

République Algérienne Démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique
Université de Saida Dr. MOULAY Tahar
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de Master

Filière : Français

Option : Sciences du langage

Thème

**Les dynamiques du contact des langues dans les manuels scolaires
algériens de français langue étrangère : manuel scolaire de FLE de la 4e
année primaire**

Présenté par : Dirigé par :

BENCHRIF Souaad SAADI Khadija

Devant le jury composé de	
Président du jury	
Directeur de recherche	Dr . SAADI khadija
EXAMINATEUR	

Année universitaire : 2025-2026

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

À l'âme de mon cher père, qui a toujours été à mes côtés tout au long de mon parcours d'études. Que Dieu lui accorde Sa vaste miséricorde et l'accueille dans Son paradis éternel. Son soutien, ses conseils et son amour resteront à jamais gravés dans mon cœur.

À ma très chère maman, pour son amour infini, ses encouragements, ses sacrifices et ses prières qui m'ont donné la force d'avancer.

À mon cher mari, pour son soutien constant, sa patience et sa présence à mes côtés durant tout le parcours de mon Master. Merci d'avoir toujours cru en moi.

À mon petit ange Barae Ali , mon fils adoré, qui illumine ma vie et me donne chaque jour la motivation de réussir.

À mon frère et à mes sœurs, pour leur affection, leur soutien et leurs encouragements permanents.

À toute ma famille et à toutes les personnes qui m'aiment et m'ont soutenue de près ou de loin.

Enfin, je dédie ce travail à tous ceux qui ont contribué à ma réussite et qui ont partagé avec moi les moments difficiles comme les moments de joie.

Remerciements

Avant tout, je remercie Allah le Tout-Puissant de m'avoir donné la force, le courage et la patience pour accomplir ce travail de fin d'études.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon encadrante, Madame Saadi Khadidja, pour son accompagnement, ses précieux conseils, sa disponibilité ainsi que son soutien tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ses orientations et ses encouragements m'ont été d'une grande aide.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'évaluer ce travail.

Je remercie aussi tous les enseignants qui ont contribué à ma formation et à l'acquisition de mes connaissances durant mon parcours universitaire.

Enfin, je remercie profondément ma famille, ainsi que toutes les personnes qui m'ont soutenue, encouragée et aidée de près ou de loin dans la réalisation de ce mémoire.

Table des Matières

Introduction	1
Problématique.....	3
Hypothèses	3
- H1.....	3
- H2.....	3
- H3.....	3
- Objectifs de la recherche.....	4
Questions de recherche.....	4
Architecture du mémoire.....	5
Le premier chapitre : Cadre théorique et conceptuel	5
Le deuxième chapitre : Contexte éducatif et présentation du corpus.....	5
Le troisième chapitre : Analyse des dynamiques du contact des langues	5
Le quatrième chapitre : Discussion et perspectives didactiques	6
Le contact des langues : définitions et approches théoriques.....	7
Chapitre 1 : Le contact des langues.....	8
Introduction	8
1.1 Le contact des langues : définitions et approches théoriques.....	9
1.2 L'approche sociolinguistique de Louis-Jean Calvet	10
1.3 La conception du contact des langues chez Hamers et Blanc	13
2. Contact des langues, bilinguisme et plurilinguisme	14
2.1 La situation linguistique en Algérie et son rapport avec l'histoire du pays	14
2.2 Le statut des langues en Algérie.....	16
2.2.1 L'arabe	17
A. L'arabe standard	17
B. L'arabe dialectal (darja).....	18
2.2.2 Le tamazight dans le paysage sociolinguistique algérien.....	19
2.2.3 Le français dans le contexte sociolinguistique algérien	21
2.3 Le concept de bilinguisme : définitions et approches théoriques.....	23
2.4 Le plurilinguisme en Algérie.....	26
2.5 Plurilinguisme et enseignement du FLE en Algérie.....	28
3. Interférences linguistiques et transferts	30
3.1 Les différents types d'interférences linguistiques	31
A. Les interférences phonétiques	31

Table des Matières

B. Les interférences lexicales.....	32
C. Les interférences morphosyntaxiques	32
D. Les interférences sémantiques.....	32
E. Les interférences discursives et culturelles.....	32
3.2 Le transfert linguistique	33
A. Le transfert positif	33
B. Le transfert négatif.....	33
C. Le transfert lexical	33
D. Le transfert syntaxique	33
E. Le transfert pragmatique et culturel.....	34
Conclusion.....	35
Chapitre 2 : Contexte éducatif algérien et présentation du corpus.....	36
Chapitre 2 : Le système éducatif algérien	37
Introduction	37
1. Le système éducatif algérien et la politique linguistique	38
2. L'enseignement du Français Langue Étrangère au primaire en Algérie (focus sur la 4e année primaire).....	39
2.1 La place de la 4e année primaire dans le cycle d'apprentissage	40
2.2 Une classe traversée par le plurilinguisme	41
2.3 La 4e année primaire comme espace d'observation du contact des langues.....	42
3. Présentation du manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire et du corpus	42
3.1 Présentation générale du manuel.....	43
3.2 Le manuel comme reflet du contexte sociolinguistique algérien.....	43
3.3. présentation du manuel scolaire étudié	44
3.3.1.références du manuel.....	44
3.3.2. Description interne du manuel	44
3.3.3.organisation générale.....	45
.2 Projet 02: c'est la fête.....	46
3 Projet 03 : A la mer.....	47
3.4. Présentation du corpus	48
3.5. Justification du choix du corpus.....	49
3.6. Délimitation du corpus	49
3.7. Critères de sélection du corpus.....	50

Table des Matières

a) Critère socioculturel	50
b) Critère linguistique : présence du contact des langues	50
c) Critère didactique	51
3.8. Analyse préliminaire des phénomènes de contact.....	51
4. Méthodologie d'analyse du corpus	51
4.1 Approche méthodologique adoptée.....	52
4.2 Constitution du corpus	52
4.3 Grille d'analyse	53
A. Les emprunts lexicaux.....	53
B. L'alternance codique	53
C. Les interférences linguistiques	53
D. Les transferts linguistiques	53
E. Les références socioculturelles	54
4.4 Procédure d'analyse	54
Conclusion.....	55
Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4 ^e année primaire	57
Introduction	57
Analyse du Texte 1 : « Aujourd'hui, c'est l'Aïd ! ».....	58
1. Nature du texte et contextualisation	58
2. Présence du contact des langues dans le texte.....	58
2.1 Emprunts lexicaux et culturels stabilisés	59
2.2 Transfert culturel et hybridation discursive	59
2.3 Absence d'alternance codique mais présence de "traces indirectes"	59
3. Interprétation sociolinguistique.....	60
4. Lecture didactique des transferts linguistiques	60
Analyse du texte 2 : « La fête du Mouloud »	64
1. Présentation et contextualisation du texte	64
2. Analyse des dynamiques du contact des langues	64
2.1 Absence de contact linguistique explicite	64
2.2 Présence de transferts culturels forts	64
2.3 Lexicalisation et intégration culturelle	65
« Le Mouloud » : L'emprunt à la Darja (dialecte arabe)	65

Table des Matières

2. « Le Mawlid » : La transcription de l'El Fusha (Arabe classique)	65
2.4 Effet didactique du texte	66
3. Lecture sociolinguistique globale.....	66
Analyse du texte 3 : Comptine « Yennayer ».....	67
1. Présentation du texte	67
1. Une situation de plurilinguisme et de contact des langues.....	68
2. Emprunts lexicaux et transferts culturels	68
a) Emprunts directs.....	68
3. Hybridation et adaptation phonologique	69
a) “Couscoussi couscoussa”	69
a. Le niveau sémantique et affectif : L'appropriation culturelle.....	70
b. Le niveau stylistique et phonologique : L'hybridation ludique	70
4. Intégration syntaxique dans le français	70
5. Fonctions des transferts linguistiques	72
a) Fonction identitaire	72
b) Fonction pédagogique et festive	72
c) Fonction poétique.....	72
6. Type de contact linguistique observé	73
1. Les transferts linguistiques : Mécanismes d'intégration.....	75
A. L'emprunt lexical brute et l'alternance codique (Code-switching).....	75
B. L'absence de glose ou d'italique : Une stratégie de légitimation	75
2. La dynamique des contacts de langues : Le choc des imaginaires.....	76
A. La recreation d'une "ambiance sonore"	76
B. Le calque sémantique et la structure de la pensée	76
3. L'enjeu sociolinguistique et politique (Pour l'ouverture de votre analyse)	76
L'hybridation discursive et mémorielle dans « Chadi » de Mohamed Dib	79
1. La subversion de la formule d'ouverture : Entre « Il était une fois » et le Kân yâ makân ...	79
2. Le calque topographique et la spatialisation de la mémoire	80
3. L'emprunt lexical non marqué : L'intégration de la « Chéchia »	80
4. Les transferts linguistiques : Mécanismes d'intégration.....	83
A. L'emprunt lexical brute et l'alternance codique (Code-switching).....	83
B. L'absence de glose ou d'italique : Une stratégie de légitimation	83
5. La dynamique des contacts de langues : Le choc des imaginaires.....	84

Table des Matières

A. La recreation d'une "ambiance sonore"	84
B. Le calque sémantique et la structure de la pensée	84
6. L'enjeu sociolinguistique et politique (Pour l'ouverture de votre analyse)	84
Conclusion.....	90
Le quatrième chapitre : Discussion et perspectives didactiques	91
Chapitre 4 : Discussion des résultats et perspectives didactiques	92
Introduction	92
1. Discussion des résultats : La confrontation des logiques textuelles.....	92
A. La logique de la domestication : Un monolinguisme de façade.....	92
B. La logique de l'hospitalité : La subversion poétique comme espace de vérité	93
C. Confrontation avec le cadre théorique : Le décalage entre norme scolaire et réalité sociolinguistique.....	93
2. Discussion approfondie des résultats : La reconfiguration du paysage sociolinguistique algérien dans le texte scolaire.....	94
B. L'émergence de l'Amazigh (Le berbère) : Une hybridation ludique et identitaire	96
C. L'Hospitalité langagière du Français : Le bilinguisme textuel de Dib et Khelil.....	96
D.Synthèse de la discussion : Une typologie fonctionnelle du contact des langues	97
E. Typologie systémique des transferts linguistiques et culturels au sein du corpus	97
1. Les transferts linguistiques directs : L'emprunt et le xénisme	98
2. L'alternance codique (Code-switching) insertionnelle	98
3. Les calques linguistiques (Syntaxiques et conceptuels).....	98
4. Le transfert culturel intralinguistique (L'encodage culturel).....	99
E. Matrice discursive des résultats : Typologie et fonctionnalisation des transferts	99
Synthèse discursive	100
2. Perspectives didactiques et recommandations pédagogiques	101
A. Repenser le statut de l'emprunt et de l'alternance codique en classe : Vers la "sécurité linguistique"	101
B. Mettre en œuvre une démarche interculturelle par la comparaison systémique.....	101
C. Réhabiliter le texte littéraire algérien comme support d'apprentissage de plein droit... 102	
3. Confrontation des résultats avec la problématique, les questions de recherche et les hypothèses de départ	102
1. Réponse aux questions de recherche et traitement de la problématique	102
2. Évaluation et validation des hypothèses de départ.....	103
Conclusion.....	106

Table des Matières

Conclusion générale	108
Limites de la recherche et perspectives d'avenir	109

Listes de tableaux

Tableau 1récapitulation analytique du texte 1.....	63
Tableau 2récapitulation analytique du texte 2.....	67
Tableau 3L'analyse des dynamiques de contact des langues du texte 3	74
Tableau 4Synthèse des dynamiques de contact des langues du texte 4	79
Tableau 5Cartographie des transferts linguistiques dans le texte 5	83
Tableau 6Synthèse des dynamiques de contact des langues	87
Tableau 7L'analyse des transferts et dynamiques de contact des langues	89
Tableau 8Matrice discursive des transferts linguistiques.....	100

Résumé

Ce mémoire porte sur les dynamiques du contact des langues dans le manuel scolaire de Français Langue Étrangère (FLE) de la 4^e année primaire en Algérie. Dans un contexte sociolinguistique marqué par la coexistence de l'arabe standard, de l'arabe dialectal (darja), du tamazight et du français, cette recherche analyse comment les phénomènes de contact linguistique se manifestent au sein d'un support pédagogique officiel. À travers l'étude d'un corpus de cinq textes représentatifs — deux textes didactisés portant sur des fêtes traditionnelles algériennes, une comptine autour de Yennayer, et deux extraits de la littérature algérienne d'expression française (Mohamed Chérif Khelil et Mohamed Dib) —, l'analyse met en évidence un continuum de transferts linguistiques et culturels. Ces transferts comprennent l'emprunt lexical intégré, l'alternance codique insertionnelle, le calque sémantique et topographique, ainsi que le transfert culturel intralinguistique. Les résultats révèlent une tension entre une logique institutionnelle de domestication linguistique, qui préserve la morphosyntaxe française standard tout en intégrant des références culturelles algériennes, et une logique littéraire d'hospitalité langagière, observable dans les textes d'auteurs qui plient la langue française pour y loger une mémoire, une oralité et une identité proprement algériennes. Les trois hypothèses de départ sont confirmées : le manuel intègre des manifestations du contact des langues à des fins d'ancrage socioculturel ; ces manifestations exercent une fonction pédagogique positive en valorisant l'identité plurilingue de l'apprenant ; et les stratégies didactiques implicites du manuel constituent des ressources exploitables par l'enseignant. En conclusion, ce mémoire plaide pour une approche interculturelle et interlinguistique dès le cycle primaire, afin de transformer la réalité plurilingue algérienne en levier d'apprentissage du FLE.

Mots clés : contact des langues, plurilinguisme, manuel scolaire, FLE, Algérie, emprunt lexical, alternance codique, calque linguistique, identité culturelle, didactique interculturelle, hospitalité langagière, tamazight, darja.

Abstract

This thesis examines the dynamics of language contact in the official French as a Foreign Language (FFL) textbook for the 4th year of primary education in Algeria. In a sociolinguistic context characterized by the coexistence of Modern Standard Arabic, Algerian dialectal Arabic (darja), Tamazight, and French, this research analyzes how language contact phenomena manifest within an official pedagogical resource. Through the study of a corpus of five representative texts — two didactic texts on Algerian traditional celebrations, a nursery rhyme about Yennayer, and two excerpts from Algerian literature in the French language (by Mohamed Chérif Khelil and Mohamed Dib) — the analysis reveals a continuum of linguistic and cultural transfers. These include integrated lexical borrowing, insertional code-switching, semantic and topographic calques, and intralinguistic cultural transfer. The results highlight a tension between an institutional logic of linguistic domestication, which preserves French standard morphosyntax while integrating Algerian cultural references, and a literary logic of linguistic hospitality, observable in literary texts where the French language is bent to accommodate Algerian memory, orality, and identity. The three initial hypotheses are

confirmed: the textbook integrates language contact phenomena to ensure sociocultural grounding; these manifestations serve a positive pedagogical function by valuing the learner's multilingual identity; and the implicit didactic strategies present in the textbook constitute exploitable resources for the teacher. The thesis ultimately advocates for an intercultural and interlinguistic approach from the primary level, transforming Algeria's multilingual reality into a lever for FFL acquisition.

Keywords: language contact, multilingualism, textbook, FFL, Algeria, lexical borrowing, code-switching, linguistic calque, cultural identity, intercultural didactics, linguistic hospitality, Tamazight, Darja.

ملخص

يتناول هذا البحث ديناميكيات تماس اللغات في كتاب الفرنسية كلغة أجنبية المعتمد في السنة الرابعة ابتدائي بالجزائر. في سياق اجتماعي لغوي تتعايش فيه العربية الفصحى والعربية العامية (الدارجة) والأمازيغية واللغة الفرنسية، يسعى هذا البحث إلى تحليل مظاهر تماس اللغات داخل الكتاب المدرسي الرسمي. من خلال دراسة خمسة نصوص ممثلة للمدونة — نصان تعليميان يتمحوران حول الاحتفالات التقليدية الجزائرية (عيد الفطر وعيد المولد النبوي)، وأنشودة حول يناير، ومقطعان من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية لمحمد الشريف خليل ومحمد ديب — كشف التحليل عن تواصل من التحويلات اللغوية والثقافية. وتشمل هذه التحويلات الاقتراض المعجمي المندمج، والتبديل الرمزي الإدراجي، والنسخ الدلالي والطبوغرافي، فضلاً عن التحويل الثقافي داخل اللغة. وقد أظهرت النتائج توتراً قائماً بين منطق مؤسسي يسعى إلى ترويض اللغات عبر الحفاظ على بنية الفرنسية المعيارية مع إدراج مرجعيات ثقافية جزائرية، ومنطق أدبي يتجلى في ضيافة لغوية، حيث تنثني اللغة الفرنسية لتستوعب ذاكرة وشفاهية وهوية جزائرية خالصة. وقد تأكدت الفرضيات الثلاث الأولى: فالكتاب المدرسي يدمج مظاهر تماس اللغات بهدف الترسخ الاجتماعي والثقافي، وتؤدي هذه المظاهر وظيفة بيداغوجية إيجابية عبر تهمين الهوية متعددة اللغات لدى المتعلم، كما تُشكّل الاستراتيجيات الديدانكتيكية الضمنية الواردة في الكتاب موارد قابلة للتوظيف من قبل المعلم. وفي الختام، يدعو هذا البحث إلى تبني مقاربة بينثقافية وبينلغوية منذ مرحلة التعليم الابتدائي، لتحويل الواقع متعدد اللغات في الجزائر إلى رافعة لاكتساب اللغة الفرنسية.

Introduction générale

Introduction

L'Algérie présente un paysage sociolinguistique particulièrement riche et complexe, caractérisé par la coexistence de plusieurs systèmes linguistiques. L'arabe standard, langue officielle de l'État et symbole de l'identité nationale arabo-musulmane, cohabite avec l'arabe dialectal (darja), langue de communication quotidienne utilisée dans les interactions informelles. À cela s'ajoute le tamazight, reconnu langue nationale puis officielle depuis la révision constitutionnelle de 2016, ainsi que le français, héritage de la colonisation française, qui continue d'occuper une place importante dans divers domaines tels que l'enseignement supérieur, les médias, l'administration et la vie économique. Cette diversité linguistique constitue le fondement de pratiques langagières multiples qui traversent toutes les sphères de la société algérienne, notamment le milieu scolaire.

Dans ce contexte plurilingue, le français occupe une position particulière. Considéré comme la première langue étrangère enseignée dans le système éducatif algérien, il est introduit dès le cycle primaire et bénéficie d'un volume horaire important tout au long de la scolarité. Après l'indépendance de 1962, le français est passé du statut de langue du colonisateur à celui de langue étrangère, tout en conservant une forte présence sociale et culturelle. Sa maîtrise représente aujourd'hui un moyen d'accès au savoir, à la formation universitaire et à l'insertion socioprofessionnelle. L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) vise ainsi le développement progressif de compétences linguistiques, communicatives et culturelles conformément aux orientations pédagogiques du Ministère de l'Éducation nationale.

Dans cette perspective, le manuel scolaire occupe une place centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Il ne constitue pas uniquement un support didactique destiné à transmettre des connaissances linguistiques ; il représente également un vecteur culturel, idéologique et identitaire reflétant les orientations éducatives et les choix sociopolitiques d'une société donnée. Dans un pays marqué par le plurilinguisme comme l'Algérie, le manuel de FLE apparaît comme un espace privilégié où se manifestent les phénomènes de contact des langues. La présence d'emprunts lexicaux, de références culturelles locales, de pratiques discursives hybrides ou encore de représentations socioculturelles algériennes témoigne de l'interaction permanente entre les différentes langues en présence.

Introduction

Le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire constitue, à cet égard, un terrain d'analyse particulièrement pertinent. Cette étape de l'enseignement primaire correspond à une phase importante dans la construction des premières compétences linguistiques en français chez l'apprenant. L'étude de ce manuel permet ainsi d'observer comment les différentes langues et cultures présentes dans l'environnement sociolinguistique algérien influencent les contenus pédagogiques proposés aux élèves.

À partir de ce constat, notre travail de recherche s'interroge sur les manifestations du contact des langues dans le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire. Il s'agit d'analyser les formes de coexistence linguistique présentes dans ce support pédagogique ainsi que les représentations culturelles et identitaires qu'il véhicule. Cette étude vise également à mettre en évidence la manière dont le manuel scolaire prend en compte, explicitement ou implicitement, la réalité plurilingue des apprenants algériens.

Dans le contexte éducatif algérien, marqué par la coexistence de plusieurs langues et cultures, le manuel scolaire de FLE apparaît comme un lieu privilégié d'expression des réalités sociolinguistiques du pays. En tant que support pédagogique et culturel, il peut révéler différentes formes d'interaction entre les langues présentes dans l'environnement de l'apprenant. Dès lors, l'étude des contenus proposés dans le manuel de la 4e année primaire permet de s'interroger sur la manière dont le plurilinguisme algérien y est représenté et exploité dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Problématique

Notre recherche s'articule autour de la problématique suivante :

Dans quelle mesure le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire utilisé dans les écoles algériennes reflète-t-il les dynamiques du contact des langues propres au contexte sociolinguistique algérien ? Comment ces manifestations linguistiques et culturelles contribuent-elles à la construction des compétences communicatives et interculturelles des apprenants ?

Par ailleurs, le contact des langues présent dans ce support didactique est-il considéré comme une contrainte susceptible d'entraver l'apprentissage du français, ou au contraire comme une ressource pédagogique pouvant favoriser l'acquisition linguistique et l'ouverture culturelle des élèves ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons formulé plusieurs hypothèses de recherche fondées sur les caractéristiques du contexte sociolinguistique algérien ainsi que sur les spécificités du manuel scolaire de FLE au cycle primaire.

Hypothèses

- H1

Le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire intégrerait différentes manifestations du contact des langues, notamment à travers des emprunts lexicaux à l'arabe dialectal et au tamazight, traduisant ainsi une volonté d'ancrage dans la réalité socioculturelle algérienne.

- H2

Les manifestations du contact des langues présentes dans le manuel rempliraient une fonction pédagogique positive en facilitant l'identification de l'apprenant à la langue cible et en valorisant son identité plurilingue et culturelle.

- H3

Bien que les stratégies didactiques liées au plurilinguisme soient souvent implicites dans le manuel scolaire, elles pourraient néanmoins constituer des ressources pédagogiques

exploitables par l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

- Objectifs de la recherche

Cette recherche poursuit plusieurs objectifs complémentaires.

Il s'agit, dans un premier temps, de décrire et d'analyser les différentes manifestations du contact des langues présentes dans le manuel scolaire de FLE de la 4^e année primaire, qu'elles soient d'ordre lexical, discursif ou culturel.

Dans un second temps, cette étude vise à examiner la fonction pédagogique de ces phénomènes linguistiques afin de déterminer dans quelle mesure ils favorisent ou, au contraire, entravent l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants algériens.

Enfin, cette recherche ambitionne de proposer des perspectives didactiques susceptibles d'aider les enseignants ainsi que les concepteurs de manuels scolaires à mieux prendre en considération le plurilinguisme de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Questions de recherche

Les objectifs précédemment définis nous conduisent à formuler les questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les principales formes du contact des langues présentes dans le manuel scolaire de FLE de la 4^e année primaire ?
- Ces manifestations relèvent-elles principalement de l'emprunt lexical, de l'alternance codique, du calque linguistique ou de l'hybridation culturelle ?
- Dans quelle mesure le traitement didactique de ces phénomènes prend-il en considération le répertoire plurilingue des apprenants algériens ?
- Les stratégies didactiques mobilisées dans le manuel scolaire sont-elles explicites ou implicites dans leur prise en charge du plurilinguisme ?

Architecture du mémoire

Afin de répondre à notre problématique et de vérifier les hypothèses formulées, notre travail de recherche s'organise en quatre chapitres complémentaires articulés de manière progressive.

Le premier chapitre : Cadre théorique et conceptuel

Le premier chapitre est consacré au cadre théorique et conceptuel de la recherche. Il vise à présenter les principales notions mobilisées dans notre étude, notamment le contact des langues, le plurilinguisme, l'alternance codique, l'emprunt linguistique ainsi que les représentations sociolinguistiques. Ce chapitre aborde également les différentes approches sociolinguistiques et didactiques liées au contact des langues en contexte scolaire. Une attention particulière est accordée à la place du manuel scolaire dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en tant que support pédagogique, culturel et idéologique.

Le deuxième chapitre : Contexte éducatif et présentation du corpus

Le deuxième chapitre porte sur le contexte éducatif algérien et la présentation du corpus étudié. Il s'agit d'abord de décrire la situation sociolinguistique de l'Algérie ainsi que les orientations de l'enseignement du FLE au cycle primaire. Ce chapitre présente ensuite le manuel scolaire de FLE de la 4^e année primaire à travers ses références institutionnelles, son organisation pédagogique, ses objectifs et ses contenus. Enfin, il expose les critères de sélection du corpus ainsi que la démarche méthodologique adoptée dans l'analyse.

Le troisième chapitre : Analyse des dynamiques du contact des langues

Le troisième chapitre constitue la partie analytique de la recherche. Il est consacré à l'étude des différentes manifestations du contact des langues relevées dans le manuel scolaire. L'analyse porte notamment sur les dimensions lexicales, discursives, sociolinguistiques et culturelles présentes dans les textes, les dialogues, les consignes, les images et les activités proposées aux apprenants. Ce chapitre vise également à mettre en évidence les stratégies didactiques mobilisées dans le traitement du plurilinguisme ainsi que leurs implications pédagogiques dans l'apprentissage du FLE.

