linguistique (Khaldi et Abassi, 2014). Aussi, les réaménagements ont-ils un impact dans les différentes régions du territoire algérien. Ce que Caubet souligne en écrivant :

> *« Langue au statut élevé, mais d'accès difficile pour la majorité de la population, en grande partie du fait de la politique officielle d'arabisation et des difficultés de la scolarisation, le français est pratiqué par beaucoup de façon littéraire et scolaire au cours de la scolarité ; par contre, il est parlé quotidiennement dans certaines familles de l'élite qui ne semblent pas désireuses d'en généraliser l'accès à tout le pays (ou qui pensent que les gens ne sont pas capables de l'apprendre ou n'en ont pas besoin) » (Caubet, 2002 : 118-119).*

1.2. Contact du français avec d'autres langues en milieu universitaire

Les rapports entre le français et les autres langues sont conditionnés par des choix idéologiques, politiques et des besoins socio-économiques. De ce fait, la langue française est devenue en Algérie une langue de discrimination sociale voire d'élitisme[4]. La majorité des étudiants de l'université de Hassiba Benbouali présente un profil différent de ceux qui se trouvent dans les grandes villes où l'enjeu de la maîtrise de la langue française est encore plus fort. Dans cette université, les enseignements de certaines filières scientifiques continuent à être dispensés en français (ex.les sciences biologiques) alors que d'autres sont en anglais (ex. l'architecture).

Par ailleurs, quelles que soient les langues d'enseignement, français, anglais et/ou arabe, les étudiants se trouvent *de facto* dans des situations de plurilinguisme. Ils sont influencés par leurs représentations et les représentations qu'ont les autres sur les langues qu'ils pratiquent ou qu'ils doivent utiliser. En effet, il n'existe pas de pratiques sans croyances ou conceptions, c'est-à-dire sans idées développées et organisées en systèmes de références individuelles. Ces représentations sont considérées comme une catégorie de représentations sociales (Moscovici, 1986 ; Jodelet, 1983), contribuant à la formation de conduites particulières et individuelles (Doise, 1985; Abric, 1994). Elles sont le lieu même à partir duquel l'individu va réagir[5]. Aussi, pensons-nous que la position idéologique a un impact sur la perception de l'apprentissage, et spécifiquement sur la facilité ou la difficulté d'apprentissage d'une langue comparée à l'autre. Certaines études (Perrefort, 1997; Dabène, 1997 ; Canut, 2000) révèlent une corrélation entre l'image qu'un élève ou un étudiant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Les images construites sur la langue ont alors « un pouvoir valorisant, ou *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (Castellotti et Moore 2002). Elles influencent, par ricochet, les procédures et les stratégies[6] que développent les étudiants pour apprendre les langues et pour les utiliser.

En outre, dans le contexte universitaire où le français est la langue offcielle d'apprentissage, il serait intéressant de comprendre comment les étudiants s'approprient les savoirs scientifiques dans une langue qui est, pour la majorité d'entre eux, une langue étrangère ou seconde. La question centrale de notre article est donc d'identifier les stratégies d'apprentissage développées par les étudiants dans le cadre de ces politiques linguistiques successives et contradictoires. Pour ce, nous nous pencherons sur le cas d'étudiants de première année qui se spécialisent en biologie à l'université Hassiba Benbouali.

2. Concept opératoire de « représentations » et méthodologie

Pour savoir comment les étudiants se représentent les différentes langues en usage et vérifier si cette diversité de leur répertoire langagier constitue un atout ou une entrave à leurs productions écrites, nous avons eu recours en premier à un questionnaire et à des entretiens semi-directifs. L'objectif est de cerner leurs représentations. La prise en compte de ces représentations sociales lors de notre enquête trouve sa raison dans son impact sur les apprentissages. Les représentations sociales *permettent d'interpréter les pratiques et les comportements sociaux à l'égard des langues* (Candelier cité par Troncy, 2008 : 2) et contribuent *à la fois à mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et à la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées* (Castellotti et Moore, 2002 : 10).

Cette première phase de collecte des données, réalisée essentiellement par questionnaires et entretiens, permet d'appréhender et de comprendre le rapport qu'entretiennent les langues entre elles en milieu universitaire. Elle a été suivie d'un dépouillement des écrits des étudiants afin de cerner les pratiques des langues acquises et apprises dans l'appropriation des connaissances scientifiques. Pour cela, nous avons choisi une variété de documents rédigés par des étudiants inscrits en sciences biologiques, des cours et des copies d'examens. Nous avons alors analysé alors les données issues du questionnaire et des copies. Cependant, nous décrivons, en premier lieu dans les lignes qui suivent les spécificités des enseignements des sciences biologiques en français à l'université de Chlef[7] puis nous présentons l'approche adoptée pour analyser les pratiques langagières plurilingues des étudiants.

