

Pratiques langagières et rapports aux identités linguistiques chez les enseignants et les élèves du Haouz : cas des lycées d'Aït Ourir (Maroc)

Lahcen Kaddouri

▶ **To cite this version:**

Lahcen Kaddouri. Pratiques langagières et rapports aux identités linguistiques chez les enseignants et les élèves du Haouz : cas des lycées d'Aït Ourir (Maroc). Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité; Université Ibn Tofail. Faculté des lettres et des sciences humaines de Kénitra, 2017. Français. NNT : 2017USPCF033 . tel-01843092

HAL Id: tel-01843092
https://theses.hal.science/tel-01843092

Submitted on 18 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale n°265 *Langues, littératures et sociétés du monde*

LACNAD CRB

THÈSE EN COTUTELLE

Avec

Université Ibn Tofaïl-Kénitra (Maroc)

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Centre d'Etudes Doctorales *Lettres, Arts, Sciences Humaines et Sociales*

Laboratoire : Langage et Société

Thèse présentée par :

Lahcen KADDOURI

Soutenue le : 27 **octobre 2017**

Pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO**

Discipline : Sciences du langage : linguistique et didactique des langues.

Pratiques langagières et rapports aux identités linguistiques chez les enseignants et les élèves du Haouz : cas des lycées d'Aït Ourir

THÈSE dirigée par :

M. Kamal NAÏT ZERRAD	Professeur des Universités, INALCO.
Mme Hafida EL AMRANI	Professeur de l'Enseignement Supérieur, FLSH,Kénitra, Maroc.

RAPPORTEURS :

Mme Catherine MILLER	IREMAM-CNRS, Université AIX-Marseille.
Mme Souad OUSSIKOUM	Professeur de l'Enseignement Supérieur habilité, FLSH,Marrakech, Maroc.

MEMBRES DU JURY :

M. Kamal NAÏT ZERRAD	Professeur des Universités, INALCO**.**
Mme Hafida EL AMRANI	Professeur de l'Enseignement Supérieur, FLSH, Kénitra, Maroc.
Mme Catherine MILLER	IREMAM-CNRS, Université AIX-Marseille**.**
Mme Souad OUSSIKOUM	Professeur de l'Enseignement Supérieur habilité,FLSH,Marrakech, Maroc.
Mme Malika BAHMAD	Professeur de l'Enseignement Supérieur habilité, FLSH,Kénitra, Maroc.
Mme Laila BELHAJ	Professeur de l'Enseignement Supérieur, FLSH,Kénitra, Maroc.

Dédicace

A mes enfants Nada et Mohamed Amine,

A ma femme,

A mes parents,

A tous les autres membres de ma famille.

Remerciements

J'adresse d'abord mes vifs remerciements à mes co-directeurs de thèse Madame Hafida EL AMRANI et Monsieur Kamal NAÏT ZERRAD qui n'ont épargné aucun effort pour mener à bien cette étude. Je leur resterai reconnaissant pour leurs orientations pertienentes, leurs critiques, leur suivi, leur encouragement et leur disponibilité tout au long de ma recherche.

Je remercie chaleureusement les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Je voudrais également remercier toute l'équipe du laboratoire « Langage et Société » pour la qualité des formations fournies au cours des années passées à l'univercité IBN TOFAIL. Mes remerciements vont aussi à Monsieur Abdelaziz BELAFAÏDA, le directteur du Centre d'Etudes Doctorales, et à toute son équipe pour leur accueil et leur disponibilité.

Je tiens aussi à remercier Madame Ousna OUAKSEL pour son aide, sa disponibilté et son accueil professionnel pendant mes séjours à l'INALCO.

Mes sincères remerciements vont aux élèves et aux enseigants des lycées d'AÏT OURIR qui ont accepté de participer à cette étude.

Je voudrais exprimer aussi ma reconnaissance à Monsieur Le Professeur Abdellah BOUNFOUR pour ses orientations, son soutien et ses conseils au cours de mon parcours universitaire.

Un grand merci pour Monsieur le Professeur Abelouahid CHEBAA pour ses remarques et ses corrections et à mes amis Said ASKOUR, Mohamed EDDOUBIANI et Aziz ZOUINE pour leur reclecture de mon travail.

Le système de transcription

	Les lettres	Exemples		
		Tachelhit	**Arabe marocain**	**Arabe standard**
Voyelles	a i u (ou français)	tamart (barbe) izi (mouche) anu (puits)	daba (maintenant) bit (chambre) lun (couleur)	jalasa (s'asseoir) riba:ṭ (lien) bulu:ɣ (puberté)
Semi-voyelles	w y	tawda (peur) aydi (chien)	buɛwid (poires) bennay (maçon)	wajada (trouver) yati:m (orphelin)
Consonnes	**Les labiales**			
	b f m p v	wabiba (moustique) afullus (poulet) ameksa (berger)	blaɣi (babouches) fabur (gratuit) mdina (ville) l-purtabl (le portable) l-vitrina (la vitrine)	šaba:b (jeunes) fataḥa (ouvrir) marra (passer)
	Les dentales			
	d t ḍ ṭ n	adrar (montagne) tatbirt (pigeon) aḍaḍ (doigt) awṭṭuf (fourmi) inna (ma mère)	dib (loup) l-mekteb (le bureau) ḍ-ḍebab (les nuages) ṭ-ṭebla (la table) mbennet (efféminé)	daraki: (gendarme) fata:t (petite fille) biḍa:ɛät (marchandise) ṭabi:b (medecin) našara (disperser)
	les interdentales			
	T D Z			Tawb (tissu) Dahaba (aller) Zila:l (ombres)

	Les sifflantes			
	z	zund (comme)	zuwwaka (sonnette)	za:ra (visiter)
	s	asif (rivière)	sarut (clef)	asad (lion)
	ẓ	anẓar (pluie)		
	ṣ	iɣṣan (les os)	mṣaren (intestins)	ṣa:da (pêcher)
	Les chuintantes			
	j	ijddigen (les fleurs)	juj (deux)	ja:ʾa (venir)
	š	uššen (chacal)	šuwwafa (voyante)	šaɛala (allumer)
	Les vélaires			
	g	argaz (homme)	l-gemra (la lune)	
	k	tafukt (soleil)	ktab (livre)	kam (combien)
	ɣ	aɣrum (pain)	belɣa (babouche)	ɣani: (riche)
	x	amexxar (voleur)	xayb (mauvais)	xatama (sceller)
	q	aq°rab (sac)	qdim (ancien)	waqt (moment)
	Les pharyngales			
	ɛ	arɛem (chameau)	ɛin (source)	ɛa:da (revenir)
	ḥ	aḥanu (chambre)	ḥuli (mouton)	ḥamala (porter)
	Les laryngales			
	h	tahjjalt (veuve)	l-hedra (la parole)	ha:tif (téléphone)
	Les liquides			
	r	tabrat (lettre)	berrad (théière)	ramada:n (ramadan)
	ṛ	aṛumi (européen)		
	l	alim (paille)	beldi (traditionnel)	silsilät (chaîne)
	Glottal			
	ʾ		tjerreʾ (avoir audace)	išmaʾazza (s'inquiéter)

Tableau 1 : le système de transcription.

xxxx	Chevauchement de parole.
Rrrrr	Rire.
P. 14 :	Tour de parole numéroté d'un professeur.
E. 25 :	Tour de parole numéroté d'un élève.
PP. 68 :	Plusieurs professeurs parlent tous en même temps.
EE.54 :	Plusieurs élèves parlent tous en même temps.
(????)	Enoncé inaudible ou incompréhensible.

Tableau 2 : les conventions de transcription.

Sommaire

Introduction générale……..…8

Première partie : cadre théorique et méthodologique…….……19

Chapitre I : choix des langues et alternance codique……..20

Chapitre II : Langue et identité……...47

Chapitre III : méthodologie de la recherche……...70

Deuxième partie : étude des pratiques langagières des enseignants et des élèves……..……97

Chapitre I : étude quantitative des pratiques langagières des enseignants et des élèves……..…….99

Chapitre II : étude formelle et fonctionnelle des pratiques langagières des enseignants et des élèves ……..159

Troisième partie : étude de l'identité linguistique des enseignants et des élèves……..202

Chapitre I : étude de l'identité linguistique des enseignants …….……..203

Chapitre II : étude de l'identité linguistique des élèves …….……..254

Quatrième partie : comparaison de la manifestation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité…….293

Chapitre I : comparaison synchronique de la manifestation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité…….……...295

Chapitre II : comparaison diachronique de la manifestation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité…….…….307

Conclusion générale……337

Bibliographie……..344

Annexes…….....358

Table des matières…….450

Introduction générale

L'identité n'est pas une essence. C'est un produit de la socialisation que chaque individu construit en interaction avec les autres membres de la société. L'objectif est la création de la cohésion sociale en mettant en valeur ce qui est commun. Pour ce faire, la société recourt aux instruments de l'enculturation et de la socialisation, notamment la famille et l'Ecole, pour orienter la formation des générations à venir et concourir au développement du sentiment national par l'inculcation des traits fondamentaux de l'identité de la société.

Cette construction sociale de l'identité s'effectue essentiellement par la langue. Cette dernière intervient dans la construction sociale de l'identité par sa capacité de catégorisation de la réalité en se basant sur les similarités à l'intérieur d'un groupe et ses différences avec les autres groupes. En outre, la langue est aussi un symbole identitaire puisqu'on s'en sert pour catégoriser les pairs en fonction de la langue qu'ils parlent.

De ce qui précède, nous avançons que la première identité de chaque individu se forge en sa (ses) langue(s) maternelle(s) puisqu'elle(s) est (sont) la (les) première(s) langue(s) acquise(s). En effet, les premières interactions de l'enfant avec son entourage immédiat s'effectuent en cette (ces) langue(s) et par conséquent c'est en elle (s) qu'il construit son noyau culturel et sa première identité. Toutefois, "L'identité est le résultat d'un processus toujours inachevé, elle est variable et multiple, l'objet d'incessants remaniements" (J. DE VILLERS, 2011:16). Ceci signifie que l'identité n'est pas figée car elle se développe tout au long de la vie et que sa construction est un phénomène extrêmement complexe.

En fait, l'apprentissage d'autres langues par l'individu pourrait affaiblir sa première identité forgée en sa (ses) langue(s) maternelle(s) en lui octroyant d'autres appartenances linguistiques. Ainsi, au fur et à mesure du développement du répertoire linguistique, le répertoire identitaire basé sur le paramètre linguistique change aussi. Cependant, la relation entre la pratique d'une langue et l'identification en cette même langue n'est pas toujours univoque. "Dans certains cas, la langue peut être le trait définissant d'un groupe, c'est-à-dire que pour appartenir à ce groupe, il faut connaître la langue de ce groupe, alors que dans d'autres cas la langue joue un rôle purement symbolique et sa maîtrise n'est pas indispensable pour être membre de ce groupe." (HAMERS et Blanc, 1983 : 211). Effectivement, plusieurs personnes se déclarent appartenir à une communauté même si elles ne parlent pas la langue de ladite communauté. C'est le cas de certains immigrés qui s'identifient en langue maternelle de leurs parents et pourtant ils ignorent parfois catégoriquement cette langue.

Notre projet s'inscrit dans cette problématique du corrélat entre les pratiques langagières et le répertoire identitaire à base linguistique. Il s'agit plus précisément de savoir comment les langues se manifestent aussi bien dans le répertoire linguistique que dans le répertoire identitaire dans un contexte plurilingue. Le champ de notre étude dans cette recherche est le Haouz au Maroc où plusieurs langues sont en contact.

Notre choix de cette problématique de l'étude des langues telles qu'elles se manifestent aussi bien au niveau de la pratique qu'au niveau de l'identité dans le contexte bi-plurilingue où nous habitons est une question qui nous préoccupe depuis longtemps. En effet, lors des polémiques avec des amis et des collègues, cette question a été souvent soulevée et avec acuité. Certains s'identifient en telle langue même s'ils ne la parlent pas. D'autres affirment même qu'une telle identité a un caractère essentialiste. Et d'autres déclarent qu'ils ont une identité plurilingue. Ainsi notre souci est de dépasser ce stade de débat superficiel à l'étude profonde fondée sur des données scientifiques et empiriques.

Nous signalons que nous n'avons pas trouvé jusqu'à maintenant une étude qui a abordé les langues en contact telles qu'elles se manifestent dans la pratique et dans le répertoire identitaire dans un contexte plurilingue. HAMERS et BLANC ont signalé uniquement que le rapport entre l'identité culturelle et les langues en contact n'est pas trop étudié sans citer aucun exemple d'étude ayant abordé ce sujet. Ainsi ces deux auteurs avancent que "La relation entre l'identité culturelle et la bilingualité ou le contact des langues a été relativement peu étudié empiriquement, même si un grand nombre d'auteurs s'accordent pour reconnaître un lien entre les deux phénomènes. Les approches et techniques utilisées pour étudier cette question en sont encore à un stade rudimentaire." (1983 : 165). Par ailleurs, les études que nous avons consultées jusqu'à maintenant se contentent uniquement du niveau identitaire en abordant les identités linguistiques par le biais des entretiens qui portent essentiellement sur la biographie des informateurs (Saïd BENNIS : 2006, Eline VERSLUYS : 2010, Nathalie THAMIN : 2007, etc.). Par conséquent, nous pensons que notre recherche serait une esquisse pour aborder une telle problématique.

1 La problématique

Le champ linguistique marocain se caractérise par l'existence de plusieurs langues. Ainsi, nous y observons l'arabe standard, l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère) (Tachelhit, tarifit et tamazight) et les langues étrangères (le français, l'anglais et l'espagnol). Une telle situation met en contact plusieurs variétés linguistiques et fait apparaître les phénomènes du bilinguisme, du trilinguisme et parfois du quadrilinguisme.

L'Ecole n'est pas épargnée par ce phénomène du contact de plusieurs langues. En effet, les enseignants et leurs élèves au Maroc sont issus de milieux sociolinguistiques différents et leurs conversations sont marquées par le passage d'une langue à une autre. On appelle ce phénomène de mélange de deux ou plusieurs langues "l'alternance codique " ou le "code swiching". Ces termes désignent généralement "la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents" (GUMPERZ, 1989 : 57). De ce fait, c'est un changement qui peut avoir lieu soit entre deux systèmes linguistiques différents ou plus, soit entre deux variétés d'une même langue qui se produisent dans une interaction.

D'un autre côté, les élèves et les enseignants au Maroc vivent dans une insécurité linguistique. En effet, leurs langues maternelles, à savoir l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, qui ont structuré leur identité première, sont négligées dans les opérations d'enseignement et d'apprentissage. Les deux principales langues d'enseignement au Maroc sont le français et l'arabe standard. Ceci signifie que les élèves pourraient acquérir d'autres appartenances linguistiques au fur et à mesure de leur avancement dans leur cursus scolaire. Quant aux enseignants, ils sont des lauréats du même système et ils ont une longue expérience avec les deux langues précitées. La question qu'on se pose alors est la suivante : " Comment les enseignants et leurs élèves au Maroc vivent leurs identités linguistiques à l'Ecole où leurs langues maternelles sont catégoriquement marginalisées en classe ? ".

Ce sujet se propose d'étudier les langues aux niveaux des répertoires linguistique et identitaire chez les élèves et les enseignants du Haouz tout en se focalisant sur le cas des lycées d'Aït Ourir. Les langues de notre étude sont l'amazighe (le berbère) (tachelhit)[1], l'arabe marocain, l'arabe standard et le français. Nous décrirons et nous analyserons en premier lieu les pratiques langagières de nos enquêtés pour vérifier comment ces langues se manifestent dans leurs conversations aux lycées. En deuxième lieu, nous étudierons la manifestation de ces mêmes langues dans leurs répertoires identitaires. A la fin, nous déduirons les rapports qui s'instaurent entre les deux niveaux.

Au premier volet de l'étude, c'est-à-dire les langues au niveau de la pratique, les conversations du cadre formel (les conversations des classes) s'effectuent normalement en français ou en arabe standard. Quant aux conversations du cadre non formel (les conversations des professeurs dans leur salle et les conversations des élèves dans les couloirs et la cour de l'établissement), elles se déroulent habituellement en langues maternelles : l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère).

[1] - Notre étude porte uniquement sur la variété de tachelhit que pratiquent nos informateurs. Et désormais l'amazighe (le berbère) renvoie à cette variété dans cette étude.

Toutefois, des chevauchements existent toujours entre les quatre langues dans les deux cadres. Ceci nous impose d'y effectuer des enregistrements pour savoir le poids de chaque langue et comment elles s'interpénètrent.

Dans le but d'avoir une meilleure représentation des pratiques langagières dans les salles de cours, nous traiterons ce phénomène dans les disciplines linguistiques et les disciplines scientifiques. Pour les disciplines linguistiques, nous nous intéresserons uniquement aux cours des langues de l'arabe standard et du français. Pour les disciplines scientifiques, nous étudierons ce mélange de langues dans les matières suivantes : les sciences de la vie et de la terre, les sciences physiques et chimiques et les mathématiques.

Pour étudier les pratiques langagières des élèves et des enseignants, nous diviserons notre analyse en deux niveaux : le niveau quantitatif et le niveau formel et fonctionnel. Pour ce faire, la sociolinguistique interactionnelle constituera l'arrière plan théorique fondamental de notre approche des langues au niveau du répertoire linguistique. En effet, pour l'étude quantitative, l'analyse conversationnelle nous fournira des outils pour la description et l'analyse quantitative des conversations des élèves et des enseignants tels que : l'intervention, le tour de parole, l'échange, etc. Quant à l'analyse des formes et des fonctions des alternances codiques, nous nous référerons à la typologie de Louise DABENE et Jacqueline BILLIEZ et les fonctions de John GUMPERZ enrichies de celles des autres chercheurs.