Le quatrième chapitre : Discussion et perspectives didactiques

Le quatrième chapitre est consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus à la lumière du cadre théorique mobilisé. Il s'agit d'évaluer la place accordée au contact des langues dans le manuel scolaire ainsi que ses effets possibles sur les apprentissages linguistiques et culturels des élèves. Ce chapitre propose également des perspectives didactiques et des recommandations destinées aux enseignants et aux concepteurs de manuels scolaires afin de favoriser une meilleure prise en charge du plurilinguisme dans l'enseignement du Français Langue Étrangère au primaire en Algérie.

Chapitre 1 :cadre théorique et conceptuel du contact des langues

Le contact des langues : définitions et approches théoriques

Chapitre 1 : Le contact des langues

Introduction

Le paysage sociolinguistique algérien se caractérise par une diversité linguistique particulièrement riche et complexe, héritée de l'histoire politique, culturelle et sociale du pays. Plusieurs langues et variétés linguistiques y coexistent quotidiennement, notamment l'arabe standard, langue officielle de l'État, le tamazight, reconnu également comme langue officielle depuis la révision constitutionnelle de 2016, l'arabe dialectal (darja), langue des interactions sociales ordinaires, ainsi que le français, largement présent dans les domaines éducatif, administratif, médiatique et économique.

Cette situation de plurilinguisme favorise l'émergence de nombreux phénomènes de contact linguistique. Selon Weinreich, le contact des langues apparaît lorsque « deux langues sont utilisées alternativement par les mêmes individus » Uriel Weinreich. Dans le contexte algérien, ces interactions linguistiques se traduisent par différentes pratiques telles que l'emprunt lexical, l'alternance codique ou encore les formes d'hybridation linguistique et culturelle. Plusieurs chercheurs, notamment Abdelhamid Benrabah et Louis-Jean Calvet, soulignent que les situations de plurilinguisme produisent des échanges constants entre les langues en présence et participent à la construction des identités sociales et culturelles.

Dans le domaine éducatif, ces phénomènes de contact des langues apparaissent de manière particulièrement significative au sein de l'institution scolaire et plus précisément dans les supports didactiques destinés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le manuel scolaire de Français Langue Étrangère représente, à cet égard, un espace privilégié d'observation des dynamiques linguistiques et culturelles, dans la mesure où il reflète à la fois les orientations pédagogiques officielles et les réalités socioculturelles des apprenants. Comme le souligne Sophie Moirand, les supports pédagogiques ne transmettent pas uniquement des savoirs linguistiques, mais également des représentations culturelles et sociales.

Dans cette perspective, ce premier chapitre a pour objectif de présenter le cadre théorique et conceptuel de notre recherche. Il s'agira d'abord de définir la notion de contact des langues à travers les principales approches sociolinguistiques et didactiques. Nous aborderons ensuite les différentes manifestations de ce phénomène, telles que l'emprunt

lexical, l'alternance codique, le calque linguistique et l'hybridation culturelle. Enfin, nous examinerons la place du manuel scolaire dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ainsi que son rôle dans la prise en charge du plurilinguisme en contexte scolaire algérien.

1.1 Le contact des langues : définitions et approches théoriques

Le contact des langues constitue l'un des concepts fondamentaux de la sociolinguistique contemporaine. Il désigne les différentes formes d'interaction qui se produisent lorsqu'au moins deux langues ou variétés linguistiques coexistent au sein d'un même espace social ou chez un même individu. Ce phénomène est particulièrement observable dans les sociétés plurilingues où les pratiques langagières quotidiennes reposent sur l'usage alterné de plusieurs codes linguistiques.

L'étude scientifique du contact des langues s'est développée principalement à partir des travaux du linguiste Uriel Weinreich dans son ouvrage fondateur *Languages in Contact* publié en 1953. Weinreich définit le contact des langues comme toute situation dans laquelle « la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu » (Moreau, 1997, p. 94). À travers cette définition, l'auteur met l'accent sur la dimension psycholinguistique du phénomène, en s'intéressant principalement aux effets du bilinguisme sur les pratiques linguistiques des locuteurs.

Les travaux de Weinreich se sont particulièrement concentrés sur le phénomène d'interférence linguistique, c'est-à-dire les modifications produites dans une langue sous l'influence d'une autre langue pratiquée par le même individu. Cette approche a permis de montrer que les langues en contact ne fonctionnent pas de manière totalement autonome, mais qu'elles interagissent constamment dans les productions discursives des locuteurs bilingues ou plurilingues.

Dans le contexte algérien, cette perspective apparaît particulièrement pertinente. En effet, les locuteurs algériens évoluent dans un environnement marqué par la coexistence permanente de plusieurs langues : l'arabe standard, l'arabe dialectal, le tamazight et le français. Cette situation favorise des pratiques linguistiques hybrides où les phénomènes d'interférence, d'emprunt lexical et d'alternance codique deviennent fréquents dans les interactions quotidiennes. Ces manifestations du contact des langues peuvent également apparaître dans les supports pédagogiques, notamment dans les manuels scolaires de Français

Langue Étrangère, qui reflètent souvent, de manière implicite ou explicite, la réalité sociolinguistique des apprenants.

Toutefois, la conception de Weinreich demeure centrée principalement sur le bilinguisme individuel et les aspects structurels du langage. Par la suite, plusieurs chercheurs ont contribué à élargir cette approche en intégrant les dimensions sociales et culturelles du contact des langues.

Ainsi, Marcel Cohen, dans son ouvrage *Pour une sociologie du langage* publié en 1956, insiste sur l'importance des facteurs sociaux dans l'analyse des pratiques linguistiques. Selon cette perspective, les langues ne peuvent être étudiées indépendamment des contextes historiques, culturels et sociaux dans lesquels elles évoluent. Cette approche sociolinguistique permet de mieux comprendre la situation algérienne, où les usages linguistiques sont étroitement liés à l'histoire coloniale, aux politiques linguistiques et aux représentations sociales des langues.

Dans le même prolongement, Charles A. Ferguson introduit en 1959 le concept de diglossie pour décrire les situations dans lesquelles plusieurs variétés linguistiques coexistent avec des fonctions sociales distinctes. Ce concept s'applique largement au contexte algérien, caractérisé par une répartition fonctionnelle des langues : l'arabe standard occupe les fonctions institutionnelles et officielles, tandis que l'arabe dialectal est utilisé dans les échanges quotidiens ; le français, quant à lui, conserve une place importante dans les domaines éducatif, scientifique et administratif.

Cette réalité sociolinguistique complexe influence nécessairement le processus d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. Le manuel scolaire devient alors un espace où se croisent différentes langues, cultures et représentations identitaires. L'analyse des manifestations du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4^e année primaire permettra ainsi de mieux comprendre la manière dont le plurilinguisme algérien est intégré dans les contenus pédagogiques destinés aux apprenants.

1.2 L'approche sociolinguistique de Louis-Jean Calvet

Dans le prolongement des travaux fondateurs d'Uriel Weinreich, plusieurs sociolinguistes ont contribué à élargir la réflexion sur le contact des langues en intégrant davantage les dimensions sociales, culturelles et historiques des pratiques linguistiques. Parmi

eux, Louis-Jean Calvet occupe une place importante dans le champ de la sociolinguistique contemporaine.

Pour Calvet, le contact des langues ne constitue pas un phénomène exceptionnel ou marginal ; il représente au contraire une réalité universelle qui caractérise le fonctionnement normal des sociétés humaines. Selon lui, le plurilinguisme est la norme plutôt que l'exception. Les langues ne vivent jamais de manière isolée, mais se développent dans des espaces sociaux où elles coexistent, interagissent et s'influencent mutuellement.

Comme le souligne l'auteur dans *La sociolinguistique* :

« Le monde est plurilingue, et les communautés linguistiques se côtoient, les langues sont constamment en contact. Le lieu de ces contacts peut être l'individu et la communauté. »

À travers cette conception, Calvet montre que le contact des langues s'inscrit à la fois dans les pratiques individuelles des locuteurs et dans l'organisation sociale des communautés linguistiques. Le plurilinguisme devient ainsi une composante naturelle de l'expérience humaine. Chaque individu est quotidiennement confronté à plusieurs langues, qu'il les maîtrise ou non, qu'il les valorise ou les rejette.

L'auteur affirme également que :

« confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait. » (Calvet, 2013)

Cette réflexion met en évidence le caractère profondément social et historique des rapports entre les langues. Le contact linguistique ne dépend pas uniquement des choix individuels des locuteurs ; il est également influencé par des facteurs politiques, culturels, économiques et idéologiques. Les langues entretiennent souvent des relations inégales de prestige, de pouvoir ou de domination, ce qui peut orienter les usages linguistiques au sein d'une société donnée.

Cette approche sociolinguistique apparaît particulièrement pertinente dans le contexte algérien. En effet, l'Algérie constitue un espace de coexistence linguistique complexe où plusieurs langues occupent des fonctions sociales différentes. L'arabe standard représente la langue officielle et institutionnelle, l'arabe dialectal demeure la langue de communication quotidienne, le tamazight participe à l'expression identitaire et culturelle, tandis que le français conserve une place importante dans les domaines éducatif, scientifique et administratif.

Dans ce contexte plurilingue, les locuteurs algériens développent fréquemment des pratiques linguistiques hybrides caractérisées par l'alternance codique, les emprunts lexicaux et les interférences entre les langues. Ces phénomènes ne se limitent pas aux échanges oraux quotidiens ; ils apparaissent également dans les espaces éducatifs et dans les supports pédagogiques destinés aux apprenants.

Le manuel scolaire de Français Langue Étrangère constitue ainsi un lieu privilégié d'observation des dynamiques du contact des langues décrites par Calvet. À travers les textes, les dialogues, les images ou les consignes pédagogiques, le manuel peut refléter implicitement ou explicitement la réalité plurilingue des élèves algériens. La présence de références culturelles locales, d'emprunts lexicaux ou de formes discursives influencées par l'environnement sociolinguistique témoigne de cette interaction permanente entre les langues.

Par ailleurs, la perspective de Calvet permet également de comprendre que le contact des langues dans le manuel scolaire ne doit pas être perçu uniquement comme une source d'erreurs ou d'interférences négatives. Il peut au contraire constituer une ressource didactique favorisant l'apprentissage du FLE, en s'appuyant sur le répertoire linguistique et culturel déjà maîtrisé par l'apprenant. Cette conception rejoint les approches contemporaines de la didactique du plurilinguisme qui valorisent les compétences linguistiques antérieures de l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Ainsi, les travaux de Calvet offrent un cadre théorique particulièrement adapté à notre recherche, dans la mesure où ils permettent d'analyser les manifestations du contact des langues dans le manuel scolaire de FLE non seulement comme des phénomènes linguistiques, mais également comme des réalités sociales, culturelles et pédagogiques étroitement liées au contexte sociolinguistique algérien.

1.3 La conception du contact des langues chez Hamers et Blanc

Les recherches menées par Josiane F. Hamers et Michel Blanc ont largement contribué au développement des études sur le bilinguisme et le contact des langues. Contrairement aux approches strictement structurelles qui se limitaient essentiellement à l'analyse des interférences linguistiques, ces auteurs proposent une conception plus globale intégrant les dimensions linguistiques, psychologiques, cognitives et sociales du phénomène.

Selon Hamers et Blanc, le contact des langues désigne toute situation dans laquelle « la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu ». Cette définition met en évidence le caractère dynamique des relations entre les langues dans les pratiques communicationnelles des locuteurs bilingues ou plurilingues.

Dans leur approche, le contact des langues ne se réduit pas à une simple coexistence de systèmes linguistiques indépendants. Il s'agit plutôt d'un processus d'interaction permanente au cours duquel les langues s'influencent mutuellement sur les plans lexical, phonologique, syntaxique et discursif. Cette interaction peut produire plusieurs phénomènes linguistiques tels que l'alternance codique, les emprunts lexicaux, les interférences ou encore certaines formes de restructuration linguistique.

Les auteurs accordent également une place importante aux dimensions psycholinguistiques du bilinguisme. Selon eux, le sujet bilingue mobilise continuellement plusieurs ressources linguistiques dans ses activités de communication. Les langues présentes dans son répertoire ne fonctionnent donc pas de manière totalement séparée ; elles interagissent constamment dans les mécanismes de compréhension, de production et d'apprentissage.

Cette perspective apparaît particulièrement pertinente dans le contexte sociolinguistique algérien. En effet, l'apprenant algérien évolue dès son jeune âge dans un environnement marqué par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe dialectal utilisé dans les interactions quotidiennes, l'arabe standard employé dans les contextes institutionnels et scolaires, le tamazight dans certaines régions du pays, ainsi que le français introduit précocement dans le système éducatif.

Cette pluralité linguistique influence naturellement les pratiques langagières des élèves. Dans les situations de communication scolaire, les apprenants peuvent mobiliser

simultanément plusieurs langues de leur répertoire afin de comprendre une consigne, interpréter un texte ou produire un énoncé en français. Les phénomènes d'alternance codique ou d'emprunt apparaissent alors comme des manifestations normales du contact des langues et non comme de simples erreurs linguistiques.

Dans cette perspective, le manuel scolaire de Français Langue Étrangère constitue un espace privilégié où ces dynamiques linguistiques peuvent être observées. Les contenus pédagogiques proposés aux apprenants peuvent refléter, de manière explicite ou implicite, les interactions entre les langues présentes dans leur environnement socioculturel. La présence de références culturelles locales, de lexiques empruntés à l'arabe dialectal ou encore de situations de communication proches du vécu des élèves témoigne de cette réalité plurilingue.

Par ailleurs, l'approche de Hamers et Blanc permet de mieux comprendre le rôle du contact des langues dans le processus d'apprentissage du FLE. En valorisant les compétences linguistiques déjà acquises par l'apprenant, le plurilinguisme peut devenir une ressource cognitive et pédagogique facilitant l'acquisition de nouvelles compétences communicatives. Cette conception rejoint les approches contemporaines de la didactique du plurilinguisme qui considèrent les langues de l'élève comme des appuis dans l'apprentissage plutôt que comme des obstacles à éliminer.

Ainsi, les travaux de Hamers et Blanc apportent un éclairage théorique important à notre recherche. Ils permettent d'analyser les manifestations du contact des langues dans le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire non seulement comme des phénomènes linguistiques, mais également comme des processus cognitifs, sociaux et culturels participant à la construction des compétences langagières et identitaires de l'apprenant algérien.

2. Contact des langues, bilinguisme et plurilinguisme

2.1 La situation linguistique en Algérie et son rapport avec l'histoire du pays

L'Algérie se distingue par une situation sociolinguistique particulièrement complexe, marquée par la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques issues de son histoire politique, culturelle et civilisationnelle. Cette diversité linguistique résulte des différentes influences historiques qu'a connues le pays au fil des siècles, notamment les héritages amazigh, arabe, ottoman et français. Ainsi, le paysage linguistique algérien constitue

aujourd'hui un espace de contact permanent entre plusieurs systèmes linguistiques appartenant à des statuts, des fonctions et des usages différents.

La société algérienne est caractérisée par la présence de l'arabe standard, langue officielle de l'État et langue de l'enseignement institutionnel, de l'arabe dialectal (darja), utilisé dans les interactions quotidiennes, du tamazight, reconnu langue nationale puis officielle depuis la révision constitutionnelle de 2016, ainsi que du français, qui conserve une place importante dans les domaines éducatif, scientifique, administratif et médiatique. À cela s'ajoute progressivement l'anglais, dont la présence tend à se renforcer dans certains secteurs académiques et professionnels.

Plusieurs chercheurs en sociolinguistique algérienne, notamment Khaoula Taleb-Ibrahimi et Abdelhamid Benrabah, soulignent que cette pluralité linguistique constitue l'une des caractéristiques fondamentales de la société algérienne. Selon ces auteurs, les langues en présence ne fonctionnent pas de manière isolée, mais entretiennent des relations permanentes d'interaction, d'influence et parfois de concurrence.

Dans ce contexte, le contact des langues apparaît comme une réalité quotidienne observable aussi bien dans les pratiques sociales que dans les espaces institutionnels, notamment l'école. Les locuteurs algériens mobilisent fréquemment plusieurs langues au cours d'une même interaction selon les situations de communication, les interlocuteurs ou les objectifs discursifs. Cette coexistence favorise l'émergence de nombreux phénomènes sociolinguistiques tels que l'alternance codique, les emprunts lexicaux, les interférences linguistiques ou encore les formes d'hybridation culturelle.

L'étude de la situation linguistique algérienne permet également de mieux comprendre les notions de bilinguisme et de plurilinguisme, qui occupent une place centrale dans notre recherche. Le bilinguisme renvoie généralement à la capacité d'un individu ou d'une communauté à utiliser deux langues dans des contextes variés, tandis que le plurilinguisme désigne la coexistence et l'usage de plusieurs langues au sein d'un même espace social ou dans le répertoire linguistique d'un individu.

Dans le contexte algérien, ces deux phénomènes sont étroitement liés à l'histoire du pays et aux politiques linguistiques mises en œuvre après l'indépendance. La colonisation française a profondément influencé les pratiques linguistiques en introduisant durablement le

français dans l'administration, l'éducation et la vie culturelle. Après 1962, les politiques d'arabisation ont cherché à réaffirmer la place de l'arabe standard comme langue nationale et officielle. Toutefois, malgré ces transformations politiques et institutionnelles, le français a continué à occuper une position importante dans la société algérienne, contribuant ainsi au maintien d'une situation de bilinguisme et de plurilinguisme complexe.

Cette réalité sociolinguistique influence directement le domaine éducatif et plus particulièrement l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. Les apprenants algériens abordent l'apprentissage du français avec un répertoire linguistique déjà constitué de plusieurs langues ou variétés linguistiques. Le manuel scolaire de FLE devient alors un espace où se manifestent les dynamiques du contact des langues à travers les contenus culturels, les pratiques discursives, les choix lexicaux et les stratégies pédagogiques proposées aux élèves.

Dans cette perspective, l'étude sociohistorique des langues en Algérie apparaît essentielle pour comprendre les phénomènes linguistiques observés dans notre corpus. Elle permet d'interpréter les manifestations du contact des langues non seulement comme des faits linguistiques, mais également comme le reflet des réalités historiques, culturelles et identitaires propres à la société algérienne. Ainsi, l'analyse du manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire s'inscrit dans une réflexion plus large sur la place du plurilinguisme dans l'enseignement des langues en Algérie.

2.2 Le statut des langues en Algérie

La situation linguistique en Algérie se caractérise par une grande diversité résultant de l'histoire sociale, culturelle et politique du pays. Plusieurs langues et variétés linguistiques coexistent dans les pratiques quotidiennes des locuteurs algériens : l'arabe standard, l'arabe dialectal, le tamazight avec ses différentes variantes régionales, ainsi que les langues étrangères, principalement le français et, plus récemment, l'anglais. Cette pluralité linguistique fait de l'Algérie un espace sociolinguistique profondément plurilingue et multiculturel.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, la situation linguistique algérienne se caractérise par une « configuration complexe » marquée par la coexistence et l'interaction de plusieurs systèmes linguistiques aux fonctions sociales différentes. Cette diversité favorise l'émergence de phénomènes permanents de contact des langues dans les pratiques discursives des locuteurs.

Dans cette perspective, le paysage linguistique algérien peut être envisagé à travers une configuration quadrilingue composée de l'arabe standard, de l'arabe dialectal, du tamazight et du français. Chacune de ces langues occupe une place spécifique dans la société et participe à la construction des identités culturelles et linguistiques des apprenants.

2.2.1 L'arabe

L'arabe standard, ou *fuṣḥā*, constitue la langue officielle de l'État algérien et représente l'un des principaux symboles de l'identité nationale depuis l'indépendance du pays en 1962. Après la période coloniale, les politiques linguistiques algériennes ont accordé une place centrale à la langue arabe dans le cadre de la construction nationale et du processus d'arabisation.

Cette orientation apparaît clairement dans le discours politique des premières années de l'indépendance. Ainsi, Ahmed Ben Bella déclarait lors de son discours du 5 juillet 1963 :

« Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes [...] il n'y a d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme. »

Cette affirmation traduit la volonté politique d'associer la langue arabe à l'unité nationale et à l'affirmation de l'identité arabo-musulmane de l'Algérie indépendante.

Toutefois, lorsqu'on évoque la langue arabe en Algérie, il convient de distinguer deux variétés principales : l'arabe standard et l'arabe dialectal. Ces deux formes linguistiques remplissent des fonctions différentes au sein de la société algérienne et illustrent une situation de diglossie au sens de Charles A. Ferguson.

A. L'arabe standard

L'arabe standard occupe une position institutionnelle privilégiée en Algérie. Il est utilisé dans les domaines officiels tels que l'administration, l'éducation, la justice, les médias publics et les textes juridiques. Il est également associé à la langue du Coran et à la culture arabo-islamique, ce qui lui confère un prestige symbolique important dans la société algérienne.

Son statut officiel a été affirmé dès la première Constitution algérienne :

- Constitution de 1963 (article 5) :

« La langue arabe est la langue nationale et officielle de l'État. »

- Constitution de 1976 (article 3) :

« L'État œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel. »

Les politiques d'arabisation mises en œuvre après l'indépendance visaient principalement à renforcer l'usage de l'arabe standard dans les institutions publiques et le système éducatif. À ce propos, la législation algérienne précise que :

« Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations [...] sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités. »

Cependant, malgré cette officialisation institutionnelle, l'usage quotidien des locuteurs algériens demeure marqué par la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques. Cette réalité sociolinguistique explique la persistance des phénomènes de contact des langues dans les différents espaces sociaux, y compris l'école.

Dans le cadre de notre recherche, cette situation apparaît particulièrement importante puisque les apprenants du primaire sont confrontés simultanément à plusieurs codes linguistiques dès les premières années de scolarisation. Le manuel scolaire de FLE s'inscrit ainsi dans un environnement éducatif où l'arabe standard constitue la langue officielle d'enseignement, tandis que les pratiques langagières réelles des élèves reposent largement sur l'usage de l'arabe dialectal et d'autres langues présentes dans leur répertoire linguistique.

B. L'arabe dialectal (darja)

L'arabe dialectal algérien, communément appelé *darja*, représente la langue de communication quotidienne de la majorité des Algériens. Il s'agit de la variété linguistique utilisée dans les échanges familiaux, sociaux et informels. Contrairement à l'arabe standard, la *darja* est essentiellement une langue orale, bien qu'elle soit parfois présente dans certaines formes d'écriture informelle ou médiatique.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, l'arabe dialectal constitue une composante essentielle des pratiques sociolinguistiques algériennes dans la mesure où il représente la langue du vécu quotidien et de la communication spontanée.

La darja résulte historiquement de multiples contacts linguistiques. Son lexique intègre des emprunts provenant du français, du berbère, du turc, de l'espagnol ou encore de l'italien, témoignant ainsi des différentes influences culturelles et historiques qu'a connues l'Algérie. Cette hybridité linguistique fait de l'arabe dialectal un espace privilégié d'observation des phénomènes de contact des langues.

Dans ce sens, plusieurs chercheurs considèrent que les langues vernaculaires jouent un rôle fondamental dans la construction des identités sociales et culturelles. Comme le souligne Louis-Jean Calvet, les pratiques linguistiques quotidiennes constituent souvent le reflet des dynamiques sociales et des rapports entre les langues.

Dans le contexte scolaire, la darja occupe également une place importante, même si elle ne bénéficie pas d'un statut institutionnel officiel dans l'enseignement. Les apprenants mobilisent fréquemment cette variété linguistique dans leurs interactions en classe et dans leurs stratégies de compréhension des contenus pédagogiques. Cette réalité influence nécessairement l'apprentissage du Français Langue Étrangère et peut se manifester dans le manuel scolaire à travers certains choix lexicaux, culturels ou discursifs.

Ainsi, l'étude des différentes langues présentes dans le contexte algérien permet de mieux comprendre les dynamiques du contact des langues qui structurent les pratiques éducatives et les supports didactiques analysés dans notre recherche.

2.2.2 Le tamazight dans le paysage sociolinguistique algérien

Le tamazight constitue l'une des composantes fondamentales du patrimoine linguistique et culturel algérien. Langue autochtone de l'Afrique du Nord, il représente la langue maternelle d'une partie importante de la population algérienne et occupe une place essentielle dans la construction de l'identité amazighe.

Le terme « berbère » provient du mot grec *barbaroi*, repris ensuite par les Romains pour désigner les peuples dont la langue leur paraissait étrangère ou incompréhensible. Toutefois, cette appellation exogène tend progressivement à être remplacée par le terme *tamazight*,

utilisé par les locuteurs eux-mêmes pour désigner leur langue et leur identité culturelle. Aujourd'hui, les chercheurs privilégient généralement cette dénomination dans les études sociolinguistiques et anthropologiques relatives à l'Afrique du Nord.

Le tamazight est présent dans plusieurs pays du Maghreb et du Sahel, notamment en Algérie, au Maroc, en Libye, en Tunisie, au Mali, au Niger et dans certaines régions de Mauritanie et d'Égypte. En Algérie, cette langue possède une profondeur historique importante puisqu'elle constitue l'une des langues les plus anciennes du territoire national.

Selon Salem Chaker, le tamazight représente un ensemble de variétés linguistiques appartenant à une même famille amazighe, partageant des caractéristiques linguistiques et culturelles communes malgré leurs différences régionales.

Pendant longtemps, le tamazight a occupé une place marginalisée dans les politiques linguistiques officielles algériennes. Toutefois, les revendications identitaires et culturelles portées par les mouvements amazighs ont progressivement conduit à sa reconnaissance institutionnelle. Une étape importante a été franchie en 2002 lorsque le tamazight a été consacré langue nationale dans la Constitution algérienne. Cette reconnaissance a ensuite été renforcée par la révision constitutionnelle de 2016 qui lui a accordé le statut de langue nationale et officielle au même titre que l'arabe.