2.1. Enseignement des sciences biologiques en français à l'université de Hassiba Benbouali : quelques spécificités

L'enseignement des sciences biologiques est actuellement dispensé jusqu'à nos jours en langue française dans la majorité des universités algériennes. En outre, il a été restructuré, suite à la Réforme de Bologne introduisant le régime LMD, en 2003.

Affilié à la faculté des sciences, qui comporte cinq départements[8], le département de biologie comporte trois filières : biologie, biotechnologie et sciences des eaux. Il offre les formations suivantes : Licence professionnelle en Analyses Biologiques et Biochimiques, Licence en Aquaculture, Licence professionnelle en Parasitologie et en Microbiologie, Licence académique en Biologie de la Reproduction et du Développement, Licence académique en Génie Biologique, Licence en Sciences Alimentaires, Licence en Biologie et Physiologie Animale, Licence académique en Biotechnologie Microbienne et Végétale, Licence académique en Eau et Environnement. Ces licences professionnelles et académiques sont évaluées. Elles sont modifiées ou remplacées selon la demande sociétale. Récemment, une nouvelle Licence « Nutrition » a été mise au point pour les bacheliers majors qui ne sont plus obligés de suivre le tronc commun. S'ajoutent à ces diplômes, délivrés après une formation de trois ans, des formations en master et en doctorat. Quatre spécialités en master sont offertes : Analyses Biologiques et Biochimiques, Parasitologie, Microbiologie et Immunologie.

Restructurant ainsi leurs services, les départements sont à l'écoute de leurs étudiants. Ils ont pris conscience des besoins langagiers des nouveaux bacheliers et les incitent à prendre contact avec le Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL). Ce centre de langues, « établissement public du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique », créé en 2009, a pour mission principale d'assurer une mise à niveau des étudiants inscrits dans les filières scientifiques et nécessitant une maîtrise minimale de la langue française à travers une formation semi intensive. Ce public, constitué essentiellement d'étudiants en licence, est très hétérogène. Viennent, ensuite, les étudiants inscrits en post-graduation dont le travail de recherche mobilise la connaissance d'une langue étrangère : français, anglais, allemand et espagnol. De tels objectifs affichés ne sont pourtant pas réalisés sur le terrain étant donné le niveau d'encadrement qui ne peut répondre efficacement à la diversité des demandes et des profils du public. Nous avons découvert que, sur la majorité du territoire national, ce type de centre a pour objectif principal de certifier des niveaux de langues. Des tests payants sont alors planifiés[9], ciblant un public restreint au lieu de proposer des dispositifs de formation adaptés à un large public estudiantin dépourvu de moyens financiers.

2.2. Méthode d'analyse des données

En nous référant aux travaux réalisés dans le cadre de la didactique du français dans le supérieur (Delcambre et Jovenet, 2002), de la didactique du français sur objectifs spécifiques et universitaires (Mangiante et Parpette, 2004, 2011; Cortier et Kaaboub, 2010), nous analysons notre corpus constitué de questionnaires, d'entretiens semi-directifs et de copies d'étudiants inscrits en première année de biologie.

Les questionnaires et les entretiens semi-directifs ont pour objectif d'identifier les représentations des étudiants envers le français et d'autres langues. Ils sont essentiellement constitués de quatre rubriques : les représentations envers les langues utilisées, les langues écrites les plus utilisées en contexte universitaire et la gestion de

ces langues à l'écrit.

Les écrits choisis sont divers. Ils relèvent des situations de cours, de travaux dirigés, de compte rendus et des examens. Nous y avons ajouté un test de connaissances scientifiques d'ordre général auquel les étudiants étaient libres de répondre dans la langue de leur choix, et dont l'objectif était d'éliminer les contraintes formelles des examens. En effet, nous nous sommes focalisé uniquement sur le paramètre de la langue et nous avons analysé, par la suite, les manifestations du plurilinguisme. Aussi, lors de l'analyse de notre corpus écrit, avons-nous cherché à repérer les insertions de la langue matenelle, de l'arabe standard et autres langues dans la langue d'enseignement/apprentissage des sciences.

En cherchant l'impact des représentations sur les langues pratiquées, nous tentons de repérer les alternances codiques10, les interférences11, les interlangues12 et les traductions13 afin de les décrire, de comprendre les raisons de leurs manifestations et de caractériser leurs fonctions. En outre, dans nos analyses, nous serons peut-être amenée à identifier d'autres types de stratégies.