Pour déterminer le poids de chaque langue, nous aurons recours à trois indices :

- Le nombre de mots produits dans chaque langue et par chaque catégorie des locuteurs (enseignants et élèves).
- Le nombre de tours de parole par langues et alternance codique et par locuteurs. Nous distinguons trois types de tours de parole : les tours de paroles monolingues, les tours de parole mixtes et les tours nuls (sans aucun élément verbal). Le premier type renvoie aux choix de langues et le deuxième aux alternances codiques.
- La longueur moyenne de l'énoncé : cet indice est obtenu par la division du total de mots produits par un locuteur sur ses tours de parole. Il reflète la compétence linguistique d'un locuteur.

Pour les formes de l'alternance codique, nous opterons pour la typologie de Louise DABENE et Jacqueline BILLIEZ :

- Alternance inter-intervention : quand un locuteur passe d'une langue à une autre entre deux interventions ou bien quand il produit un tour de parole dans une langue et son interlocuteur lui répond dans une autre langue.

❖ Alternance intra-intervention : elle se produit à l'intérieur de la même intervention et peut porter sur un ou plusieurs actes du langage. Elle se divise à son tour en alternance inter-acte (des actes de parole sont produits dans des langues différentes) et alternance intra-acte (l'alternance se réalise à l'intérieur du même acte). L'alternance intra-acte peut être segmentale (insertion des segments composés) ou unitaire qui peut avoir la forme d'un insert (élément qui n'assure aucune fonction syntaxique) ou d'une incise (élément ayant une fonction syntaxique).

Nous opterons pour la typologie de DABENE et BILIEZ car elle est développée à partir des termes empruntés à l'analyse conversationnelle : acte, intervention ou tour de parole. En outre, nous pensons que cette typologie est très détaillée et qu'elle nous aidera à mieux nuancer les langues en contact. Ainsi, cette typologie va de l'insertion qui porte sur un tour de parole jusqu'à l'insertion d'un seul et unique mot. Ceci nous permettra aussi de mieux évaluer les compétences de nos informateurs dans les langues étudiées.

Pour l'étude des fonctions, nous soulignons tout d'abord que les choix de langues et de l'alternance codique dans les cours ont pour objectif aussi bien l'apprentissage que le maintien de la communication, alors que dans le cadre non formel, ils visent plutôt la communication. Dans cette étude, nous ne prendrons pas en considération cette distinction puisque nous ne nous intéresserons pas à l'exploitation du contact des langues dans les opérations d'enseignement et d'apprentissage. Rappelons que notre objectif à ce niveau de la recherche se borne à la détermination du poids de chaque langue dans les conversations de nos enquêtés dans l'univers scolaire. Ceci nous imposera de garder la même catégorisation tout au long de l'étude des fonctions de ces langues pour nous faciliter la tâche de comparaison et d'interprétation. Sachant qu'il y a un foisonnement de ces fonctions, ce qui rend difficile leur énumération de manière exhaustive.

Les fonctions élaborées par J. GUMPERZ (la citation, la désignation d'un interlocuteur, les interjections, la réitération, la modalisation d'un message et la personnification vs objectivisation) constituent le noyau de notre catégorisation. Ces fonctions seront enrichies par celles d'autres chercheurs, notamment celles de Jean Petter BLOM, François GROSJEAN, Shanna POPLACK et Bernard ZONGO, dans le but de mieux analyser et interpréter les productions langagières des enseignants et de leurs élèves.

Ce premier volet de l'étude se terminera par la détermination du poids de chaque langue au niveau du répertoire linguistique de nos informateurs. En outre, l'étude de leurs pratiques langagières dévoilera également leurs taux du choix des langues et de l'alternence codique. Enfin, nous déduirons aussi la distribution fonctionnelle des langues en présence aux lycées de Haouz en déterminant la nature de la diglossie qui s'établit dans cette institution.

Après avoir présenté le premier niveau de notre recherche, à savoir l'étude des langues au niveau de la pratique chez les enseignants et les élèves aux lycées d'Ait Ourir, clarifions maintenant le deuxième niveau de notre thèse qui portera sur l'étude de ces mêmes langues au niveau du répertoire identitaire.

Dans ce deuxième volet de l'étude, le concept de l'identité sociale est fondamental. Il désigne l'expression d'une identification à un groupe social. Ceci signifie qu'un individu peut avoir plusieurs identités sociales en fonction du nombre de groupes auxquels il s'identifie. Pour ce faire, et pour des raisons méthodologiques, nous nous bornerons à l'identité sociale basée sur le paramètre linguistique. Désormais, nous l'appelons "identité linguistique ". L'objectif est de nous faciliter la comparaison des langues en contact aux niveaux des répertoires linguistique et identitaire.

Nous avons signalé que l'identité est une construction sociale puisqu'elle est le produit de la socialisation. Pour cette raison, il nous paraît que le constructivisme social (Tajfel, Derrida, Foucault, etc.) est le cadre théorique pertinent pour approcher l'identité linguistique chez nos enquêtés. Cette théorie accorde une importance capitale à la langue comme moyen de construction de l'identité sociale. En effet, dans un premier temps nous observons des différences entre des personnes. Dans un deuxième temps, la langue intervient en accordant un sens à ces observations. Puis des regroupements des personnes ayant les mêmes traits significatifs se réalisent (la catégorisation). De ce processus émergent des catégories sociales et chaque catégorie renvoie à une identité sociale. En résumé, la langue, par sa force catégorisante, transforme les différences du niveau ontologique en identités sociales.

En appliquant la théorie du constructivisme social à notre étude, nous observons qu'il existe des différences chez les enseignants et leurs élèves au niveau de leurs appartenances linguistiques puisqu'ils sont issus de milieux sociolinguistiques différents et ont tous des parcours plus ou moins longs où leurs langues maternelles sont marginalisées. La langue intervient pour catégoriser nos informateurs en constituant des catégories en fonction de leurs identifications linguistiques.

Habituellement, on définit l'autre au Maroc en fonction de la langue qu'il parle. Ainsi "L'identité, au nom de laquelle on revendique telle ou telle langue, est-elle même définie à partir de cette langue. Est arabe qui parle arabe, berbère qui parle berbère." (A. BOUNFOUR, 1994 : 13). Autrement dit, parler c'est être. Or, l'identité est un phénomène extrêmement complexe qui s'enrichit au fur et à mesure de l'acquisition d'autres langues. Au Maroc, la première identité est forgée en langues maternelles, à savoir l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain et ces langues sont marginalisées à l'Ecole puisque les langues d'enseignement sont l'arabe standard et le français. Ceci signifie que la première identité peut être affaiblie et que d'autres éléments linguistiques peuvent

enrichir, voire se substituer à la première identité des bénéficiaires du système éducatif marocain. En bref, le contexte de notre étude est plurilingue et l'identité pourrait y être hybride.

Notre enquête s'appuyera en premier lieu sur les identifications linguistiques subjectives de nos informateurs en cherchant comment ils s'identifieront en rapport avec les langues en usage dans l'univers scolaire. Et puisque l'acte identitaire exige toujours l'autre qui est différent de soi, nous prendrons aussi en considération l'identification de cet autre par nos informateurs en rapport toujours avec les mêmes langues.

D'un autre côté, nous n'analyserons pas de façon détaillée le processus de socialisation qui a abouti à la constitution de l'identité linguistique de nos informateurs car c'est une tâche extrêmement difficile et complexe où la trajectoire personnelle interagit avec des contextes divers et variés, dont l'Ecole n'en est qu'un, pour former une telle identité. D'ailleurs, toutes les études se contentent de signaler que l'identité est une construction sociale. " Elles ne s'efforcent pas d'examiner méticuleusement d'un point de vue théorique comment cette construction se réalise. L'observation que les réalités sociales sont construites semble devenir un mantra qui ne nécessite plus aucune explication."(Eline VERSLUYS, 2010 : 33). Pour ce faire, nous nous focaliserons uniquement sur la biographie linguistique de nos enquêtés en visant les grandes étapes de leur processus de socialisation où ils sont en contact avec les langues de notre étude : la famille, l'Ecole, les loisirs, l'instruction personnelle (médias, romans, etc.) et la rue (marché, terrain, maison des jeunes, etc.). Nous signalons également que nous nous focaliserons essentiellement sur les deux extrémités, à savoir l'enfance de nos informateurs où la première identité a été forgée en leurs langues maternelles et le moment de notre enquête aux lycées où ils ont déjà acquis d'autres langues, et par conséquent, d'autres identités linguistiques. La comparaison entre les deux extrémités nous permettra de déterminer les changements effectués au viveau des identifications linguistiques subjectives de nos informateurs.

Après l'étude des langues en contact au niveau du répertoire linguistique et au niveau du répertoire identitaire, nous aborderons la comparaison entre ces deux niveaux. L'objectif est de vérifier, à partir de données empiriques, comment les langues en contact (les langues maternelles et les langues d'enseignement) se manifestent dans les conversations et les identités linguistiques de nos enquêtés ainsi que l'exploration des corrélations qui pourraient exister entre les deux niveaux. Il s'agit de la comparaison des poids des langues aux deux niveaux, le choix de langues et l'identité monolingue ainsi que l'alternance codique et l'identité plurilingue.

A la lumière de ce qui précède, la question principale de notre problématique de recherche se présente comme suit : **" Dans quelle mesure et comment les langues maternelles et non**

maternelles interviennent-elles dans les échanges verbaux et la détermination de l'identité linguistique chez les enseignants et les élèves des lycées d'Aït Ourir à la région du Haouz ? "

De cette question principale découlent les questions secondaires suivantes :

- ❖ A partir de l'étude quantitative, comment les langues dans l'univers scolaire se classent-elles chez les enseignants et les élèves des lycées d'Aït Ourir ?
- ❖ Quelles sont les formes d'insertion de chaque langue et comment se partagent-elles les fonctions dans l'univers scolaire ?
- ❖ Comment les langues en contact se manifestent-elles dans les répertoires identitaires des enseignants et des élèves aux lycées d'Aït Ourir ?
- ❖ Quelles sont les relations entre les langues en contact à l'univers scolaire chez nos enquêtés au niveau de la pratique et au niveau de l'identité ?

2 Hypothèses de la recherche

A la suite de ces questions qui déterminent notre champ d'étude, il nous paraît pertinent de proposer quelques hypothèses qui rendront notre problématique plus opérationnelle et qui nous orienteront mieux vers la réalisation des objectifs de ce travail. Ainsi, nous supposons que :

1- Au cadre formel, l'arabe standard serait dominant car il est à la fois objet d'apprentissage et véhiculaire des autres savoirs. Au cadre non formel, l'arabe marocain serait dominant car il est le moyen de communication entre les Arabophones et les Amazighophones et parfois entre les Amazighophones. Pour cette même raison, l'arabe marocain serait dominant dans tout l'univers scolaire car cette langue est souvent exploitée dans l'explication des cours par les professeurs.

2- Vu la faiblesse de leur compétence en langue française, et parfois en arabe standard, les élèves produiraient en classe des alternances intra-interventions, souvent de type unitaire. Quant aux enseignants, ils produiraient en classe des alternances inter-interventions puisqu'ils n'ont pas ce problème de carence lexicale et que leur objectif est de faire comprendre les cours. Hors classe, les alternances inter-interventions seraient dominantes car la communication s'effectue essentiellement en langues maternelles.

3- Vu la force symbolique de l'arabe standard et du français puisqu'elles sont les deux principales langues d'enseignement, ces deux langues auraient des fonctions de citation (paroles rapportées) et d'objectivisation. Quant aux langues maternelles, à savoir l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, elles auraient les fonctions de la réitération, de l'interjection, de la modalisation, de la personnification et du marquage identitaire. L'arabe standard aurait également cette fonction identitaire car les discours de nos informateurs seraient ponctués

des inserts en cette langue qui expriment les invocations à Dieu, des expressions votives et des formules de serment qui renvoient à la culture de nos informateurs. Pour la fonction lexicale et référentielle, nos informateurs pourraient exploiter les langues maternelles en classe et les langues de scolarisation hors classe.

4- Puisque le répertoire identitaire s'enrichit au fur et à mesure de l'acquisition d'autres langues, les identités de nos informateurs pourraient être hybrides**.**

5- Vu le caractère sacré de l'arabe standard et sa forte présence à l'Ecole, cette langue serait dominante dans les identifications linguistiques subjectives de nos informateurs.

6- L'identification en une langue n'implique pas forcément la pratique de cette langue. Pour ce faire, Le rapport entre le niveau de la pratique et le niveau de l'identité serait disproportionnel. Ainsi, les langues de notre étude n'auraient pas le même poids aux deux niveaux. De même, le choix de langues et de l'identité monolingue ainsi que l'alternance codique et l'identité plurilingue n'auraient pas le même poids.

3 Méthodologie de la recherche

Nous soulignons tout d'abord que le choix d'une stratégie méthodologique dépend étroitement des objectifs de la recherche. Ainsi, " une des caractéristiques de la recherche sociolinguistique est que la sélection des méthodes est une conséquence des données du problème: elle n'est absolument pas indépendante " (J. FISHMAN cité par M. MAAYOUF, 2007 : 12). Ceci signifie que le chercheur est invité à choisir les méthodes les plus pertinentes pour répondre rigoureusement aux questions de sa recherche.

La problématique théorique de notre recherche, qui porte sur le contact des langues aux niveaux de la pratique et de l'identité, nous a imposé d'inscrire notre recherche dans un contexte plurilingue. Pour ce faire, nous avons choisi les lycées d'Aït Ourir comme lieu de notre étude. Les élèves et les enseignants de ces établissements ont pour langues maternelles l'arabe marocain et l'amazigh (le berbère) et utilisent pour langues d'enseignement l'arabe standard et le français. Nous avons aussi opté pour ce lieu car nous y travaillons pour nous faciliter la tâche de la collecte des données empiriques.

L'objectif de notre recherche, à savoir l'étude des langues en contact aux niveaux des répertoires linguistique et identitaire, nous a orienté à collecter deux corpus. Pour l'étude des pratiques langagières de nos informateurs, nous avons enregistré leurs conversations verbales. Et pour l'étude des langues au niveau identitaire, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire et par entretien.

Pour l'étude des pratiques langagières, nous avons effectué des enregistrements dans les classes où les langues d'enseignement sont l'arabe standard et le français, et hors classe où les

informateurs utilisent habituellement leurs langues maternelles. Pour des raisons de comparaison, nous avons gardé le même volume horaire dans les deux cadres : une heure pour le cadre formel et une heure pour le cadre non formel. Pour la même raison, pour les enregistrements des conversations des élèves hors classe, nous avons choisi le même nombre de collaborateurs pour chaque type de langue maternelle (deux Arabophones et deux Amazighophones) pour éviter de valoriser une langue dans le corpus puisqu'ils ont participé aux conversations qu'ils ont enregistrées. Pour les conversations des professeurs dans leur salle, nous les avons enregistrées nous même et nous n'y participons que quand la parole nous est adressée.

En ce qui concerne l'étude des langues au niveau identitaire, nous visons la collecte des discours épilinguistiques de nos informateurs. ‘‘ C’est à travers ces discours que les sujets soumettent leurs jugements de valeurs concernant un lecte du point de vue esthétique, historique, identitaire, structurel…’’ (Said BENNIS, 2006 : 659). Dans cette étude, nous désignons par discours épilinguistique celui ayant pour objet l'activité langagière de soi ou d'autres et où les sujets attachent leurs identités aux langues en contact. Pour collecter ces discours, nous utiliserons deux outils d'investigation : le questionnaire et l'entretien.

Pour des raisons de comparaison, nous avons choisi de mener une enquête par questionnaire puisque cet outil d'investigation permet la quantification des données empiriques. En effet, " Le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche mis à contribution par le sociolinguiste car il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative." (A. BOUKOUS, 1999 : 15). Ainsi, par l'emploi du questionnaire, nous cherchons d’une part la catégorisation des informateurs ayant les mêmes identités, et d’autre part la comparaison de ces identités avec celles forgées en langues maternelles à leur enfance. De même, cet outil nous permettra de comparer les langues en contact au niveau identitaire et au niveau de la pratique.

Nous recourrons aussi aux entretiens pour dépasser le caractère sommaire des réponses fournies par le questionnaire. En effet, l'entretien nous permettra d'avoir des commentaires longs quand il s'agit de questions ouvertes et davantage de précisions quand il s'agit de questions fermées. Ceci nous facilitera la tâche d'interprétation des résultats de notre enquête.

4 Plan de la thèse

Notre recherche se composera de quatre parties. La première sera consacrée au cadre théorique et méthodologique de la recherche. La deuxième abordera l'étude et l'analyse des pratiques langagières chez les enseignants et leurs élèves en classe et hors classe. La troisième partie, visera l'étude de la manifestation des langues en contact au niveau des répertoires identitaires

de nos informateurs. Quant à la quatrième partie, elle développera la comparaison des langues de nos enquêtés au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

La première partie se composera de trois chapitres. Le premier traitera tout ce qui concerne l'alternance codique et le choix des langues (plurilinguisme, bilinguisme, contact des langues, formes et fonctions de l'alternance codique, etc.). Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les éléments théoriques du rapport entre langue et identité (l'identité, l'identité sociale, le constructivisme social, la catégorisation, etc). Quant au troisième chapitre, il sera consacré à la présentation, de manière détaillée, de la méthodologie suivie pour mener cette étude (les modalités de collecte, du traitement et d'analyse des données de la recherche).