L'article 4 de la Constitution algérienne stipule ainsi que :

« Tamazight est également langue nationale et officielle. L'État œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. »

Cette officialisation traduit une volonté politique de valoriser la diversité linguistique et culturelle du pays. Elle s'accompagne également de la création de l'Académie algérienne de la langue amazighe chargée de promouvoir et de développer l'usage du tamazight dans les différents domaines institutionnels, éducatifs et culturels.

Le tamazight se caractérise par une importante diversité dialectale. En Algérie, plusieurs variétés régionales sont utilisées selon les zones géographiques. Parmi les principales variantes linguistiques, on peut citer :

- la kabyle (*taqbaylit*), principalement parlée en Kabylie ;
- le chaoui (*tachawit*), utilisé dans les Aurès ;
- le mozabite, parlé dans la vallée du Mzab ;
- le touareg (*tamahaq*), présent dans le Sahara algérien ;
- le chenoui ;
- le tasahlit ;
- ainsi que d'autres variétés amazighes régionales.

Cette diversité dialectale reflète la richesse culturelle du patrimoine amazigh algérien et participe à la complexité du paysage sociolinguistique national.

Dans le contexte de notre recherche, la présence du tamazight dans l'espace sociolinguistique algérien constitue un élément important dans l'analyse des dynamiques du contact des langues. En effet, les apprenants algériens évoluent dans un environnement où plusieurs langues coexistent et interagissent quotidiennement. Dans certaines régions, le tamazight représente même la première langue de socialisation des élèves avant l'apprentissage de l'arabe standard et du français à l'école.

Cette réalité plurilingue influence nécessairement les pratiques langagières et les processus d'apprentissage des élèves. Les phénomènes d'interférence, d'emprunt lexical ou d'alternance codique peuvent ainsi être liés à la présence simultanée du tamazight, de l'arabe dialectal et du français dans le répertoire linguistique des apprenants.

Le manuel scolaire de Français Langue Étrangère peut alors devenir un espace où cette diversité linguistique se manifeste, de manière explicite ou implicite, à travers les références culturelles, les situations de communication ou certains éléments lexicaux liés à l'environnement socioculturel des élèves. Dans cette perspective, la prise en compte du tamazight dans l'analyse du contact des langues permet de mieux comprendre la réalité plurilingue qui caractérise le contexte éducatif algérien et les pratiques didactiques du FLE au primaire.

2.2.3 Le français dans le contexte sociolinguistique algérien

Le français occupe une place particulière et souvent paradoxale dans le paysage sociolinguistique algérien. Introduit durant la période coloniale française à partir de 1830, il

continue, malgré l'indépendance de l'Algérie en 1962, à jouer un rôle important dans plusieurs domaines de la vie sociale, culturelle, éducative et professionnelle.

Bien qu'il ne bénéficie pas du statut de langue officielle dans la Constitution algérienne, le français demeure largement présent dans les pratiques linguistiques quotidiennes des Algériens. Cette situation témoigne de la profondeur des relations historiques, culturelles et institutionnelles établies entre cette langue et la société algérienne.

Plusieurs chercheurs ont souligné la place singulière du français en Algérie. Abdelhamid Sebaa affirme à ce propos :

« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité... sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université. »

Cette citation met en évidence le statut ambivalent du français : officiellement considéré comme langue étrangère, il continue néanmoins à occuper des fonctions importantes dans les institutions et les pratiques sociales.

Le français est particulièrement présent dans les domaines de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique, de l'administration, des médias, de l'économie et du monde professionnel. De nombreuses filières universitaires, notamment scientifiques, techniques et médicales, utilisent encore le français comme langue principale d'enseignement et de diffusion des savoirs.

Dans le système éducatif algérien, le français est introduit dès la troisième année de l'enseignement primaire en tant que première langue étrangère. Son apprentissage se poursuit ensuite durant tout le cursus scolaire et universitaire. Cette présence précoce dans l'école contribue à faire du français une langue de socialisation scolaire importante pour les apprenants algériens.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, le français en Algérie ne peut être réduit au simple statut de langue étrangère, dans la mesure où il fait partie intégrante des pratiques sociolinguistiques quotidiennes de nombreux locuteurs. En effet, cette langue entretient des relations constantes avec les autres langues présentes dans le paysage linguistique algérien, notamment l'arabe dialectal et le tamazight.

Cette coexistence favorise l'émergence de nombreuses situations de contact des langues. Le français apparaît fréquemment dans les échanges communicatifs informels à travers des phénomènes d'alternance codique, d'emprunts lexicaux et d'interférences linguistiques. Ces pratiques hybrides se manifestent aussi bien dans les conversations quotidiennes que dans les productions culturelles telles que la chanson, le théâtre, le cinéma ou les médias.

Dans cette perspective, Louis-Jean Calvet souligne que les langues en contact évoluent dans des rapports complexes de complémentarité, de concurrence ou de domination symbolique. Le cas du français en Algérie illustre parfaitement cette dynamique sociolinguistique, dans laquelle la langue française conserve un prestige social et académique important malgré les politiques d'arabisation mises en œuvre après l'indépendance.

Cette réalité linguistique influence directement le contexte éducatif et les pratiques d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. Les élèves algériens abordent l'apprentissage du français avec un répertoire linguistique déjà pluriel, composé de l'arabe dialectal, de l'arabe standard, du tamazight et parfois d'autres langues présentes dans leur environnement social.

Dans le cadre de notre recherche, cette situation apparaît particulièrement importante puisque le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire constitue un espace où les dynamiques du contact des langues peuvent se manifester de manière explicite ou implicite. Les contenus pédagogiques, les références culturelles, les choix lexicaux ou les situations de communication proposés dans le manuel reflètent souvent les réalités sociolinguistiques vécues par les apprenants algériens.

Ainsi, l'étude du statut du français en Algérie permet de mieux comprendre les phénomènes linguistiques observés dans notre corpus et d'analyser la manière dont le manuel scolaire prend en charge le plurilinguisme des élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère.

2.3 Le concept de bilinguisme : définitions et approches théoriques

Le bilinguisme constitue l'un des concepts centraux des recherches en sociolinguistique, en psycholinguistique et en didactique des langues. Il désigne généralement la capacité d'un individu ou d'une communauté à utiliser deux langues dans des situations de communication

variées. Cette notion s'oppose au monolinguisme et renvoie à des réalités linguistiques, sociales et culturelles particulièrement complexes dans les sociétés plurilingues.

Dans les premières approches théoriques, le bilinguisme était souvent associé à une maîtrise parfaite et équilibrée de deux langues. Toutefois, cette conception restrictive a progressivement été remise en question par les chercheurs contemporains, qui privilégient désormais une approche fonctionnelle et dynamique du phénomène.

Parmi les contributions majeures dans ce domaine figurent les travaux d'Josiane F. Hamers et de Michel Blanc. Ces auteurs proposent une conception globale du bilinguisme qu'ils définissent comme :

« un phénomène global qui implique simultanément un état de bilingualité de l'individu et un bilinguisme de la situation de communication au niveau collectif. »

Selon cette approche, le bilinguisme ne concerne pas uniquement les compétences linguistiques individuelles ; il renvoie également aux situations sociales dans lesquelles plusieurs langues coexistent et interagissent. Les auteurs distinguent ainsi deux notions complémentaires :

- la bilingualité, qui désigne la compétence linguistique individuelle du sujet bilingue ;
- le bilinguisme sociétal, qui renvoie à la coexistence de plusieurs langues dans une même communauté.

Cette distinction apparaît particulièrement pertinente dans le contexte algérien, où les individus évoluent dans un environnement marqué par l'usage simultané de plusieurs langues : arabe dialectal, arabe standard, tamazight et français. Même lorsque tous les locuteurs ne maîtrisent pas parfaitement les mêmes langues, les interactions sociales restent fortement influencées par le contact permanent entre ces différents codes linguistiques.

Dans le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, le bilinguisme est défini comme :

« la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations, deux langues différentes. »

Cette définition met l'accent sur la dimension fonctionnelle du bilinguisme. L'usage des langues varie selon les contextes sociaux, les interlocuteurs et les besoins communicationnels des locuteurs.

Dans la même perspective, André Martinet propose une définition plus souple du bilinguisme qu'il considère comme :

« l'emploi récurrent de deux idiomes par un même individu ou à l'intérieur d'une même communauté. »

Martinet insiste sur le fait que le bilinguisme ne suppose pas nécessairement une maîtrise parfaite et identique des deux langues. Cette approche est particulièrement adaptée aux sociétés plurilingues comme l'Algérie, où les locuteurs utilisent différentes langues avec des degrés de compétence variables selon les situations de communication.

De son côté, Renzo Titone définit le bilinguisme comme :

« la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue. »

Cette conception met davantage l'accent sur les compétences cognitives et communicatives du sujet bilingue. Elle souligne la capacité du locuteur à mobiliser plusieurs systèmes linguistiques de manière adaptée et contextualisée.

Par ailleurs, Tove Skutnabb-Kangas adopte une approche socioculturelle du bilinguisme. Selon elle, un individu bilingue est une personne capable de fonctionner dans deux ou plusieurs langues conformément aux exigences communicatives et culturelles des sociétés dans lesquelles il évolue. Cette définition met en évidence les dimensions identitaires et culturelles du bilinguisme, en soulignant que la maîtrise des langues s'accompagne également d'une appartenance à plusieurs univers culturels.

Ces différentes approches théoriques permettent de comprendre que le bilinguisme ne peut être réduit à une simple compétence linguistique. Il constitue un phénomène multidimensionnel qui implique des dimensions psychologiques, sociales, culturelles et identitaires.

Dans le contexte maghrébin et plus particulièrement en Algérie, le bilinguisme se manifeste principalement à travers l'usage simultané de l'arabe et du français, auxquels peuvent s'ajouter le tamazight et parfois l'anglais. Les pratiques langagières des locuteurs algériens reposent fréquemment sur l'alternance entre plusieurs langues selon les contextes d'interaction.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, les pratiques bilingues en Algérie reflètent la complexité historique et socioculturelle du pays. Les locuteurs mobilisent différentes langues en fonction des situations de communication, des rapports sociaux et des représentations symboliques associées à chaque langue.

Cette réalité sociolinguistique influence directement le domaine éducatif et particulièrement l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère. Les apprenants algériens arrivent à l'école avec un répertoire linguistique déjà pluriel, construit à partir des langues présentes dans leur environnement familial et social.

Dans cette perspective, le manuel scolaire de FLE constitue un espace privilégié où les manifestations du bilinguisme peuvent être observées. Les contenus pédagogiques, les activités langagières et les références culturelles proposés dans le manuel reflètent souvent les pratiques bilingues des apprenants et les dynamiques du contact des langues propres au contexte algérien.

Ainsi, l'étude du bilinguisme dans notre recherche permet de mieux comprendre les mécanismes linguistiques et socioculturels qui influencent l'apprentissage du français au primaire et les représentations du plurilinguisme dans les supports didactiques algériens.

2.4 Le plurilinguisme en Algérie

L'Algérie se caractérise par une situation de plurilinguisme ancienne et profondément enracinée dans son histoire. Ce plurilinguisme résulte des multiples contacts civilisationnels, culturels et linguistiques qu'a connus le territoire algérien depuis l'Antiquité. Les différentes populations ayant traversé ou occupé l'espace algérien — amazighes, arabes, ottomanes, françaises et autres — ont contribué à façonner un paysage sociolinguistique particulièrement riche et complexe.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, la société algérienne se distingue par une pluralité linguistique dynamique où plusieurs langues et variétés coexistent, s'entrecroisent et interagissent quotidiennement. Cette diversité linguistique constitue aujourd'hui l'une des caractéristiques fondamentales de l'identité socioculturelle algérienne.

Le paysage linguistique algérien est ainsi composé de plusieurs langues et variétés linguistiques ayant des fonctions sociales différentes : l'arabe standard, langue officielle et institutionnelle ; l'arabe dialectal, langue de communication quotidienne ; le tamazight avec ses différentes variantes régionales ; ainsi que le français, largement présent dans les domaines éducatif, scientifique, médiatique et professionnel.

Dans ce contexte, les frontières entre les langues demeurent particulièrement perméables. Les pratiques linguistiques des locuteurs algériens reposent fréquemment sur l'usage alterné ou simultané de plusieurs codes linguistiques selon les situations de communication. Cette coexistence produit des phénomènes constants d'interaction linguistique tels que les emprunts lexicaux, l'alternance codique, les interférences ou encore les formes d'hybridation culturelle.

Cette réalité sociolinguistique rejoint la définition proposée par Jean Dubois dans *Le Dictionnaire de linguistique*, où le contact des langues est défini comme :

« La situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. »

Selon cette perspective, le contact des langues constitue une conséquence directe des situations de plurilinguisme. Il représente le cadre dans lequel les locuteurs développent des compétences bilingues ou plurilingues et adaptent leurs pratiques discursives aux différents contextes sociaux.

Dans la même optique, Louis-Jean Calvet considère que le plurilinguisme constitue la norme dans la majorité des sociétés humaines. Les langues ne vivent jamais de manière totalement isolée ; elles se construisent à travers des relations permanentes d'influence, de complémentarité ou parfois de domination.

Le plurilinguisme algérien ne se limite donc pas à la simple coexistence de plusieurs langues ; il correspond à une véritable dynamique sociale et culturelle où les langues

remplissent des fonctions différentes selon les contextes d'usage. Ainsi, un même locuteur peut utiliser l'arabe dialectal dans les échanges familiaux, l'arabe standard dans les situations institutionnelles, le tamazight dans certains contextes identitaires et le français dans les domaines scolaires ou professionnels.

Cette diversité linguistique influence directement les pratiques éducatives et le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les apprenants algériens arrivent à l'école avec un répertoire linguistique déjà pluriel, construit à partir des langues présentes dans leur environnement familial et social.

Dans le cadre de notre recherche, cette situation apparaît particulièrement importante puisque le manuel scolaire de Français Langue Étrangère constitue un espace où les manifestations du plurilinguisme peuvent être observées. Les contenus pédagogiques, les références culturelles, les activités langagières ou les choix lexicaux proposés dans le manuel reflètent souvent, de manière explicite ou implicite, les réalités sociolinguistiques des apprenants algériens.

Le plurilinguisme peut ainsi influencer la manière dont les élèves apprennent le français, interprètent les consignes pédagogiques ou construisent leurs compétences communicatives. Les phénomènes de contact des langues présents dans le manuel scolaire ne doivent donc pas être considérés uniquement comme des interférences linguistiques, mais également comme des ressources pédagogiques susceptibles de faciliter l'apprentissage du FLE.

Dans cette perspective, l'analyse du manuel de FLE de la 4e année primaire permettra de mieux comprendre comment les dynamiques du plurilinguisme algérien sont représentées et prises en charge dans les supports didactiques destinés aux apprenants du cycle primaire.

2.5 Plurilinguisme et enseignement du FLE en Algérie

Le plurilinguisme constitue l'une des principales caractéristiques du contexte sociolinguistique algérien. Cette diversité linguistique représente à la fois une richesse culturelle et un facteur d'ouverture sur le monde, mais elle soulève également plusieurs enjeux dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE).

Selon Louis-Jean Calvet, les sociétés plurilingues se caractérisent par des interactions permanentes entre les langues en présence, ce qui influence directement les pratiques communicationnelles et les processus d'apprentissage. Dans le contexte scolaire, ces interactions peuvent produire des effets à la fois facilitateurs et contraignants dans l'acquisition des langues.

En Algérie, l'élève évolue dès son entrée à l'école dans un environnement linguistique complexe marqué par la coexistence de plusieurs codes linguistiques. Avant même le début de sa scolarisation, l'enfant maîtrise généralement l'arabe dialectal — et parfois le tamazight selon les régions — qui constitue sa langue de socialisation familiale et quotidienne. Une fois scolarisé, il est confronté à l'arabe standard, langue officielle de l'enseignement et des contenus institutionnels. À cette pluralité linguistique vient ensuite s'ajouter le français, introduit comme première langue étrangère dès la troisième année du cycle primaire.

Cette situation crée ce que Charles A. Ferguson qualifie de situation de diglossie, caractérisée par la coexistence de plusieurs variétés linguistiques ayant des fonctions sociales différentes. Dans le cas algérien, l'élève doit constamment naviguer entre la langue vernaculaire utilisée dans les interactions quotidiennes et les langues scolaires mobilisées dans les apprentissages académiques.

Plusieurs chercheurs algériens, notamment Khaoula Taleb-Ibrahimi, soulignent que cette pluralité linguistique influence fortement les pratiques langagières des apprenants. Les élèves développent souvent des usages hybrides marqués par des phénomènes d'alternance codique, d'emprunts lexicaux ou d'interférences entre les langues présentes dans leur répertoire linguistique.

Dans ce contexte, l'apprentissage du Français Langue Étrangère occupe une place particulière. Le français n'est pas seulement une langue scolaire ; il est également présent dans l'environnement médiatique, culturel et social des apprenants. Cette proximité avec la langue française peut constituer un avantage dans l'apprentissage, mais elle peut également générer certaines difficultés liées aux interférences linguistiques entre le français, l'arabe dialectal et l'arabe standard.

Selon Josiane F. Hamers et Michel Blanc, le contact des langues influence les mécanismes cognitifs et psycholinguistiques mobilisés dans l'acquisition des compétences

langagières. Les apprenants bilingues ou plurilingues construisent leurs connaissances linguistiques à partir des interactions entre les différentes langues de leur répertoire.

Dans cette perspective, le manuel scolaire de FLE devient un espace privilégié où se rencontrent plusieurs systèmes linguistiques et culturels. Le manuel de la 4e année primaire ne constitue pas uniquement un outil de transmission des savoirs linguistiques ; il reflète également les réalités sociolinguistiques des apprenants algériens. À travers les textes, les dialogues, les images, les activités et les références culturelles proposées, le manuel peut intégrer implicitement ou explicitement des traces du contact des langues.

L'apprenant est alors amené à mobiliser simultanément plusieurs ressources linguistiques afin de comprendre les consignes, interpréter les contenus et produire des énoncés en français. Cette situation peut favoriser le développement des compétences plurilingues lorsque les langues de l'élève sont valorisées comme des ressources pédagogiques plutôt que perçues uniquement comme des obstacles à l'apprentissage.

Les approches contemporaines de la didactique du plurilinguisme, développées notamment par Jean-Pierre Cuq et Christian Puren, insistent justement sur la nécessité de prendre en compte le répertoire linguistique des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères. Ces approches considèrent que les compétences acquises dans une langue peuvent faciliter l'apprentissage d'une autre langue grâce aux transferts linguistiques et culturels.

Dans le cadre de notre recherche, cette réflexion apparaît essentielle puisque notre étude porte précisément sur les dynamiques du contact des langues dans le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire. L'analyse du manuel permettra de mettre en évidence la manière dont le plurilinguisme algérien est représenté, intégré ou exploité dans les contenus didactiques destinés aux apprenants du primaire.

3. Interférences linguistiques et transferts

Dans les situations de bilinguisme et de plurilinguisme, le contact permanent entre plusieurs langues entraîne fréquemment des phénomènes d'interférence et de transfert linguistique. Ces mécanismes constituent des réalités centrales dans l'apprentissage des langues étrangères et occupent une place importante dans les recherches en sociolinguistique, en psycholinguistique et en didactique des langues.

Selon William F. Mackey, l'interférence linguistique correspond à :

« l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou écrit une autre langue. »

Cette définition met en évidence l'influence qu'une langue peut exercer sur une autre dans les productions orales ou écrites du locuteur bilingue. Les phénomènes d'interférence apparaissent généralement lorsque les structures linguistiques de la langue maternelle ou d'une langue déjà connue sont mobilisées dans l'usage d'une langue cible.

Dans la même perspective, Josiane F. Hamers et Michel Blanc définissent l'interférence comme :

« des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible. »

Ainsi, l'interférence linguistique peut être comprise comme le résultat d'un transfert involontaire de structures phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques ou discursives d'une langue vers une autre. L'apprenant mobilise inconsciemment les connaissances linguistiques déjà acquises afin de comprendre ou produire des énoncés dans la langue cible.

Dans le contexte de l'apprentissage du Français Langue Étrangère, ces interférences apparaissent fréquemment lorsque les apprenants utilisent des structures issues de leur langue maternelle ou de leur environnement sociolinguistique dans leurs productions en français. Cette influence peut concerner différents niveaux de la langue.

3.1 Les différents types d'interférences linguistiques

Les interférences linguistiques peuvent se manifester sous plusieurs formes :

A. Les interférences phonétiques

Elles concernent la prononciation des sons de la langue cible sous l'influence du système phonologique de la langue maternelle. Dans le contexte algérien, certains apprenants peuvent éprouver des difficultés à produire certains phonèmes du français absents de l'arabe dialectal ou du tamazight.

B. Les interférences lexicales

Elles apparaissent lorsque le locuteur introduit dans la langue cible des mots, expressions ou constructions issus d'une autre langue. Les emprunts lexicaux entre l'arabe dialectal et le français sont particulièrement fréquents dans les pratiques langagières algériennes.

C. Les interférences morphosyntaxiques

Ces interférences concernent la structure grammaticale des énoncés. L'apprenant peut, par exemple, reproduire en français l'ordre syntaxique ou certaines règles grammaticales propres à l'arabe dialectal.

D. Les interférences sémantiques

Elles se produisent lorsqu'un mot ou une expression est utilisé dans la langue cible avec le sens qu'il possède dans la langue maternelle.

E. Les interférences discursives et culturelles

Elles concernent les modes d'organisation du discours, les stratégies communicatives ou certaines représentations culturelles influencées par la langue et la culture d'origine.

Dans le contexte sociolinguistique algérien, ces différentes formes d'interférences sont particulièrement fréquentes en raison de la coexistence permanente de plusieurs langues dans l'environnement quotidien des apprenants. L'élève algérien construit ses compétences linguistiques à partir d'un répertoire plurilingue composé de l'arabe dialectal, de l'arabe standard, du tamazight et du français.

Comme le souligne Khaoula Taleb-Ibrahimi, les pratiques linguistiques des locuteurs algériens reposent souvent sur des usages hybrides résultant des interactions constantes entre les langues en présence.

Dans cette perspective, les interférences ne doivent pas être considérées uniquement comme des erreurs linguistiques. Elles constituent également des indicateurs du fonctionnement cognitif et linguistique de l'apprenant dans un contexte de contact des langues.

3.2 Le transfert linguistique

Le concept de transfert linguistique est étroitement lié à celui d'interférence. Il désigne le processus par lequel un apprenant mobilise des connaissances acquises dans une langue afin de faciliter l'apprentissage ou l'usage d'une autre langue.

Selon Philip Herdina et Ulrike Jessner, le transfert correspond à un mécanisme cognitif naturel dans lequel l'apprenant déplace des structures linguistiques d'une langue vers une autre.

Les chercheurs distinguent généralement plusieurs formes de transfert linguistique.

A. Le transfert positif

Le transfert positif se produit lorsque les similitudes entre les langues facilitent l'apprentissage de la langue cible. Certaines structures déjà connues par l'apprenant peuvent ainsi favoriser la compréhension ou la production en français.

Par exemple, certains mots d'origine française déjà intégrés dans l'arabe dialectal algérien peuvent aider l'élève à reconnaître plus facilement le lexique français présent dans le manuel scolaire.

B. Le transfert négatif

Le transfert négatif apparaît lorsque les différences entre les langues provoquent des erreurs ou des productions non conformes aux règles de la langue cible. Ce type de transfert correspond souvent aux phénomènes d'interférence.

C. Le transfert lexical

Il concerne le passage de mots ou d'expressions d'une langue vers une autre.

D. Le transfert syntaxique

Il touche l'organisation grammaticale des phrases et les structures syntaxiques.

E. Le transfert pragmatique et culturel

Ce type de transfert concerne les usages sociaux de la langue, les normes de politesse, les stratégies discursives ou les références culturelles.

Selon Jean-Pierre Cuq, la frontière entre transfert et interférence demeure parfois difficile à établir, car ces deux phénomènes sont étroitement liés dans les pratiques langagières des apprenants.

Dans le cadre de notre recherche, ces notions apparaissent particulièrement importantes pour analyser les dynamiques du contact des langues dans le manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire. Les contenus pédagogiques proposés aux apprenants peuvent favoriser certains transferts linguistiques en mobilisant des références proches de leur environnement socioculturel et linguistique.

Le manuel scolaire devient alors un espace où les langues en présence interagissent continuellement. Les phénomènes d'interférence et de transfert observés chez les apprenants ne doivent donc pas être interprétés uniquement comme des obstacles à l'apprentissage, mais également comme des manifestations naturelles du plurilinguisme algérien et comme des ressources potentielles pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère.

Conclusion

Ce premier chapitre a permis de poser les fondements théoriques et conceptuels nécessaires à notre recherche, en s'intéressant aux notions essentielles liées au contact des langues, au plurilinguisme et au bilinguisme dans une perspective sociolinguistique et didactique.

L'analyse des différentes approches théoriques du contact des langues a montré que ce phénomène ne peut être réduit à de simples interférences linguistiques, mais qu'il constitue un processus complexe impliquant des dimensions linguistiques, psycholinguistiques, sociales et culturelles. Les travaux de chercheurs tels que Weinreich, Calvet ou encore Hamers et Blanc ont permis de mettre en évidence la dynamique permanente des interactions entre les langues en situation de contact.