3. Résultats et discussion

Les anlayses du questionnaire et des écrits ont abouti à des résultats que nous pouvons caractériser en deux points essentiels.

3.1 Des regards évolutifs envers le français et les autres langues

La première phase de l'enquête auprès d'un groupe constitué de 27 informateurs, âgés de 18 à 23 ans, montre que le regard envers les langues est plus ou moins positif. En termes d'utilité (Tableau 1), le français et l'arabe standard occupent les premiers rangs, viennent ensuite l'arabe dialectal et le turc. Puis, à des degrés moindres, se positionnent le tamazight et l'allemand.

Tableau 1 : *Représentations envers les langues*

	Utile	Inutile
Arabe dialectal	11	7
Arabe standard	18	3
Français	22	1
Tamazight	0	1
Anglais	15	1
Turc	4	0
Allemand	1	0

Ces résultats révèlent que le regard des locuteurs est en évolution continue. A la représentation de la langue française liée à la musique et à la culture (Boubakour, 200814 ; Benaboura, 2015) se substitue un autre regard associé davantage à l'utilité. Ceci semble résulter de bilans négatifs comme l'incapacité à comprendre et à produire un discours scientifique. Les attentes des étudiants sont exprimées en termes d'outils pouvant faciliter la compréhension et la communication. C'est un français « utile », fonctionnel que chacun veut maîtriser afin d'avoir accès aux connaissances et méthodes de son domaine. Certains d'entre eux réclament des cours de terminologie scientifique leur permettant de suivre avec succès l'enseignement qui leur est dispensé. Enfin d'autres, peu nombreux, veulent que l'enseignement/ apprentissage se fasse en arabe standard.

Interrogés sur les situations où ils ont recours à l'usage de plusieurs langues,16 sur 27 affirment recourir à différentes langues pour l'appropriation des connaissances. Ces informateurs mentionnent qu'ils le font essentiellement dans deux situations : en rédigeant leurs cours et en répondant aux questions d'examens. Des deux situations, c'est celle du cours qui est la plus fréquente : 20 réponses contre uniquement 6 pour les examens et une seule pour le compte rendu.

Pour vérifier si la présence des différentes langues dans les témoignages des étudiants est effective ou non dans leurs écrits, nous avons analysé des copies d'examens, des comptes rendus et des prises de notes de cours de quelques étudiants.

On observe une présence dominante de deux langues scolaires dans les écrits analysés: l'arabe standard et le français. Cette présence est en continuum. Certains informateurs utilisent le français sans recourir à la langue première de scolarisation. D'autres utilisent l'arabe. Enfin, d'autres alternent les deux langues.

3.2. Des alternances codiques limitées à l'écrit

La quantité d'alternances à l'écrit dans les situations formelles telles que les examens reste moindre qu'à l'oral (Benaboura, 2012). Ces alternances revêtent plusieurs formes. Théoriquement, celles-ci sont au nombre de quatre que l'on regroupe en deux grandes catégories. Anciaux les caractérise en écrivant :

> *« On différencie l' "alternance intralocuteur", lorsqu'un individu passe d'une langue à l'autre en parlant, de l' "alternance interlocuteur", lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre langue. Ensuite, on distingue l' "alternance intraphrase ", aussi appelé "mélange codique" ou "code mixing", quand deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase. Cette alternance prend la forme d'un emprunt linguistique en insérant des éléments linguistiques d'une langue dans le système phonologique, lexical, morphosyntaxique et/ou sémantique d'une autre langue. Quant à l' "alternance interphrase", elle se caractérise par la succession des langues d'une phrase à l'autre en respectant les*

spécificités de chaque système linguistique. Enfin, on discrimine l'"alternance traductive", quand une phrase est produite dans une langue puis dans une autre en utilisant des équivalents sémantiques et syntaxiques, de l' "alternance continue", qui se caractérise par le passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation ou l'avancée du discours. Ces différentes formes d'AC, qui se distinguent deux à deux, ne sont pas exclusives les unes par rapport aux autres et plusieurs combinaisons, huit au total, sont envisageables ». (Anciaux, 2010 : 2).

Le corpus constitué grâce à nos informateurs laisse voir essentiellement trois types d'alternances : des alternances interphrastiques ou phrastiques, des alternances intraphrastiques et des alternances traductives (Tableau 2).

Les informateurs de la colonne 1 du tableau ont choisi de fournir des réponses en français. Cependant, ces énoncés présentent des dysfonctionnements d'ordre morphosyntaxique, lexical et des alternances intraphrastiques.