La deuxième partie sera constituée de deux chapitres. Le premier traitera l'étude quantitative des pratiques langagières de nos informateurs en se basant sur les trois indices : le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la longueur moyenne de l'énoncé. Dans le deuxième chapitre, nous analyserons toutes les formes et les fonctions des insertions de nos enquêtés. L'objectif dans cette deuxième partie est la détermination du poids de chaque langue et le type de diglossie qui gère les langues en présence dans les établissements de notre étude.

La troisième partie sera divisée en deux chapitres. Le premier abordera les identités linguistiques des professeurs. Et le deuxième chapitre développera celles des élèves. Nous soulignons que nous séparerons les deux catégories de nos informateurs car ils n'ont pas la même expérience dans la pratique des langues, notamment celles de l'Ecole. En outre, nous considérerons les données des élèves comme renvoyant à l'âge de l'adolescence et celles des professeurs à l'âge adulte. Et par conséquent, une telle distinction nous facilitera la comparaison de l'évolution de la manifestation des langues aux niveaux de la pratique et de l'identité.

La quatrième partie se subdivisera également en deux chapitres. Le premier visera une comparison synchronique car nous y comparerons les langues en contact au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez nos enquêtés au moment de l'enquête en essayant de trouver les rapports qui s'instaurent entre les deux niveaux. Quant au deuxième chapitre, il développera une comparaison diachronique puisque nous y comparerons la situation des langues de nos informateurs à l'époque de leur enfance, à l'âge de l'adolescence (les données des élèves) et à l'âge adulte (les données des professeurs) dans le but de vérifier les changements effectués aux deux niveaux précités tout au long du processus de la socialisation.

Première partie

Cadre théorique et méthodologique

Introduction

Cette partie sera consacrée à la présentation des éléments fondamentaux à toute étude sociolinguistique : le cadre théorique et méthodologique. En effet, le développement des soubassements théoriques, qui orientent et facilitent au chercheur le traitement de la problématique et la réponse aux questions qu'il se pose, est primordial pour mener à bien son étude. En outre l'explicitation des données du terrain qui serviront du substrat pour vérifier la validité des hypothèses émises est indispensable pour toute étude scientifique puisque la manière de collecter, de traiter et d'analyser ces données peut influencer les résultats de la recherche.

Cette partie sera répartie en trois chapitres. Le premier développera les éléments de l'étude des langues de nos informateurs au niveau de la pratique. Il abordera les différents concepts décrivant la coexistence des langues au niveau individuel et au niveau sociétal tout en nous focalisant sur le cas du Maroc ainsi que tout ce qui concerne l'alternance codique comme cadre théorique fondamental pour l'analyse des pratiques langagières de nos enquêtés. Le deuxième chapitre présentera les éléments théoriques de l'étude des langues de nos informateurs au niveau identitaire. Il s'attachera à définir les concepts de base à ce niveau d'étude (l'identité, l'identité sociale et l'identité linguistique), expliquer comment l'identité se construit et développer les différents discours qui animent le débat identitaire au Maroc. Le troisième chapitre exposera la méthodologie adoptée pour mener cette étude. L'accent sera mis essentiellement sur les modalités de la collecte, du traitement et d'analyse des données empiriques de la recherche.

Chapitre I

Choix des langues et alternance codique

Introduction

Ce chapitre a pour objet la présentation des éléments théoriques pour l'analyse des pratiques langagières des élèves et des enseignants des lycées d'Aït Ourir au Haouz (Maroc). En effet, plusieurs langues sont en contact à cet univers scolaire et les conversations de nos enquêtés sont marquées par le passage d'une langue à une autre. Pour ce faire, l'alternance codique ou le code swiching, en tant qu'hyperonyme décrivant le contact de langues, sera considérée comme le substrat théorique fondamental pour l'analyse des pratiques langagières de nos informateurs.

Pour présenter le cadre théorique de l'analyse de notre premier corpus, nous aborderons dans un premier temps les principaux concepts qui décrivent les situations de la coexistence de deux ou plusieurs langues aussi bien au niveau individuel qu'au niveau sociétal tout en nous focalisant sur le cas du plurilinguisme au Maroc, le terrain de notre étude. Dans un deuxième temps, nous passerons en revue un ensemble de définitions de l'alternance codique pour en déduire une définition convenable à notre étude ainsi que les approches de l'étude de l'alternance codique. Et en dernier lieu, nous traiterons les principales théories du choix des langues dans une conversation et la typologie de l'alternance codique.

1 Le bilinguisme, le multilinguisme, le plurilinguisme, la diglossie et le contact de langues

1.1 Définitions

Il est incontestable que le monde est plurilingue. Ainsi, " Il y a à la surface du globe entre 4 et 5000 langues différentes et environ 150 pays. " (L.J.CALVET 1993 : 23). Ceci signifie qu'il y aurait une moyenne de trente langues par pays. De ce fait, le plurilinguisme est dominant et le

monolinguisme est une exception. D'ailleurs, la majorité des citoyens au monde parlent plus d'une langue.

Pour décrire des situations du plurilinguisme, plusieurs concepts sont avancés par les chercheurs. Les principaux termes utilisés sont le bilinguisme, la bilingualité, le plurilinguisme,le multilinguisme, la diglossie et le contact des langues. Présentons succinctement la définition de chaque concept.

Parfois, le concept du bilinguisme est utilisé pour caractériser les communautés et les individus installés dans des régions où deux langues sont utilisées. Parfois, ce concept s'étend pour englober des cas où on emploie plusieurs langues. A ce propos, André TABOURET- KELLER signale : " Par leur généralité les notions de bilinguisme (ou de plurilinguisme) englobent toutes les situations qui entraînent la nécessité de l'usage parlé et dans certains cas écrits de deux ou plusieurs langues par un même individu ou par un groupe. " (Cité par Chadly FITOURI, 1983 :116). Quant au concept de bilingualité, il est introduit par HAMERS et BLANC (1983) pour l'appliquer spécifiquement au cas individuel.

Le multilinguisme, le plurilinguisme sont souvent utilisés pour décrire la même réalité de la coexistence des langues chez un individu ou une communauté. Toutefois, la tendance aujourd'hui est de distinguer entre les deux concepts en réservant le premier au cas individuel et le deuxième au cas sociétal. A ce propos, Christine HELOT stipule que " De nos jours, de nombreux linguistes recommandent donc de respecter la distinction entre « le multilinguisme » qui se réfère à la connaissance de plusieurs langues chez un même individu et « le plurilinguisme » qui désigne la coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique." (2007 : 27). Une telle distinction permet d'établir la différence entre l'individu et la société où il se situe. Ainsi, il se peut que la société soit plurilingue sans que plusieurs individus ne soient multilingues.

Le concept de diglossie a été introduit par FERGUSON (1959) pour décrire toute situation sociolinguistique relativement stable dans laquelle deux variétés d'une même langue (variété haute et variété basse) occupent des domaines et des fonctions complémentaires. La variété haute a un statut de prestige et est utilisée dans le cadre formel et officiel alors que la variété basse est réservée au cadre informel. De ce fait, nous pouvons avancer que la diglossie existe dans toutes les sociétés puisque l'usage quotidien d'une langue diffère souvent de sa norme officielle. Joshua FISHMAN (1967) a élargi le concept de diglossie à l'usage complémentaire de deux langues distinctes (elles n'ont pas de relation génétique) dans une communauté linguistique. GUMPERZ (1971, cité par HAMERS et BLANC, 1983 : 241) a davantage étendu ce concept de diglossie pour décrire des situations plurilingues où plusieurs codes sont utilisés dans des domaines et des fonctions

complémentaires. C'est ce dernier sens qui convient mieux à notre étude dans la mesure où des langues variées, à savoir l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain, l'arabe standard et le français sont utilisées dans des domaines spécifiques et ont des fonctions variées (voir le plurilinguisme au Maroc dans ce qui suit).

Le concept de contact de langues désigne généralement " la présence simultanée de deux ou plusieurs langues à un niveau individuel, interpersonnel ou sociétal. ". (HAMERS et BLANC, 1983 : 449). De ce fait, ce concept désigne toute situation de coexistence de deux ou plusieurs langues aussi bien au niveau de l'individu qu'au niveau de la société.

Dans cette étude, nous respectons la distinction précitée entre le multilinguisme et le plurilinguisme. Le Maroc, pays de notre étude, est plurilingue. De même, le multilinguisme y est dominant. Toutefois, certains citoyens peuvent être monolingues. C'est le cas de certains Amazighophones (Berbérophones) ou Arabophones non scolarisés. Présentons dans ce qui suit la situation sociolinguistique du Maroc.

1.2 Le plurilinguisme au Maroc

Le Maroc est un pays plurilingue. Son champ linguistique se caractérise par la diversité des langues qui le compose : l'amazighe ou le berbère[1] (avec ses trois variétés, à savoir tachelhit, tamazight et tarifit), l'arabe standard sous sa forme classique ou moderne, l'arabe marocain et les langues étrangères. Nous subdivisons cette mosaïque linguistique en deux grandes parties : langues maternelles et langues non maternelles[2]. Nous avons opté pour cette taxinomie car elle est plus pertinente à notre étude qui porte sur l'étude des langues (maternelles et non maternelles) au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

1.2.1 Les langues maternelles

Nous désignons par langue maternelle celle de la première socialisation de l'enfant. C'est la langue qu'utilisent les parents pour éduquer leurs petits. Au Maroc, les principales langues maternelles sont essentiellement l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain.

1- Généralement le mot berbère est utilisé dans la tradition dialectologique occidentale et universelle depuis le moyen âge. Quant au mot amazigh, il ne commence à être utilisé qu'à partir des années 70 du siècle dernier. Pour plus de détail voir S. CHAKER (2013) et A. BOUKOUS (1995).

2- D'autres classifications sont avancées par d'autres chercheurs. Nous citons comme exemples : langues locales et langues étrangères (El Amrani, 2013 ; BENZAKOUR, GAADI et QUEFFELEC, 2000), les langues ayant un statut de fait et les langues ayant un statut de droit (MESSAOUDI, 2013).

1.2.1.1 L'amazighe (le berbère)

L'amazighe (le berbère) est la langue des populations les plus anciennement installées au nord d'Afrique. Il est '' […] la langue d'une population appelée les '' Imazighen'' qui s'est installée depuis l'ère néolithique sur un espace géographique allant de la méditerranée au Niger et de l'Atlantique à la frontière égypto-lybienne'' (EL GHERBI, 1993 :15). Au Maroc, cette langue est écrite en tifinaghe et elle est enseignée dans quelques écoles, notamment dans les régions amazighophones (berbérophones). A partir de 2011, cette langue bénéficie d'un statut de droit puisqu'elle est considérée dans la Constitution du Maroc (Juillet 2011, article 5) comme langue officielle, à côté de l'arabe standard. Toutefois, les modalités d'application du caractère officiel de cette langue n'ont pas encore vu le jour. La langue amazighe (berbère) se compose de trois variétés : Tarifit au nord, Tamazight au centre et Tachelhit au sud.

1.2.1.2 L'arabe marocain

L'arabe marocain est la langue maternelle de tous les Marocains arabophones. Cette langue a plusieurs appellations : ɛammiya, darija et langue populaire. Elle est la langue de communication entre les Arabophones, entre les Arabophones et les Amazighophones (Berbérophones), et parfois entre les Amazighophones. De ce fait, cette langue joue le rôle de lingua franca au Maroc.

A partir de la deuxième moitié du siècle dernier, une nouvelle variété de l'arabe marocain commence à apparaître chez l'élite. Cette variété s'appelle l'Arabe Marocain Moderne (AMM) (YOUSSI, 2013 : 33). L'AMM (variété orale) constitue le continuum entre l'arabe marocain (variétés dialectales régionales) et l'arabe standard (langue de l'écrit, du Coran et du discours officiel formel). Il est un mélange de traits morphosyntaxiques et lexicaux des deux extrémités, à savoir l'arabe marocain et l'arabe littéral.

Nous soulignons que c'est l'arabe marocain moderne qu'utilisent les locuteurs de notre étude (les professeurs et les élèves). En effet, grâce à leur scolarisation, ces locuteurs utilisent un arabe dialectal où ils mélangent les propriétés de l'arabe vernaculaire et de l'arabe littéral. Toutefois, dans cette étude, nous ne faisons pas de distinction entre la variété vernaculaire et la variété soutenue de l'arabe marocain. Nous utilisons l'arabe marocain pour décrire la variété produite par nos informateurs.

1.2.2 Les langues non maternelles

Nous désignons par les langues non maternelles celles qui ne sont pas pratiquées dans la première socialisation de l'enfant marocain à la famille. Ces langues sont généralement apprises à l'Ecole. Il s'agit de l'arabe standard qui est une langue nationale et des langues étrangères.

1.2.2.1 L'arabe standard

L'arabe standard est une langue codifiée. Elle se présente sous forme de deux variétés : l'arabe classique et l'arabe moderne. La première se caractérise par le figement de sa structure morphosyntaxique depuis plus de quatorze siècles, d'où le qualificatif « classique ». On la considère comme un don du Coran (elle est sacralisée), et on la trouve aussi dans les écrits anciens comme la poésie antéislamique. C'est une langue qu'on utilise surtout dans le domaine religieux. La deuxième variété se caractérise par l'assouplissement de ses structures et de son lexique plus ou moins modernisé. Elle est utilisée dans la littérature moderne, les médias, l'administration et l'enseignement.

L'arabe standard a un statut de jure puisqu'il est la première langue officielle de l'Etat selon l'article 5 de la Constitution de 2011. Cependant, c'est une langue qui n'est pas pratiquée de manière spontanée dans la société marocaine et n'est souvent comprise que par le public scolarisé.

1.2.2.2 Les langues étrangères

Les principales langues étrangères au Maroc sont le français, l'espagnol et l'anglais.

Le français est introduit officiellement au Maroc avec la signature du traité du Protectorat le 30 mars 1912. C'est une langue coloniale qui continue encore à jouer des rôles fonctionnels et culturels au Maroc. En effet, le français est la langue des rouages économiques et administratifs, de la recherche scientifique, d'une production littéraire importante, des médias, du paysage sémiotique et de la communication familiale chez la bourgeoisie marocaine. En somme, le français est présent presque dans tous les domaines de la vie au Maroc. Il devient, à côté de l'arabe standard, une langue fonctionnelle qu'on investit dans tous les domaines.

De ce qui précède, nous déduisons que la langue française a un statut ambigu. S'agit-il d'une langue étrangère, d'une langue seconde ou d'une langue nationale ? Même le texte de la constitution de 2011 n'a pas clarifié le statut de cette langue. C'est le document de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation (1999) qui considère le français comme première langue étrangère en appelant à l'initiation phonétique et orale en cette langue dès l'âge de huit ans.

L'anglais n'est pas une langue coloniale. Elle est la deuxième langue étrangère au Maroc après le français. Cette langue est considérée aujourd'hui comme universelle puisqu'elle est la langue de la recherche scientifique et de la communication à l'échelle planétaire. Au Maroc, l'anglais est enseigné comme langue étrangère à partir de la 3ème année du collège, et comme langue de spécialité à l'université. Il fonctionne même comme langue d'enseignement dans certains établissements privés comme l'Université Al-Akhawayne d'Ifrane.

L'espagnol est présent sur le territoire marocain depuis la chute de l'Islam en Andalousie vers la fin du 15ème siècle et l'arrivée des Mauresques et des Juifs chassés de l'Espagne. Il était la langue officielle au nord et au sud du Maroc après le traité franco-espagnol de 27/11/1912 qui instaurait le protectorat espagnol dans ces deux régions. Après l'indépendance du Maroc, l'espagnol a connu une régression car le Maroc a opté dans son enseignement pour le modèle francophone, puis arabophone. Actuellement, l'espagnol est la 3ème langue étrangère après l'anglais. Elle est enseignée comme matière dans le secondaire et comme langue de spécialité à l'université.

2 Quelques effets du contact des langues

En abordant l'étude du contact des langues, nous nous sommes confronté au problème des effets et des conséquences qui résultent de ce contact. En effet, plusieurs concepts sont avancés par les chercheurs pour décrire la même réalité, à savoir le passage d'une langue à une autre et les interactions entre les différents codes en usage dans une communauté plurilingue. Nous présentons, dans ce qui suit, les principaux concepts qui décrivent les phénomènes résultant du contact des langues.

2.1 L'emprunt linguistique

L'une des conséquences majeures du processus du contact des langues est l'emprunt linguistique. Il s'agit de faire intégrer dans le système d'une langue un élément appartenant à une autre langue. A ce propos, Jean DUBOIS et al. avancent qu' " il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et fait intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas " (2007 : 177). Dans le même sens, George LUDI et Bernard PY signalent que " Les emprunts lexicaux sont des unités lexicales simples ou complexes d'une autre langue quelconque introduites dans un système linguistique afin d'augmenter le potentiel référentiel ; elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste. " (2003 : 143).

Des deux définitions précédentes, nous déduisons que le mot emprunté s'intègre à la langue d'accueil en obéissant à ses règles morphosyntaxiques et phonologiques. Ce mot n'existe pas dans la langue d'accueil et il est emprunté pour enrichir le lexique de cette langue. Ceci signifie que les locuteurs de la langue d'accueil sont censés connaître le mot emprunté même s'ils ne maîtrisent pas la langue source.

2.2 Le calque

Le calque est une " Forme d'emprunt d'une langue à une autre qui consiste à utiliser, non une unité lexicale de cette autre langue, mais un arrangement structural, les unités lexicales étant indigènes. […]. Le " mot-à-mot " des mauvaises traductions scolaires est une forme de calque, comme aussi la traduction littérale d'unités figées (dites couramment gallicismes, anglicismes, germanismes, etc.)." (George MOUNIN, 2000 : 58). C'est un emprunt lexical dont les constituants ont été littéralement traduits sans l'emprunter tel quel. Autrement dit, l'élément emprunté apparaît en surface comme faisant partie de la langue réceptive, mais en profondeur il reste un mot de la langue émettrice.