Par ailleurs, l'étude du bilinguisme et du plurilinguisme a révélé qu'il s'agit de réalités intrinsèquement liées aux pratiques langagières des locuteurs, particulièrement dans des contextes comme celui de l'Algérie, où la coexistence de plusieurs langues constitue une caractéristique fondamentale du paysage sociolinguistique. Ces notions permettent ainsi de mieux comprendre les pratiques linguistiques des apprenants et les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère.

En outre, la réflexion autour des interférences et des transferts linguistiques a mis en évidence le rôle central du répertoire plurilingue de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Ces phénomènes, loin d'être uniquement des obstacles, peuvent également être envisagés comme des ressources didactiques susceptibles de faciliter l'acquisition des compétences en langue cible.

Enfin, ce cadre théorique a permis de situer notre problématique dans une perspective à la fois sociolinguistique et didactique, en lien direct avec le contexte algérien. Il constitue ainsi une base indispensable pour l'analyse du manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire, qui fera l'objet des chapitres suivants, où seront étudiées les manifestations concrètes du contact des langues dans les supports pédagogiques.

Chapitre 2 : Contexte éducatif algérien et présentation du corpus

Chapitre 2 : Le système éducatif algérien

Introduction

Le système éducatif algérien s'inscrit dans un contexte sociolinguistique particulièrement complexe, caractérisé par la coexistence de plusieurs langues aux statuts et aux fonctions distincts. Cette réalité plurilingue influence profondément les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans le domaine des langues étrangères, et plus particulièrement du Français Langue Étrangère (FLE).

Depuis l'indépendance, l'école algérienne a connu plusieurs réformes visant à structurer les enseignements et à définir les orientations linguistiques du système éducatif. Ces réformes ont été marquées par une politique d'arabisation progressive, tout en maintenant une place importante aux langues étrangères, notamment le français, qui demeure la première langue étrangère enseignée dès le cycle primaire.

Dans ce contexte, l'enseignement du français ne peut être compris indépendamment de l'environnement sociolinguistique des apprenants. En effet, l'élève algérien évolue dans un espace où coexistent l'arabe dialectal, l'arabe standard, le tamazight et le français, ce qui engendre des phénomènes permanents de contact des langues.

Le manuel scolaire de Français Langue Étrangère, notamment celui de la 4^e année primaire, occupe une place centrale dans ce dispositif. Il constitue à la fois un support pédagogique et un reflet des choix linguistiques et culturels opérés par les concepteurs des programmes. À travers ses textes, ses activités et ses supports iconographiques, il permet d'observer les manifestations du plurilinguisme et du contact des langues dans un cadre institutionnel.

Ce chapitre vise donc à présenter le contexte éducatif algérien dans lequel s'inscrit l'enseignement du FLE, à décrire la place du français dans le système scolaire, puis à présenter le manuel étudié ainsi que le corpus retenu pour notre analyse. Cette démarche méthodologique permettra de justifier les choix effectués et de préparer l'analyse des dynamiques du contact des langues dans le chapitre suivant.

1. Le système éducatif algérien et la politique linguistique

Le système éducatif algérien s'est construit progressivement depuis l'indépendance sur la base de choix politiques et linguistiques visant à affirmer l'identité nationale tout en répondant aux besoins de modernisation et d'ouverture sur le monde. Cette construction s'est notamment traduite par une politique d'arabisation progressive, engagée dès les premières années de l'indépendance, et par le maintien des langues الأجنبية, en particulier le français, dans plusieurs domaines stratégiques de l'enseignement.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, la politique linguistique en Algérie ne peut être comprise sans prendre en compte la complexité de la réalité sociolinguistique du pays, marquée par la coexistence de plusieurs langues et par des rapports de complémentarité et de concurrence entre elles. Elle souligne que cette pluralité linguistique constitue à la fois un héritage historique et une réalité sociale vivante qui influence profondément les pratiques éducatives.

Dans cette perspective, le système éducatif algérien est caractérisé par une organisation plurilingue où chaque langue occupe une fonction spécifique. L'arabe standard est la langue de l'institution scolaire et des savoirs formels, tandis que le tamazight a progressivement été intégré comme langue nationale et officielle dans le système éducatif depuis sa reconnaissance constitutionnelle. Le français, quant à lui, conserve un statut particulier en tant que première langue étrangère enseignée dès la troisième année du cycle primaire.

Cette configuration linguistique reflète ce que Charles A. Ferguson a décrit comme une situation de diglossie élargie, dans laquelle plusieurs variétés linguistiques coexistent avec des fonctions sociales et institutionnelles différenciées. Dans le cas algérien, cette diglossie se complexifie en raison de la présence simultanée de langues nationales, officielles et étrangères.

Par ailleurs, Louis-Jean Calvet rappelle que toute politique linguistique est nécessairement le reflet de rapports de القوة entre langues, où certaines langues bénéficient d'un statut institutionnel fort tandis que d'autres occupent des positions plus informelles mais socialement dominantes. Le cas de l'Algérie illustre cette dynamique, dans la mesure où l'arabe standard est valorisé comme langue officielle, tandis que le français conserve une forte présence fonctionnelle dans les domaines scientifique, économique et éducatif.

Depuis les réformes éducatives des années 2000, notamment la réforme de 2003, le système éducatif algérien s'oriente vers l'approche par compétences et une prise en compte progressive de la dimension communicative des apprentissages linguistiques. Dans ce cadre, l'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français, est repensé afin de favoriser le développement de compétences communicatives et interculturelles chez les apprenants.

Selon Jean-Pierre Cuq, l'enseignement du FLE ne peut être dissocié du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les apprenants. Il insiste sur la nécessité de prendre en compte les langues déjà présentes dans le répertoire linguistique des élèves afin de favoriser les transferts positifs et de limiter les blocages liés aux interférences.

Dans le contexte algérien, cette approche prend une importance particulière, car l'élève arrive à l'école avec un capital linguistique déjà pluriel, composé de l'arabe dialectal, de l'arabe standard et parfois du tamazight, auquel s'ajoute progressivement le français comme langue scolaire. Cette situation fait du système éducatif un espace privilégié de contact des langues, où les apprentissages linguistiques s'inscrivent dans une dynamique permanente d'interaction entre plusieurs codes.

Ainsi, le système éducatif algérien ne peut être analysé indépendamment de sa réalité sociolinguistique. La politique linguistique mise en œuvre dans l'école reflète les tensions, les équilibres et les ajustements entre les différentes langues en présence, ce qui influence directement les pratiques pédagogiques et les supports d'enseignement, notamment les manuels scolaires de français.

2. L'enseignement du Français Langue Étrangère au primaire en Algérie (focus sur la 4e année primaire)

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au primaire en Algérie occupe une place stratégique dans le système éducatif, dans la mesure où il constitue le premier contact institutionnel des apprenants avec la langue française. Introduit dès la troisième année primaire, le français est enseigné comme première langue étrangère et accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire, en articulation avec les autres disciplines linguistiques.

Selon Jean-Pierre Cuq, l'enseignement du FLE doit être envisagé en lien étroit avec les réalités sociolinguistiques des apprenants, dans la mesure où ces derniers ne sont jamais des « pages blanches linguistiques », mais des sujets déjà insérés dans un environnement plurilingue. Cette observation est particulièrement pertinente dans le contexte algérien, où les apprenants disposent, avant même l'apprentissage du français, d'un répertoire linguistique composé principalement de l'arabe dialectal et, dans certaines régions, du tamazight.

Dans cette perspective, la réforme éducative algérienne engagée au début des années 2000 a introduit l'approche par compétences, qui vise à développer chez l'élève des compétences communicatives et fonctionnelles en situation. Cette approche, en accord avec les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), met l'accent sur l'usage de la langue dans des situations de communication authentiques et contextualisées.

L'enseignement du français au primaire ne se limite donc pas à l'acquisition de structures grammaticales, mais vise également le développement de compétences orales, écrites et interactionnelles adaptées à des situations de communication simples et proches de l'univers de l'enfant.

2.1 La place de la 4e année primaire dans le cycle d'apprentissage

La 4e année primaire occupe une position charnière dans le cycle primaire, puisqu'elle correspond à une phase de consolidation des apprentissages linguistiques déjà amorcés en 3e année. À ce niveau, l'élève est supposé avoir acquis les bases élémentaires du français (phonologie, lexique de base, structures simples) et commence à développer une capacité plus structurée de compréhension et de production.

Selon les programmes officiels du Ministère de l'Éducation nationale algérien, la 4e année primaire vise principalement à renforcer les compétences suivantes :

- la compréhension de messages simples oraux et écrits ;
- la production de phrases simples en situation de communication ;
- l'enrichissement lexical progressif ;
- l'appropriation de structures syntaxiques de base ;
- la sensibilisation à des situations de communication contextualisées.

Cette étape est particulièrement importante car elle marque le passage d'un apprentissage essentiellement introductif vers une structuration plus stable des compétences en langue française.

2.2 Une classe traversée par le plurilinguisme

Dans le contexte algérien, la classe de 4^e année primaire constitue un espace fortement marqué par le plurilinguisme. L'élève n'y apprend pas le français dans un vide linguistique, mais dans un environnement où coexistent plusieurs langues qui influencent ses apprentissages.

Comme le souligne Khaoula Taleb-Ibrahimi, les pratiques scolaires en Algérie sont indissociables des pratiques sociales, dans la mesure où les élèves mobilisent constamment leurs langues premières dans la construction du sens et dans l'appropriation des savoirs.

Ainsi, l'arabe dialectal reste la langue dominante de communication entre élèves en dehors des situations pédagogiques formelles, tandis que l'arabe standard constitue la langue de l'enseignement officiel dans plusieurs disciplines. Le français, quant à lui, est perçu à la fois comme une langue scolaire et comme une langue sociale présente dans les médias, les panneaux urbains et certains usages numériques.

Cette coexistence linguistique engendre des phénomènes fréquents de contact des langues, notamment :

- l'alternance codique en classe ;
- les emprunts lexicaux spontanés ;
- les interférences linguistiques ;
- les transferts entre langues.

Selon Louis-Jean Calvet, ces phénomènes sont caractéristiques des sociétés plurilingues où les langues ne fonctionnent jamais de manière isolée, mais en interaction constante.

2.3 La 4e année primaire comme espace d'observation du contact des langues

Dans le cadre de cette recherche, la 4e année primaire constitue un terrain particulièrement pertinent pour l'étude des dynamiques du contact des langues. En effet, le manuel scolaire utilisé à ce niveau représente un support central dans la transmission des savoirs linguistiques et culturels.

Le manuel ne se limite pas à proposer des contenus linguistiques structurés ; il met également en scène des situations de communication proches de l'univers socioculturel de l'élève. Ces situations peuvent intégrer, de manière explicite ou implicite, des éléments issus du contexte plurilingue algérien.

Dans cette perspective, le manuel devient un lieu d'observation privilégié des phénomènes de contact des langues, où peuvent apparaître :

- des références culturelles locales ;
- des traces d'alternance linguistique ;
- des emprunts lexicaux adaptés au contexte ;
- des représentations de la réalité sociale des apprenants.

Ainsi, l'analyse du manuel de la 4e année primaire permettra de comprendre comment le système éducatif algérien prend en charge la réalité plurilingue des élèves et comment cette réalité est intégrée dans les supports didactiques du Français Langue Étrangère.

3. Présentation du manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire et du corpus

Le manuel scolaire occupe une place centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie. Il constitue à la fois un support pédagogique structurant, un outil de médiation didactique et un reflet des orientations officielles du système éducatif. Dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie, il représente également un espace où se manifestent, de manière explicite ou implicite, les dynamiques du contact des langues.

3.1 Présentation générale du manuel

Le manuel de Français de la 4e année primaire s'inscrit dans les programmes officiels élaborés par le Ministère de l'Éducation nationale algérien. Il est conçu selon l'approche par compétences, qui privilégie le développement progressif des capacités de compréhension et de production en situation de communication.

Ce manuel s'adresse à des apprenants âgés en moyenne de 9 à 10 ans, ayant déjà été initiés au français en 3e année primaire. À ce niveau, l'objectif principal est de consolider les acquis linguistiques de base et de développer des compétences communicatives simples, à travers des situations proches de l'univers quotidien de l'enfant.

Le manuel est généralement organisé en séquences didactiques, chacune comprenant :

- des textes de compréhension ;
- des dialogues ou situations de communication ;
- des activités orales et écrites ;
- des exercices lexicaux et grammaticaux ;
- des supports iconographiques (images, illustrations) ;
- des consignes pédagogiques destinées à guider l'apprentissage.

Selon Jean-Pierre Cuq, le manuel scolaire en FLE ne se limite pas à la transmission de savoirs linguistiques, mais constitue également un outil de contextualisation culturelle et sociale de la langue cible. Il participe ainsi à la construction de représentations linguistiques et culturelles chez l'apprenant.

3.2 Le manuel comme reflet du contexte sociolinguistique algérien

Dans le contexte algérien, le manuel scolaire de FLE est fortement influencé par la réalité plurilingue des apprenants. Il ne présente pas uniquement une langue standardisée et abstraite, mais tente, à différents degrés, d'intégrer des éléments issus de l'environnement socioculturel de l'élève. Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, les supports pédagogiques en Algérie sont souvent traversés par des logiques d'adaptation au contexte sociolinguistique local, ce qui se traduit par l'introduction de références culturelles nationales et de situations de communication familières aux apprenants.

3.3. présentation du manuel scolaire étudié

3.3.1. références du manuel

Le pays : l'Algérie Matière : français

Intitulé : français 4 années primaires

Publié en 2017/2018 (deuxième génération)

La maison d'édition : office national des publications scolaire

Nombre de pages : 103

Nombre de projets : 03 projets

Nombres de séquences : 09 séquences

Noms et fonctions des auteurs : Leila Moudjahid (maitre de conférences)

Amer Cerbah (inspecteur de l'enseignement primaire)

Hamid Tagmount (inspecteur de l'enseignement moyen)

Mohamed Bendahmane (professeur de l'enseignement primaire

longueur : 28 cm.

largeur : 20 cm.

épaisseur : 6 mm.

poids : 270 g.

3.3.2. Description interne du manuel

Le livre de classe pour la quatrième année du primaire s'adresse aux élèves de la deuxième année FLE (de 9 à 10 ans). Il s'agit d'une ressource qui regroupe des écrits d'auteurs algériens et de langues étrangères, dont le but est d'enseigner les aspects communicatifs et socioculturels. Les sujets traités dans ce guide jouent un rôle important dans la compréhension de l'apprenant, alors que les textes de soutien, assemblés par des auteurs algériens, mettent en valeur les aspects propres à la société algérienne. La première page présente la préface, un des éléments majeurs du paratexte.

Elle fournit le cœur du livre, elle se situe avant la couverture et adapte un paragraphe considéré comme une boussole pour le lecteur afin de l'aider à comprendre et à utiliser le

manuel. La préface du livre en français 4 AP comprend trois paragraphes décrivant le but du manuel et présentant les personnages qui apparaîtront dans les textes analysés. Elle guide également les apprenants dans la lecture et l'écriture pour élargir leur vocabulaire.

Pour conclure, un encouragement est adressé aux élèves avec l'espoir qu'à la fin de l'année, ils auront appris et assimilé de nouvelles connaissances pour perfectionner leur apprentissage du FLE. La couverture du manuel 4AP est séduisante grâce à ses couleurs éclatantes, chaque teinte ayant sa propre signification. Elle est réalisée en papier glacé lisse et également en papier texturé. Les couleurs du livre suscitent l'intérêt des élèves et captent leur attention, il est évident qu'il s'agit des couleurs du drapeau national. Par la suite, on découvre un vaste tableau qui expose le programme de l'année scolaire. Chaque projet comprend trois séquences contenant des textes ainsi que des leçons sur la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison.

3.3.3. organisation générale

Le manuel scolaire de la 4^{ème} AP contient 103 pages. Le contenu du programme pour ce niveau est réparti en trois projets. Chaque projet se termine par un test (une évaluation). Pour ce qui est des projets, ils se présentent comme suit:

1 .Projet 01 : c'est notre quartier

Séquence 01 : Tu habites où ? (p.14)

Acte de parole : Saluer / Se présenter / Présenter

● Ressource :

Dialogue Tu habites où? P.14

Texte L'immeuble blanc P.17

Poème La petite graine P.18

Comptine Je te dis bonjour P.21

Tâche 01 : Dessine où tu habites ! P.20 b.

Séquence 02 : Je vais chez Madjid (P. 23

Acte de parole : Demander une information pour localiser un lieu. Ressource :

Dialogue Je vais chez Madjid P.23

Textes Jasmin La balançoire P26 P27

Comptine 01 A la salade P27

Comptine 02 Pirouette cacahuète P30

Tâche 02 : Fabriquons l'imagier de notre quartier ! p29 .

Séquence 03 : Au magasin (dialogue p.32)

- Acte de parole : Demander son chemin / un itinéraire.

• Ressource

Dialogue Au magasin P. 32

Textes Au tour de ma maison. Chadi. P.35 P.42

Poème Vie de quartier P.41

Tâche finale : Dessinons l'imagier du quartier de rêve ! p.40

.2 Projet 02: c'est la fête

Séquence 01 : Bonne année ! (p.44)

Acte de parole : Souhaiter un vœu.

• Ressource

Dialogue Bonne année ! P.44

Texte La fête de mouloud. L'olivier de la colline. P.47 P.48

Comptine 01 Voici le jour de l'an. P.51

Comptine 01 Pour la fête. P.52

Tâche 01 : Dessinons des cartes de vœux ! p.50

b. Séquence 02 : Aujourd'hui c'est l'Aïd ! (p.53)

- Acte de parole : Se situer dans le temps (le jour)

• Ressource :

Dialogue Aujourd'hui c'est l'Aïd ! P.53

Texte Un jour de fête. P.56

Poème Au cirque. P.61

Comptine 01 Les animaux en fête. P.60

Comptine 02 Bateau sur l'eau. P.57

Tâche 02 : Fabriquons le décor de la fête ! p.59

Séquence 03 : Joyeux anniversaire ! (p. 62)

Acte de parole : Se situer dans le temps (le mois)

• Ressource

Dialogue Joyeux anniversaire! P.62

Texte Au gala. P.65

Comptine Bon anniversaire. P.69

Tâche finale : Fabriquons une affiche pour annoncer l'anniversaire des élèves de la classe ! p.68

3 Projet 03 : A la mer

Séquence 01 : Tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau ? (p.72) - Acte de parole : Évoquer des actions vécues.

• Ressource

Dialogue Tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau? L'histoire de la petite goutte d'eau (dialogue). P.72

Texte L'histoire de la petite goutte d'eau. P.76

Comptine 01 Je suis un pirate. P.78

Comptine 02 Mon beau bateau. P.81

Tâche 01 : Dessinons les histoires racontées. P.80

Séquence 02 : A la piscine ! (p.83)

Acte de parole : Repérer des éléments d'un récit.

• Ressource :

Dialogue A la piscine. P.83

Texte La petite tortue. Les cigognes P.86 P.89

Poème La mer s'est retirée P.90

Comptine 01 A la piscine P.92

Tâche 02 : Jouons la saynète ! p.91

. Séquence 03 : Que s'est-il passé ? (p.94)

Acte de parole : Situer un événement dans le temps et dans l'espace.

• Ressource

Dialogue Situer un événement dans le temps et dans l'espace. . P.94

Texte La petite Sophie et les animaux de la glace. P.97

Comptine Les poissons dans l'eau P.102

Tâche finale : fabriquons le présentoir des dessins d'histoires de la classe P.101

3.4. Présentation du corpus

Le corpus retenu dans le cadre de cette recherche est constitué d'extraits représentatifs du manuel de FLE de la 4e année primaire. Il a été sélectionné en fonction de son intérêt pour l'analyse des dynamiques du contact des langues dans un contexte didactique.

Le corpus comprend principalement :

- des textes de compréhension écrite ;
- des dialogues et situations de communication ;
- des consignes pédagogiques ;
- des supports iconographiques accompagnant les unités ;

Le choix de ces éléments repose sur leur capacité à mettre en évidence les interactions entre les langues en présence dans le contexte algérien, notamment à travers les phénomènes d'emprunt lexical, d'alternance codique, de transfert linguistique et de référence culturelle.

3.5. Justification du choix du corpus

Le choix du manuel de la 4^e année primaire s'explique par plusieurs raisons méthodologiques et scientifiques.

Tout d'abord, il s'agit d'un niveau charnière dans le cycle primaire, où l'apprenant commence à consolider ses compétences en langue française tout en étant encore fortement influencé par son environnement linguistique d'origine.

Ensuite, ce niveau constitue un espace privilégié d'observation des effets du contact des langues, dans la mesure où les élèves mobilisent simultanément plusieurs ressources linguistiques pour comprendre et produire des énoncés en français.

Enfin, ce manuel représente un support officiel, normé et institutionnel, ce qui permet d'analyser de manière objective la manière dont les politiques linguistiques et éducatives prennent en charge la réalité plurilingue des apprenants algériens.

Selon Louis-Jean Calvet, les supports éducatifs sont toujours le reflet des rapports entre langues dans une société donnée. Leur analyse permet ainsi de comprendre les choix idéologiques, pédagogiques et linguistiques qui structurent l'enseignement des langues.

Ainsi, le manuel de FLE de la 4^e année primaire constitue un objet d'étude pertinent pour analyser les dynamiques du contact des langues en contexte scolaire algérien. Il permet d'observer la manière dont le plurilinguisme est intégré, représenté ou exploité dans les pratiques didactiques, et offre un terrain privilégié pour l'analyse des phénomènes linguistiques et culturels liés à l'apprentissage du français.

3.6. Délimitation du corpus

Le corpus de cette recherche est constitué d'un ensemble de textes extraits du manuel de Français de la 4^e année primaire, à savoir : « *Chadi* », « *Yennayer* », « *L'événement du Mouloud* », « *C'est aujourd'hui l'Aïd* » et « *Un jour de fête* ». Ces supports incluent des récits narratifs, des dialogues ainsi que des comptines à dimension culturelle.

Louis-Jean Calvet rappelle que les langues en contact ne peuvent être étudiées indépendamment des pratiques sociales et culturelles dans lesquelles elles s'inscrivent. Dans cette perspective, les textes sélectionnés constituent des objets discursifs particulièrement

pertinents, dans la mesure où ils articulent langue d'apprentissage et référents socioculturels locaux.

Les thématiques abordées dans ces supports (la famille, les fêtes religieuses, les traditions culturelles) relèvent directement de l'univers de l'apprenant algérien. Cette proximité culturelle favorise une situation de médiation linguistique où le français est mobilisé en interaction avec d'autres codes linguistiques présents dans l'environnement de l'élève.

Ainsi, ce corpus est pertinent pour observer les manifestations du contact des langues dans un contexte didactique réel, notamment à travers les emprunts, les références culturelles et les phénomènes d'hybridation linguistique.

3.7. Critères de sélection du corpus

La sélection des textes repose sur des critères à la fois linguistiques, didactiques et socioculturels.

a) Critère socioculturel

Les textes retenus présentent un fort ancrage dans le contexte algérien et maghrébin. Ils mettent en scène des pratiques sociales connues des élèves (fêtes religieuses, rituels culturels, traditions familiales), ce qui permet une identification immédiate de l'apprenant.

Khaoula Taleb-Ibrahimi souligne que les apprentissages linguistiques en contexte algérien sont profondément influencés par le répertoire plurilingue des apprenants, qui mobilisent constamment leurs langues premières dans la construction du sens.

b) Critère linguistique : présence du contact des langues

Le corpus présente des indices clairs de contact des langues, notamment à travers :

- des **emprunts lexicaux** (*gheïta, chéchia, Mouloud, Yennayer*)
- des **éléments culturels non traduits** (*Youyou, couscoussi couscoussa*)
- des **insertions de termes amazighs** (*Assegas ameggaz*)
- des **référents hybrides franco-arabes**

Ces éléments relèvent de ce que Shana Poplack décrit comme des formes de contact linguistique allant de l'emprunt stabilisé à l'alternance codique ponctuelle.

c) Critère didactique

Les textes choisis sont également retenus pour leur valeur pédagogique. Ils combinent apprentissage linguistique et ouverture culturelle, conformément à une approche communicative de l'enseignement des langues.

3.8. Analyse préliminaire des phénomènes de contact

L'observation initiale du corpus permet d'identifier plusieurs phénomènes linguistiques

- **Emprunts lexicaux intégrés** : *Mouloud, chéchia*
- **Emprunts culturels non traduits** : *Youyou, gheïta*
- **Insertion de langue amazighe** : *Assegas ameggaz*
- **Hybridation culturelle** : description des fêtes religieuses et sociales
- **Stabilisation de certains emprunts** : *henné* (intégré au français standard)

Ces éléments confirment que le manuel ne présente pas un français “neutre”, mais un français en interaction avec les réalités sociolinguistiques locales.

4. Méthodologie d'analyse du corpus

La constitution du corpus repose sur une démarche qualitative et inductive, fondée sur une lecture intégrale du manuel de 4e année primaire.

Deux principes ont guidé cette sélection :

- **La représentativité socioculturelle** : choix de textes reflétant l'univers de l'élève algérien
- **La présence de marqueurs de contact des langues** : identification des unités lexicales et discursives pertinentes

Cette démarche est renforcée par une expérience de terrain, qui permet de constater que les apprenants mobilisent fréquemment leur répertoire plurilingue dans la compréhension des textes scolaires. Cette réalité conforte la pertinence de l'analyse des supports sélectionnés.

L'analyse du corpus s'inscrit dans une démarche qualitative et descriptive, relevant à la fois de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Elle vise à mettre en évidence les dynamiques du contact des langues dans le manuel scolaire de FLE de la 4^e année primaire, à travers l'étude des manifestations linguistiques et culturelles présentes dans les supports pédagogiques.