Ces différentes formes d'alternances observées n'altèrent pas le sens global des énoncés produits. Aussi constituent-elles des stratégies discursives dans des situations informelles et également formelles. Nous pouvons catégoriser ces stratégies comme suit :

Tableau 2 : *Types d'alternance dans le corpus*

Alternances intraphrastiques	**Alternances interphrastiques**	**Alternances traductives**
Donner la définition du phénotype = *c'est l'expression visible des gènes*	Phénotype = Ø§Ù□Ù□Ù□Ø· Ø§Ù□Ø¸Ø§ Ù□Ø±Ù□ Ù□Ù□Ù□ ØµÙ□Ø© Allèle homozygote= sont ØµÙ□Ø© Ø¬Ø¯Ù□Ø¯Ø© [sifa dÆ·adia] ce sont des gènes identiques	Allèle homozygote = c'est l'ensemble des gènes qui definit le même caractère dans un 2e chromosome homologue Ù□ØªØ´Ø§Ø¨Ù□Ù□Ù□ [MoutaÊ□ãbihayn]
Le résultat des gènes pourcentage 100%	Allèle homozygote=Ø§Ù□ØµÙ□Ø© Ø§Ù□Ù□Ø±Ø§Ø«Ù□Ø© Ø§Ù□Ø³Ø§Ù□Ø¯Ø© Ø§Ù□Ø³Ø§Ø¦Ù□ ØªØ¨Ù□Ù□ Ù□Ù□Ø³ Ø§Ù□Ù□Ø¹Ù□Ù□Ù□Ø© [Asifa Alwirãθiya AsaÊ□da Alati tahmilo nafs AlmaÊ□louma] Les caractères génétiques dominants	Allèle homozygote = Ø§Ù□Ù□Ù□Ø§Øª Ù□ØªØ¬Ø§Ù□Ø³Ø© [Alilat Almoutadæ·ãnisa]

Allèle homozygote : *ce sont des gènes identiques ou bien a même caractéristique génétique*	Définition de phénotype =Ø§Ù□ØµÙ□Ø© Ø§Ù□Ø¸Ø§Ù□Ø±Ø© Ø£Ù□ Ù□Ù□ Ù□Ø§Ù□Ø±Ù□ Ù□Ù□Ø§ Ù□Ø§Ù□Ù□Ù□ Ù□Ø§Ù□Ø·Ù□Ù□ [Asifa Aá¸□ãhira ay hiya ma youra lana kalawn wa á¹oul]	Définition de l'allèle homozygote = allèle homozygote dominante RR ou recessif rr Ø£Ù□ Ù□ØªØ´Ø§Ø¨Ù□Ø© [Ay moutaÊ□ãbiha]
	C'est la codominance Ø§Ù□ ØºÙ□Ø§Ø¨Ø§Ù□Ø³Ø§Ø¯Ø© Ø¨Ù□Ù□ ØµÙ□ØªÙ□Ù□ Ø¸Ù□Ù□Ø± ØµÙ□Ø© Ø¬Ø¯Ù□Ø¯Ø© Ø¸Ø§Ù□Ø±Ø© Ø¸Ø§Ù□Ø±Ø© Ø¹Ù□Ø¯ Ø§Ø§Ø¨Ø§Ù□Ù□Ù□ [Ay É£iyãb Asiyãda bayn sifatayn wa á¸□ohour sida jadida É£ayr á¸□ãhira Ê□ind abawayn]	
	Phénotype = Ø§Ù□Ø¬Ù□Ù□Ø§Øª Ø§Ù□Ù□ØªØ¹Ù□Ù□Ø© Ø¨Ø§Ù□ØµÙ□Ø§Ø§Øª Ø§Ù□Ø¸Ø§Ù□Ø±Ù□Ø© [El dÆ·iniyãt el moutaÊ□aliÊ□a bisifãt aá¸□ãhiriya]	
	Allèle homozygote : allèle homogène tant qu'elle porte les mêmes Ø§Ù□ØµÙ□Ø§Øª [Asifãt]	

Les informateurs de la colonne 1 du tableau ont choisi de fournir des réponses en français[15]. Cependant, ces énoncés présentent des dysfonctionnements d'ordre morphosyntaxique, lexical et des alternances intraphrastiques.