Généralement, nous distinguons trois types de calques :

- Le calque morphologique est une intégration du sens d'une langue dans une autre langue par une traduction littérale des mots calqués. Par exemple, le mot " supermarché" est un calque français du mot " supermarket".
- Le calque sémantique : il s'agit de lier un sens étranger, toujours par traduction, à une forme (mot ou groupe de mots) qui existe déjà dans la langue réceptrice. Ainsi, en français, le verbe "introduire " est utilisé à la place du verbe " présenter " pour traduire littéralement le sens de l'anglais " introduce".
- Le calque phraséologique est une traduction littérale des locutions figées, d'où l'appellation aussi du *calque idiomatique*.

2.3 Les interférences

L'interférence est un terme qui est souvent utilisé pour décrire le contact des langues dans des situations d'acquisition des langues étrangères ou secondes. " Cette notion correspond donc à un cas particulier de transfert, consistant en l'infraction d'une norme dans la langue cible, mais également dans la langue source. " (Stephane BOREL, 2012 : 60-60). De ce fait, l'interférence est jugée comme une erreur puisque l'apprenant ayant des difficultés d'apprentissage de la langue cible

recourt aux éléments de la langue source qu'il maîtrise afin d'assurer la communication en langue cible.

L'interférence a un caractère individuel puisque sa production varie d'un individu à un autre selon la compétence du locuteur en langue cible. Elle a aussi un aspect involontaire car elle est jugée comme une erreur. Ceci signifie également qu'elle intervient de manière implicite au niveau de la performance.

Louis-Jean CALVET (1993 : 24-25) distingue trois types d'interférences : les interférences phoniques, les interférences syntaxiques et les interférences lexicales. On parle d'interférences phoniques lorsqu'un locuteur utilise un trait phonique de la première langue lors de l'énonciation d'une deuxième langue. Ainsi lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves utilisent souvent l'accent et la prosodie de leur langue maternelle. L'interférence syntaxique est l'organisation de la structure de la langue cible selon celle de la langue source. Pour illustrer ce type d'interférence, CALVET a présenté l'exemple d'un italianophone qui dit par exemple « sonne le téléphone » au lieu de « Le téléphone sonne » en appliquant la règle de la langue italienne, (sonna il télefono). Les interférences lexicales consistent à donner à un mot en langue B le sens qu'il a dans la langue A. Pour clarifier ce cas d'interférences, CALVET a cité le verbe " gagner " en français d'Afrique qui a plusieurs sens. Ainsi, par exemple, la phrase « Ma femme a gagné petit » signifie qu'elle a eu un enfant et non qu'elle l'a remporté dans une loterie.

1.1 L'alternance codique (ou le code swiching) et le mélange des codes (ou le code mixing)

L'alternance codique et le code mixing sont aussi deux concepts qui sont beaucoup utilisés pour décrire le phénomène du contact des langues. HAMERS et BLANC (1983) ont présenté une nette distinction entre les deux concepts.

Les auteurs avancent que dans l'alternance codique, deux ou plusieurs codes alternent dans un même discours. Ils ajoutent que les segments alternés peuvent varier en ordre de grandeur et peuvent être un mot, un groupe de mots, une proposition, une phrase, un énoncé ou un ensemble d'énoncés. Quant au mélange de codes, les auteurs le considèrent comme le transfert des éléments d'une langue Ly dans la langue de base Lx. L'énoncé mixte qui résulte de ce mélange contient à la fois des segments unilingues de Lx qui alternent avec des éléments de Ly et que ces derniers font appel aux règles des deux langues.

Pour illustrer la distinction entre l'alternance codique et le mélange de codes, HAMERS et BLANC ont présenté le schéma suivant :

- Code mixing : /Lx/ (Lx Ly)/ (Ly Lx)/ Lx/ etc.
- Code swiching : /Lx/ Ly/ Lx/ Ly/ etc.

Après avoir présenté la distinction entre l'alternance de codes et le mélange de codes, les deux auteurs signalent que la différenciation entre les codes n'est pas toujours nette et qu'il est parfois difficile de classer des énoncés dans l'une ou l'autre catégorie.

De son côté, Louis-Jean CALVET ne fait pas la distinction entre les deux concepts. Il stipule que " Lorsqu' un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de « collage », du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle *mélange de langues* (sur l'anglais *code mixing*), ou alternance codique (sur l'anglais *code swiching*), selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre. " (1993 : 29).

Dans cette étude, nous considérons les notions d'alternance codique et du code mixing comme équivalentes revoyant à la même réalité qui consiste au passage d'une langue à l'autre dans une conversation. Toutefois, nous optons pour la notion d'alternance codique pour décrire le contact des langues dans les conversations de nos enquêtés.

Nous pensons que le champ d'étude de l'alternance codique nous offre un cadre théorique pertinent pour analyser les pratiques langagières des locuteurs multilingues de notre étude. Présentons dans ce qui suit plus de précisions sur la définition de l'alternance codique.

3 L'alternance codique : essai de définition

L'un des premiers problèmes rencontrés lors de l'étude de l'alternance codique est la détermination d'une définition de ce phénomène résultant du contact des langues. D'abord l'alternance codique est souvent utilisée comme hyperonyme englobant tous les phénomènes du contact des langues. A ce propos Mohamed Zakaria Ali BENCHERIF avance qu' " A la différence de l'emprunt lexical, l'alternance codique apparaît comme un phénomène englobant tous les autres phénomènes qui découlent du plurilinguisme " (2009 : 45). D'autre part, nous assistons à un foisonnement définitoire de l'alternance codique car chaque étude présente sa définition à partir des données qu'elle traite. B. ZONGO (2004 : 19) répartit l'ensemble des définitions de l'alternance en deux catégories : la première concerne les définitions linguistiques (description du produit linguistique), et la deuxième développe les définitions fonctionnelles (facteurs et fonction de l'alternance codique). Ceci rend encore le choix plus difficile quand l'étude porte à la fois sur le volet linguistique et le volet pragmatique et fonctionnel.

Voulant éviter ce foisonnement définitoire, et partant du travail du terrain de notre étude, nous proposons les définitions de J. GUMPERZ, HAMERS et BLANC, CAUSA et celles avancées par Sophie ALBY.

- « L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.» (J. GUMPERZ, 1989 : 57).
- « Stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux, cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. » (HAMERS et BLANC, 1983 : 445).
- « Les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale, ces passage pouvant se produire à la fois au niveau interphrastique ou au niveau intra-phrastique. » (CAUSA, 2002 : 2).
- En plus de la définition de Gumperz, Sophie ALBY avance que "Les définitions qui servent le plus souvent de référence dans la littérature sont […] celle de Heller (1988 :1) : « L'utilisation de plus d'une langue dans le cours d'un même épisode communicatif ». Auer (1984 : 1) propose de la définir comme « l'utilisation alternative de plus d'une langue », Myers-Scotton (1993a, p. vii) comme « l'utilisation de deux langues ou plus dans une même conversation » et Milroy et Muysken (1995, p. 7) comme « l'utilisation alternée par des bilingues de deux langues ou plus au sein d'une même conversation »." (2013 : 45)

De ces définitions, nous déduisons les caractéristiques suivantes de l'alternance codique :

- D'abord, l'alternance codique est une stratégie de communication propre aux locuteurs bilingues et multilingues. Ceci signifie que l'action d'alterner s'effectue par ces locuteurs d'une manière consciente et volontaire dans le but d'atteindre les objectifs de la communication.
- Le niveau de l'interprétation de l'alternance codique est l'interaction et l'échange verbal. Ainsi, pour étudier l'alternance codique il faut voir ce phénomène du contact des langues au niveau de la conversation toute entière.
- L'alternance codique peut s'effectuer entre deux langues différentes ou deux variétés d'une même langue.
- Les éléments alternés sont de longueur variable et peuvent être un mot, un segment, une proposition, une phrase voire plusieurs phrases.

Dans notre étude, les locuteurs sont multilingues et alternent au moins deux langues. Nous rappelons que notre recherche vise la manifestation au niveau de la pratique chez nos enquêtés (les enseignants et leurs élèves) des langues suivantes : l'arabe standard, le français, l'amazighe (le berbère) et l'arabe maocain. Leurs conversations se caractérisent par le passage d'une langue à

une autre en intégrant dans leurs échanges verbaux des segments de longueur variable et appartenant à l'une des quatre langues précitées.

Pour mieux expliciter la définition de l'alternance codique, il nous paraît pertinent de présenter les caractéristiques principales qui la distinguent des principaux autres phénomènes du contact des langues, à savoir l'emprunt linguistique et les interférences. Nous soulignons que les différences entre les trois concepts sont moins étanches et que chacun d'eux peut être utilisé comme hyperonyme renvoyant à tous les phénomènes du contact des langues.

L'emprunt se distingue par son intégration dans la langue d'accueil, par sa soumission à ses règles morphosyntaxiques et phonologiques. En plus, l'emprunt se manifeste au niveau d'un mot ou d'une proposition alors que l'alternance codique est interprétée au niveau de l'interaction toute entière. L'alternance codique est un acte individuel et une stratégie discursive du bilingue tandis que l'emprunt linguistique revêt un caractère collectif et peut être produit par tous les membres d'une communauté y compris les monolingues. Cependant, ces critères ne sont pas suffisants pour distinguer nettement entre l'alternance codique et l'emprunt. Ainsi le modèle insertionnel, (Carol Myers SCOTTON) avance que l'intégration porte aussi bien sur l'emprunt linguistique que sur le code swiching puisque dans ce dernier cas la langue matrice octroie ses règles morphosyntaxique et phonologiques à la langue enchâssée. Pour différencier l'alternance codique de l'emprunt linguistique, le modèle insertionnel propose le critère du lexique mental. En effet, l'emprunt linguistique fait partie du lexique mental de la langue matrice alors que l'alternance codique est un constituant du lexique mental de la langue enchâssée.

L'alternance codique et l'interférence revêtent un caractère individuel puisque les deux phénomènes varient d'un locuteur à un autre aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Toutefois, l'interférence se distingue par son caractère inconscient et involontaire. En effet, l'interférence est une erreur puisque le locuteur transfère inconsciemment au cours de l'acquisition d'une L2 des éléments d'une L1. Par contre, l'alternance codique s'effectue de manière volontaire et consciente car elle est une stratégie discursive du bilingue / multilingue.

En résumé, nous accordons à l'alternance codique un sens générique référant à tous les autres phénomènes du contact des langues. Notre objectif est l'exploitation des outils théoriques qu'offre ce champ d'étude pour analyser la manière dont s'interpénètrent les langues de nos enquêtes au niveau de leurs pratiques langagières. Il s'agit plus précisément de savoir comment se manifestent ces langues aux niveaux quantitatif, formel et fonctionnel. Pour ce faire, examinons d'abord les différentes approches de l'étude de l'alternance codique.

4 Approches de l'étude de l'alternance codique

Le foisonnement et la diversité des études portant sur l'alternance codique rendent difficile toute tentative de catégorisation et de classification des recherches de ce phénomène du contact des langues. La première catégorisation des études de l'alternance codique est la contribution de Ndiassé THIAM au dictionnaire sociolinguistique édité par Marie-Louise MOREAU (1997). THIAM (1997 : 32-35) a cité cinq approches pour l'étude de l'alternance codique. L'approche fonctionnelle (appelée aussi situationnelle et conversationnelle) aborde les fonctions conversationnelles et pragmatiques de l'alternance codique. L'approche psycholinguistique considère l'alternance codique comme un phénomène individuel et idiosyncrasique. L'approche taxinomique vise à lister les fonctions de code swiching sur la base de corpus de données. La quatrième approche, à savoir l'approche conceptualiste, cherche à élaborer un modèle de la façon dont l'alternance codique s'organise en étudiant les notions et les concepts des modèles préexistants. La dernière approche (l'approche linguistique ou structurale) vise l'étude des règles qui régissent l'alternance codique.

Bernard ZONGO (2004) signale que les catégories présentées par N. THIAM sont miscibles entre elles. Pour ce faire, il suggère une autre manière de classification des recherches sur l'alternance codique. Ainsi, pour éviter le classement de l'immense étendue de recherches fondé sur les écoles, les auteurs ou les disciplines universitaires, ZONGO propose l'approche par perspective qui consiste à classer l'ensemble des études de l'alternance codique selon leurs visées et leurs orientations. Nous présentons dans ce qui suit les quatre perspectives de ZONGO (2004 : 30-42).

4.1 La perspective acquisitionniste

Cette perspective englobe toutes les études qui s'intéressent à l'exploitation des langues antérieurement acquises dans les opérations d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans les classes des langues secondes et étrangères.

Deux points de vue caractérisent cette perspective. L'un interdit l'alternance codique en classe en appelant à la création des mêmes conditions d'apprentissage d'un locuteur natif. L'objectif de cette tendance est la création des conditions naturelles d'apprentissage en sollicitant l'apprenant à s'exprimer uniquement en langue cible. Autrement dit, ceux qui défendent ce point de vue (WEINREICH, 1953) jugent l'alternance codique comme un obstacle d'apprentissage et d'acquisition, et un indice d'incompétence de l'apprenant.

D'autre part, certains chercheurs (LÜDI et PY, 2003 ; MOORE, 1996) considèrent l'alternance codique comme une ressource spécifique au locuteur multilingue qu'il faut bien

exploiter dans les opérations d'apprentissage et d'acquisition d'une deuxième langue. L'argument des partisans de cette thèse est que le répertoire linguistique d'un multilingue n'est pas une addition de monolinguismes, mais toutes les langues acquises contribuent à la construction de la compétence communicative de ce locuteur (l'approche plurilingue). D'où l'importance de l'exploitation de ces langues dans les opérations d'enseignement et d'apprentissage.

4.2 La perspective glottopolitique

Cette perspective renvoie à toutes les études des faits langagiers revêtant une forme du politique. ZONGO y recense quatre axes de recherche :

- ❖ L'axe diachronique (ou évolutionniste) considère l'alternance codique comme une étape transitoire dans les mécanismes naturels du changement linguistique. Ce cas d'étude peut s'appliquer aux minorités linguistiques et aux immigrés. L'alternance codique est une étape intermédiaire entre le monolinguisme en langue source (dominée) et le monolinguisme en langue cible (dominante). Par exemple, pour le cas de l'immigration, la première génération communique en langue d'origine, la deuxième génération en alternance codique et la troisième génération tend vers le monolinguisme en langue du pays d'accueil.
- ❖ L'axe synchronique renvoie à l'ensemble des recherches qui considèrent l'alternance codique comme le résultat stable de la coexistence de deux ou plusieurs langues. Les études de l'axe synchronique s'intéressent aux rapports de force entre les langues et les groupes ethnolinguistiques. L'alternance codique est considérée aussi comme une manifestation des frontières des langues en contact et un indice de la stratification des groupes linguistiques d'une communauté plurilingue.
- ❖ L'axe des représentations regroupe toutes les recherches qui étudient les perceptions que les locuteurs ont sur leurs langues dans des situations du plurilinguisme. ZONGO avance que les recherches qui s'inscrivent dans cet axe visent l'analyse des « niveaux de conscience » du bilingue, à savoir la conscience linguistique et la conscience sociolinguistique.
- ❖ Enfin, le dernier axe de cette perspective aborde les études traitant les interventions politiques sur le statut ou le corpus d'une langue. Cet axe rejoint la problématique de l'aménagement et de la planification dans une communauté plurilingue.

4.3 La perspective formaliste

Les études qui s'inscrivent dans l'approche formaliste considèrent l'alternance codique comme un système autonome ayant ses propres règles de fonctionnement. En d'autres termes, ces

études cherchent la constitution des grammaires de l'alternance codique. ZONGO (2004 : 38-39) regroupe quatre problématiques de l'alternance codique dans cette perspective :

- ❖ L'identification des aspects structuraux de l'alternance codique.
- ❖ L'étude des phénomènes liés au contact des langues (emprunt, calque, etc.)
- ❖ La description formelle des niveaux et des modes d'insertion de l'alternance codique (les types de l'alternance codique).
- ❖ L'approche diachronique de l'alternance codique dans le parler bilingue, c'est-à-dire étudier l'évolution des différentes règles qui régissent l'alternance codique.

4.4 La perspective interactionniste

Cette perspective assemble les recherches qui s'intéressent aux buts et aux motivations des choix des langues et de l'alternance codique, aux facteurs micro sociolinguistiques et macro sociolinguistiques du changement des langues ainsi que l'ensemble des fonctions discursives et conversationnelles qui sont en rapport avec les normes sociales et les relations interpersonnelles.

Dans cette perspective, l'alternance codique est considérée comme un système linguistique autonome propre aux locuteurs multilingues : le code alterné du bilingue (HAMERS et BLANC, 1983). Et elle est envisagée comme une stratégie communicative dont disposent ces locuteurs.

4.5 Approches adoptées dans cette étude

Tout d'bord, nous pensons que des interpénétrations existent encore même dans les perspectives avancées par B. ZONGO. A titre d'exemple, nous pouvons trouver l'étude des fonctions de l'alternance codique dans les perspectives interactionniste, glottopolitique et acquisitionniste. Ainsi, l'étude des formes de l'alternance codique est parfois indispensable dans la perspective acquisitionniste pour comprendre l'évolution de la maîtrise d'une deuxième langue.

Nous soulignons aussi que B. ZONGO a négligé dans sa catégorisation un domaine aussi important dans l'étude de l'alternance codique. Il s'agit de l'approche quantitative[1] qui s'intéresse au décompte volumétrique des espaces occupés par une langue donnée. Pour ce faire, il nous paraît pertinent d'ajouter cette approche pour étudier le poids de chaque langue dans les pratiques langagières des locuteurs de notre étude.