Selon Louis-Jean Calvet, l'analyse des situations de contact des langues nécessite une prise en compte des pratiques réelles des locuteurs ainsi que des contextes sociaux dans lesquels les langues interagissent. Dans cette perspective, le manuel scolaire est considéré comme un espace de représentation des pratiques langagières sociales, mais également comme un outil de normalisation linguistique.

4.1 Approche méthodologique adoptée

La présente recherche repose sur une approche qualitative, dans la mesure où elle ne vise pas une quantification des phénomènes linguistiques, mais plutôt une interprétation des formes et des fonctions du contact des langues dans le corpus étudié.

Cette démarche s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique du contact des langues et de la didactique du FLE, en mobilisant des outils d'analyse issus de plusieurs disciplines complémentaires, notamment :

- la linguistique du contact ;
- la sociolinguistique ;
- la didactique des langues-cultures ;
- l'analyse de discours pédagogique.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, toute analyse des pratiques langagières en Algérie doit tenir compte de la pluralité des langues en présence et des interactions constantes entre elles dans les différents espaces sociaux, y compris l'espace scolaire.

4.2 Constitution du corpus

Le corpus de cette recherche est constitué d'extraits sélectionnés du manuel de Français Langue Étrangère de la 4^e année primaire. Ces extraits ont été choisis en fonction de leur pertinence pour l'étude des phénomènes de contact des langues.

Le corpus comprend :

- des textes de compréhension écrite ;
- des dialogues pédagogiques ;
- des consignes d'activités ;
- des supports iconographiques ;

Le choix de ces éléments repose sur leur capacité à faire apparaître les traces du plurilinguisme algérien dans le discours pédagogique.

4.3 Grille d'analyse

L'analyse du corpus s'appuie sur une grille d'analyse construite à partir des principales notions théoriques du contact des langues. Cette grille permet d'identifier et de classer les différentes manifestations linguistiques présentes dans le manuel.

Les catégories retenues sont les suivantes :

A. Les emprunts lexicaux

Il s'agit des mots ou expressions issus d'autres langues (arabe dialectal, tamazight, ou autres) intégrés dans le texte du manuel ou dans les situations de communication.

B. L'alternance codique

Elle désigne l'utilisation alternée de deux ou plusieurs langues dans une même situation de communication ou dans un même discours pédagogique.

C. Les interférences linguistiques

Elles correspondent aux traces de la langue maternelle ou d'une autre langue dans les productions en français, au niveau phonétique, lexical ou syntaxique.

D. Les transferts linguistiques

Ils peuvent être positifs ou négatifs et concernent la mobilisation de structures d'une langue connue dans l'apprentissage du français.

E. Les références socioculturelles

Il s'agit des éléments culturels liés au contexte algérien (prénoms, situations de vie quotidienne, institutions, pratiques sociales, etc.).

Selon Josiane F. Hamers et Michel Blanc, ces phénomènes doivent être analysés comme des manifestations naturelles du bilinguisme et non uniquement comme des erreurs, car ils reflètent les stratégies cognitives mises en œuvre par les apprenants.

4.4 Procédure d'analyse

L'analyse du corpus s'effectue en plusieurs étapes :

1. **Lecture globale du manuel** afin d'identifier les unités susceptibles de contenir des traces de contact des langues.
2. **Sélection des extraits pertinents** en fonction des catégories définies dans la grille d'analyse.
3. **Identification des phénomènes linguistiques** (emprunts, alternance codique, interférences, etc.).
4. **Interprétation des données** en lien avec le contexte sociolinguistique algérien.
5. **Mise en relation avec les objectifs de la recherche**, notamment la fonction pédagogique de ces phénomènes.

Cette démarche méthodologique permet d'aborder le manuel scolaire de FLE comme un objet sociolinguistique et didactique à part entière. Elle offre un cadre d'analyse structuré pour étudier les dynamiques du contact des langues dans le contexte scolaire algérien et pour comprendre la manière dont le plurilinguisme est pris en charge dans les supports pédagogiques destinés aux apprenants du primaire.

Conclusion

Ce deuxième chapitre a permis de situer le cadre général dans lequel s'inscrit notre recherche, en mettant en évidence les caractéristiques du système éducatif algérien ainsi que les spécificités de l'enseignement du Français Langue Étrangère au cycle primaire, et plus particulièrement en 4e année primaire.

L'analyse du contexte éducatif a montré que le système scolaire algérien évolue dans un environnement profondément marqué par le plurilinguisme, où coexistent l'arabe standard, l'arabe dialectal, le tamazight et le français. Cette configuration linguistique complexe influence directement les pratiques pédagogiques et les processus d'apprentissage des langues, en particulier dans le cadre du FLE.

Dans cette perspective, la 4e année primaire apparaît comme une étape charnière du parcours scolaire de l'apprenant. Elle constitue un niveau de consolidation des acquis linguistiques, tout en étant un espace privilégié d'observation des phénomènes liés au contact des langues. L'élève y mobilise en effet un répertoire linguistique déjà pluriel, ce qui engendre diverses formes d'interactions entre les langues en présence.

Par ailleurs, la présentation du manuel scolaire de FLE de la 4e année primaire a permis de montrer qu'il ne constitue pas uniquement un outil pédagogique, mais également un support reflétant les réalités sociolinguistiques et culturelles du contexte algérien. Son organisation, ses contenus et ses activités témoignent de la volonté d'inscrire l'apprentissage du français dans des situations de communication proches de l'environnement de l'apprenant.

Enfin, la présentation du corpus et de la méthodologie d'analyse a permis de préciser le cadre opératoire de la recherche. L'approche qualitative adoptée, ainsi que la grille d'analyse construite autour des phénomènes du contact des langues (emprunts, alternance codique, interférences, transferts et références socioculturelles), offrent un outil pertinent pour étudier les manifestations du plurilinguisme dans le manuel scolaire.

Ainsi, ce chapitre constitue une étape intermédiaire essentielle entre le cadre théorique et l'analyse empirique. Il prépare le terrain pour le chapitre suivant, consacré à l'étude détaillée des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire.

**Chapitre 3 : Analyse des
dynamiques du contact des langues
dans le manuel de FLE de la 4e
année primaire**

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Introduction

L'étude du contact des langues dans les situations d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en Algérie ne peut être pleinement comprise qu'à travers l'analyse des supports didactiques qui structurent l'apprentissage, notamment le manuel scolaire. En effet, ce dernier constitue un espace privilégié où se rencontrent les différentes langues en présence dans le contexte sociolinguistique algérien, et où se manifestent, de manière explicite ou implicite, les dynamiques du plurilinguisme.

Dans cette perspective, le manuel de FLE de la 4e année primaire représente un objet d'analyse pertinent, dans la mesure où il s'adresse à des apprenants évoluant dans un environnement linguistique marqué par la coexistence de l'arabe dialectal, de l'arabe standard, du tamazight et du français. Cette pluralité linguistique influence inévitablement les contenus proposés, les situations de communication présentées ainsi que les choix lexicaux et discursifs opérés par les concepteurs du manuel.

Comme le souligne Louis-Jean Calvet, les langues en contact ne fonctionnent jamais de manière isolée, mais s'inscrivent dans des dynamiques d'interactions permanentes qui influencent les usages linguistiques des locuteurs ainsi que les productions discursives dans les contextes institutionnels, notamment scolaires.

L'objectif de ce chapitre est donc d'analyser les différentes manifestations du contact des langues dans le manuel étudié, en s'appuyant sur les catégories définies dans le cadre théorique, à savoir : les emprunts lexicaux, l'alternance codique, les interférences linguistiques, les transferts linguistiques ainsi que les références socioculturelles.

L'analyse adopte une démarche qualitative descriptive, visant à identifier, décrire et interpréter les phénomènes linguistiques présents dans le corpus, afin de comprendre comment le plurilinguisme algérien est représenté et pris en charge dans le manuel scolaire de FLE. Ce chapitre s'organisera autour de plusieurs axes d'analyse correspondant aux principales manifestations du contact des langues dans le corpus étudié.

Analyse du Texte 1 : « Aujourd’hui, c’est l’Aïd ! »

Texte 1 : Extrait du manuel – Séquence 2 : « Aujourd’hui, c’est l’Aïd ! » dialogue

Yacine : « Je fête toujours l’Aïd chez mes grands-parents. »

Amira : « Maman me donne des gâteaux délicieux. »

Yacine : « Avec maman nous préparons la fête. Ma grand-mère nous met toujours le henné. » Massinissa : « *Aujourd’hui, c’est l’Aïd, joyeuse fête mes amis !* »

Yacine : « *Merci Massinissa. Bonne fête à toi aussi.* » Yacine : « *Pensons aux gens malheureux et démunis !* » p 53

1. Nature du texte et contextualisation

Le texte étudié est un dialogue didactisé extrait du manuel de Français de la 4e année primaire. Il met en scène des enfants (Yacine, Amira, Massinissa) qui échangent autour de la fête religieuse de l’Aïd, événement central dans le calendrier socio-culturel algérien.

Ce type de support relève d’une approche communicative de l’enseignement du FLE, dans laquelle les situations proposées visent à reproduire des interactions proches de l’univers réel de l’apprenant. Selon Jean-Pierre Cuq, les situations de communication en FLE sont souvent construites à partir de référents culturels familiers afin de faciliter l’appropriation linguistique.

Dans ce cadre, le texte devient un espace de médiation entre langue cible (français) et environnement socioculturel local.

2. Présence du contact des langues dans le texte

Même si le dialogue est rédigé en français standard, il est fortement marqué par des indices de contact des langues indirects et culturels, caractéristiques des contextes plurilingues.

2.1 Emprunts lexicaux et culturels stabilisés

On observe la présence de termes tels que :

- Aïd
- henné

Ces unités lexicales sont des emprunts d'origine arabe, intégrés dans le lexique français. Leur présence relève de ce que Louis-Jean Calvet appelle des formes de circulation des mots entre langues, où certains éléments culturels passent d'une langue à une autre sans traduction.

Ici, il ne s'agit pas d'interférence, mais d'un emprunt lexical stabilisé, intégré au français standard.

2.2 Transfert culturel et hybridation discursive

Le texte ne présente pas de changement de langue explicite (pas d'alternance codique), mais il met en œuvre une forme de transfert culturel implicite.

En effet, la structure du dialogue repose sur des pratiques sociales typiquement algériennes :

- fête familiale élargie (grands-parents)
- préparation collective de la fête
- distribution de nourriture et de gâteaux
- pratique du henné
- solidarité sociale (« *Pensons aux gens malheureux et démunis* »)

Ces éléments montrent une transposition culturelle du contexte réel vers la langue française, ce que la sociolinguistique du contact des langues décrit comme une forme d'encodage culturel en langue cible.

2.3 Absence d'alternance codique mais présence de “traces indirectes”

Contrairement à d'autres supports, ce texte ne contient pas d'alternance codique explicite (type insertion de mots amazighs ou arabes non traduits).

Cependant, selon Shana Poplack, il existe des situations où le contact des langues ne se manifeste pas par un mélange visible, mais par une traduction culturelle des pratiques langagières.

Ici, le manuel “traduit” une réalité socioculturelle algérienne en français standard, ce qui constitue une forme de domestication culturelle du discours scolaire.

3. Interprétation sociolinguistique

Dans une perspective sociolinguistique, ce dialogue illustre une situation de bilinguisme fonctionnel indirect :

- les apprenants vivent dans un environnement plurilingue (arabe dialectal, français, etc.)
- mais le manuel impose une expression exclusivement en français
- tout en conservant les référents culturels locaux

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, ce type de situation est caractéristique de l'école algérienne, où la langue française est utilisée comme langue de scolarisation tout en étant constamment en interaction avec les langues premières des apprenants.

4. Lecture didactique des transferts linguistiques

On peut interpréter ce texte comme un espace de transfert positif indirect :

- les élèves reconnaissent des pratiques culturelles familières
- ils mobilisent leur savoir socioculturel pour comprendre le texte
- cela facilite l'accès au sens en langue étrangère

Mais on peut aussi noter une limite :

le transfert est culturel mais pas linguistique direct, car aucune trace de langue maternelle n'est visible dans la forme linguistique du texte.

Cela montre une stratégie pédagogique d'évitement du contact linguistique explicite, tout en maintenant un ancrage culturel local.

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Pour : **L'Aïd** : Il s'agit d'une transcription phonétique et francisée . La transcription vise à reproduire les *sons* (la prononciation) d'une langue en utilisant l'alphabet d'une autre langue.

- Le « **Aïd** » reproduit le son de l'arabe en l'adaptant aux règles orthographiques du français (le tréma sur le *i* indique que l'on doit séparer les voyelles "a" et "i" à la lecture, pour faire entendre le hiatus).

- Le « **el** » remplace l'article classique *al-* pour se rapprocher de la prononciation concrète en darja (arabe dialectal algérien), où la voyelle tend vers le « e ».

- **Un emprunt lexicalisé et francisé** : Le mot « Aïd » est un emprunt culturel obligatoire entré dans les dictionnaires français (il a sa propre orthographe normalisée en français).

- **Une transcription de l'arabe vers les caractères latins** : C'est le terme technique le plus juste pour désigner le passage de l'écriture arabe à l'alphabet latin basé sur la réalisation sonore.

Pour le : Henné, c'est un emprunt lexicalisé, stabilisé et francisé .

- **Un emprunt historique** : Le mot est passé de l'arabe au français il ya plusieurs siècles. Il est entièrement intégré au système linguistique français (il est présent dans le dictionnaire, prend la marque du pluriel « *des hennés* » , et s'emploie avec un article français « *le henné* »).

- **Une adaptation orthographique et phonétique** : Le groupement de lettres « **henné** » est une tentative historique de transcrire le son arabe en l'adaptant à la graphie française (l'utilisation du double *n* et de l'accent aigu *é* pour forcer la prononciation du son « é » à la française).

- C'est un mot d'origine arabe qui désigne une réalité anthropologique typiquement maghrébine (le rituel de la fête).

- Cependant, comme il s'agit d'un mot déjà reconnu par la langue française, les concepteurs du manuel l'insèrent de manière totalement fluide. Il ne provoque aucun "choc" visuel (pas d'italique, pas de guillemets, pas de glose).

- C'est le parfait exemple du bilinguisme fonctionnel indirect : le manuel utilise un mot d'origine maternelle parfaitement mais "francisé" pour que l'élève algérien comprenne immédiatement la situation de communication tout en restant dans le cadre d'un cours de français standard.

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Ce dialogue met en évidence une forme particulière de contact des langues, caractérisée par :

- une absence d’alternance codique visible
- la présence d’emprunts lexicalisés (*Aïd, hennê*)
- une forte hybridation culturelle
- un transfert socioculturel plutôt que linguistique
- une adaptation du discours français au contexte algérien

Ainsi, le manuel ne reflète pas un plurilinguisme linguistique direct dans ce texte, mais plutôt un plurilinguisme culturel indirect, où les pratiques sociales algériennes sont reformulées en français.

Afin de mieux visualiser les différentes manifestations du contact des langues présentes dans le dialogue « Aujourd’hui, c’est l’Aïd ! », nous proposons une synthèse sous forme de tableau. Cette mise en forme permet de regrouper les principaux phénomènes linguistiques relevés (emprunts, transferts, références culturelles) ainsi que leur interprétation sociolinguistique et didactique. Elle facilite ainsi la lecture globale des dynamiques à l’œuvre dans le texte et leur mise en relation avec le cadre théorique adopté dans cette recherche.

Tableau 1récapitulation analytique du texte 1

Éléments repérés	Type de phénomène	Origine / Nature	Interprétation sociolinguistique et didactique
Aïd	Emprunt lexical stabilisé	Arabe → français	Mot intégré au lexique français. Il reflète un contact historique et culturel durable entre les langues.
Henné	Emprunt lexical stabilisé	Arabe → français	Terme culturel devenu lexicalisé en français. Il illustre la circulation des référents culturels.
Fête chez les grands-parents	Référence culturelle	Culture algérienne	Transfert socioculturel du contexte familial maghrébin vers le discours en français.
Préparation collective de la fête	Transfert culturel	Pratique sociale locale	Illustration de la vie sociale algérienne reformulée en langue française.
Distribution de gâteaux	Référence socioculturelle	Tradition festive	Ancrage du texte dans les pratiques sociales locales.
Absence de mots en arabe ou amazigh	Absence d’alternance codique	Choix didactique	Le manuel privilégie un français standard, sans mélange linguistique visible.
Solidarité envers les démunis	Valeur sociale universelle	Dimension culturelle et éducative	Fonction éducative du texte (valeurs morales et citoyennes).
Structure entièrement en français	Codification monolingue	Français langue cible	Mise à distance du plurilinguisme linguistique, mais maintien du plurilinguisme culturel.

Cette synthèse met en évidence que le contact des langues dans ce texte ne se manifeste pas sous forme d’alternance codique explicite, mais plutôt à travers des emprunts stabilisés et des transferts culturels implicites.

Analyse du texte 2 : « La fête du Mouloud »

Extrait du manuel – « La fête du Mouloud »

« J’assistais aux préparatifs de la fête : les plateaux de gâteaux aux amandes et aux dattes prenaient devant moi le chemin du boulanger. J’entendais plusieurs jours à l’avance mes amies parler des jouets, d’habits neufs et d’agapes. » (Taos Amrouche, *Rue des Tambourins*, 1960, p....60)

1. Présentation et contextualisation du texte

Le texte étudié est un extrait narratif tiré de *Rue des Tambourins* de Taos Amrouche, intégré dans le manuel de 4e année primaire dans une séquence consacrée aux fêtes religieuses et culturelles.

Le récit met en scène une situation de célébration liée au *Mouloud*, événement religieux profondément ancré dans la tradition socioculturelle algérienne. Le texte décrit les préparatifs festifs à travers des éléments du quotidien (gâteaux, habits neufs, jouets), ce qui permet une forte identification de l’apprenant.

2. Analyse des dynamiques du contact des langues

2.1 Absence de contact linguistique explicite

Contrairement à d’autres textes du corpus, cet extrait ne présente aucune alternance codique ni insertion de mots en arabe ou tamazight. Le texte est entièrement rédigé en français standard.

Cependant, selon Louis-Jean Calvet, le contact des langues ne se limite pas à la forme linguistique visible, mais peut également apparaître à travers les représentations culturelles et les univers de référence.

2.2 Présence de transferts culturels forts

Même en l’absence de mélange linguistique explicite, le texte contient plusieurs **transferts socioculturels importants** :

- la fête du *Mouloud*

- les préparatifs familiaux
- la fabrication de gâteaux traditionnels
- la circulation sociale autour des festivités

Ces éléments renvoient directement à des pratiques culturelles du contexte algérien et maghrébin.

On peut ici parler de transfert culturel intralinguistique, où la langue française sert de support à une réalité socioculturelle non francophone.

2.3 Lexicalisation et intégration culturelle

Le terme *Mouloud* constitue un emprunt lexical stabilisé d'origine arabe, intégré dans le français sans traduction.

Ce phénomène correspond à ce que Shana Poplack décrit comme une forme d'intégration lexicale issue du contact des langues, où certains éléments culturels deviennent des unités lexicales autonomes dans la langue cible.

« Le Mouloud » : L'emprunt à la Darja (dialecte arabe)

C'est le terme utilisé dans le manuel de la 4e AP et par Taos Amrouche.

- **Origine linguistique** : Il provient directement de la prononciation en arabe dialectal maghrébin/algérien (la *darja*).
- **Statut dans le manuel** : C'est un emprunt lexicalisé et francisé (intégré dans les dictionnaires français du Maghreb).
- **Intérêt pour votre analyse** : Le choix de l'orthographe « Mouloud » témoigne d'une transcription phonétique fidèle à la langue maternelle et quotidienne de l'apprenant algérien. C'est l'expression du patrimoine culturel local.

2. « Le Mawlid » : La transcription de l'El Fusha (Arabe classique)

C'est le terme que l'on retrouve plus généralement dans les textes académiques, théologiques ou internationaux.

• **Origine linguistique** : Il s'agit de la transcription standard de l'arabe classique/littéral (*el fusha*) : المولد (*al-mawlid*).

En maintenant l'orthographe "**Mouloud**" au lieu de la forme classique "**Mawlid**", le manuel scolaire valide l'ancrage du support didactique dans la phonétique et la réalité de la *darja* algérienne. Il ne s'agit pas d'une translittération savante de l'arabe classique (*el fusha*), mais bien d'un emprunt dialectal naturalisé . Ce choix graphique rapproche le texte de l'univers familial et auditif de l'enfant, renforçant ainsi sa sécurité linguistique face au texte en français.

2.4 Effet didactique du texte

Sur le plan pédagogique, ce texte fonctionne comme un support de :

- contextualisation culturelle
- enrichissement lexical
- activation du savoir socioculturel de l'apprenant

Selon Jean-Pierre Cuq, l'ancrage culturel des textes en FLE favorise la compréhension et l'engagement cognitif de l'apprenant, surtout en contexte plurilingue.

3. Lecture sociolinguistique globale

Ce texte met en évidence une forme particulière de contact des langues caractérisée par :

- absence de code-switching explicite
- forte présence de référents culturels locaux
- intégration d'un lexique culturel stabilisé (*Mouloud*)
- transfert culturel sans transformation linguistique visible

On peut donc parler d'un **plurilinguisme latent**, où les langues ne se mélangent pas formellement, mais où les cultures linguistiques interagissent en profondeur.

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Éléments repérés	Type de phénomène	Nature	Interprétation sociolinguistique et didactique
Mouloud	Emprunt lexical stabilisé	Arabe → français	Intégration d'une fête religieuse dans le lexique français
Gâteaux aux amandes et aux dattes	Référence culturelle	Tradition maghrébine	Transfert culturel du contexte festif algérien
Préparatifs de fête	Pratique sociale	Culture locale	Représentation de la vie sociale familiale
Habits neufs	Référence socioculturelle	Tradition festive	Valeur symbolique de la fête dans la société
Absence de mots en arabe ou amazigh	Absence de contact linguistique visible	Choix discursif	Maintien d'un français homogène dans le texte
Univers culturel algérien	Transfert culturel global	Socioculturel	Plurilinguisme culturel sans plurilinguisme linguistique

Tableau 2récapitulation analytique du texte 2

Ce texte illustre une forme de contact des langues essentiellement **culturelle et implicite**, où la langue française sert de support à la représentation d'un univers socioculturel algérien sans recours visible au mélange linguistique.

Analyse du texte 3 : Comptine « Yennayer »

1. Présentation du texte

La comptine « *Yennayer* » est un support poétique et didactique extrait du manuel de Français de la 4e année primaire. Elle célèbre le nouvel an amazigh, événement culturel majeur en Algérie et dans l'ensemble de l'Afrique du Nord.

Ce texte combine une structure en français avec des éléments linguistiques et culturels issus du tamazight et de la culture populaire maghrébine, ce qui en fait un objet privilégié pour l'analyse du contact des langues en contexte scolaire.

1. Une situation de plurilinguisme et de contact des langues

Le texte est majoritairement en français, mais il intègre des éléments non francophones comme les expressions suivantes :

- **Yennayer** (titre et répétition)
- **Assegas amegaz**
- “**Couscoussi couscoussa**” expressions rythmées

On est donc face à un phénomène de code-switching intra-textuel (alternance de langues dans un même énoncé poétique).

2. Emprunts lexicaux et transferts culturels

a) Emprunts directs

- *Yennayer* : nom du Nouvel An amazigh
- *Assegas amegaz* : expression amazighe signifiant « bonne année »

Ces éléments sont des emprunts culturels non traduits, conservés dans leur forme originale. Ils servent à ancrer le texte dans une identité culturelle spécifique.

Pour **Yennayer** : Il s'agit d'une transcription phonétique intégrée et d'un marqueur d'alternance codique .

- **Une transcription stabilisée** : L'orthographe « **Yennayer** » utilise les règles graphiques latines (le Y initial et le double nn) pour restituer fidèlement la phonétique berbère (le son "y" consonantique et la gémination, c'est-à-dire l'insistance sur le "n").
- **Une double étymologie historique** : Sur le même plan de la linguistique historique, *Yennayer* est lui-même issue d'un contact de langues très anciennes, puisqu'il provient du latin *Ianuarius* (Janvier), qui est passé dans le fonds linguistique amazigh avant d'être réemprunté par le français du Maghreb.

Le terme *Yennayer* revêt une importance capitale pour répondre à nos hypothèses sur la valorisation identitaire (H2) et le répertoire plurilingue (H3) :

- **Un xénisme à forte charge symbolique** : Contrairement à *l'Aïd* ou *henné* qui relèvent de la sphère arabo-islamique, *Yennayer* introduit la composante berbère/amazighe. Son insertion dans le manuel (surtout depuis son officialisation et l'instauration du jour férié en Algérie en 2018) est un acte didactique fort.
- **L'alternance codique comme levier** : Autour de ce mot s'articule une véritable alternance codique dans la comptine (*Assegas amegaz*). Le mot n'est pas traduit, il impose son propre univers culturel et festif.
- **L'authenticité patrimoniale** : En conservant *Yennayer* au lieu de le remplacer par son équivalent français "Nouvel An amazigh", le manuel choisit la fidélité au patrimoine oral de l'apprenant, ce qui favorise la **sécurité linguistique** et l'éveil interculturel en classe.

On peut parler de concepts d' « emprunt culturel direct au tamazight » , de « marqueur d'hétérogénéité linguistique » ou de « pivot de l'alternance codique » , et exclure le terme de *translittération* .