Ces différentes formes d'alternances observées n'altèrent pas le sens global des énoncés produits. Aussi constituent-elles des stratégies discursives dans des situations informelles et également formelles. Nous pouvons catégoriser ces stratégies comme suit :

3.2.1. Des stratégies contrastives : en vue d'un renforcement des connaissances

Cette stratégie consiste à mettre en opposition des énoncés en langue cible avec leurs équivalents en arabe. En voici quelques illustrations relevées dans le corpus :

- *Axe des abscisses= Ù□ØÙ□Ø± Ø§Ù□Ù□Ù□Ø§ØµÙ□ [Mehwar elfawãsil]*
- *Digestion = Ø§Ù□Ù□Ø¶Ù□ [El haá¸□m], mécanisme sert a dégradé les éléments nutritives*
- *Absorption= Ø§Ù□ØªØµØ§Øµ [imtiá¹£aá¹£)=c'est comme la peau absorbé un médicament sous forme semi-solide comme les pommades*
- *Absorption=,Ø§Ù□Ø§Ù□ØªØµØ§Øµ [imtiá¹£a]) chez l'homme l'absorption faire au niveau des mitochondries*
- *Les fonctions bornées = Ø§Ù□Ø¯Ø§Ù□Ø© Ø§Ù□Ù□ØØ¯Ù□Ø¯Ø© [El dãlat El mahdouda]*
- *Fission = Ø§Ù□Ø´Ø·Ø§Ø± [InÊ□itãr]*
- *Fusion = Ø§ØªØØ§Ø¯ [Itihãd]*
- *c'est l'environnement, Ù□ØÙ□Ø· Ø§Ù□Ù□Ø§Ø¦Ù□Ø§Øª Ø§Ù□ØÙ□Ø© [mouhiá¹ El*

kaÊinat el haya]

- *Organes reproducteurs= Ø§Ø¹Ø¶Ø§Ø¡ Ø§Ù□Ù□ØªÙ□Ø© [AÊá¸aÊ el mountidÆ·a] ce sont des organes qui situées dans la fleur, permettent de donné une ovule en fruit.*
- *Hétérotrophe : c'est comme une plante prendre tout les nutritives essentiels à une autre plante, c'est le contraire de autotrophe=Ø°Ø§ØªÙ□Ø© Ø§Ù□ØªØºØ°Ù□Ø© [ðatia El ta É£ðiya]*
- *Fleur= Ø²Ù□Ø±Ø© [zoumra] c'est une appareil reproducteur qui porte les organes reproducteurs*
- *Substrat organique : « sont des matière contien le co2 Ø§Ù□Ù□Ø§Ø¯ Ø§Ù□Ø¹Ù□Ù□Ø© » [El mawãd el Ê□aá¸□wiya]*
- *Intra cytoplasmique, intra= au milieu Ù□Ù□ Ø§Ù□Ø°Ø§Ø®Ù□ [Fi á¸□axel]*

Dans d'autres situations, les informateurs utilisent l'arabe pour des termes techniques et scientifiques. Par exemple dans les énoncés suivants :

- *Processus métabolique= Ø¹Ù□Ù□Ù□Ø© Ø§Ù□Ø¨Ù□Ø§Ø¡ Ø§Ù□Ø¹Ù□Ù□Ø© [Ê□amaliyat el binaÊ□ el Ê□ouá¸□wiya]*
- *Oxydant= Ù□Ø¤Ù□Ø³Ø¯Ø© [mouÊ□axsada]*
- *Absorption= Ø§Ù□ØªÙµØ§Øµ [imtiá¹£aá¹£]*
- *Ingestion = Ø§Ù□Ø¨Ù□Ø¹ [El balÊ□]*

Plusieurs cas de ce type de traduction interlinguale se trouvent dans les copies des étudiants. Une telle opération constitue pour l'étudiant un pont entre ses connaissances antérieures acquises en langue arabe et les connaissances scientifiques qui lui sont dispensées en français durant son cursus universitaire. Le recours à l'arabe standard dans ce contexte viendrait consolider les nouvelles connaissances apprises en langue française. En comparant avec ce qui se passe en interactions verbales, une sorte de mise en correspondance bilingue se met en place.

3.2.2. Des stratégies pour compenser des lacunes lexicales

Rappelons que lors de nos observations des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires, travaux effectués pour la préparation de magistère, confirment qu'ils ont recours à l'arabe dialectal et/ou à l'arabe standard, comme stratégies de communication et surtout de compensation. Cette langue est mobilisée pour gagner du temps afin de transmettre le maximum de connaissances scientifiques face à des contraintes institutionnelles. Ce type de traduction est dénommé *traduction pédagogique*. Il est présent en cours magistraux mais également en séances de TD. Selon Demchenko, elle *recouvre non seulement des exercices mais aussi tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants* (Demchenko, 2008 : 11).