1- D. COSTE (cité par Mouna LAHLAH, 2009 : 159-173) a énuméré quatre types de recherche sur l'alternance codique : quantitative, pragmatique, acquisitionnelle et discursive et ethnographique.

L'étude des langues au niveau du répertoire linguistique chez les enseignants et les élèves de la région du Haouz, qui cherche à vérifier comment elles se manifestent dans leurs conversations, nous a orienté à adopter les approches suivantes :

- ❖ Les approches interactionnelle et glottopolitique : tout d'abord, la sociolinguistique interactionnelle nous fournira des outils d'analyse des conversations de nos enquêtés tels le tour de parole, l'intervention, l'échange, etc. Ensuite, ces deux approches nous permettront de détecter les facteurs et les fonctions des choix des langues et de l'alternance codique. Et c'est à partir de ces fonctions que nous pourrons déduire le rapport de force entre les différentes langues en usage chez les locuteurs de notre étude.
- ❖ L'approche formaliste : dans cette perspective, nous adoptons la typologie de DABENE et BILLIEZ pour déterminer les différentes formes d'insertion des langues ainsi que le degré de compétence en chacune d'elles. La connaissance des formes d'insertion est primordiale pour l'étude des fonctions de l'alternance codique (voir la sixième section de ce chapitre en page 40).
- ❖ L'approche quantitative : cette approche nous permettra de dégager le poids de chacune des langues de notre étude dans l'ensemble des conversations de nos locuteurs à partir des indices suivants : le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la longueur moyenne de l'énoncé.

5 Les théories du choix de langues

Dans cette section, nous présentons les principales études qui ont abordé la problématique du choix des langues et de l'alternance codique. Ces études confirment que le choix du code de communication ne s'effectue pas de manière aléatoire, mais c'est un choix qui résulte toujours d'une motivation chez le multilingue. Ces études ont traité les choix linguistiques en termes de déclencheurs, de facteurs, de motivations et de fonctions. Nous n'y abordons pas les fonctions puisque nous les développerons dans la dernière section de ce chapitre (voir en page 42). D'un autre côté, nous ne distinguons pas entre le niveau micrsociolinguistique et le niveau macrsociolinguistique puisqu'il existe toujours des chevauchements entre les deux niveaux. Sachant qu'il est difficile de savoir de manière précise comment s'effectue le choix des langues chez un locuteur multilingue vu l'ensemble des facteurs d'ordre différents qui interviennent dans ces choix. (Les facteurs psychologiques, sociologiques et situationnels).

Dans le but d'éviter une analyse des choix des langues et des alternances codiques fondée sur un seul modèle, nous présentons dans ce qui suit les paradigmes des différentes théories qui les ont abordés. Sachant que ces modèles se complètent à bien des égards.

5.1 Les paramètres sociaux et linguistiques

L'étude de Joshua FISCHMAN (1965) détermine un ensemble de composantes qui peuvent déclencher les choix des langues et de l'alternance codique. Pour identifier ces composantes, FISHMAN a posé les questions suivantes : Qui parle ? Quelle langue ? A qui ? Où ? Ceci signifie que les participants à la conversation, son cadre et le moment de son déroulement sont déterminants dans le choix des langues et de l'alternance codique.

Penelope GARDNER-CHLOROS (1985 : 224-234) a cité un paradigme de facteurs pour le choix des langues et de l'alternance codique. Ces facteurs sont :

- La compétence du locuteur : ce facteur est primordial dans toute interaction car un locuteur n'opte que pour les langues qu'il maîtrise.
- La perception de l'interlocuteur par le locuteur : la connaissance des caractéristiques de la personne à qui on s'adresse est nécessaire pour le choix de la langue de communication.
- Les aspects sémantiques du discours : parfois on change de langue pour exprimer son identité, mieux communiquer, simplifier l'idée, etc.
- Les caractéristiques du langage parlé : certaines propriétés sont spécifiques à la parole comme la répétition d'un mot, d'une proposition ou d'une phrase dans une langue différente. C'est aussi le cas du déclenchement (un énoncé prononcé dans une langue provoque souvent un autre énoncé dans la même langue).
- Les raisons profondes : il s'agit ici des facteurs propres à la personnalité du locuteur. C'est le cas de la personne qui bavarde beaucoup et par conséquent il a plus d'occasions de passer d'une langue à une autre. Par contre une personne qui parle peu se contente de choisir ses mots dans une seule langue.

Naima BARILLOT (2001 : 119-133) a déterminé les facteurs suivants à partir d'un corpus de conversations spontanées des étudiants marocains en France, et en partant du questionnement de FISHMAN (cité au début de cette section) :

- La relation entre les interlocuteurs : ce facteur ressemble à « la perception de l'interlocuteur par le locuteur » de GARDNER-CHLOROS.
- Le sujet de la discussion : parfois la nature du sujet permet de prédire le code de communication. Ainsi, comme le souligne BARILLOT, si le sujet est lié au contexte français la langue dominante serait le français. Par contre, si l'on parle de religion ou d'un thème de culture d'origine, la langue dominante serait l'arabe marocain.
- La nature des interlocuteurs : ce facteur renvoie à la compétence des interlocuteurs.

- ❖ La région d'origine des interlocuteurs : la connaissance de l'origine de l'interlocuteur aide le locuteur à choisir la langue convenable pour la communication.
- ❖ Le sexe de l'interlocuteur : on ne parle pas de la même façon avec l'autre sexe. Un homme choisit, par exemple, une langue de prestige pour faire la cour à une femme.
- ❖ Etat émotionnel du locuteur : colère, joie, etc.

MACKEY (1976 : 395-397) a présenté trois facteurs pour expliquer le choix des langues et de l'alternance codique : le sujet, la personne et la tension. Ainsi, une langue sera plus ou moins dominante dans une conversation en fonction de la nature du sujet. A titre d'exemple, un débat entre deux étudiants à propos d'un sujet d'étude impose l'emploi d'une langue scolaire, alors que la langue maternelle (non scolaire) serait dominante dans un sujet ordinaire. Pour la personne, le choix du code dépend du répertoire linguistique du locuteur, de sa compétence dans chaque langue et de sa relation avec l'interlocuteur. Quant à la tension, elle renvoie à l'état de tension nerveuse du locuteur qui dépend de sa situation affective (la fatigue, l'angoisse, la joie, etc.).

Bernard ZONGO (2004) a présenté les paradigmes (facteurs, motivations et fonctions) d'un ensemble d'auteurs[1] intervenant dans les choix des langues et de l'alternance codique. Il a exploité ces études dans l'analyse des conversations des étudiants bilingues immigrés de la communauté burkinabé à la maison Fessart à Paris. Au terme de cette étude, ZONGO déduit que le choix des langues et de l'alternance codique dépend des facteurs suivants : nature de l'acte de parole, sujet de l'interaction, le contenu de l'interaction, la présence d'un tiers locuteur, l'appartenance ethnique supposée ou établie du tiers locuteur, le répertoire linguistique supposé ou établi du tiers locuteur, le changement de l'interlocuteur, les présupposés culturels (routine linguistique), les stéréotypes culturels et le lieu de l'interaction.

5.2 La théorie de l'accommodation

La théorie de l'accommodation est une théorie de la psychologie sociale de la communication qui s'intéresse à l'étude des comportements langagiers lors d'une interaction verbale en prenant en compte à la fois les facteurs sociaux et les facteurs psychologiques. C'est une théorie qui a été élaborée à partir des années 70 du siècle dernier par Howard GILES.

HAMERS et BLANC ont repris cette théorie (1983) et l'ont appelée « La théorie de l'adaptation de la parole ». Ils ont signalé qu'elle fait appel à certains concepts généraux en psychologie sociale, à savoir l'attraction par la similarité, les mécanismes d'échanges sociaux,

1- Les principaux auteurs cités par Bernard ZONGO sont : MACKEY(1976), BENIAMINO (1997), BROWN et FRASER (1979), CLYNE (1967), GUMPERZ (1982), SCOTTON et URY (1977), VALDES- FALLIS (1978), FANTINI(1978), GAL (1979) LÜDI (1984), GARDNER-CHLOROS (1985), SAVILLE-TROIKE (1982) et BOURHIS,LEPICQ et SACHDEV (2000).

l'attribution causale et le processus de différenciation psychologique intergroupe. Il s'agit des mécanismes socio-psychologiques sous jacents aux comportements langagiers et dont l'individu n'est pas conscient.

Pour l'attraction par la similarité, le locuteur est attiré par l'autre qui lui ressemble. Et par conséquent, il cherche à atténuer les différences linguistiques dans le but d'augmenter l'attraction sociale pour être perçu comme plus similaire. Le comportement langagier qui en résulte s'appelle une *adaptation convergente*. Ce comportement est aussi le résultat d'un autre processus socio-psychologique : le processus d'échange social. En effet, avant de choisir sa langue, l'individu évalue les coûts et les gains impliqués dans ce comportement langagier. L'adaptation s'effectue jusqu'au point où le coût devient plus élevé que le gain qu'il peut tirer de l'attraction sociale. Par exemple, un locuteur peut choisir la langue de son interlocuteur jusqu'à ce qu'il se sente que le code choisi représente une menace à son identité.

De son côté, l'interlocuteur évalue le comportement langagier du locuteur en vérifiant les motifs et les intentions qui le poussent à choisir un tel comportement. Donc une adaptation de la parole est perçue comme étant due à une cause (l'attribution causale). Le locuteur sera perçu plus favorablement par l'interlocuteur si son adaptation convergente provient d'un effort personnel en vue d'un rapprochement social que si elle la perçoit comme résultant d'une autre contrainte de la situation de communication.

L'autre concept socio-psycholinguistique de la théorie de l'adaptation de la parole dans un univers plurilingue est la différentiation intergroupe. C'est un concept emprunté à la théorie de l'identité sociale de TAJFEL (1976). Si la langue est un marqueur identitaire saillant dans le cas où des groupes différents sont en contact, les membres de chaque groupe optent pour leur langue pour marquer leur identité linguistique. Dans ce cas où un locuteur utilise une langue différente de celle de son interlocuteur, on parle plutôt d'*adaptation divergente*.

5.3 La théorie de la marque

C.M. SCOTTON (1983) s'inspire des règles conversationnelles de GRICE pour élaborer un modèle de marquage (Markedness). Ce modèle signale que chaque langue dans une situation plurilingue est considérée comme un indice renvoyant à un ensemble de droits et d'obligations en usage entre les locuteurs pendant des interactions verbales. Ceci signifie que le choix d'une langue exige une négociation implicite entre les partenaires de l'interaction à propos de la langue de communication avec ce que ce choix entraîne en termes de droits et d'obligations. Et de manière plus générale, il existe un cadre normatif sous jacent au modèle de marquage puisque les locuteurs choisissent la langue en fonction des normes qui régissent la société.

C. M. SCOTTON distingue deux types de choix de code. Le choix langagier non marqué correspond aux cas où le code choisi est conforme aux normes d'usage en répondant aux règles qui régissent implicitement la situation de communication. Par contre, le code langagier marqué transgresse les normes d'usage et le code choisi est en contradiction avec la langue conventionnellement utilisée dans la situation de communication.

SCOTTON systématise son modèle de 1983 en trois maximes principales déterminantes des choix linguistiques (cité par BOURHIS, LEPICQ et SACHDEV, 2000 : 23), à savoir : la maxime du choix non marqué (on respecte le code convenable à la situation de communication), la maxime du choix marqué (non respect conscient des normes d'usage linguistiques) et la maxime exploratoire (On choisit le code par méconnaissance des normes régissant la situation de communication).

Nous combinerons les théories et les approches des choix des langues et de l'alternance codique pour analyser les conversations de nos enquêtés en insistant sur les facteurs les plus significatifs. Rappelons que le choix d'une langue est dû à l'intersection de plusieurs facteurs de natures différentes. Et que la détermination de ces facteurs n'est pas facile à énumérer de manière exhaustive, c'est ce que Barbe (1986, cité par ZONGO, 2004 : 110) appelle les variables parasites.

6 Les types d'alternance codique

Les études qui ont abordé la typologie d'alternance codique se basent surtout sur les modes et les procédés d'insertion des langues dans une situation de communication plurilingue. L'analyse des formes d'alternance codique aide à déterminer les différentes fonctions que jouent les choix des langues dans une conversation. Il existe plusieurs modèles des types d'alternance codique. Nous nous contentons dans cette section de la présentation du modèle de John GUMPERZ (1989), celui de Shana POPLACK(1980) et celui de Louise DABENE et Jacqueline BILLIEZ. La comparaison des trois modèles précités nous orientera à opter pour celui de DABENE et BILLEZ tel qu'il a été remanié par DABENE (1994).

6.1 La typologie de GUMPERZ

John GUMPERZ distingue deux types d'alternance codique :

- Alternance codique situationnelle : ce type d'alternance se rapporte aux situations diglossiques. Ainsi, on change de langue en fonction de la situation de communication. Autrement dit, c'est la situation de communication qui dicte le choix d'une variété linguistique. A ce propos GUMPERZ stipule que " Des variétés distinctes s'emploient

dans certains contextes (la maison, l'école, le travail) associés à un type d'activités distinct et limité (discours en public, négociation, cérémonies spéciales, joutes verbales, etc.) ou selon la catégorie d'interlocuteurs à qui l'on parle (amis, famille, étrangers, subordonnés, personnalités du gouvernement, etc.)" (1989 :58). Il appert alors que le changement de langue s'effectue selon le contexte ou le locuteur. Toutefois, les normes qui régissent les choix linguistiques selon la situation ne sont pas toujours respectées. Souvent la langue du bas niveau entre en compétition avec la langue du haut niveau dans des situations officielles. Par exemple, dans l'ancienne messe catholique le latin était émaillé d'expression en langue locale. De même dans notre corpus, nous constatons que les conversations de classe où l'on exige l'arabe standard ou le français sont souvent marquées par l'insertion des fragments des langues maternelles.

- Alternance codique conversationnelle ou métaphorique : dans ce cas, le locuteur passe d'une langue à une autre dans une simple énonciation sans influence apparente d'aucun paramètre de la situation de communication. Le locuteur passe d'une langue à une autre de manière inconsciente et les éléments alternés sont reliés par des rapports syntaxiques et sémantiques équivalents à ceux d'une même langue. GUMPERZ considère que les règles sociales qui régissent l'usage langagier dans ce type d'alternance fonctionnent comme des règles grammaticales en les considérant comme des connaissances sous jacentes à la production du sens. Ce type d'alternance codique sert à communiquer une information sur la manière dont on veut qu'elle soit comprise puisque le choix d'une langue est lui-même porteur d'une signification.

6.2 La typologie de Shana POPLACK

Shana POPLACK a effectué une étude linguistique de l'alternance codique (1980) en s'appuyant sur la contrainte du morphème libre (l'alternance codique peut se produire entre un morphème et un lexème) et la contrainte d'équivalence (l'alternance codique peut se produire au cas où il y a une similarité entre les structures syntaxiques des deux langues). A partir de cette étude, elle distingue trois types d'alternance codique :

- Alternance codique inter-phrastique : des segments longs de phrases ou de discours appartenant à des langues différentes alternent dans les productions langagières d'un même locuteur ou des prises de parole entre interlocuteurs.
- Alternance codique intra-phrastique : elle renvoie au cas de l'existence de deux structures syntaxiques de deux langues différentes à l'intérieur d'une même phrase.

❖ Alternance codique extra phrastique renvoie à l'insertion dans le discours des expressions figées (tags, expression idiomatiques, etc.).

6.3 La typologie de DABENE et BILLIEZ

Louise DABENE et Jacqueline BILLIEZ (1988) ont élaboré, à partir de l'analyse des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration, une autre typologie de l'alternance codique. Cette typologie a été reprise par DABENE (1994) qui l'a remaniée en l'enrichissant au niveau de l'alternance intra-acte. Le schéma suivant présente ce modèle tel qu'il a été développé par DABENE :

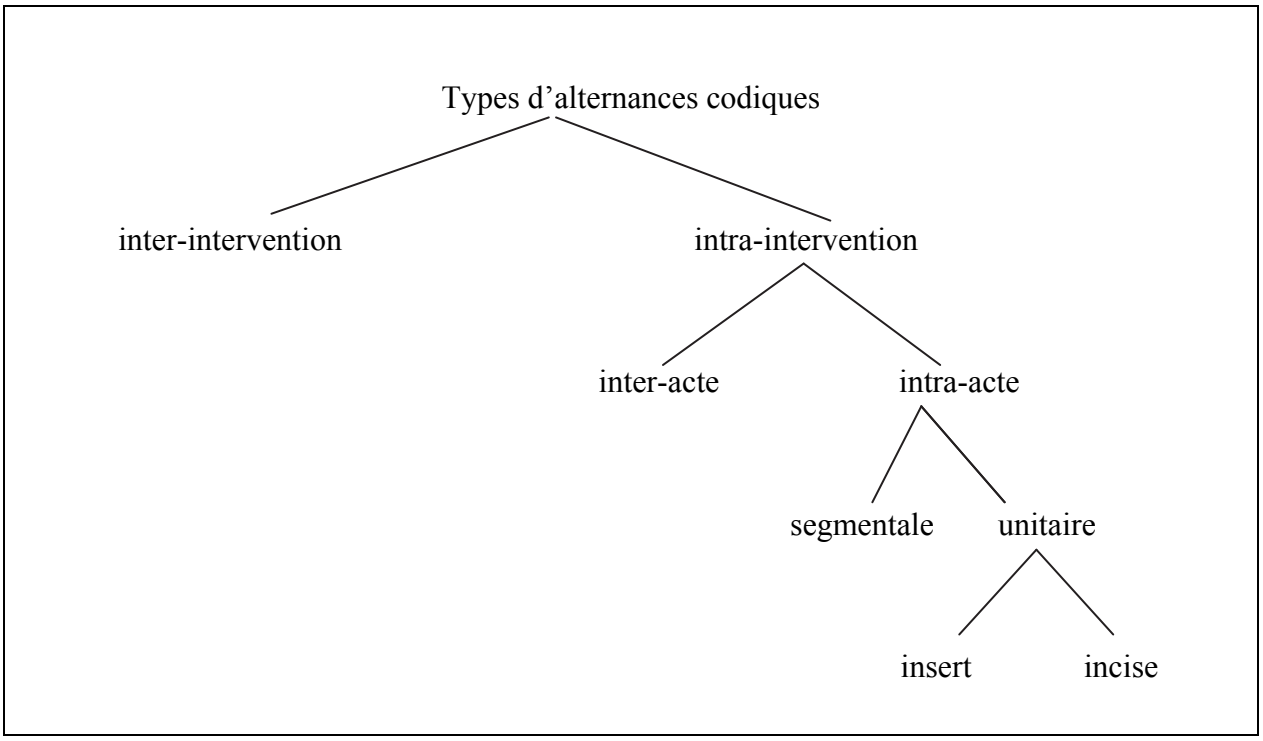


Figure 1: typologie de l'alternance codique proposée par Louise DABENE (1994:95)

❖ L'alternance codique inter-intervention renvoie au cas où le locuteur passe d'une langue à une autre entre deux tours de parole ou au cas d'un changement de langue d'un locuteur à un autre entre deux interventions.