3. Hybridation et adaptation phonologique

a) “Couscoussi couscoussa”

Cette séquence est particulièrement intéressante :

- elle reprend le mot **couscous** (emprunt déjà francisé depuis l'arabe maghrébin)
- mais le transforme par :
 - **redoublement**
 - **variation suffixale ludique (-i / -a)**

Cela relève d'un jeu linguistique hybride, typique de la poésie enfantine et orale, où la langue est adaptée pour le rythme et la musicalité.

dans le cadre précis de notre corpus textuel (le Texte : la comptine de *Yennayer*), l'analyse de : **Couscoussi Couscoussa** cette expression révèle deux niveaux de lecture très riches pour notre étude :

a. Le niveau sémantique et affectif : L'appropriation culturelle

En disant « *Couscoussi* » (« mon couscous »), la comptine met en scène une relation de proximité affective et de fierté vis-à-vis du plat patrimonial. Ce n'est pas un couscous abstrait, c'est le couscous de la maisonnée, celui que l'on s'approprie lors de la célébration de *Yennayer*. C'est un marqueur fort d'ancrage identitaire pour le jeune apprenant.

b. Le niveau stylistique et phonologique : L'hybridation ludique

Dans la formule de la comptine « *Couscoussi couscoussa* », l'auteur s'amuse avec le contact des langues :

- « **Couscoussi** » s'appuie sur la matrice berbère (avec le possessif *-i*).
- « **Couscoussa** » fait écho, par parallélisme et assonance, à une structure rythmique ou à une vocalisation ludique (qui rappelle des tournures enfantines ou des rimes de contes).

Cette alternance et ce jeu de sonorités créent une hybridation phonologique. Pour un élève de 4e AP, cette répétition rythmée désarme la rigidité habituelle de la grammaire scolaire et transforme le contact linguistique en un moment de plaisir auditif et de manipulation poétique.

L'occurrence "*Couscoussi*" issue de la comptine de *Yennayer* illustre un cas remarquable de morphologie amazighe intégrée au support, où le suffixe *-i* traduit le possessif de la première personne ("*mon couscous*"). Associé par assonance à "*couscoussa*" , ce terme dépasse sa simple fonction dénotative pour devenir le pivot d'une hybridation ludique et rythmique , favorisant l'éveil phonologique et la affective de l'apprenant à travers la célébration du patrimoine culinaire commun.

4. Intégration syntaxique dans le français

Les éléments amazighs sont insérés dans une structure syntaxique française :

- « Lorsque minuit sonnera, tout le monde dira : Assegas amegaz ! »

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Ici, on observe une insertion de segments exogènes sans adaptation grammaticale, ce qui est typique du code-switching insertionnel.

Cette phrase, extraite de la comptine sur *Yennayer* (Texte 3), est un exemple particulièrement riche et central pour votre mémoire. Elle illustre parfaitement le concept d'alternance codique (code-switching) insertionnelle et met en lumière les dynamiques de contact des langues au cœur de Notre recherche.

Dans cette proposition, nous assistons à la juxtaposition de deux codes linguistiques distincts au sein de la même unité syntaxique :

- Le segment « **Lorsque minuit sonnera, tout le monde dira :** » est structurellement et grammaticalement en français standard (langue cible).
- Le segment « **Assegas amegaz !** » (« Bonne année ! » ou « Vœux propices ») est inséré textuellement en langue amazighe (le berbère / langue matrice).

Il ne s'agit pas d'un emprunt isolé (un seul mot comme *Yennayer*), mais de l'insertion d'un énoncé complet (une formule de vœu) . Le français sert ici de cadre d'accueil (langue matrice de la phrase) pour enchâsser une expression brute en tamazight.

- Le manuel traite la formule berbère sur un pied d'égalité avec le texte en français, sans la reléguer au statut de curiosité exotique ou de mot « étranger ».
- L'utilisation des deux points (:) introduit la formule comme une parole vivante, une performance orale que l'apprenant est invité à reproduire.

Cette phrase précise remplit plusieurs fonctions majeures par rapport à Nos hypothèses :

- **Valorisation identitaire et institutionnelle (H2) :** L'insertion de la formule emblématique du Nouvel An amazigh dans un manuel officiel de FLE est un acte fort. Elle fait écho à la reconnaissance du tamazight comme langue officielle en Algérie. Pour l'enfant, voir sa culture et les vœux de sa communauté écrits dans le livre de l'école favorisent une forte sécurité linguistique et affective.

- **Le croisement des imaginaires temporels :** La structure associe un marqueur temporel universel/occidental (« **Lorsque minuit sonnera** » , qui rappelle le passage au Nouvel An grégorien ou l'imaginaire des contes comme Cendrillon) à une

célébration typiquement agraire et nord-africaine (« **Assegas amegaz** »). Ce télescopage crée un espace tiers où le français s'émancipe de son contexte d'origine pour rythmer et verbaliser les traditions algériennes.

5. Fonctions des transferts linguistiques

Ces phénomènes ne sont pas seulement linguistiques, ils ont plusieurs fonctions :

a) Fonction identitaire

Les termes amazighs marquent une appartenance culturelle et valorisent une identité nord-africaine.

b) Fonction pédagogique et festive

Le texte introduit des enfants à une diversité linguistique dans un contexte de fête (Nouvel An).

c) Fonction poétique

- répétitions (*Yennayer! Yennayer!*)
- rythme binaire
- sonorités répétitives (*couscoussi couscoussa*)

Cela relève d'une **esthétique de l'oralité**.

Selon Khaoula Taleb-Ibrahimi, l'école algérienne fonctionne dans un espace où les langues de l'environnement social influencent fortement les apprentissages.

Dans ce texte, le contact des langues permet :

- la valorisation de la culture amazighe
- la mémorisation par répétition rythmique
- l'ancrage affectif et identitaire
- l'accès facilité au sens

6. Type de contact linguistique observé

On peut résumer les phénomènes ainsi :

- **Code-switching** (alternance français / amazigh)
- **Emprunt lexical culturel**
- **Hybridation lexicale ludique**
- **Inscription identitaire du plurilinguisme**

Cette comptine illustre un contact de langues harmonieux et non conflictuel, où le français sert de langue matrice, tandis que l'amazigh apporte des éléments identitaires, culturels et rythmiques. Les transferts linguistiques y ont surtout une fonction symbolique, festive et identitaire, en plus de leur rôle poétique.

La comptine « *Yennayer* » présente un exemple significatif de contact de langues entre le français et l'amazigh, observable à travers des phénomènes de transferts linguistiques, d'emprunts et d'alternance codique. Le texte, bien que majoritairement rédigé en français, intègre des éléments lexicaux et culturels issus de l'amazigh qui jouent un rôle identitaire, poétique et festif. Cette hybridation linguistique reflète une situation de plurilinguisme vivant, où les langues coexistent et interagissent dans un même espace discursif.

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Éléments du texte	Langue d'origine	Type de transfert linguistique	Analyse / Fonction
Yennayer	Amazigh	Emprunt lexical culturel	Désigne le Nouvel An amazigh. Marque une identité culturelle forte et contextualise la fête.
Assegas amegaz	Amazigh	Emprunt lexical + expression figée	Signifie « bonne année ». Fonction sociale et rituelle dans le texte.
Couscoussi couscoussa	Arabe maghrébin / amazighisé	Hybridation + redoublement ludique	Transformation phonétique et rythmique du mot « couscous ». Fonction poétique et ludique.
“Yennayer ! Yennayer !”	Amazigh	Répétition expressive (code-switching)	Insistance rythmique et valorisation culturelle.
“C’est le nouvel an !”	Français	Langue matrice	Traduction explicative du contexte culturel.
“Lorsque minuit sonnera...”	Français	Structure syntaxique française + insertion	Cadre narratif en français avec insertion de termes amazighs.
“Tout le monde dira : Assegas amegaz !”	Français + Amazigh	Alternance codique (insertion)	Mélange des deux langues dans une même phrase. Fonction festive et collective.
Bonne année ! Bonne année !	Français	Répétition poétique	Renforce la dimension rituelle et universelle de la fête.
A ma mère, à ma grand-mère	Français	Expression affective culturelle	Transmission intergénérationnelle des valeurs festives.

Tableau 3L'analyse des dynamiques de contact des langues du texte 3

L'analyse du texte 4 : « Un jour de fête »

1. Les transferts linguistiques : Mécanismes d'intégration

Cette première partie s'intéresse à la manière dont l'arabe (notamment le dialectal/darja) s'insère dans la syntaxe française.

A. L'emprunt lexical brute et l'alternance codique (Code-switching)

- **Analyse du terme « *ghéïta* »** : C'est un emprunt direct (un xénisme). L'auteur a choisi de ne pas traduire cet instrument traditionnel par "hautbois" ou "clarinette", car ces termes européens transmettraient une réalité culturelle erronée.
- **La transcription phonétique** : L'orthographe choisie par l'auteur (*ghéïta* avec un accent). Cela montre une tentative d'adapter la phonétique arabe (le *ḡayn*) au système graphique français pour guider la prononciation du lecteur francophone.
- **L'emprunt onomatopéique « *you-you* »** : Bien que francisé dans les dictionnaires aujourd'hui, le « *you-you* » est la lexicalisation d'un cri festif spécifiquement nord-africain et moyen-oriental. Le fait de le plurieliser (« *Des you-you* ») montre une intégration morphosyntaxique totale dans la grammaire française (déterminant pluriel + marque du pluriel).

B. L'absence de glose ou d'italique : Une stratégie de légitimation

- **L'effet de naturalisation** : Souvent, les auteurs insèrent des notes de bas de page ou mettent les mots arabes en italique pour signaler "l'altérité". Ici, le texte semble intégrer *ghéïta* et *you-you* sur le même plan que *tambourins* ou *coups de fusils* .
- **Interprétation** : Ce refus de la subordination linguistique crée un espace tiers où la langue française est sommée d'héberger la réalité algérienne sans la folkloriser.

2. La dynamique des contacts de langues : Le choc des imaginaires

Le contact de langues n'est pas qu'une affaire de mots, c'est aussi le contact entre deux visions du monde.

A. La recreation d'une "ambiance sonore"

- Le texte est saturé de sensations auditives : *you-you, tambourins, ghéita, coups de fusils, cris, ébranlement sonore* .
- **La tension sociolinguistique** : Le français, langue traditionnellement associée à l'écrit, à la norme et à la rigueur administrative dans le contexte postcolonial algérien, est ici détourné pour exprimer l'oralité pure, le bruit, la fête populaire et le débordement. L'auteur fait "bruire" la langue française au rythme des traditions algériennes.

B. Le calque sémantique et la structure de la pensée

- La structure : « *l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre* » . Cette formulation cosmique (*le ciel et la terre*) rappelle fortement des structures hyperboliques et poétiques très courantes dans la langue et l'imaginaire arabes (que l'on retrouve aussi bien dans la poésie populaire que dans les expressions quotidiennes pour dire l'immensité ou l'absolu).

3. L'enjeu sociolinguistique et politique (Pour l'ouverture de votre analyse)

- **Le contexte des années 80 en Algérie** : C'est une période de tension autour de l'arabisation et du statut du français. En publiant chez l'ENAL (Éditions Nationales Algériennes), Mohamed Chérif Khelil participe à la définition d'une littérature algérienne de langue française qui n'est plus une "littérature d'aliénation", mais une littérature d'appropriation.
- **Le concept de "Langue matrice" vs "Langue d'expression"** : La structure profonde de la pensée, la matrice culturelle (les fêtes, le partage de l'espace, la solidarité communautaire : « *organisateur des danses, et même dehors dormir sans dommage* ») est profondément algérienne, tandis que le canal d'expression est le français. C'est le parfait exemple d'une "langue française réactivée par l'imaginaire maghrébin" (pour reprendre les concepts de l'écrivain Abdelkebir Khatibi sur la *bilinguisme textuel*).

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

L'étude des transferts linguistiques et des dynamiques de contact des langues au sein du texte « Un jour de fête » de Mohamed Chérif Khelil nécessite une approche méthodologique capable de lier le micro-textuel (le choix des mots et des structures) au macro-sociolinguistique (les enjeux politiques et identitaires de l'Algérie des années 1980). Afin de rendre compte de la complexité de cette hybridation textuelle, le tableau synoptique ci-dessous cartographie les différents phénomènes de contact identifiés dans le fragment. Chaque occurrence textuelle y est analysée selon sa nature linguistique (emprunt, alternance codique, calque sémantique) et effectivement à l'aune de sa fonction stylistique et de sa portée symbolique. Cette systématisation permet de mettre en lumière la manière dont l'auteur subvertit le médium francophone pour y loger une ontologie et une esthétique proprement algériennes.

Segment textuel extrait	Phénomène linguistique identifié	Analyse stylistique et discursive	Portée sociolinguistique et symbolique
« Des toi-toi [...] »	Emprunt onomatopéique lexicalisé et intégré morphologiquement.	L'utilisation du déterminant pluriel « des » et l'accord implicite montre une francisation de surface. C'est l'introduction immédiate d'une corporéité et d'une voix féminine traditionnellement liée à la darja.	Légitimation de l'oralité : Le cri festif indigène pénètre le texte français sans médiation, s'imposant d'emblée comme le point de départ de la textualité.
« [...] ghéita [...] »	Emprunt pur (xénisme) avec adaptation graphique.	L'auteur utilise un graphisme français (<i>gh-</i> pour transcrire la lettre arabe <i>ḡayn</i> [ġ], et un <i>é</i> accentué) pour guider la prononciation. L'absence d'italique ou	Indépendance linguistique : Refus de traduire par un hyperonyme réducteur (ex: "hautbois"). La langue d'expression (le français) doit s'élargir

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

		de glose (note explicative) refuse le compromis exotique.	pour intégrer l'objet culturel de la langue matrice (l'arabe).
« [...] l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre. »	Calque sémantique et métaphore hyperbolique d'inspiration culturelle.	La structure binaire « le ciel et la terre » fait écho aux formulations cosmiques et absolues fréquentes dans la poésie orale et la tradition religieuse arabophones pour exprimer la totalité.	Décentrement de l'imaginaire : Le français est habité par une structure de pensée exogène. Ce n'est plus seulement le lexique qui est algérien, c'est la façon de concevoir et de déployer l'espace.
« On peut servir des repas, organiser des danses, et même dormir dehors sans dommage. »	Traduction d'un habitus culturel (l'hospitalité et la sacralisation de la fête).	Énumération d'actions quotidiennes à valeur itérative (le présent de vérité générale). La structure syntaxique française, très fluide, décrit une réalité collective où la frontière entre espace privé et public s'efface.	Le bilinguisme textuel : Le texte donne à voir une sociabilité traditionnelle algérienne (la <i>touiza</i> ou la fête communautaire). La langue française sert ici de réceptacle à des valeurs anthropologiques spécifiques.
« L'espace ne pose aucun problème. »	Proposition finale à visée axiologique (affirmation de valeurs).	Phrase nominale courte, tranchante, qui contraste avec l'effervescence sonore du début. Elle intellectualise en français un état d'esprit lié au partage communautaire	Appropriation territoriale : Dans un contexte postcolonial, réaffirmer que « l'espace ne pose aucun problème » à travers la langue de l'ancien colonisateur est une réappropriation

		traditionnel.	poétique du territoire physique et linguistique.
--	--	---------------	--

Tableau 4 Synthèse des dynamiques de contact des langues du texte 4

L'analyse du texte 5 : « Chadi »

L'hybridation discursive et mémorielle dans « Chadi » de Mohamed Dib

L'écriture francophone de Mohamed Dib, en particulier dans ses récits patrimoniaux comme les *Contes du vieux Tlemcen*, ne se contente pas d'utiliser le français comme un simple outil de communication neutre. Elle en fait le lieu d'un métissage où la langue d'expression (le français) est constamment travaillée, habitée et reconfigurée par la langue et la culture matrices (l'arabe maghrébin et l'imaginaire tlemcénien). Dans cet incipit, ce phénomène se transparaît à travers trois modalités principales de transfert linguistique.

1. La subversion de la formule d'ouverture : Entre « Il était une fois » et le Kân yâ makân

L'entrée dans le récit s'opère par une formule hybride : « *Il y avait, jadis...* ». Sur le plan stylistique, Dib convoque le code du merveilleux occidental en utilisant le marqueur temporel « *jadis* », qui renvoie à un passé indéterminé, mythique et légendaire. Cependant, cette structure syntaxique est immédiatement court-circuitée par l'introduction de l'onomastique arabe.

Le choix du nom propre « *Chadi* » (شادي), attribué à l'animal, et de « *Zid* » (زيد), attribué à l'artisan, brise l'homogénéité du code linguistique français.

- En arabe, *Chadi* porte en lui une charge sémantique liée au chant, à la poésie ou à la quête de connaissances, tandis que *Zid* évoque l'abondance ou l'accroissement (ce qui crée une tension ironique avec son statut de « cordonnier pauvre »).
- Par ce transfert onomastique direct, Dib opère une forme d' **hétérogénéité énonciative** (pour reprendre le concept de Jacqueline Authier-Revuz) : sous le lexique français affleure la structure de l'oralité traditionnelle maghrébine, calquée sur le rituel d'ouverture du *Kân yâ makân* (le "Il était ou il n'était pas" des conteurs populaires).

2. Le calque topographique et la spatialisation de la mémoire

Le contact des langues se manifeste de manière plus subtile à travers ce que l'on appelle un calque conceptuel ou de désignation lorsqu'il évoque « *la rue des babouchiers, au cœur des vieux quartiers de la ville* » .

Ici, l'auteur traduit en français une réalité urbaine et socio-économique purement tlemcénienne. La formule « *rue des babouchiers* » est la transposition littérale de la désignation d'un espace de la médina traditionnelle (une *zanka* ou un *souk* structuré par corporation de métier). En sélectionnant le terme « *échope* » plutôt que « magasin » ou « boutique », Dib utilise un archaïsme français pour traduire le concept de *hanout* , ce petit espace de travail et de commerce typique des structures artisanales précoloniales. Le français n'est donc pas utilisé ici pour occidentaliser le décor, mais au contraire pour cartographier et préserver une géographie identitaire algérienne, désignée comme le « *cœur* » (le centre névralgique) de la ville.

3. L'emprunt lexical non marqué : L'intégration de la « Chéchia »

Le transfert linguistique le plus évident réside dans l'utilisation du xénisme « *chéchia* » . Contrairement à la littérature coloniale ou orientaliste qui aurait tendance à sur-signaler le mot (par l'usage de l'italique, des guillemets ou d'une note de bas de page explicative pour souligner l'exotisme), Dib insère le terme « *chéchia* » de manière fluide et naturelle dans la syntaxe française : « *[il] portait une chéchia rouge* » .

Ce procédé textuel est hautement symbolique :

- **Refus de la glose** : L'absence de dictionnaire interne au texte montre que l'auteur refuse de positionner la culture algérienne en situation de subordination ou de justification face au lecteur francophone.

- **Le métissage vestimentaire** : Ce mot arabe est associé à un groupe nominal purement français : « *un pantalon bouffon* » . Cette alliance de mots crée une image hybride. Le petit singe, figure centrale du conte, porte un costume métissé, mi-européen (le pantalon bouffon qui rappelle l'univers du cirque ou de la commedia dell'arte) et mi-maghrébin (la chéchia rouge).

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Cette analyse textuelle montre que chez Mohamed Dib, le contact des langues ne produit pas un conflit ou un "choc" stylistique violent. Il s'agit plutôt d'une transgression tranquille ou d'une hospitalité langagière : le français accepte de s'assouplir pour devenir le réceptacle d'un patrimoine oral, d'une mémoire urbaine et d'un imaginaire typiquement algérien.

L'analyse des transferts linguistiques dans l'œuvre pour enfants de Mohamed Dib, et plus particulièrement dans ses contes patrimoniaux, révèle une stratégie d'hybridation douce qui différencie des littératures de combat ou de revendication brute. Dans cet incipit de « Chadi », Dib utilise la langue française comme un conservatoire de la mémoire collective et de la topographie culturelle de Tlemcen. Le contact entre le français — langue de l'écriture — et l'arabe dialectal ou les réalités culturelles maghrébines — matrice du récit — s'ouvre par l'insertion de marqueurs identitaires précis (onomastique, architecture, costume). Le tableau suivant examine comment ces transferts linguistiques dépassent la simple touche colorée pour participer à une véritable reconfiguration de l'imaginaire du conte merveilleux en régime francophone.

Segment textuel extrait	Phénomène linguistique identifié	Analyse stylistique et discursive	Portée sociolinguistique et symbolique
« Il y avait, jadis... »	Hétérogénéité énonciative par subversion de la formule d'ouverture.	Utilisation du marqueur temporel archaïque français « <i>jadis</i> » pour évoquer le merveilleux, immédiatement hybridé par l'introduction d'anthroponymes arabes.	Réorientation du genre : Dib calque subtilement la structure imaginaire du <i>Kân yâ makân</i> (le rituel du conte maghrébin) sous une formule syntaxique française canonique.
« [...] Chadi. Il partageait avec Zid [...] »	Transfert onomastique direct (intégration de noms propres signifiants).	Choix de prénoms issus de l'arabe dialectal et classique. <i>Chadi</i> (شادي), lié à la quête du savoir/chant) et <i>Zid</i> (زيد), signifiant l'abondance,	Ancrage patrimonial : Ces prénoms réactivent les figures types des récits de l'oralité traditionnelle algérienne au sein même d'un texte écrit en

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

		ici employé de manière ironique).	français.
« [...] la rue des babouchiers, au cœur des vieux quartiers de la ville. »	Calque conceptuel et topographique de l'espace urbain.	Transposition littérale en français de l'organisation socio-économique de la médina traditionnelle (la structure en <i>souks</i> ou <i>zankat</i> par corporation artisanale).	Géographie mémorielle : Utilisation du français pour cartographier et sacraliser l'espace précolonial de Tlemcen, désigné comme le « <i>cœur</i> » (le centre névralgique et immuable).
« [...] une échoppe [...] »	Archaïsme lexical employé comme équivalent culturel.	Choix du terme médiéval « <i>échoppe</i> » plutôt que des termes modernes « boutique » ou « magasin », afin de traduire fidèlement le concept sémantique de <i>hanout</i> .	Traductibilité et justesse : Refus d'occidentaliser le décor ; la langue française est sommée de s'adapter pour restituer l'authenticité de l'artisanat traditionnel.
« [...] portait une chéchia rouge. »	Emprunt lexical non marqué (xénisme intégré).	Insertion fluide du mot arabe « <i>chéchia</i> » sans aucun marqueur d'altérité (absence d'italique, de guillemets ou de note explicative de bas de page).	Refus de la glose colonialiste : Dîb refuser de folkloriser ou de justifier sa culture face au lectorat francophone. La langue matrice s'impose naturellement dans la phrase.
« [...] un pantalon bouffon et portait une chéchia rouge. »	Allotopie vestimentaire et métissage stylistique.	Association immédiate d'un syntagme évoquant l'univers théâtral occidental (<i>pantalon bouffon</i>) et d'un attribut vestimentaire	Allégorie de la double culture : Le personnage central du conte devient visuellement et textuellement une figure hybride, un espace de

		traditionnel maghrébin (<i>chéchia</i>).	médiation et de dialogue entre deux mondes.
--	--	--	---

Tableau 5 Cartographie des transferts linguistiques dans le texte 5

Ce tableau met en évidence ce que l'on peut qualifier d' hospitalité langagière chez Mohamed Dib. Contrairement à des dynamiques de contact conflictuelles, le français se fait ici accueillant, s'assouplissant pour devenir le conservatoire d'une mémoire orale, d'une topographie et d'un habitus proprement algériens.

4. Les transferts linguistiques : Mécanismes d'intégration

Cette première partie s'intéresse à la manière dont l'arabe (notamment le dialectal/darja) s'insère dans la syntaxe française.

A. L'emprunt lexical brute et l'alternance codique (Code-switching)

- **Analyse du terme « *ghéita* »** : C'est un emprunt direct (un xénisme). L'auteur a choisi de ne pas traduire cet instrument traditionnel par "hautbois" ou "clarinette", car ces termes européens transmettraient une réalité culturelle erronée.

- **La transcription phonétique** : Notez l'orthographe choisi par l'auteur (*ghéita* avec un accent). Cela montre une tentative d'adapter la phonétique arabe (le *ḡayn*) au système graphique français pour guider la prononciation du lecteur francophone.

- **L'emprunt onomatopéique « *you-you* »** : Bien que francisé dans les dictionnaires aujourd'hui, le « *you-you* » est la lexicalisation d'un cri festif spécifiquement nord-africain et moyen-oriental. Le fait de le pluraliser (« *Des you-you* ») montre une intégration morphosyntaxique totale dans la grammaire française (déterminant pluriel + marque du pluriel).

B. L'absence de glose ou d'italique : Une stratégie de légitimation

- **L'effet de naturalisation** : Souvent, les auteurs insèrent des notes de bas de page ou mettent les mots arabes en italique pour signaler "l'altérité". Ici, le texte semble intégrer *ghéita* et *you-you* sur le même plan que tambourins ou coups de fusils .

- **Interprétation pour le mémoire** : Ce refus de la subordination linguistique crée un espace tiers où la langue française est sommée d'héberger la réalité algérienne sans la folkloriser.

5. La dynamique des contacts de langues : Le choc des imaginaires

Le contact de langues n'est pas qu'une affaire de mots, c'est aussi le contact entre deux visions du monde.

A. La recreation d'une "ambiance sonore"

- Le texte est saturé de sensations auditives : you-you, tambourins, ghéita, coups de fusils, cris, ébranlement sonore .

- **La tension sociolinguistique** : Le français, langue traditionnellement associée à l'écrit, à la norme et à la rigueur administrative dans le contexte postcolonial algérien, est ici détourné pour exprimer l'oralité pure, le bruit, la fête populaire et le débordement. L'auteur fait "bruire" la langue française au rythme des traditions algériennes.