Nous la rencontrons, ici, dans les copies des étudiants. Par exemple :

- *La respiration se fait par deux méthodes qui sont Ø§Ù□Ø´Ù□Ù□ [AÊ□ahiÊ□] et*

Ø§Ù□Ø²Ù□Ù□Ø± [Azafir]

- *Il s'effectue avec Ø§Ù□Ø²Ù□Ø§Ø¬ [AzawadÆ·]*
- *A partir Ø§Ù□ØªÙ□Ù□Ù□Ø [AtalÊ□ih] entre la femme et l'homme*
- *Autophagie =la cellule qui ØªØºØ°Ù□ Ù□Ù□Ø³Ù□Ø§ [TouÉ£adi nafsihã]*
- *Allèle homozygote. Allele homogene tant que elle porte les mêmes Ø§Ù□ØµÙ□Ø§Øª [Sifãt]*

Le mot en arabe standard ici vient compléter le sens de la phrase. Le mot en français n'est pas restitué suite à une méconnaissance ou un oubli. Aussi, le recours à l'arabe standard est une aide face au manque du vocabulaire. Nous pensons que l'opération de la recherche des équivalences peut être menée en présence de l'enseignant et entre pairs afin de la rendre plus opérationnelle dans le processus d'acquisition des connaissances scientifiques. En effet, ce type d'activités menées en groupes aiderait l'étudiant à trouver le mot adéquat tout en prenant en compte le contexte des unités lexicales dans la recherche des équivalents. Dans ce sens, certains chercheurs défendent la réhabilitation de la traduction en classe. C'est le cas de Puren qui l'argumente en écrivant :

> *« Ce sont les élèves les plus en difficulté qui ressentent le plus le besoin de traduire et qui utilisent le plus la traduction comme stratégie individuelle d'apprentissage. Au nom de quoi pourrait-on continuer aujourd'hui encore à les priver de ce dont ils ont besoin, alors que l'on prône par ailleurs la centration sur l'apprenant et le respect de ses stratégies d'apprentissage » (Puren, 1995 :12).*

3.2.3. Des stratégies de repli et de contournement

Dans ce cas, c'est la première langue de scolarisation[16] qui est utilisée. C'est un recours qui est moins fréquent. L'étudiant a des difficultés qui dépassent le niveau lexical. Il n'hésite pas à fournir de longues phrases écrites entièrement en arabe standard. Par exemple :

- *Phénotype = Ø§Ù□Ø¬Ù□Ù□Ø§Øª Ø§Ù□Ù□ØªØ¹Ù□Ù□Ø© Ø¨Ø§Ù□ØµÙ□Ø§Øª Ø§Ù□Ø¸Ø§Ù□Ø±Ù□Ø© (El jiniyãt el moutaÊ□alixa bielsifãt el á¸□ãhiriya)*
- *Phénotype = Ù□Ù□ Ø§Ù□ØµÙ□Ø© Ø§Ù□Ù□Ø±Ø§Ø«Ù□Ø© Ø§Ù□Ø¸Ø§Ù□Ø±Ø© Ø¹Ù□Ù□ Ø§Ù□Ø£Ø¬Ù□Ø§Ù□ Ø□ØªØÙ□Ù□Ù□Ø§Ø§ Ø§Ù□Ù□Ù□Ø±Ø«Ø§Øª [houwa el sifa el wirãθiya el á¸□ahira Ê□ala elãdÆ·ãl tahmilouha el mouwariθãt]*
- *Epistasie = Ø§Ù□Ù□Ø§Øª ØªØÙ□Ù□ Ù□Ù□Ø±Ø«Ø§Øª ØºÙ□Ø± Ø¯Ø§Ù□Ø© (Ù□Ø§Øª Ø¹Ø·Ù□ ØµÙ□Ø© Ù□Ø±Ø§Ø«Ù□Ø© Ø¸Ø§Ù□Ø±Ø©)[Ellilãt tahmil mouwariθãt É£ayr dãlat (la tou Ê□ti sifa wirã θiya á¸□ahira]*
- *Allèle homozygote = Ø§Ù□Ù□Ù□ Ù□ØÙ□Ù□ ØµÙ□Ø© Ù□Ø±Ø§Ø«Ù□Ø© Ù□Ø§Ø-Ø¯Ø© (Ù□Ù□Ø±Ø«Ø§Øª Ù□Ù□Ù□Ø³ Ø§Ù□ØµÙ□Ø© Ø§Ù□Ù□Ø±Ø§Ø«Ù□Ø© Ù□ØªÙ□Ø±Ø±Ø© Ø§Ù□ ØºÙ□Ø± Ù□ØªÙ□Ø±Ø±Ø© Ø¹Ù□Ù□ Ø·Ù□Ù□Ù□[Alil yahmil linafs sifa wirãθiya motakarira aw É£ayr motakarira Ê□la tolihi]*

Ces exemples écrits en arabe standard17 pourraient être considérés comme des stratégies de repli sur sur une langue maîtrisée, celle de scolarisation, en contournant ainsi une langue mal maîtrisée, celle de l'enseignement des sciences.