❖ L'alternance codique intra-intervention est le cas où il ya l'insertion d'une autre langue à l'intérieur d'une même intervention. Elle comprend l'alternance codique inter-acte qui se produit entre deux actes de paroles et l'alternance intra-acte qui se produit à l'intérieur d'un même acte de parole. L'alternance intra-acte se subdivise à son tour en alternance segmentale (insertion des segments de phrases d'une autre langue) et unitaire (insertion d'un seul item dans un acte langagier). Dans l'alternance unitaire, nous

distinguons deux types : l'insert et l'incise. L'insert renvoie aux unités n'ayant aucune fonction syntaxique comme les tournures exclamatives et les termes modalisateurs qui caractérisent le discours oral. Quant à l'incise, elle correspond aux items syntaxiquement intégrés. L'incise est proche de l'emprunt, " mais il s'en différencie dans la mesure où il relève généralement de l'initiative individuelle." (DABENE, 1994 : 95).

Nous constatons l'existence d'un lien entre les modèles précités, voire une complémentarité, notamment entre le modèle de POPLACK et celui de DABENE et BILLIEZ.

Pour analyser les conversations de nos enquêtés, nous adopterons la typologie de DABENE et BILLIEZ. Ceci se justifie par ce qui suit :

- D'abord, le modèle de GUMERZ paraît un peu vague (alternance situationnelle et alternance conversationnelle) puisqu'il ne permet pas de préciser de manière nette et claire comment les langues s'interpénètrent dans une conversation. C'est un modèle qui s'intéresse surtout aux normes qui régissent l'insertion des langues et non à la manière dont s'insèrent ces langues.
- Le modèle de DABENE et BILLIEZ est développé à partir des termes empruntés à l'analyse conversationnelle (intervention, acte, tour de parole). Nous soulignons que notre corpus a un caractère oral (les conversations des enseignants et des élèves). Par contre le modèle de POPLACK convient mieux à l'écrit puisqu'il vise plutôt la structure syntaxique. Il véhicule la notion de phrase qui est une unité grammaticale abstraite et figée.
- Le modèle de DABENE et BILLIEZ est plus détaillé que celui de POPLACK, notamment au niveau d'une seule intervention, puisqu'il va de l'insertion d'un acte de parole à celle d'un seul item en passant par l'insertion des segments. Ceci nous permettra de mieux analyser l'interpénétration des langues dans notre corpus.

HAMERS et BLANC ont établi un rapport entre la compétence en seconde langue (langue insérée) et la forme d'alternance codique. Ainsi, " Il est à noter que l'alternance extra-phrase ne requiert qu'une compétence très minime dans la seconde langue ; vient ensuite l'alternance inter-phrases ou inter-énoncés qui exige une compétence bien plus développée mais moindre que celle requise par l'alternance intra-phrase qui demande une compétence bilingue quasi équilibrée " (1983 : 198-199). Nous pensons que cette règle n'est valable qu'au niveau sociétal et qu'elle donne une interprétation générale du rapport entre la forme de l'alternance et la compétence en langue insérée. Ainsi, un locuteur peut avoir une compétence égale dans toutes les langues qu'il parle et pourtant il produit avec abondance toutes les formes précitées. Et il peut même ne pas mélanger ses langues.

Après avoir présenté les formes d'alternance codique, examinons dans ce qui suit les différentes fonctions que peuvent assumer les choix des langues et de l'alternance codique dans une conversation. Sachant que l'étude des formes de l'alternance codique est primordiale pour analyser les fonctions des langues insérées.

7 Les fonctions de l'alternance codique et du choix des langues

Dans ce qui suit, nous présentons les fonctions que jouent le choix des langues et de l'alternance codique dans une conversation. Nous soulignons qu'il est difficile d'énumérer toutes les fonctions de l'alternance codique vu l'abondance des études qui ont traité ce phénomène où des éléments linguistiques, psychologiques et sociologiques interagissent.

John GUMPERZ fait la distinction entre l'alternance codique situationnelle (changement de code selon des facteurs contextuels) et l'alternance codique conversationnelle ou métaphorique (changement de code dans le but de communiquer une information sur la manière dont on veut qu'elle soit comprise). A partir de ces deux cas, John GUMERZ déduit que l'alternance codique est une stratégie de communication à travers laquelle le locuteur vise une signification précise. Ainsi, il a dégagé six fonctions de l'alternance codique, à savoir :

- La citation : dans ce cas le passage à une autre langue a pour objectif de rapporter un discours tel qu'il est produit dans cette langue.
- Désignation d'un interlocuteur : le choix de langue vise à adresser un message à un interlocuteur en prenant la parole dans sa langue.
- Interjection : marquer une interjection ou un élément phatique.
- Réitération : le message est répété dans une seconde langue, littéralement ou en le reformulant. Ces répétitions visent la clarification d'un message ou tout simplement une insistance sur le message.
- Modalisation d'un message : le choix d'une autre langue sert dans ce cas à modaliser le message véhiculé.
- Personnalisation *versus* objectivisation d'un message : dans cette fonction, nous distinguons entre le degré d'implication d'un locuteur dans un message ou lui est étranger. Ainsi, un locuteur choisit sa langue (code nous) pour exprimer son implication et pour octroyer un caractère personnel à son message. Par contre, il opte pour un autre code (code eux) pour exprimer son détachement et son objectivisation.

GROSJEAN (1982) a élaboré une liste des fonctions. Il avance que l'alternance codique permet au locuteur de combler une difficulté d'ordre lexical, conférer à l'énoncé une valeur

emblématique, poursuivre avec le dernier code (convergence linguistique), nuancer un message, affirmer son propre statut et exclure quelqu'un de la conversation (divergence linguistique).

En étudiant les fonctions de l'alternance codique chez les migrants, George LÜDI et Bernard PY (2003) ont identifié les fonctions suivantes : le marquage de l'appartenance à une même communauté bilingue et biculturelle, le changement momentané de destinataire, l'accroissement du potentiel référentiel, notamment par la désignation des réalités propres au pays d'accueil. Dans le même sens, nous ajoutons les fonctions présentées par Shana POPLACK (1980), à savoir donner l'expression la plus adéquate ou le mot juste, commentaire métalinguistique, mettre de l'emphase et expliquer, spécifier et traduire.

SCOTTON et URY (1977) ont analysé les conversations des Luyia à l'ouest de Kenya et en ont dégagé que le changement de langue peut avoir les fonctions suivantes : exprimer sa colère, montrer son importance propre, étayer le prestige de la langue, éviter une suspicion, manifester une forme de politesse, souligner l'importance d'un sujet de conversation et imposer son autorité à l'interlocuteur.

SAVILLE-TROIKE (1982, cité par ZONGO, 2004 :107) a énuméré huit fonctions de l'alternance codique : 1) adoucissement / renforcement d'une demande ou d'un ordre, 2) répétition pour intensifier ou pour éliminer l'ambiguïté, 3) humour / citation/ imitation, 4) message idéologique, 5) besoin lexical, 6) exclusion d'un tiers locuteur, 7) stratégie d'évitement, 8) stratégie de réparation (choisir la langue convenable à la situation).

Le modèle de Bernard ZONGO (1996) qui s'intéresse à l'analyse des stratégies langagières dans des situations plurilingues, voire d'hétérogénéité, culturelle s'inscrit également dans une perspective fonctionnelle. Ce modèle s'intéresse à l'étude des choix des langues et de l'alternance codique chez les locuteurs multilingues dans les milieux pluriculturels. C'est un modèle à six composantes comme l'illustre le schéma suivant :

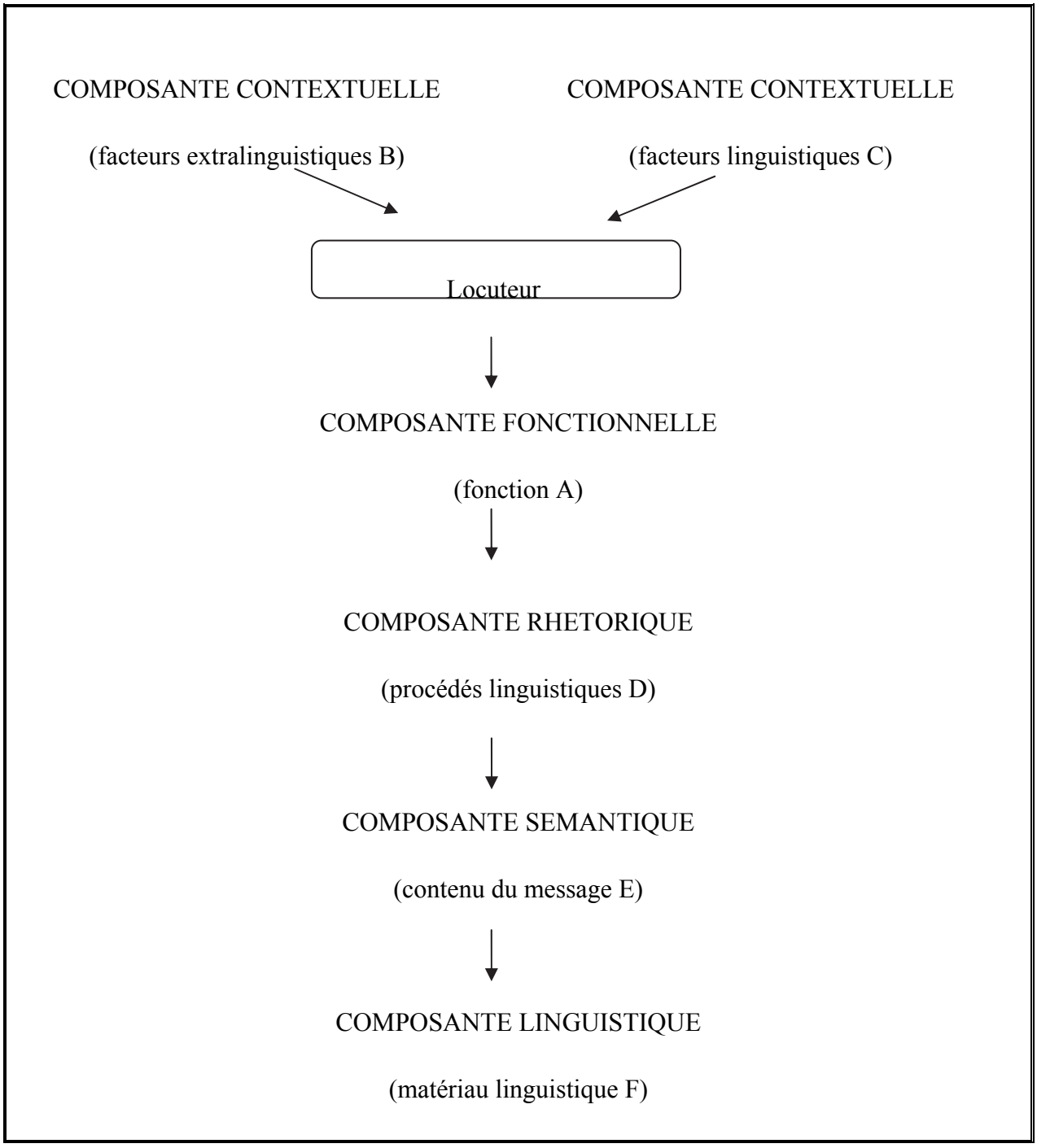


Figure 2: structure d'une statégie langagière dans les choix et l'alternance linguistiques (Bernard ZONGO, 1996:343)

En expliquant le fonctionnement de ce modèle, l'auteur précise que " Ce qui se lit : en vue d'atteindre un but A (composante fonctionnelle), un locuteur influencé par des facteurs extralinguistiques B (composante contextuelle) ou des facteurs linguistiques C (composante contextuelle), utilisera un procédé discursif D (composante rhétorique) pour exprimer un contenu E (composante sémantique), ce qui se traduira par le choix d'une langue, d'une variété ou d'un code F (composante linguistique) " (ZONGO, 1996 : 343).

En rapport avec les fonctions des choix des langues, Bernard ZONGO précise qu'il n'est pas possible de proposer un inventaire préétabli des fonctions vu le caractère dynamique et imprévisible de l'échange verbal. Pour ce faire, il appelle à l'examen empirique de la parole dans son contexte pragmatique, notamment par l'étude des rapports entre les différentes composantes. Toutefois, une telle perspective ne conduit-elle pas à une interprétation subjective des choix linguistiques ?

A partir de l'ensemble des fonctions présentées ci-dessus, nous constatons qu'elles se répètent et se complètent à bien des égards. Pour les redondances, la même fonction prend une nomination différente d'un chercheur à un autre. A titre d'exemple, la fonction réitération de GUMPERZ renvoie aux fonctions de « Mettre de l'emphase, expliquer, spécifier et traduire » chez POPLACK et à la fonction « Nuancer le message » chez GROSJEAN. Pour la complémentarité, nous constatons que certaines fonctions ne sont pas citées par quelques chercheurs. Ainsi, à titre d'exemple, nous trouvons que SCOTTON et URY n'ont pas cité les fonctions « Citation » et « Réitération » même si les locuteurs dans une conversation rapportent des discours tels qu'ils sont prononcés dans leur langue d'origine ou répètent le même message dans une autre langue pour le clarifier.

Pour l'étude des fonctions des choix linguistiques chez nos enquêtés, nous optons pour les fonctions de GUMPERZ car elles englobent la majorité des fonctions des autres chercheurs. Toutefois, nous pensons qu'il est pertinent de leur ajouter les fonctions suivantes pour mieux analyser les conversations de nos locuteurs : combler une difficulté lexicale, l'accroissement du potentiel référentiel et la fonction emblématique et identitaire.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les éléments théoriques pour l'analyse de notre premier corpus, à savoir les pratiques langagières des élèves et des enseignants aux lycées d'Ait Ourir au Haouz (Maroc). Ces pratiques sont marquées par le passage d'une langue à une autre aussi bien au cadre formel qu'au cadre non formel. Ceci nous a amené à opter pour le champ de l'alternance codique pour l'étude de ce corpus. Ainsi, nous avons d'abord signalé que plusieurs concepts décrivent la même réalité de la coexistence de plusieurs langues pour aboutir au choix de l'alternance codique comme hyperonyme renvoyant au phénomène du contact des langues. Ensuite, nous avons esquissé une définition de l'alternance codique convenable à l'interprétation de notre corpus, les théories du choix des langues dans une conversation ainsi que la typologie et les fonctions de l'alternance codique.

Nous rappelons que nous avons opté pour la typologie de DABENE et BILLIEZ car elle est développée à partir des termes empruntés à l'analyse conversationnelle qui constitue l'arrière plan théorque fondamental dans l'étude des pratiques langagières de nos enquêtés. D'ailleurs, notre corpus a un caractère oral. En outre, cette typologie nous permettra de mieux analyser les conversations de nos informateurs étant donné qu'elle est plus détaillée, notamment au niveau de l'alternance intra-intervention. Et pour les fonctions de l'alternance codique, nous nous baserons sur les fonctions de GUMPERZ parce qu'elles englobent la majorité des fonctions des autres chercheurs. Cependant, il nous paraît pertinent de les enrichir des fonctions suivantes : la fonction identitaire et la fonction lexicale et référentielle.

Le deuxième corpus de notre étude porte sur la manifestation des mêmes langues de nos enquêtés, à savoir l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain, l'arabe standard et le français au niveau du répertoire identitaire. Pour ce faire, le chapitre suivant sera consacré aux éléments théoriques du rapport entre langue et identité.

Chapitre 2 : Langue et Identité

Introduction

Ce chapitre abordera la présentation des éléments théoriques du deuxième niveau de notre étude (la manifestation des langues de nos informateurs au niveau de leurs répertoires identitaires). Pour ce faire, le rapport entre langue et identité sera la pierre angulaire des soubassements théoriques de ce niveau d'étude. Ces rapports sont complexes car la langue est à la fois un marqueur identitaire et un moyen de la construction de l'identité. Ainsi, nos informateurs utilisent leurs langues pour marquer une affiliation identitaire, et en même temps ces langues sont utilisées comme instrument de construction de leurs identités par l'interaction avec les autres membres de la société.