B. Le calque sémantique et la structure de la pensée

- Regardez la structure : « *l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre* » . Cette formulation cosmique (*le ciel et la terre*) rappelle fortement des structures hyperboliques et poétiques très courantes dans la langue et l'imaginaire arabes (que l'on retrouve aussi bien dans la poésie populaire que dans les expressions quotidiennes pour dire l'immensité ou l'absolu).

6. L'enjeu sociolinguistique et politique (Pour l'ouverture de votre analyse)

Pour donner l'épaisseur attendue à un niveau Master, vous devez inscrire cette analyse textuelle dans le contexte macro-sociolinguistique de l'époque de publication (1984).

- **Le contexte des années 80 en Algérie** : C'est une période de tension autour de l'arabisation et du statut du français. En publiant chez l'ENAL (Éditions Nationales Algériennes), Mohamed Chérif Khelil participe à la définition d'une littérature

algérienne de langue française qui n'est plus une "littérature d'aliénation", mais une littérature d'appropriation.

• **Le concept de "Langue matrice" vs "Langue d'expression"** : La structure profonde de la pensée, la matrice culturelle (les fêtes, le partage de l'espace, la solidarité communautaire : « *organisateur des danses, et même dehors dormir sans dommage* ») est profondément algérienne, tandis que le canal d'expression est le français. C'est le parfait exemple d'une "langue française réactivée par l'imaginaire maghrébin" (pour reprendre les concepts de l'écrivain Abdelkebir Khatibi sur la *bilinguisme textuel*).

L'étude des transferts linguistiques et des dynamiques de contact des langues au sein du texte « Un jour de fête » de Mohamed Chérif Khelil nécessite une approche méthodologique capable de lier le micro-textuel (le choix des mots et des structures) au macro-sociolinguistique (les enjeux politiques et identitaires de l'Algérie des années 1980). Afin de rendre compte de la complexité de cette hybridation textuelle, le tableau synoptique ci-dessous cartographie les différents phénomènes de contact identifiés dans le fragment. Chaque occurrence textuelle y est analysée selon sa nature linguistique (emprunt, alternance codique, calque sémantique) et effectivement à l'aune de sa fonction stylistique et de sa portée symbolique. Cette systématisation permet de mettre en lumière la manière dont l'auteur subvertit le médium francophone pour y loger une ontologie et une esthétique proprement algériennes.

Segment textuel extrait	Phénomène linguistique identifié	Analyse stylistique et discursive	Portée sociolinguistique et symbolique
« Des toi-toi [...] »	Emprunt onomatopéique lexicalisé et intégré morphologiquement.	L'utilisation du déterminant pluriel « des » et l'accord implicite montre une francisation de surface. C'est l'introduction immédiate d'une corporéité et d'une voix	Légitimation de l'oralité : Le cri festif indigène pénètre le texte français sans médiation, s'imposant d'emblée comme le point de départ de la textualité.

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

		féminine traditionnellement liée à la darja.	
« [...] ghéita [...] »	Emprunt pur (xénisme) avec adaptation graphique.	L'auteur utilise un graphisme français (<i>gh-</i> pour transcrire la lettre arabe <i>ḡayn</i> [ġ], et un <i>é</i> accentué) pour guider la prononciation. L'absence d'italique ou de glose (note explicative) refuse le compromis exotique.	Indépendance linguistique : Refus de traduire par un hyperonyme réducteur (ex: "hautbois"). La langue d'expression (le français) doit s'élargir pour intégrer l'objet culturel de la langue matrice (l'arabe).
« [...] l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre. »	Calque sémantique et métaphore hyperbolique d'inspiration culturelle.	La structure binaire « le ciel et la terre » fait écho aux formulations cosmiques et absolues fréquentes dans la poésie orale et la tradition religieuse arabophones pour exprimer la totalité.	Décentrement de l'imaginaire : Le français est habité par une structure de pensée exogène. Ce n'est plus seulement le lexique qui est algérien, c'est la façon de concevoir et de déployer l'espace.
« On peut servir des repas, organiser des danses, et même dormir dehors sans dommage. »	Traduction d'un habitus culturel (l'hospitalité et la sacralisation de la fête).	Énumération d'actions quotidiennes à valeur itérative (le présent de vérité générale). La structure syntaxique française, très fluide, décrit une réalité collective où la frontière entre espace privé et public s'efface.	Le bilinguisme textuel : Le texte donne à voir une sociabilité traditionnelle algérienne (la <i>touiza</i> ou la fête communautaire). La langue française sert ici de réceptacle à des valeurs anthropologiques

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

			spécifiques.
« L'espace ne pose aucun problème. »	Proposition finale à visée axiologique (affirmation de valeurs).	Phrase nominale courte, tranchante, qui contraste avec l'effervescence sonore du début. Elle intellectualise en français un état d'esprit lié au partage communautaire traditionnel.	Appropriation territoriale : Dans un contexte postcolonial, réaffirmer que « l'espace ne pose aucun problème » à travers la langue de l'ancien colonisateur est une réappropriation poétique du territoire physique et linguistique.

Tableau 6 Synthèse des dynamiques de contact des langues

L'examen des occurrences textuelles au sein de notre corpus ne saurait se limiter à un simple inventaire lexical des faits de langue. Pour rendre compte de la complexité des dynamiques à l'œuvre, il s'avère indispensable de systématiser nos observations à travers un outil méthodologique rigoureux. Le tableau d'analyse des transferts et des dynamiques de contact des langues présenté ci-dessous remplit cette fonction de clarification. Il permet de confronter directement chaque segment textuel extrait de nos supports (didactiques et littéraires) à sa nature linguistique exacte (emprunt, calque, alternance codique), tout en évaluant sa fonction stylistique et sa portée sociolinguistique globale. Cette approche synoptique offre une vision transversale de la porosité des langues en présence et de la manière dont le français gère l'altérité culturelle.

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

Segment textuel extrait	Phénomène linguistique identifié	Analyse stylistique et discursive	Portée sociolinguistique et symbolique
« Il y avait, jadis, un petit singe Chadi. »	Hétérogénéité énonciative et choix onomastique (nom propre arabe).	Dib subvertit la formule canonique occidentale « Il était une fois » par l'association du marqueur temporel traditionnel français (<i>jadis</i>) et d'un prénom arabe anthropomorphe : <i>Chadi</i> (شادي, qui signifie étymologiquement « le chanteur » ou « celui qui cherche la science/le savoir » en arabe).	Réorientation du merveilleux : Dès la première ligne, l'univers du conte universel (le singe de fable) est sédimenté dans un espace linguistique et culturel sémantiquement lié à l'aire maghrébine.
« Il partageait avec Zid, un cordonnier pauvre [...] »	Insertion onomastique et ancrage socio-économique traditionnel.	Le choix du prénom <i>Zid</i> (lié à l'idée d'augmentation ou d'abondance, ironique pour un pauvre) inscrit le récit dans la typologie des personnages du conte populaire maghrébin. Le binôme animal/artisan pauvre rappelle les structures des contes du patrimoine oral.	Conservation de l'oralité : La langue française sert de véhicule de transmission pour un héritage de l'oralité tlemcénienne. C'est une passerelle entre la culture populaire orale et la consécration par l'écrit francophone.
« [...] une échoppe située dans la rue des babouchiers, au cœur des	Calque de désignation spatio-topographique (<i>rue des</i>	Le terme « échoppe » et la périphrase « rue des babouchiers » calquent la structure organisationnelle de la médina traditionnelle	Géographie identitaire et mémorielle : Le français est sommé de cartographier la médina de Tlemcen. C'est un

Chapitre 3 : Analyse des dynamiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4e année primaire

vieux quartiers de la ville. »	<i>babouchiers / Zankat el-baboutchiyne).</i>	(les souks organisés par corps de métiers). La spatialité urbaine n'est pas celle d'une ville occidentale, mais celle d'une topographie arabo-berbère.	acte de préservation d'une mémoire urbaine précoloniale, présenté comme un centre immuable (« <i>au cœur</i> »).
« [...] Chadi était vêtu d'un pantalon bouffon et portait une chéchia rouge. »	Emprunt lexical intégré (<i>chéchia</i>) et description vestimentaire métissée.	L'emprunt <i>chéchia</i> est introduit sans italique ni glose. Le texte associe un vêtement théâtral occidental (« pantalon bouffon », rappelant la commedia dell'arte ou le cirque) à un attribut vestimentaire traditionnel maghrébin et ottoman (la <i>chéchia</i>).	Hybridation esthétique : Ce contact de langues et de cultures crée une figure hybride : le singe n'est ni totalement un personnage de fable européenne, ni un simple animal local ; il devient l'allégorie d'une double culture, un pont poétique entre deux mondes.

Tableau 7L'analyse des transferts et dynamiques de contact des langues

Conclusion

L'analyse des transferts linguistiques dans l'œuvre pour enfants de Mohamed Dib, et plus particulièrement dans ses contes patrimoniaux, révèle une stratégie d'hybridation douce qui différencie des littératures de combat ou de revendication brute. Dans cet incipit de « Chadi », Dib utilise la langue française comme un conservatoire de la mémoire collective et de la topographie culturelle de Tlemcen. Le contact entre le français — langue de l'écriture — et l'arabe dialectal ou les réalités culturelles maghrébines — matrice du récit — s'ouvre par l'insertion de marqueurs identitaires précis (onomastique, architecture, costume). Le tableau suivant examine comment ces transferts linguistiques dépassent la simple touche colorée pour participer à une véritable reconfiguration de l'imaginaire du conte merveilleux en régime francophone

Le quatrième chapitre : Discussion et perspectives didactiques

Chapitre 4 : Discussion des résultats et perspectives didactiques

Introduction

Ce quatrième et dernier chapitre constitue le pivot analytique de notre recherche. Après avoir cartographié et interprété les manifestations micro-textuelles et macro-sociolinguistiques du contact des langues dans le manuel de FLE de la 4^e année primaire (Chapitre 3), il s'agit désormais de soumettre ces données à une réflexion critique et transversale. L'objectif de ce chapitre est double : d'une part, discuter les résultats en croisant les choix discursifs des concepteurs du manuel avec les réalités de terrain, les représentations des enseignants et nos hypothèses initiales ; d'autre part, formuler des perspectives didactiques concrètes.

Il s'agira de dépasser le simple constat empirique pour proposer des pistes pédagogiques viables, capables de transformer le contact des langues — souvent perçu comme un obstacle ou une source d'interférences — en un levier d'apprentissage positif et en un espace d'affirmation identitaire pour l'apprenant algérien. Pour ce faire, notre réflexion s'articulera autour de trois axes : la confrontation des logiques institutionnelles et littéraires, la redéfinition du statut du français en contexte plurilingue, et enfin, l'élaboration de propositions didactiques orientées sur une approche bi-culturelle et inclusive.

1. Discussion des résultats : La confrontation des logiques textuelles

Le croisement des analyses effectuées sur notre corpus textuel met en lumière une faille — ou du moins une dualité flagrante — dans la politique éditoriale et didactique du manuel de 4^e AP. Les résultats révèlent une tension constante entre deux logiques orthogonales : la logique de la domestication linguistique et la logique de l'hospitalité littéraire .

A. La logique de la domestication : Un monolinguisme de façade

Les textes dits « didactisés » ou fabriqués pour les besoins de la classe (à l'instar des dialogues sur l'Aïd ou le Mouloud) témoignent d'une volonté institutionnelle de maintenir une étanchéité des codes. Le français y est présenté dans une uniformité standard, aseptisée de toute interférence ou alternance codique visible.

- **Le compromis culturel** : Ne pouvant ignorer l'environnement de l'apprenant, les concepteurs opèrent un transfert culturel intralinguistique. On assiste à un encodage des habitus algériens (solidarité, rituels familiaux, alimentation) dans un moule syntaxique strictement français.

- **L'interprétation critique** : Ce choix relève d'une stratégie d'évitement. L'école algérienne, tout en reconnaissant superficiellement le patrimoine de l'enfant, semble manifester une crainte du « mélange des langues ». Elle produit ainsi un *bilinguisme fonctionnel indirect* qui, s'il facilite l'accès au sens par la familiarité des thèmes, maintient l'illusion d'un espace scolaire monolingue en déphasage avec le plurilinguisme exubérant de la rue algérienne.

B. La logique de l'hospitalité : La subversion poétique comme espace de vérité

À l'inverse, dès que le manuel cède la parole aux écrivains (Dib, Khelil, Amrouche) ou au patrimoine oral (la comptine sur Yennayer), la dynamique de contact se libère des verrous institutionnels.

- **Le décentrement linguistique** : Chez Khelil, le texte fait « bruire » le français au rythme des *you-you* et de la *ghéita*, réactivant la langue cible par l'imaginaire de la langue matrice.

- **L'hospitalité dibienne** : Chez Mohamed Dib, le contact devient une transgression tranquille. Le français s'assouplit, accepte de devenir le conservatoire de la mémoire de la médina et des contes traditionnels sans imposer de glose ou d'italique colonialiste. Le mot *chéchia* ou la structure de la *rue des babouchiers* s'impose de plein droit.

Le manuel scolaire se présente donc comme un objet hybride et schizophrène. Il tente de discipliner le contact des langues dans ses pages fonctionnelles, mais se voit contraint de célébrer l'hybridation et le métissage culturel dès qu'il recourt à la littérature pour toucher l'affect et l'identité de l'apprenant.

C. Confrontation avec le cadre théorique : Le décalage entre norme scolaire et réalité sociolinguistique

La confrontation des résultats de notre analyse textuelle avec la littérature scientifique met en évidence le paradoxe de la transposition didactique en Algérie. Les concepteurs du

manuel opèrent un tri idéologique et formel qui reflète ce que Khaoula Taleb-Ibrahimi qualifie de « schizophrénie linguistique ».

D'un côté, le manuel cherche à préserver un cloisonnement étanche pour répondre aux directives institutionnelles d'un apprentissage par compétences ciblant une langue standardisée. De l'autre, il est contraint d'introduire des pans entiers de la culture et de l'oralité algériennes pour donner du sens et susciter l'intérêt de l'apprenant.

L'analyse de la comptine de *Yennayer* et des textes de Dib ou Khelil démontre que le texte littéraire devient le seul espace de liberté où le plurilinguisme est toléré à l'école. Comme le soulignait Gilbert Grandguillaume, en contexte postcolonial, la littérature d'expression française ne se juxtapose pas aux langues maternelles (l'arabe dialectal et le tamazight), elle s'y imbrique. Le manuel de 4e AP crée ainsi une dichotomie : le français fonctionnel (les dialogues fabriqués) doit rester "pur", tandis que le français esthétique (les contes et poèmes) a le droit d'être "hospitalier". Ce constat textuel pose de profonds défis didactiques que nous devons transformer en perspectives d'action.

2. Discussion approfondie des résultats : La reconfiguration du paysage sociolinguistique algérien dans le texte scolaire

Le noyau de notre étude repose sur l'analyse fine des mécanismes par lesquels le manuel de 4e année primaire prend en charge la complexité sociolinguistique algérienne. Loin d'être un réceptacle passif ou un reflet transparent de la réalité, le manuel opère un traitement différencié des langues en présence (*l'arabe dialectal / darja*, *l'arabe classique / el fusha*, *le tamazight et le français*). La discussion de nos résultats permet de modéliser ce contact linguistique selon trois dynamiques majeures : l'occultation/domestication, l'émergence patrimoniale et l'hospitalité textuelle.

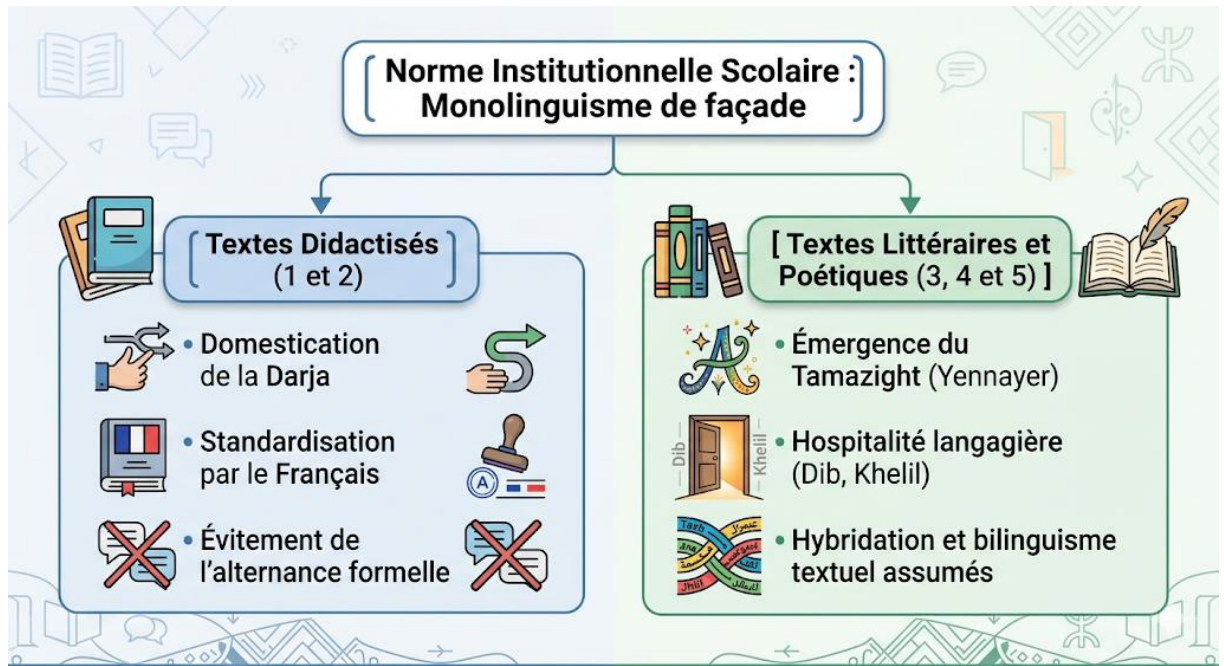


Image 1 : Norme institutionnelle scolaire

A. Le traitement de la Darja (arabe dialectal) et de l'El Fusha (arabe classique) : Entre domestication et évitement formel

L'analyse des Textes 1 (*L'Aïd el-Fitr*) et 2 (*La fête du Mouloud* de Taos Amrouche) révèle une posture institutionnelle paradoxale à l'égard de la langue première de l'apprenant, la *darja* , et de la langue officielle, *el fusha* .

- **La domestication de la darja** : Dans le dialogue didactisé sur l'Aïd, la *darja* n'apparaît jamais sous sa forme linguistique réelle (pas d'alternance codique ou de structures syntaxiques dialectales). Les concepteurs recourent plutôt à des emprunts lexicalisés et stabilisés (*Aïd*, *henné*). Ce phénomène relève de ce que nous pouvons appeler une "domestication" : on extrait le lexique de la *darja* pour l'insérer de force dans un cadre morphosyntaxique français standardisé. La langue maternelle est tolérée uniquement comme un "réservoir culturel" destiné à faciliter l'accès au sens.

- **La concurrence implicite avec el fusha** : La célébration de fêtes religieuses et traditionnelles (*Aïd* et *Mouloud*) convoque implicitement l'imaginaire de *el fusha* , langue de la sacralité et de l'institution. En faisant le choix de traiter ces thématiques exclusivement en français, le manuel réalise un transfert conceptuel intralinguistique . Il démontre que le français, en contexte scolaire algérien, est sommé d'occuper les domaines sémantiques traditionnellement évolués à l'arabe classique. Il y a ici une

tentative d'évitement du conflit linguistique par la neutralisation des formes : le français s'approprie le contenu anthropologique algérien tout en maintenant une barrière étanche contre l'intrusion formelle des langues arabes.

B. L'émergence de l'Amazigh (Le berbère) : Une hybridation ludique et identitaire

Le cas de la comptine « *Yennayer* » (Texte 3) introduit une rupture épistémologique majeure dans l'économie du manuel. Contrairement à l'arabe dialectal qui est invisibilisé dans sa syntaxe, le berbère bénéficie d'une alternance codique intra-textuelle et insertionnelle explicite.

- **L'inscription textuelle directe** : L'insertion de segments bruts non traduits tels que « *Assegas amegaz* » marque la reconnaissance institutionnelle et symbolique de la composante amazighe de l'identité nationale (consacrée par la révision constitutionnelle de 2016).

- **La fonction morpho-phonologique** : L'expression « *Couscoussi couscoussa* » illustre une hybridation ludique et stylistique. Le tamazight n'est pas ici une langue "morte" ou un simple objet de folklore ; il s'hybride avec le français pour créer une texture sonore rythmée, propre à l'apprentissage primaire. Nos résultats prouvent que le manuel utilise le support poétique comme un espace de déblocage psychologique, où le contact des langues perd son caractère anxiogène ou conflictuel pour devenir le lieu d'une sécurité linguistique et d'une célébration de la pluralité.

C. L'Hospitalité langagière du Français : Le bilinguisme textuel de Dib et Khelil

Le point culminant de notre discussion réside dans l'analyse des Textes 4 (« *Un jour de fête* » de M. Chérif Khelil) et 5 (« *Chadi* » de Mohamed Dib). C'est là que le noyau théorique de notre étude — le contact des langues — trouve sa manifestation la plus esthétique et la plus complexe, à travers les concepts de bilinguisme textuel (Abdelkebir Khatibi) et d'hospitalité langagière .

- **Le bruissement de la langue chez Khelil** : En insérant des xénismes sonores (*ghéita, you-you*) sans italique ni glose, Khelil refuse le pacte exotique colonial. La langue française est violentée poétiquement : elle doit héberger le bruit, l'oralité et l'effervescence de la rue algérienne. Les structures hyperboliques (« *remplit le ciel et la terre* ») transposent en français la matrice stylistique de l'arabe.

• **La transgression tranquille chez Dib** : Dib, quant à lui, utilise le français comme l'archiviste mémoriel de la médina de Tlemcen. Les calques topographiques (*rue des babouchiers*) et vestimentaires (*chéchia*) montrent que le français n'est plus une langue étrangère subie, mais une langue réappropriée. C'est l'expression ultime de l'hospitalité langagière : le français s'assouplit, accepte de perdre sa rigidité académique pour se laisser habiter par l'imaginaire et la mémoire de l'arabe.

D.Synthèse de la discussion : Une typologie fonctionnelle du contact des langues

En croisant les résultats de nos 5 textes, nous pouvons modéliser le traitement du contact des langues dans le manuel de 4e AP selon la typologie fonctionnelle suivante :

1. **La fonction pragmatique/communicative (Textes 1 et 2)** : Le français standard encapsule la culture arabe (*darja/fusha*) pour sécuriser l'apprenant, mais maintenir un cloisonnement formel étanche.
2. **La fonction affective/rythmique (Texte 3)** : Le tamazight s'insère de manière visible à travers l'alternance codique pour valoriser l'identité de l'enfant et travailler la musicalité de la langue.
3. **La fonction esthétique/mémorielle (Textes 4 et 5)** : La littérature algérienne d'expression française opère une décolonisation linguistique en faisant du français une langue hospitalière, structurellement et sémantiquement habitée par l'univers maghrébin.

Cette discussion démontre que le manuel de 4e AP est traversé par les mêmes tensions sociolinguistiques que la société algérienne elle-même : il oscille entre le désir politique de maintenir des frontières étanches entre les langues et la nécessité pédagogique et artistique de célébrer leur métissage.

E. Typologie systémique des transferts linguistiques et culturels au sein du corpus

Pour appréhender toute l'épaisseur du contact des langues dans le manuel de 4e AP, la discussion doit s'articuler autour d'une catégorisation formelle des transferts repérés. Nos analyses textuelles permettent de dégager quatre grands types de transferts, oscillant entre le pôle purement linguistique et le pôle profondément sémantico-culturel.

1. Les transferts linguistiques directs : L'emprunt et le xénisme

L'emprunt constitue la manifestation la plus visible du contact entre le français, la *darja* et le *tamazight*. Cependant, le manuel met en scène deux traitements distincts de cet emprunt

- **L'emprunt intégré et stabilisé** : Repéré dans les textes didactisés (*Aïd*, *henné*), il s'agit d'emprunts de nécessité culturelle déjà présents dans les dictionnaires francophones. Ils sont intégrés morphosyntaxiquement (« *c'est l'Aïd* ») et ne bousculent pas la norme scolaire. Ils servent de passerelle pragmatique pour sécuriser l'apprenant.

- **Le xénisme brut (ou emprunt non marqué)** : C'est le cas du terme « *ghéïta* » chez Khelil ou « *chéchia* » chez Dib. Ici, le transfert est un acte d'affirmation identitaire. En refusant l'italique ou la glose explicative, les auteurs imposent le mot tel quel. Le français est sommé d'élargir son lexique pour intégrer la réalité algérienne sans la folkloriser.

2. L'alternance codique (Code-switching) insertionnelle

Contrairement à la *darja* qui est distillée par petites touches lexicales, le *tamazight* s'introduit dans le manuel à travers une véritable alternance codique au sein du support poétique (« *Yennayer* »).

- **Le mécanisme** : L'insertion de segments complets comme « *Assegas amegaz* » crée une juxtaposition de deux codes distincts au sein du même énoncé.

- **La fonction** : Ce type de transfert dépasse le cadre lexical pour toucher à la structure rythmique et phonologique (comme l'hybridation « *Couscoussi couscoussa* »). Le transfert linguistique joue ici un rôle affectif et esthétique, désarmant la rigidité de la grammaire française par la musicalité de la langue première.

3. Les calques linguistiques (Syntaxiques et conceptuels)

Le contact des langues se manifeste de manière plus souterraine lorsque les structures de la langue matrice (l'arabe) modifient la façon d'écrire en français. Nous avons identifié deux variantes de ce phénomène :

- **Le calque sémantique/stylistique** : Chez Khelil, la structure « *remplit le ciel et la terre* » est la transposition littérale des tournures hyperboliques de la poésie orale arabe. La phrase est syntaxiquement française, mais sa force métaphorique et son imaginaire sont profondément ancrés dans la tradition sémantique algérienne.