Conclusion

Il ressort de notre enquête sur le terrain que les représentations des étudiants sur les langues sont en constante évolution. Cette évolution est nettement visible dans les pratiques langagières dans des situations formelles. Aussi, si le français, langue d'enseignement des sciences, est dominant dans les écrits analysés, il estconcurrencé par l'arabe standard. C'est au contact de ces langues que se constuisent des stratégies d'apprentissage mobilisant les alternances codiques, interphrastiques et traductives. Les étudiants y ont recours pour communiquer, pour expliciter et pour pallier des lacunes lexicales. Nous avons également observé des stratégies de compensation, de repli et de contournement.

Nous en concluons que la mise en place de dispositifs pédagogiques adéquats passe par la prise en compte du répertoire langagier des étudiants, de leurs difficultés linguistiques et de leurs propres stratégies d'apprentissage. Autrement dit, il faudrait concevoir une « didactique-passerelle » qui enseigne le français sur objectifs spécifiques à des fins universitaires en s'appuyant sur les autres langues pratiquées par les étudiants, notamment l'arabe standard, c'est-à-dire la première langue de scolarisation qui a permis d'acquérir des savoirs fondamentaux.

Références bibliographiques

ABRIC, Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.

ACI, Ouarda, « Facebook : Pratiques langagières et discours sur les langues en Algérie », *Socles,* n°3, 2013, p.11-30.

ANCIAUX, Frédéric, « Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises », In Colloqiue International « Spécificités et diversité des intercations didactiques : disciplines, finalités, contextes », ICAR, Université Lyon 2, CNRS, 24-26 juin 2010. [En ligne] : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526053/document.

BELLATRECHE, Houari, « L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude : le secteur bancaire », *Synergie d'Algérie*, n° 8, 2009, p. 107-113.

BENABOURA, Wahiba, « Besoins langagiers et contenus de la licence LMD en biologie: cas des étudiants de l'université de Chlef », *Synergies Algérie*, n° 22, 2015, p. 217-226.

BENABOURA, Wahiba, « Le discours pédagogique en cours magistral : caractéristiques et impacts », *Synergie d'Espagne*, n°5, 2012, p. 161-171.

BOUBAKOUR, Samira, « Etudier le français...Quelle histoire », *Le français en Afrique - Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique,* n° 23, 2008, p. 51-68.

CANUT, Cecile, « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique », *In Langage et société*, n°93, 2000, p. 71-97.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, *Représentations sociales des Langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

CAUBET, Dominique, « Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb) », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°130, Paris, CNDP, 2002, p. 117-132.

CORTIER, Claude et KAABOUB, Abdelkrim, « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques », *Le Français dans le monde, Recherches et applications: faire des études supérieures en langue française*, n °47, 2010, 55-63.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

CYR Paul, *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, Clé International, 1998.

DABENE, Louis, « L'image des langues et leur apprentissage », dans M. Matthey (Ed), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, IRDP Éditeur, 1997, p.19-23.

DELCAMBRE, Isabelle et JOVENET, Anne- Marie (dir), Lire-écrire dans le supérieur, *Spirale*, n°29, 2002, [En ligne] :www.persee.fr/issue/spira_0994-3722_2002_num_29_1.

DEMCHENKO, Alexandre, *Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde : aide ou handicap ?* Mémoire en didactique, Québec université de Montréal, 2008, [En ligne] : https://archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf.

DERRADJI, Yacine, « Vous avez dit langue étrangère, le Français en Algérie ? » *Le français en Afrique*, n°15, 2010, [En ligne] : http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html.

DOURARI, Abderrezak , « Pratiques langagières effectives et pratiques postulées en Kabylie », *Insaniyat*, Ø¥Ù□Ø³Ø§Ù□Ù□Ø§Øª, 2002, [En ligne] : http://journals.openedition.org/insaniyat/8405.

DOISE, Willem. (1985), *Les représentations sociales : définition d'un concept*, Connexions, 45, p. 243-253

DUBOIS, Maud, KAMBER, Alain et SKUPIEN DEKENS, Carine, «Tenir compte des

langues premières dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes », *Mélanges CRAPEL*, n° 35, 2014, p. 5-11.

ELIMAM, Abdou, « *Le Maghribi, alias* "*ed-darija*" *(la langue consensuelle du Maghreb)*», Oran, Editions Dar Gharb, 2003.