Pour développer le cadre théorique de l'analyse de notre deuxième corpus, à savoir la manifestation des langues de nos informateurs au niveau de leurs répertoires identitaires, nous commencerons par définir l'identité de façon générale. Ensuite nous nous focaliserons sur le concept de l'identité sociale qui est fondamental dans cette étude en le définissant et en présentant ses principales caractéristiques. Après, nous présenterons le concept de l'identité linguistique qui est une identité sociale basée sur le paramètre linguistique. La cinquième section de ce chapitre développera le processus de la construction de l'identité sociale en mettant l'accent sur le constructivisme social comme cadre théorique expliquant comment l'identité sociale se construit par le biais de la langue. En dernier lieu, nous traiterons les principaux discours identitaires au Maroc en examinant les différentes tendances identitaires qui traversent le Maroc, lieu où se situe la population de notre étude.

1 Définition de l'identité

En abordant le rapport entre langue et identité, la première difficulté que nous avons rencontrée est la définition du terme « identité ». D'abord, c'est un mot omniprésent aujourd'hui et chacun lui présente une définition puisqu'il fait partie du langage courant. En outre, le concept «identité » est l'objet d'étude de plusieurs disciplines : la sociologie, la psychologie, la psychosociologie, la psychanalyse, la philosophie, la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'anthropologie, etc. Ainsi, en jetant un regard sur la littérature scientifique, nous constatons que ce concept a été traité dans des champs scientifiques divers à tel point qu'il est difficile de les présenter de manière exhaustive.

Le dictionnaire étymologique signale que le terme «identité » dérive du latin *identitas,* « qualité de ce qui est le même », et du latin classique *idem* qui signifie « le même » (LAROUSSE étymologique, 1971 : 381). En consultant les dictionnaires AUZOU (2009 : 975), Le Petit Larousse illustré (2009 : 517), Le Petit Robert (2011 : 1272), Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré (1992 : 909) et LAROUSSE encyclopédique (Vol 11, 1978 : 4712), nous trouvons que le mot « identité » revêt les significations suivantes :

- Deux ou plusieurs éléments ayant une similitude ou une ressemblance parfaite.
- Qualité d'une chose qui reste identique à elle-même dans le temps.
- Caractère de ce qui est identique (identité d'opinions).
- Caractère de ce qui est un tout en représentant plusieurs aspects.
- Ensemble des caractéristiques qui permettent de différencier une personne des autres.
- En mathématiques, égalité entre deux expressions algébriques qui restent vraies quelles que soient les valeurs attribuées aux variables.
- Psychologie : identité personnelle : caractère de ce qui demeure identique à soi même.
- Identité culturelle : ensemble des traits culturels propres à un groupe ethnique (langue, religion, art, etc.) qui lui confère son individualité.
- Ensemble des données de fait et de droit (date et lieu de naissance, nom, prénom, filiation, etc.) qui permettent d'individualiser quelqu'un.
- Etat d'une chose qui est toujours la même. Principe d'identité : « ce qui est, est ; ce qui n'est pas, n'est pas».

Dans son œuvre « Psychologie sociale : concepts fondamentaux », Marie-Hélène LEON présente la définition suivante : " L'identité personnelle concerne le « *sentiment d'identité* », c'est-à-dire le fait que l'individu se perçoit le même et reste le même dans le temps. En un sens plus large, on peut l'assimiler au « *système de sentiments et de représentations* » par lequel le sujet se singularise. L'identité d'un individu c'est donc ce qui le rend semblable à lui-même et différent des autres. C'est ce par quoi la personne se sent exister aussi bien en ses personnages [propriétés, fonctions et rôles sociaux] qu'en ses actes de personne [significations, valeurs et orientations]. L'identité c'est ce par quoi la personne se définit et se connaît, ce par quoi elle se sent acceptée et reconnue comme telle par autrui." (2008 :36).

P. CHARAUDEAU a présenté une définition philosophique de l'identité en avançant que "La philosophie contemporaine – principalement la phénoménologie – a largement traité cette question comme fondement de l'être : l'identité est ce qui permet au sujet de prendre conscience de

son existence qui se constitue à travers la prise de conscience de son corps (un être-là dans l'espace et le temps), de son savoir (ses connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). L'identité va donc de pair avec la prise de conscience de soi." (2009 : 15)

A partir de la lecture des ces différentes significations du mot « identité », nous déduisons que ce concept renvoie à deux termes constituant un contraste : la mêmeté / l'altérité, l'identique / le distinct, la similitude / la différence et la distinction / le rapprochement. Par exemple, l'identité d'un groupe se base sur ce qui est commun à ses membres, mais en même sur ce qui permet de le distinguer des autres groupes (langue, religion, costume, cuisine, etc.). De même l'établissement d'une pièce d'identité d'un individu consiste en la détermination des traits permettant de le distinguer des autres membres de la société et qui sont identiques dans le temps. Ceci signifie que l'identité exige toujours cet exercice de comparaison et de catégorisation.

Généralement, les études identitaires visent le niveau individuel (identité personnelle, identité individuelle, identité subjective) ou le niveau collectif (identité sociale, identité collective, identité d'une société, identité d'un groupe). A ce propos, nous soulignons que des chevauchements existent toujours entre les deux niveaux. Ainsi, « Il n'est pas d'identité collective qui vaille si elle n'est pas entérinée, au moins de fait, par les participants du groupe ; mais il n'est pas de fonctionnement de l'individu singulier, d'identité individuelle si l'on veut ainsi s'exprimer, qui ne renvoie, au moins comme cadre d'ensemble ou toile de fond, à un système de références, de modes d'interprétation, qui caractérisé un groupe - à une identité collective. » (B. POCHE, 2000 : 43-44). En fait, un individu ne peut construire son identité qu'en interaction avec le groupe ou les groupes qu'il côtoie en se rapprochant des individus ayant les mêmes traits identitaires que lui et en se différenciant des autres avec qui il ne partage pas les mêmes constituants identitaires. Nous pensons alors que cette distinction entre l'identité individuelle et l'identité collective n'est que méthodologique dans la mesure où l'identité est d'abord un produit social.

Dans cette étude, nous nous intéressons à la manifestation des langues de nos enquêtés au niveau de leurs répertoires identitaires. Pour ce faire, il nous paraît que le concept de «l'identité sociale » est pertinent à notre étude. Présentons dans ce qui suit la définition de ce concept.

2 Définition de l'identité sociale

Nous soulignons tout d'abord que le concept de l'identité sociale a été principalement développé dans la psychologie sociale. L'objectif était d'éviter des expériences isolées pour l'étude de la psyché en appelant à prendre en considération le contexte social dans lequel se situe l'être humain.

TAJFEL et TURNER (1979) sont les principaux théoriciens de l'identité sociale en circonscrivant une théorie de soi du point de vie de sa nature collective. En effet, l'identité sociale est « la partie du soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe social (ou à des groupes sociaux), ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance. » (H. TAJFEL et J. T. TURNER, cités par A. E. AZZI et O. KLEIN, 2013 : 66). Ceci signifie que l'identité sociale est ce sentiment d'appartenance d'un individu à un groupe avec qui il partage certaines caractéristiques.

Pour mieux expliquer cette notion de l'identité sociale, Jean-François VERLHIAC (2005 : 126 – 127) a développé les principes de base de ce concept, à savoir :

- Catégorisation sociale : l'individu s'attribue un ensemble de caractéristiques et de traits qui sont communs aux membres des groupes ou des catégories auxquels il appartient. Ceci le différencie également des autres individus qui n'ont pas les mêmes affiliations que lui.
- Identification sociale : elle renvoie à l'attachement émotionnel d'une personne à un groupe. C'est une identification à la catégorie sociale d'appartenance. C'est le degré du sentiment de cette appartenance qui influe sur l'implication de l'individu dans son groupe, et par conséquent la détermination des comportements à adopter à l'égard de l'intragroupe et du hors groupe.
- Contexte social : le milieu social dans lequel les relations intergroupes et intragroupes prennent place a un impact sur la façon dont se comportent les individus et les groupes. Ce sont les croyances subjectives que les individus ont des relations qu'ils entretiennent avec d'autres groupes qui orientent la façon dont ils vont défendre leur identité sociale. Autrement dit, nous pensons que les normes qui régissent les rapports entre les groupes sociaux ont un impact important sur la façon dont chaque groupe va défendre son identité sociale. A titre exemple, un groupe dominant ne doit pas adopter la même stratégie qu'un groupe dominé pour défendre son identité sociale.

De son côté, Patrick CHAREAUDEAU qui est un spécialiste de l'analyse du discours présente une autre définition de l'identité sociale. Il avance que " L'identité sociale (*psycho-sociale,* faudrait-il dire car elle est empreinte de traits psychologiques) est donc « un attribué- reconnu », un « construit par avance » au nom d'un *savoir* reconnu par institutionnalisation, d'un *savoir-faire* reconnu par la performance de l'individu (expert), d'une *position de pouvoir* reconnue par filiation (être bien né) ou par attribution (être élu / être décoré), d'une *position de témoin* pour avoir vécu l'événement ou s'être engagé (le militant / le baroudeur). L'identité sociale est en partie déterminée

par la situation de communication : elle doit répondre à la question que se pose le sujet parlant lorsqu'il prend la parole : « Je suis là pour quoi dire, en fonction du statut et du rôle qui m'est assigné par la situation ? ».” (2009 : 20-21). Nous déduisons alors que l'identité sociale développée par CHAREUDEAU a un rapport étroit avec la situation de communication et qu'elle dépend de la reconnaissance par d'autres sujets (elle est construite par avance). Cette reconnaissance se base sur la légitimité dont jouit l'individu et qui le place dans une position acceptée par les autres en tant que membre ayant une identification à une catégorie sociale. Cette légitimité peut avoir une source juridique (le statut), un savoir et un savoir-faire (les performances et les compétences) et de façon générale l'ensemble des normes et des valeurs qui régissent la société.

En rapport avec l'identité sociale, P. CHAREAUDEAU (2009, 21-23) a développé l'identité discursive[1]. Cette dernière se manifeste à travers le discours du sujet parlant. Et à l'inverse de l'identité sociale qui est construite par avance, l'identité discursive se construit lors de la prise de parole à l'aide de l'organisation du discours et du maniement des unités du langage. En outre, l'identité discursive reste attachée à la situation de communication et à l'identité sociale. En effet, c'est la situation de communication qui détermine par avance l'identité sociale des locuteurs (la légitimité de prendre la parole), et par conséquent elle oriente la façon de se comporter discursivement par les locuteurs. Toutefois, ces derniers peuvent se conformer aux instructions de la situation de communication et de son identité sociale, ou transgresser ces instructions et construire une identité discursive opposée à l'identité sociale que détermine la situation de communication.

Dans cette étude, nous utilisons le concept d'identité sociale pour insister sur le sentiment d'appartenance à un groupe. Ainsi, les enseignants et leurs élèves qui s'attribuent la même identité linguistique constituent une même catégorie sociale et par conséquent ils ont la même identité sociale fondée sur le paramètre linguistique. Et par simplification, nous utiliserons uniquement dans notre analyse « L'identité linguistique » pour renvoyer à cette identité sociale fondée sur le trait linguistique. Nous soulignons que nous avons opté pour cette définition de l'identité sociale car notre objectif dans cette étude n'est pas la détermination de la légitimité de l'identité sociale de nos enquêtés, ni la situation de communication où se manifestent ces identités, mais plutôt ce sentiment d'appartenance à un groupe linguistique en rapport avec les langues en usage aux lycées d'Aït Ourir (Maroc).

Après la détermination d'une définition de l'identité sociale convenable à notre étude, développons dans ce qui suit les principales caractéristiques de l'identité sociale.

[1] - Pour l'identité discursive, nous signalons qu'elle sera étudiée dans les fonctions de l'alternance codique et des choix des langues où nos enquêtés emploient les langues de leurs répertoires linguistiques pour manifester une appartenance identitaire.

3 Les caractéristiques de l'identité sociale

Les principales caractéristiques de l'identité sociale sont la multiplicité, le rapport à l'autre et l'imposition d'identités.

3.1 La multiplicité

L'identité sociale se caractérise par sa variabilité et sa multiplicité. Ceci est dû essentiellement à son caractère dynamique puisque l'identité se construit et se transforme tout au long de la vie de l'individu. Cette multiplicité se manifeste sous deux formes. A l'intérieur d'une même identité sociale, les individus créent des nuances parfois pour se distinguer les uns des autres. A titre d'exemple, un groupe d'étudiants amazighophones dans une cafétéria de l'université manifestent leur appartenance à l'identité sociale amazighe (berbère) face à leurs collègues arabophones. Toutefois, ce même groupe d'étudiants amazighophones dans leur appartement adoptent différentes positions en rattachant leurs appartenances aux différentes variétés de l'amazighe (le berbère) en créant des différences à l'intérieur de leur identité sociale amazighe (berbère). L'autre forme de la multiplicité est la combinaison entre les différentes identités sociales. Ainsi, un même individu peut à chaque fois manifester une identité sociale en fonction de la situation où il se trouve. Pour illustrer cette forme de multiplicité, nous présentons un cas de la construction identitaire tel qu'il a été développé par S. POTOT (1999 : 155-170). L'auteur traite la question des identités adoptées par le migrant roumain en France et en Roumanie. En France, son état d'immigrant pousse le Roumain à se présenter comme vendeur des journaux dans le but d'apitoyer les Français pour l'aider. Nous signalons qu'un tel métier exige dudit vendeur d'avoir l'état d'un pauvre. Toutefois, cette forme d'identité n'est adoptée qu'en situation du travail puisque ce même Roumain se présente comme les gens de la haute société dans les discothèques et les messes en France. Quant il est en Roumanie, l'immigrant revient à sa vraie identité. A partir de cet exemple, nous déduisons comment un même individu combine entre ses différentes identités sociales en fonction de la situation où il se situe.

En rapport avec ce qui précède, nous déduisons également que l'identité est le résultat d'un processus toujours inachevé. En effet, l'identité est un produit de socialisation qui se déroule tout au long de la vie de l'individu et par conséquent elle est l'objet d'incessants remaniements. Il est vrai que le noyau de la personnalité se fonde pendant la socialisation primaire, mais l'individu intériorise d'autres traits identitaires tout au long de la socialisation secondaire, notamment au niveau de ses activités professionnelles. Ce qui signifie que l'identité est en perpétuel changement en fonction du processus de la socialisation qui est une construction permanente.

3.2 L'autre

Le rapport à l'autre est la deuxième caractéristique de l'identité sociale. De façon générale, la construction de l'identité a toujours besoin de différence vis-à-vis d'un autre. C'est par la perception de cette différence par rapport à l'autre que l'individu prend conscience de sa propre identité. Au niveau de l'identité sociale, l'importance de l'autre s'illustre dans l'opération de la catégorisation qui exige à la fois la ressemblance et la différence par rapport à l'autre. A ce propos CAMILLERI considère l'identité comme une "dynamique… dialectique d'union de deux processus contraires qui sans cesse se repoussent pour s'unir et s'unissent pour se repousser : un processus d'assimilation ou d'identification par lequel l'individu se rend semblable à l'autre, en absorbant ses caractéristiques ; un processus de différentiation par lequel il prend distance par rapport à l'autre et se saisit comme distinct de lui… " (cité par Ahmed MOHAMED, 2003 : 166). Nous déduisons alors que l'identité sociale n'est possible que par l'interaction avec l'autre soit par l'assimilation en le considérant comme faisant partie de la même catégorie sociale ou par la différentiation en lui attribuant une autre identité sociale que la sienne.

3.3 L'imposition d'identités

L'identité sociale se caractérise aussi par son imposition de l'extérieur. Il s'agit d'identités sociales qui sont construites par l'autre pour nous. L'individu a besoin de construire l'autre pour affirmer son identité, et c'est par ce même mécanisme qu'il est à son tour construit par l'autre. Donc, il y a là une réciprocité dans l'imposition de l'identité. En d'autres termes, l'identité de l'un n'existe que par l'imposition d'une certaine identité à l'autre. Pour illustrer cette caractéristique de l'identité sociale, un exemple se trouve dans un article de Muteba RAHIER (2003, cité par Eline VERSLUYS, 2010 : 41). Dans cet article, l'auteur explique comment l'identité qu'on lui impose change en fonction de l'environnement où il se trouve. Muteba RAHIER est né d'un père belge et d'une mère congolaise. Et tout au long de sa vie, les autres lui attribuent différentes étiquettes (tantôt il est métis, tantôt on le considère comme un nègre européen). L'auteur démontre qu'une identité ne devient vraie qu'à partir du moment où elle est vue comme telle par l'autre.

L'imposition d'identités se manifeste aussi clairement dans les situations d'inégalité des groupes au niveau macro-social. Souvent le groupe dominant impose son identité au(x) groupe(s) dominé(s). Cette imposition identitaire devient un moyen pour imposer le pouvoir aux groupes dominés. C'est le cas des Etats pluriculturels et plurilingues où une seule identité est dominante tout en marginalisant les identités des groupes dominés.