- **Le calque topographique** : Chez Dib, la formule « *la rue des babouchiers* » est la traduction mot à mot du concept urbain de la médina (*zankat el-babouchiyine*). L'auteur utilise le matériel linguistique français pour reconstruire l'architecture spatiale et artisanale traditionnelle de Tlemcen.

4. Le transfert culturel intralinguistique (L'encodage culturel)

C'est le transfert le plus subtil, omniprésent dans le texte de Taos Amrouche (« *La fête du Mouloud* ») et dans le dialogue de l'Aïd.

- **Le mécanisme** : Il n'y a aucun mot arabe ou berbère visible dans la syntaxe (à l'exception du nom de la fête). Tout est écrit en français standard. Pourtant, la charge culturelle est maximisée. L'auteur encode des *habitus* , des rituels (le partage des repas, la veillée, la solidarité communautaire : « *dormir dehors sans dommage* ») spécifiques à l'anthropologie algérienne.

- **La portée** : La langue française subit ici un décentrement sémantique majeur. Elle perd sa fonction de vecteur de la culture occidentale pour devenir le réceptacle exclusif de l'ontologie algérienne. C'est ce que la théorie qualifie de *bilinguisme textuel* : la pensée est algérienne, le canal est français.

E. Matrice discursive des résultats : Typologie et fonctionnalisation des transferts

Afin de formaliser les articulations qui lient les manifestations textuelles du corpus à nos ancrages théoriques, nous présentons une matrice discursive des résultats. Ce tableau de synthèse permet de classer les données selon la nature systémique du transfert (direct, insertionnel, syntaxique ou purement culturel), d'en identifier les marqueurs précis dans les cinq supports analysés, et d'en définir la fonction didactique et la portée idéologique.

Tableau : Matrice discursive des transferts linguistiques et culturels (Chapitre 4)			
Nature du transfert	Mécanisme linguistique et notionnel	Occurrences et ancrages dans le corpus (Les 5 textes)	Fonctionnalisation didactique et portée symbolique
1. Transfert linguistique direct (L'emprunt et le xénisme) 	Introduction d'un lexique et ses emprunts intégrations des culturels : - Textes 1 & 2 : Emprunts intégrés... (Aïd, henné...) - Textes 2, & 4 : Emprunts intégrés... (Aïd, henné...) - Textes 4, & 5 : Emprunts intégrés... (Aïd, henné...)	Introduction d'un lexique in direct - Textes 1, & 2 : Emprunt - Textes 2, & 2 : Collocation - Textes 4, & 5 : Xénisme - Textes 5.	Sécurisation vs Autonomie. Sécurisation vs autonomie de la autorisation, et autonomie, dure d'autonomie, maintenance et autonomie...
2. Alternance codique (Code-switching insertionnel) 	Alternance codique (Code-switching insertionnel) - Textes 1, & 2 : Emprunts intégrés... - Textes 2, & 4 : Emprunts intégrés... (Aïd, henné...) - Text 3 : « Assegas amegaz »	Alternance codique insertionnel) - Textes 1, « Berbe », - Textes 2 : « Assegas amegaz » - Text 3 : « Assegas amegaz » - Couscoussi : « Quote assi que se nouva comot smitehe succoussi »	Fonctionnalisation didactique et portée législative : compléter l'enseignement ainsique et school-bellis.
3. Calque linguistique (Syntaxique, sémantique...) 	• Calque linguistique (Syntaxique des grammatique, blocks que ane : différent, sémantique...) atimim:snitte mamnatique...) - Textes 1 : grammatiques etes de grammatrique - Text 2 : sémnification eot affirmer du rapique - fermement encomue chet par ménatique	Khelil : « Quote parmlit conteent du blonce : "remplit le ciel et la terre", exemple la kHellis. Dib : « Quote commant de terme : "rue des babouchiers", hanout : "hanout".	Fonctionnalisation et sacratique et portée symbolique et awi oui rencomme renifications et 'open door'.
4. Transfert culturel intralinguistique... encodés habitus au Maghrebi culture encodés... 	• Contant culturel répénalée du Maghrebi, houses culturaisme mraillée et Dar - Innovation aproposé encoie une nondrecie Bilinguisme textuel de lingardf habitus (Taos Amrouche)	Khelil : sacralisation du oinaerlamme sacralisation de la que et pour préhant la krut annélis: sacralisation des nomfrerients a'exobrés la maghré habitus. » (Taos Amrouche)	A. Khatibi : « Quote » : un Bilinguisme textuel : "Bilinguisme semantique matritque de portie et deep roots son roots.

Tableau 8 Matrice discursive des transferts linguistiques

Synthèse discursive

L'analyse de cette matrice discursive met en évidence que le contact des langues au sein du manuel de 4e AP ne se réduit pas à un simple métissage de surface. Il s'organise selon un continuum qui va de la domestication du lexique (où le français standard contrôle l'intrusion de la *darja*) à l'hospitalité textuelle absolue (où le français s'assouplit pour traduire l'architecture mémorielle de Dib ou l'hyperbole poétique de Khelil). Pour l'apprenant de l'école primaire, ce tableau démontre que le manuel propose inconsciemment un modèle de "français algérianisé", c'est-à-dire une langue étrangère qui a supprimé de véhicule une altérité radicale pour devenir capable de dire sa propre culture, ses propres rituels et son propre espace.

2. Perspectives didactiques et recommandations pédagogiques

L'analyse critique de notre corpus textuel ne doit pas se limiter à un constat théorique. En tant que chercheurs en didactique du FLE, notre rôle est de convertir ces observations en leviers d'action pour la classe primaire algérienne. Les conclusions de notre étude nous mènent à formuler trois grandes perspectives pédagogiques visant à transformer la gestion des contacts de langues à l'école.

A. Repenser le statut de l'emprunt et de l'alternance codique en classe : Vers la "sécurité linguistique"

Traditionnellement, l'institution scolaire algérienne perçoit l'intrusion des langues maternelles (*darja* , *tamazight*) dans le cours de français comme une source d'interférences négatives, un manque de vocabulaire ou une « pollution » de la langue cible.

- **Le changement de paradigme** : Nos résultats prouvent le contraire. Dans la comptine *Yennayer* ou chez Dib, le mélange des langues est un moteur d'ancrage culturel et d'éveil esthétique. Nous recommandons d'accorder un droit de cité à l'alternance codique contrôlée en classe.

- **L'application pratique** : Face à un mot comme *chéchia* (Texte 5) ou *ghéita* (Texte 4), l'enseignant ne doit pas chercher à tout prix un synonyme français approximatif (comme *bonnet* ou *hautbois*). Il doit utiliser le terme d'origine pour instaurer une **sécurité linguistique** . Autoriser l'élève à s'appuyer sur sa langue matrice pour construire le sens en langue cible et réduire l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère.

B. Mettre en œuvre une démarche interculturelle par la comparaison systématique

Puisque le manuel intègre des calques et des encodages culturels (comme les rituels de l'Aïd ou du Mouloud), il offre un terrain idéal pour pratiquer la didactique de l'interculturalité dès le cycle primaire.

- **La recommandation** : Nous préconisons de concevoir des fiches pédagogiques basées sur des activités de comparaison interlinguistique et interculturelle .

- **L'application pratique** : Par exemple, à partir du texte de Mohamed Chérif Khelil (« *Un jour de fête* »), l'enseignant peut guider les apprenants à analyser la

structure « *l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre* ». En demandant aux élèves comment ils exprimeraient cette immensité dans leur darja quotidien, on valorise leur bagage linguistique tout en leur faisant découvrir les mécanismes de la métaphore et de la traduction en français. Le français cesse alors d'être perçu comme une langue lointaine ; il devient une langue capable de traduire fidèlement leur propre monde.

C. Réhabiliter le texte littéraire algérien comme support d'apprentissage de plein droit

Notre discussion a mis en lumière le fossé sémantique entre les textes purement didactisés (souvents jugés artificiels ou déconnectés par leur monolinguisme de façade) et la richesse des textes d'auteurs (Dib, Khelil, Amrouche).

- **La recommandation** : Pour les futures réformes des manuels de FLE de 4e AP, il est urgent de réduire la partie des textes "fabriqués pour l'école" et d'augmenter celle des extraits littéraires nationaux ou de la poésie orale traduisible.

- **L'application pratique** : Le texte littéraire ne doit plus être relégué aux seules séances de "lecture plaisir" ou de fin d'unité. Il doit devenir le support principal pour l'étude de la grammaire, du lexique et de la production écrite. En confrontant l'élève à une littérature qui pratique l'hospitalité langagière, on lui montre qu'on peut être pleinement algérien tout en s'exprimant avec brio dans la langue de l'Autre.

3. Confrontation des résultats avec la problématique, les questions de recherche et les hypothèses de départ

Afin de parfaire la rigueur méthodologique de notre démarche, il est fondamental de confronter les enjeux de données de notre analyse textuelle pure (portant sur les cinq supports sélectionnés) avec l'architecture initiale de notre recherche : la problématique, les quatre questions directrices et les trois hypothèses de travail. Cette articulation permet de valider, de nuancer ou d'infirmer nos prérequis théoriques à la lumière des faits de langue observés.

1. Réponse aux questions de recherche et traitement de la problématique

Notre problématique centrale cherchait à déterminer *dans quelle mesure le manuel de FLE de la 4e AP reflète les dynamiques du contact des langues algériennes*, et si ce contact est traité comme une *contrainte ou une ressource*. Les réponses répondues par l'analyse des cinq textes permettent de saturer nos quatre questions de recherche :

• **Question 1 et 2 (Les formes et manifestations du contact) :** Les résultats démontrent de manière irréfutable que le manuel n'est pas homogène. Les formes de contact identifiées ne se limitent pas à un seul phénomène, mais s'organisent en un continuum. Nous passons de l'emprunt lexical intégré et stabilisé dans les textes didactisés (l'arabe dialectal/ *darja* encapsulé à travers *Aïd* ou *henné* dans le Texte 1) à une alternance codique insertionnelle formelle et visible dans le support poétique (le *tamazight* avec *Assegas amegaz* dans le Texte 3). Enfin, la littérature (Textes 4 et 5) introduit les formes les plus complexes : le calque linguistique, sémantique et topographique (« *la rue des babouchiers* » de Dib, l'hyperbole « *remplit le ciel et la terre* » de Khelil) et l'hybridation culturelle ou encodage anthropologique (Taos Amrouche).

• **Question 3 et 4 (Le traitement didactique explicite ou implicite) :** L'analyse textuelle prouve que la prise en charge du répertoire plurilingue de l'apprenant est majoritairement implicite et asymétrique. Dans les textes fabriqués pour la communication standard (Textes 1 et 2), le plurilinguisme subit une tentative d'évitement formel : la morphosyntaxe française reste strictement monolingue pour répondre à la norme scolaire prescriptive. En revanche, le manuel délègue de manière implicite la gestion de la complexité sociolinguistique au texte poétique et littéraire. C'est uniquement dans ces espaces artistiques que le plurilinguisme de l'enfant est valorisé de plain-pied, sans glose ni italique colonialiste, révélant une stratégie de sédimentation mémorielle non théorisée par les concepteurs.

2. Évaluation et validation des hypothèses de départ

Le croisement des données textuelles nous permet de statuer précisément sur la validité de nos trois hypothèses :

Hypothèse 1 (H1) : L'intégration des manifestations pour un ancrage socioculturel

Hypothèse : Le manuel intégrerait différentes manifestations du contact, notamment des emprunts à la darja et au tamazight, traduisant une volonté d'ancrage socioculturel.

• Statut : Confirmée.

• **Justification textuelle :** L'analyse montre que le manuel ne peut pas faire l'économie de l'environnement de l'apprenant. L'intégration de la *darja* (Texte 1 et 2) et du *tamazight* (Texte 3, célébration de *Yennayer*) est efficace. Cet ancrage se manifeste par une perméabilité lexicale obligatoire pour nommer le quotidien de l'enfant algérien (les rituels

vestimentaires, culinaires et festifs). Le manuel valide ainsi textuellement la présence des langues co-existantes pour s'assurer que l'école ne soit pas en rupture totale avec l'espace familial.

Hypothèse 2 (H2) : La fonction pédagogique positive et la valorisation identitaire

Hypothèse : Les manifestations du contact remplissaient une fonction pédagogique positive en facilitant l'identification à la langue cible et en valorisant l'identité plurilingue.

- **Statut : Confirmée.**

- **Justification textuelle :** La fonction positive de valorisation identitaire et de sécurité linguistique est pleinement réalisée dans la comptine de *Yennayer* (fonction ludique et interactionnelle) et dans les textes de Dib et Khelil (concept d' **hospitalité langagière** où le français accepte de se laisser habiter par l'arabe et le berbère). L'élève peut s'identifier positivement car sa culture est anoblie par l'écriture. Cependant, cette hypothèse doit être *nuancée* pour les dialogues didactisés (Texte 1) : en nettoyant ces textes de toute alternance codique formelle et en pratiquant une "domestication" lexicale, le manuel y maintient un monolinguisme de façade qui peut générer une insécurité linguistique, l'enfant ne retrouvant pas sa façon réelle de parler (le métissage de la rue).

Hypothèse 3 (H3) : Des ressources pédagogiques implicites mais exploitables par l'enseignant

Hypothèse : Bien que les stratégies liées au plurilinguisme soient implicites, elles constituent des ressources exploitables par l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

- **Statut : Confirmée.**

- **Justification textuelle :** C'est le point d'ancrage qui justifie nos perspectives didactiques. L'analyse du corpus met en évidence que le manuel fournit, souvent de manière inconsciente ou non théorisée, des supports d'une immense richesse sociolinguistique. L'absence de fiches méthodologiques explicites sur le plurilinguisme dans le manuel n'annule pas la valeur des textes. Des structures comme la juxtaposition acceptable chez Dib (*pantalon bouffon / chéchia*) ou le calque conceptuel chez Khelil constituant des ressources pédagogiques latentes . Si l'enseignant est formé, il peut transformer ces textes implicites en

objets de comparaison interlinguistique, faisant du contact des langues non pas une contrainte subie, mais un véritable levier d'ingénierie didactique pour l'appropriation du FLE.

Conclusion

En définitif, ce quatrième chapitre a constitué le jalon indispensable pour donner toute sa portée et son intelligibilité à notre recherche textuelle. En opérant une transition épistémologique majeure — qui nous a permis de passer du relevé empirique des faits de langue micro-textuels à leur conceptualisation macro-sociolinguistique —, nous avons démontré que la porosité des codes au sein du manuel de 4e année primaire ne saurait être réduite à un simple accident stylistique ou à une négligence éditoriale. Elle s'impose, au contraire, comme une véritable nécessité anthropologique et pédagogique.

L'examen systémique de notre corpus a mis en lumière que chaque composante du paysage linguistique national joue un rôle précis dans l'économie du texte scolaire. Qu'il s'agisse de la *darja* (arabe dialectal) encapsulée et domestiquée pour sécuriser l'accès lexical au quotidien de l'élève, du *tamazight* réinvesti sous une forme rythmique et insertionnelle pour libérer la charge affective et mémorielle de l'apprenant, ou encore du bilinguisme textuel propre à la littérature d'expression française (Dib, Khelil, Amrouche), chaque transfert participe activement à la déconstruction du mythe du monolinguisme institutionnel. En s'appropriant le matériel linguistique du français pour y loger une ontologie, des habitus et une spatialité proprement algériens, ces supports textuels configurent ce que la théorie qualifie d' **espace tiers** . Cet espace intermédiaire n'est ni une reproduction servile de la langue de l'Autre, ni un repli identitaire exclusif, mais le lieu géométrique d'une synthèse culturelle et d'une transcréation permanente.

Dès lors, les perspectives didactiques et les propositions concrètes présentées dans ce chapitre ouvrent la voie à une refonte de la posture enseignante et de l'ingénierie des manuels en Algérie. Elles plaident pour l'avènement d'une école algérienne fondamentalement plus inclusive et sereine, en phase avec la réalité plurilingue de ses usagers. Une école qui ne perçoit plus le répertoire linguistique originel de l'enfant comme une contrainte ou une source d'interférences négatives à éliminer, mais qui sait au contraire l'ériger en ressource précieuse, en levier métalinguistique et en tremplin cognitif vers l'acquisition harmonieuse, sécurisée et décomplexée du Français Langue Étrangère.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche dédiée à l'étude des « **Dynamiques du contact des langues dans les manuels scolaires algériens de français langue étrangère : manuel scolaire de FLE de la 4^e année primaire** », il convient de dresser un bilan synthétique de notre démarche et des enseignements théoriques et didactiques qui en découlent. Notre travail s'est fixé pour objectif de comprendre comment un outil institutionnel central — le manuel de 4^e AP — prend en charge la complexité et le foisonnement du paysage sociolinguistique algérien, caractérisé par la coexistence de l'arabe dialectal (*darja*), de l'arabe classique (*el fusha*), du tamazight et du français.

Pour répondre à notre problématique centrale, nous avons opté pour une approche purement textuelle, fondée sur l'analyse descriptive et discursive d'un corpus de cinq supports représentatifs : deux textes didactisés (*L'Aïd el-Fitr* et *La fête du Mouloud* de Taos Amrouche), une comptine (*Yennayer*) et deux extraits de la littérature algérienne d'expression française (*Un jour de fête* de Mohamed Chérif Khelil et *Chadi* de Mohamed Dib).

L'analyse de ce corpus a mis en évidence que le contact des langues au sein du manuel ne se réduit pas à une simple juxtaposition fortuite, mais s'organise selon un continuum fonctionnel et idéologique bien précis :

1. **La logique de la domestication culturelle (Textes 1 et 2) :** Dans les textes fabriqués pour la communication standard, le manuel opère un cloisonnement étanche. La morphosyntaxe du français standard est préservée de toute alternance codique formelle, mais le texte est sémantiquement saturé d'habitus algériens. Ce bilinguisme fonctionnel indirect agit comme un tuteur pragmatique qui sécurise l'accès au sens pour le jeune apprenant.

2. **L'émergence identitaire et ludique (Texte 3) :** À travers la comptine, le manuel valide explicitement la composante amazighe de l'identité nationale. L'alternance codique insertionnelle (*Assegas amegaz*) et l'hybridation phonologique (*Couscoussi couscoussa*) transforment le contact des langues en un levier rythmique et affectif positif.

3. **L'hospitalité langagière et la décolonisation linguistique (Textes 4 et 5) :** C'est dans les textes de Khelil et de Dib que le noyau de notre étude trouve sa plus haute expression. En insérant des xénismes bruts (*ghéïta*, *chéchia*) sans glose ni italique, et en mobilisant des calques topographiques et sémantiques, ces auteurs plient la langue française pour lui faire dire l'Algérie, sa mémoire, ses espaces et son oralité.

À la lumière de ces résultats, nos trois hypothèses de départ ont été validées et, pour certaines, affinées. L'intégration des manifestations linguistiques et culturelles pour assurer un ancrage socioculturel est une réalité (H1). La fonction pédagogique positive de ces transferts est confirmée, bien qu'elle soit asymétrique : elle est pleinement assumée dans la poésie et la littérature, mais timorée et invisible dans les dialogues didactisés (H2). Enfin, l'étude a prouvé que ces textes constituent un réservoir de ressources didactiques implicites mais hautement exploitables (H3).

Limites de la recherche et perspectives d'avenir

Bien que notre recherche textuelle ait permis de conceptualiser avec précision la nature des transferts (emprunts, calques, code-switching et encodage), elle ouvre la voie à de nouveaux questionnements. La principale limite de ce travail réside dans son caractère exclusivement scriptural. Une suite logique et féconde à cette étude consisterait à mener une enquête de terrain (par questionnaires ou observations de classes) pour analyser comment les enseignants de 4e AP exploitent ou, au contraire, contournent ces dynamiques de contact lors des séances réelles de lecture et d'expression.

Sur le plan des perspectives didactiques, notre mémoire plaide pour une rupture avec le "mythe du monolinguisme scolaire". L'école algérienne ne doit plus percevoir la porosité des langues comme une menace ou un facteur d'interférences linguistiques, mais comme une richesse patrimoniale. Nous recommandons vivement d'institutionnaliser l'approche interculturelle et la comparaison interlinguistique dès le primaire. En formant les enseignants à valoriser le concept d'hospitalité langagière, le cours de français cessera d'être le lieu d'une altérité radicale pour devenir un espace tiers : un lieu où l'enfant algérien apprend la langue de l'Autre tout en restant profondément ancré dans sa propre identité plurilingue.

2

Aujourd'hui, c'est l'Aïd !

A Écoute, puis réponds.



Que fêtent les trois amis ?

l'Achoura

Yennayer

l'Aïd El Fitr

Massinissa : Aujourd'hui, c'est l'Aïd, joyeuse fête mes amis !

Yacine : Merci Massinissa. Bonne fête à toi aussi.

Amira : Heureuse fête à vous !

Massinissa : Je passe l'Aïd avec mes cousins. C'est génial !

Yacine : Je fête toujours l'Aïd chez mes grands-parents.

Amira : Moi, hier j'ai aidé maman aux préparatifs : le nettoyage de la maison, la décoration, les achats.

Massinissa : Regardez, je porte mes habits neufs.

Yacine : Pensons aux gens malheureux et démunis ! Il faut aider les pauvres, bien avant la fête.

Massinissa : Aujourd'hui, nous chantons et nous jouons avec nos voisins.

Yacine : Avec maman nous préparons la fête. Ma grand-mère nous met toujours le henné.

Amira : Maman me donne des gâteaux délicieux.

Massinissa : Que c'est bon d'être ensemble !

Amira : Et que c'est bien aussi de partager !

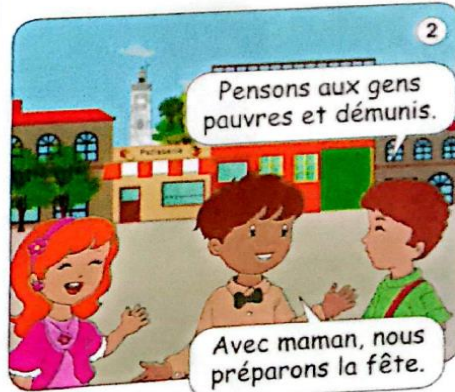
B Avec tes camarades, dis ce que portent les amis.

Aujourd'hui, c'est l'Aïd, Joyeuse fête mes amis.



Bonne fête à toi aussi.

Pensons aux gens pauvres et démunis.



Avec maman, nous préparons la fête.

B Lis le texte.

Un jour de fête

Des you-you [...] déferlent par-dessus les toits. [...] Tambourins, ghéita, coups de fusils, cris [...] l'ébranlement sonore remplit le ciel et la terre. [...] On peut servir des repas, organiser des danses, et même dormir dehors sans dommage. L'espace ne pose aucun problème. Et aussi, c'est le temps de la clarté et de la bonne humeur.

Mohamed Cherif Khelil, *Mon âme est comme la vôtre*, ENAL, 1984, p. 82.

- 1 Que peut-on servir le jour de la fête ? Qu'est-ce qu'on entend ?
- 2 Avec ta/ton camarade, encadre le sujet et souligne le verbe.
- 3 Lis, puis recopie dans ton cahier.

Ma grand-mère nous met toujours le henné.



Elle



1 Lis le texte.

Chadi

Il y avait, jadis, un petit singe Chadi. Il partageait avec Zid, un cordonnier pauvre, une échoppe située dans la rue des babouchiers, au cœur des vieux quartiers de la ville. (..) Eté comme hiver, Chadi était vêtu d'un pantalon bouffon et portait une chéchia rouge.

Omar Dib, *Chadi, le petit singe*, Contes du vieux Tlemcen, El Othlania, 2015, p. 41.

2 Qui est Chadi? Comment était vêtu Chadi?

A Écoute, puis dis pourquoi
Amira est contente.



Yacine : Nous fêtons Yennayer à l'école, cette année

Amira : C'est demain la fête, je suis contente.

Yacine : Pour cette fête, je fais une carte.

Amira : Une carte ?

Yacine : Oui, une carte de vœux, du nouvel an amazigh.

Amira : Une carte, pour qui ?

Yacine : J'offre cette carte à ma maîtresse.

Amira : Ah bon ! Tu fais comment ?

Yacine : Je fais un dessin et j'écris un vœu.

Amira : Quel vœu ?

Yacine : Bonne année !

1 Dis la bonne réponse.

- hier 10 janvier ?

Yennayer est fêté : - aujourd'hui 11 janv

Je lis et je comprends

A Lis le texte.

La fête du Mouloud

J'assistais aux préparatifs de la fête : les plateaux de gâteaux aux amandes et aux dattes prenaient devant moi le chemin du boulanger. J'entendais plusieurs jours à l'avance mes amies parler des jouets, d'habits neufs et d'agapes.

Taos Amrouche, *Rue des Tambourins*, 1960, p. 60.



1 Avec ta/ton camarade, regarde le dessin, écris la phrase complète
Je cuis les gâteaux chez : l'épicier, le menuisier, le boulanger



Yennayer

Voici la fête de l'an!
Yennayer! Yennayer!
On te fête depuis longtemps.

C'est le nouvel an!
Ce soir, petits et grands,
Passeront une longue soirée.

Couscoussi couscoussa

Noix, noisettes,

Qui te cassera?

Couscoussi couscoussa

Lorsque minuit sonnera,
Tout le monde dira :

Asseggas ameggaz!

Bonne année! Bonne année!

A ma mère, à ma grand-mère,
Bonne année! Bonne année terre entière!