FERHANI, Fatiha, (2006), « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui*, n° 154, p.11-18.

GENTIL, Guillaume, « Modes de transmission : la médiation de l'oral et de l'écrit entre les langues et les appartenances » dans Zarate, Geniève, Lévy, Danielle et Kramsch, Claire. (dir), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p.51-54.

GRANDGUILLAUME, Gilbert, « La Francophonie en Algérie. Hermès », *La Revue*, n°40, 2004, p. 75-78. [En ligne] : www.cairn.info/revue-hermes-la revue-2004-3page-75.htm

JODELET Denise, *Les représentations sociales. Problèmes et perspectives*. Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

KHALDI, Ibtisseme et ABASSI, Amel, « La diversité linguistique en Algérie : entre le proclamé et le vécu », *Revue des lettres et des langues*, n° 21, 2014, p. 45-60.

MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal, *Le français sur objectif universitaire.* Grenoble, PUG, 2011.

MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette, 2004.

MOSCOVICI, Serge, « L'ère des représentations sociales », dans Doise, Willem et Palmonari, Augusto, *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1986, pp. 34-77.

MORSLY, Dalila, « Alger plurilingue », *Plurilinguismes*, n°12, 1996, p. 47-80.

PERREFORT, Marion, « Et si on hachait un peu de paille ? Aspects linguistiques des représentations langagières », *Tranel, n*° 27, 1997, p. 51-62.

PUREN, Christian, « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, n° 1, 1995, p.7-22.

SEBANE, Mouna, « FOS / FOU : Quel "français" pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? », In Actes de colloque *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 2011, p. 375-380. [En ligne] : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde8-T2/sebane.pdf.

TALEB-IBRAHIMI, Khaoula, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Dar El-Hikma, 1995.

TRONCY, Christel, « Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone?», *Signes : Discours et Sociétés,* n°1, Juin 2008, [en ligne] : www.revue-signes.info/document.php?id=503. ISSN 1308-8378.

VIGNER, Gérard, « Le français langue de scolarisation », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, Paris, Didier Erudition, 1992, p. 39-54.

Notes

1Ce qui a été souligné par des travaux récents *la prise en compte des langues premières (L1) dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes (L2) est aujourd'hui un principe reconnu dont les modalités ont passablement évolué au cours du temps* (Dubois, Kambere et Skupien Dekens, 2014 : 5).

2L'arabe algérien également appelé dialectal. En langue locale *ed-derja*, ou encore *maghribi* (Elimam, 2003).

3*Le tamazight ou «amazighe» se constitue essentiellement du kabyle, du chaoui, du mozabite et du touareg* (Boubakour,2008).

4Ce qui a encouragé le développement des activités des écoles de langues qui continuent à proposer des cours payants pour tous les niveaux.

5Les représentations sont à distinguer des attitudes qui sont des croyances *qui peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer* (Castellotti et Moore, 2002 : 8).

6Selon Cyr, *les stratégies d'apprentissage sont considérées comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* (Cyr, 1998 : 5).

7L'université de Hassiba Benbouali, fondée en 1983, comporte actuellement 76 spécialités en Licence et 105 spécialités en Master.

8Les cinq départements sont : département de mathématique, département d'informatique, département de physique, département de biologie et département de Chimie.

9A titre illustratif, des tarifs étudiants de 4000DA à 6000DA sont affichés sur la page officiel du CEIL d'Alger http://ceil.univ-alger.dz

10L'alternance codique ou le code switching *C'est le changement par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé phrase ou d'un échange ou entre deux situations de communication* (Cuq, 2003 : 17). L'alternance

codique est différente de mélange de codes ou code mixing. Celui-ci est une alternance intraphrastique.

11L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou l'on écrit une autre.

12L'interlangue est donc un microsystème que se construit l'apprenant à partir de ses acquis en langue source et en langue cible. C'est une stratégie utilisée par un apprenant pour la création volontaire ou involontaire d'une série de règles qui n'appartiennent ni à la langue maternelle ni à la langue à apprendre.

13La traduction est un phénomène résultant d'une situation de contact des langues. Elle consiste à transposer un texte d'une langue à une autre, en transmettant le plus fidèlement le message.

14Boubakour écrit *la langue française, favorablement perçue, est considérée comme un moyen de savoir et de communication avec autrui ; c'est une langue de culture, de littérature et de prestige* (Boubakour, 2008 : 64).

15Il y a 4 informateurs qui ont choisi de répondre uniquement en français.

16La langue de scolarisation est *une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves* (Vigner, 1992 : 40).

17Nous avons compté 4 copies écrites entièrement en arabe standard.