4 Identité linguistique

Nous désignons par identité linguistique cette identité sociale fondée sur le trait linguistique. Dans ce cas la langue est un symbole identitaire dont on se sert pour catégoriser les locuteurs en fonction de leurs appartenances linguistiques. Ainsi, les choix des codes apparaissent comme des actes identitaires surtout dans un contexte plurilingue. A ce propos Salikoko MUFWENE signale qu' "On parle d'identité linguistique surtout dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe. Ceci se manifeste plus clairement dans des territoires multi-ethniques et plurilingues où l'usage natif d'une langue donnée permet à ceux qui l'entendent et la reconnaissent d'inférer l'affiliation ethnique du locuteur." (1997 :161). Dans de telles situations, les langues ont un rôle discriminatoire permettant de distinguer des ethnies différentes. En ce sens, nous soulignons que le besoin identificatoire se pose surtout dans des situations de collision des communautés différentes. En bref, la langue est un marqueur identitaire qui permet de réunir dans un même groupe des individus ayant la même langue comme trait identitaire, et d'autre part de les distinguer des autres groupes ayant d'autres identités linguistiques.

D'un autre côté, l'acte identitaire a toujours besoin de la différence vis-à-vis d'un autre. Ce qui explique que l'identité linguistique exige une diversité des formes linguistiques. Ceci nous oriente à aborder la question d'identité linguistique dans des situations où les langues sont en contact. Il s'agit plus précisément des cas où les locuteurs sont multilingues et vivent dans un univers plurilingue. Dans ce cas, les locuteurs peuvent attacher leur appartenance linguistique à une seule langue comme ils peuvent avoir plusieurs identités linguistiques. Ces identités linguistiques se manifestent dans la pratique par des alternances codiques ou à travers les discours des locuteurs sur ces langues. A ce propos, Danièle MOORE et Claudine BROHY avancent que "Les identités plurilingues et pluriculturelles sont une catégorie de l'identité (individuelle et / ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues et de ses cultures, et au travers de ses discours sur celles-ci." (2013 : 297). En somme, l'étude de l'identité linguistique implique l'analyse des pratiques langagières des locuteurs en détectant les énoncés qui expriment cette identité ou entamer des enquêtes auprès de ces mêmes locuteurs dans le but d'en dégager leurs représentations sur leurs langues.

Comme exemple d'étude d'identité multilingue, nous citons la thèse de doctorat de Nathalie THAMIN (2007, sous la direction de Jacqueline BILLIEZ) qui porte sur la dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues des sujets en situation de mobilité. A partir d'une

enquête menée auprès des cadres de HP[1] qui ont un répertoire linguistique multilingue et qui connaissent une grande mobilité, la chercheuse a déduit que l'identité de ses enquêtés est généralement double, hybride, métisse et plurielle.

Le rôle de la langue comme marqueur identitaire peut être très politisé. Il peut également être mobilisé par l'idéologie. Prenons le cas de la francophonie qui englobe un ensemble de pays du tiers monde où le français est parlé uniquement par une élite très minoritaire. Dans ce cas, le français est exploité dans l'organisation internationale de la francophonie car il a un rôle unificateur. En outre, certains groupes considèrent leur langue comme une valeur saillante en la jugeant comme le pilier de leur identité nationale : les Québécois, les Kurdes, etc. Au Maghreb, l'accent est souvent mis sur l'identité arabe tout en négligeant l'identité linguistique amazighe (berbère) au nom de l'unité du monde arabe. Nous constatons alors qu'un système linguistique ne réfère pas nécessairement à une seule identité. De même une identité ne renvoie pas forcément à une seule langue. Et souvent on ferme les yeux sur le caractère complexe et multiple de l'identité linguistique pour des objectifs purement idéologiques et politiques.

En rapport avec ce qui précède, nous déduisons que l'identification en une langue n'implique pas forcément la connaissance de cette langue. Ainsi l'affirmation identitaire attachée à une langue ne passe pas toujours par la pratique de cette langue puisqu'un locuteur peut s'octroyer une identité linguistique même s'il ignore catégoriquement cette langue. De même un locuteur peut maîtriser parfaitement une langue et pourtant il n'a aucun sentiment d'appartenance au groupe de cette langue. Pour illustrer cette relation entre la pratique d'une langue et l'attachement identitaire à cette même langue, H. RACHIQ a développé le cas de l'identité attachée à la langue amazighe (berbère). A ce propos ce chercheur signale que "C'est le rapport à la langue qui dans la pratique définit l'appartenance identitaire. Est Amazigh non pas celui qui parle un dialecte berbère ou descend des parents berbérophones mais celui qui revendique cette identité." (2007 : 45). Pour ce faire, nous pensons que l'étude de l'identité linguistique doit être menée auprès des locuteurs en cherchant méticuleusement les différentes significations qu'ils accordent à leurs langues.

5 La construction de l'identité sociale

Dans cette section, nous traitons un autre rapport entre la langue et l'identité. Il s'agit de l'usage de la langue comme moyen de construction de l'identité sociale. Le courant théorique étudiant le processus de construction de cette identité est le constructivisme social. Avant d'aborder

[1]- HP est une abréviation d'une entreprise multinationale américaine :Hewlett-Packard Company. Elle est essentiellement spécialisée en informatique.

la construction discursive de l'identité sociale, il nous paraît d'abord pertinent de présenter succinctement la construction de l'identité.

5.1 L'identité est un produit de la socialisation

L'identité est un produit de la socialisation. Elle résulte de l'interaction entre l'individu et les autres membres de la société. Pour ce faire, elle est un processus dynamique en perpétuelle construction puisqu'elle se nourrit des échanges et des interactions inhérents à la société elle-même. Ceci signifie également qu'elle dépend du contexte social où elle se construit.

Dire que l'identité est socialement construite ne signifie aucunement que l'individu reste passif face aux acteurs de la socialisation. Ainsi, " L'enfant prend en main les rôles et les attitudes des autrui significatifs, c'est-à-dire qu'il les intériorise et les fait siens. Et grâce à cette identification aux autrui significatifs, l'enfant devient capable de s'identifier lui même, d'acquérir une identité subjectivement cohérente et plausible. […] Il ne s'agit pas d'un processus unilatéral, mécanique. IL entraîne une dialectique entre l'identification avec les autres et l'auto-identification, entre l'identité objectivement attribuée et subjectivement appropriée. (Peter BERGER et Thomas LUCKMANN, 2014 : 217). Autrement dit, la société offre à l'individu une certaine identité par l'intériorisation de ses valeurs, ses normes, ses habitudes et tout ce qu'elle juge comme fondement de sa culture. Toutefois, l'individu a toute la liberté de sélectionner ce qui lui paraît pertinent, et même rejeter l'offre présentée par la société tout en optant pour d'autres traits identitaires en fonction de ses convictions et de ses croyances.

Dans le même sens, Herbart MEAD (1934) distingue deux aspects du soi[1]: le « je » et le « moi ». " […] le *je* est cette partie du soi qui est immergée dans l'action et dont nous ne sommes pas conscients. Il est constitué par l'ensemble des habitudes automatisées de l'individu. En revanche, le *moi* est l'aspect du soi qui est représenté mentalement par l'individu ; c'est une image de soi-même qui est construite, ou bien à partir d'une observation partielle du « je » ou bien à partir de l'image de nous que renvoient ceux qui nous entourent." (Herbart MEAD, cité par A. E. AZZI et O. KLEIN, 2013 : 76). Ceci signifie que c'est le « moi » et non le « je » qui correspond au concept de l'identité puisqu'il renvoie à la représentation que se fait l'individu de lui-même et qui est construite à partir du « je » et de ceux qui entourent l'individu (la société).

[1] -" Le soi peut être assimilé à la capacité réflexive des personnes à se prendre comme objet de leur attention et de leur réflexion. La capacité d'autoréflexion des individus leur permet non seulement d'avoir le sentiment de comprendre leurs motivations, leurs émotions ainsi que leurs comportements, mais également de régler délibérément ces derniers sur la base de leurs aspirations et buts personnels." (Jean-François VERLHIAC, 2005 : 120)

La division du soi se manifeste également dans les mécanismes d'identification proposés par Claude DUBAR (2000). Ce dernier établit une distinction entre l'acte d'attribution qui renvoie à l'identité octroyée par autrui (Quel type d'homme ou de femme vous êtes ?) et l'acte d'appartenance qui correspond à l'identité pour soi (Quel type d'homme ou de femme vous voulez être ?). Ce qui signifie que chacun est identifié par l'autre, mais il peut rejeter cette identification et se définir autrement.

Le premier processus concerne l'attribution des identités par les institutions et les agents qui sont en interaction avec l'individu (la famille, l'Ecole, les médias, etc.). L'objectif de ce processus est d'imposer aux individus des catégories jugées légitimes par la société. Il aboutit à une sorte d'étiquetage produisant ce qu'on appelle les « identités virtuelles ».

Le deuxième processus est l'intériorisation de l'identité par l'individu. L'étude de cette identité s'effectue par l'analyse de la trajectoire sociale de l'individu (le récit de vie). Ce dernier utilise des catégories qu'il juge légitimes pour lui et pour son groupe d'appartenance. Ce groupe peut être différent de celui auquel il appartient objectivement pour autrui. On appelle ce type d'identité « identité réelle ».

Les deux processus ne coïncident pas toujours. Il se peut que l'identité sociale virtuelle soit différente de l'identité sociale réelle. Dans ce cas, des stratégies sont mises en œuvre par l'individu pour réduire l'écart entre les deux types d'identité. Ces stratégies prennent deux formes : soit des transactions externes entre l'individu et les autres significatifs en essayant d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (transaction objective), soit des transactions internes à l'individu qui cherche à sauvegarder une part de ses identifications antérieures et la volonté de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (transaction subjective).

L'auteur fait de l'articulation entre les deux transactions, objective et subjective, la clé de la construction de l'identité sociale. En effet, la transaction subjective dépend des relations avec autrui qui constituent la transaction objective. En d'autres termes, l'identité réelle reste étroitement liée à l'identité virtuelle présentée par les institutions légitimes. La construction des identités s'effectue donc dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les identités réelles façonnées au cours de la trajectoire vécue par l'individu.

Le schéma suivant synthétise le processus de la construction de l'identité sociale proposé par l'approche sociologique de Claude DUBAR.

Processus relationnel	Processus biographique
*	*
*	*
Identité pour autrui	Identité pour soi
*	*
*	*
Actes d'attribution	**Actes d'appartenance**
« Quel type d'homme ou de femme	« Quel type d'homme ou de femme
Vous êtes » = dit-on que vous êtes	vous voulez être » = dites vous que vous êtes.
*	*
*	*
Identité – numérique (nom attribué)	Identité prédicative de Soi
- générique (genre attribué)	(appartenance revendiquée)
*	*
*	*
Identité sociale « virtuelle »	Identité sociale « réelle »
*	*
*	*
Transaction objective entre	**Transaction subjective** entre
- Identités attribuées / proposées - Identités assumées / incorporées	- identités héritées - identités visées
*	*
*	*
Alternative entre	Alternative entre
- coopération- reconnaissances - conflits – non -reconnaissance	- Continuité → reproduction - Rupture → production
*	*
*	*
« Expérience relationnelle et sociale du POUVOIR »	« Expérience des stratifications, discriminations et inégalités sociales »
*	*
*	*
Identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes	Identification à des catégories jugées attractives ou protectrices
*	*
*	*

* Identité sociale marquée par la dualité *

Figure 3 : catégories d'analyse de l'identité (Claude DUBAR, 2000 :113).

En bref, la construction de l'identité résulte de l'interaction entre l'individu et l'autrui, notamment les instances symboliques qui visent à doter l'individu d'une certaine identité jugée pertinente pour la société. Toutefois, l'individu peut accepter ou rejeter l'identité proposée en fonction de sa trajectoire personnelle et de ses convictions. Les deux approches développées ci-dessus (approches psychosociale de MEAD et sociologique de DUBAR) ne présentent pas de manière précise et détaillée comment s'effectue cette construction de l'identité. Elles se contentent de signaler que l'identité est le produit de l'interaction entre l'individu et l'autre sans décrire le contenu de cette interaction. Pour ce faire nous développerons « le constructivisme discursif » qui explique mieux ce processus de la construction de l'identité sociale.

5.2 Le constructivisme discursif

Dans ce courant théorique, l'accent est mis généralement sur la langue comme moyen de construction de la réalité sociale. Au niveau identitaire, c'est dans le discours que l'individu manifeste ce qu'il est (sa représentation de soi) et son identification par rapport à l'autre. D'ailleurs, la langue véhicule les valeurs, les normes, les codes, et tous les traits identitaires d'un groupe. De ce fait, elle offre à l'individu la possibilité d'adhérer au groupe avec lequel il partage les mêmes traits identitaires.

Considérer la langue comme moyen de construction de la réalité sociale ne signifie pas qu'elle réfère à une réalité objective extérieure, mais elle la constitue en construisant ses objets de connaissance. C'est ce que défend Michel FOUCAULT qui est l'un des pionniers du mouvement constructiviste. Dans son œuvre, L'archéologie du savoir, FOUCAULT regarde au-delà du simple contenu du discours en le considérant comme une pratique qui a une autre tâche. " Tâche qui consiste à ne pas – à ne plus – traiter les discours comme des ensembles de signes (d'éléments signifiants renvoyant à des contenus ou à des représentations) mais comme des pratiques qui forment systématiquement les objets dont ils parlent. Certes, les discours sont faits de signes ; mais ce qu'ils font, c'est plus qu'utiliser ces signes pour désigner des choses." (1969 : 71). Ainsi la langue n'a pas uniquement cette fonction référentielle, mais elle est aussi un moyen de la constitution de la réalité sociale.

Eline VERSLUYS a développé de manière détaillée comment la langue intervient dans la construction de l'identité sociale. Ainsi, après avoir présenté un ensemble de travaux[1] traitant la construction de l'identité sociale par le biais de la langue, elle aboutit à la conclusion suivante :

[1] - Les principaux travaux constructivistes présentés par VERSLUYS sont ceux des chercheurs suivants : TAJFEL et TURNER (1982), FAIRCLOUGH (1992), BILLIG (1976), BURR (1995), BAUMAN et BRIGGS (1990), DAVIES et HARRE (1990), HALL (1996), SACKS (1972), KRSOSKRITY (1999) et PARKER (1992).

“Dans cette optique nous observons l’existence de certaines différences matérielles entre personnes, telles que les différences de genre, de lieu de naissance, etc. Dans une deuxième étape, au niveau du discours, un sens est attribué à ces observations matérielles. C’est par exemple, comme Burr (1995) a illustré, la conversion de la différence biologique entre homme et femme en une différence significative entre masculinité et féminité. Avec cette attribution de sens se réalise également un certain regroupement des personnes ayant les mêmes traits significatifs. D’où surgissent les ‘catégories sociales’. Le discours transforme donc la matérialité de certains traits humains en catégories sociales.” (2010 : 36). Nous déduisons alors que la langue a un rôle fondamental dans la construction de l’identité sociale. C’est la langue qui donne un sens aux différences qui existent au niveau de la réalité sociale. Et c’est grâce à ces sens que des regroupements s’effectuent pour constituer des catégories sociales. Et chaque catégorie renvoie à une identité sociale.

Cette fonction de l’octroi du sens et de la force catégorisante du langage a été développée également par P. BERGER et T. LUCKMANN qui sont des précurseurs du constructivisme social. Ces auteurs avancent que “ Le langage me fournit la possibilité toute faite de l’objectivation continuelle de l’expérience qui est en train de se dérouler. En d’autres termes, le langage est suffisamment étendu pour me permettre d’objectiver un grand nombre d’expériences rencontrées au cours de ma vie. Il typifie également ces expériences, me permettant de les ranger à l’intérieur de catégories élargies qui leur donne un sens, à mes yeux comme à ceux de mes semblables.” (2014 :89-90). Ainsi, le langage permet d’abord d’objectiver les expériences de l’Homme, de les typifier et de les ranger en catégories en leur donnant un sens.

Pour illustrer ce processus de la construction de l’identité sociale, Eline VESLUYS présente le schéma suivant :

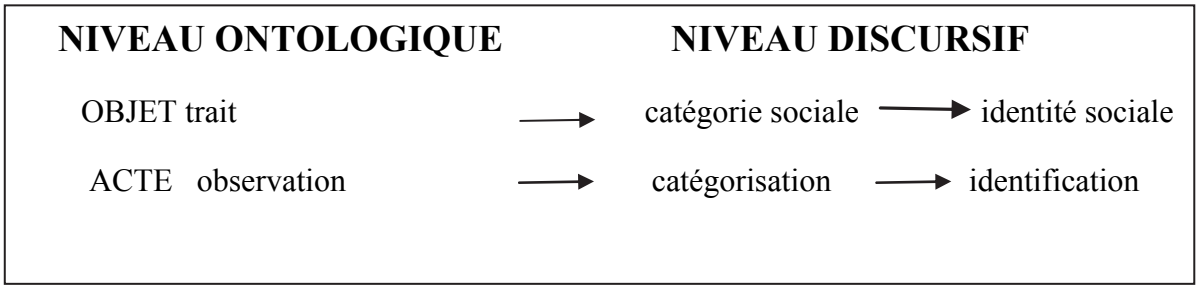


Figure 4 : la construction de l’identité sociale (2010 : 37).

La catégorie sociale et l’identité sociale paraissent comme synonymes. Toutefois, Eline VERSLUYS fait la distinction entre les deux concepts en signalant que l’identité sociale est une

construction ayant reçu plus de signification que la catégorie sociale. L'identité sociale est la dernière manifestation de l'acte de catégorisation. C'est ce qu'on appelle l'identification.

En appliquant ce processus de la construction discursive de l'identité sociale à notre étude, nous constatons qu'il y a des différences au niveau des identifications linguistiques de nos enquêtés. La langue intervient en donnant un sens à ces identifications. Des regroupements s'effectuent en rassemblant les locuteurs ayant la même identité linguistique. Chaque groupe correspond à une catégorie sociale. Et chaque catégorie sociale renvoie à une identité sociale basée sur le paramètre linguistique.

Le schéma suivant présente le processus de la construction discursive de l'identité linguistique dans notre étude :

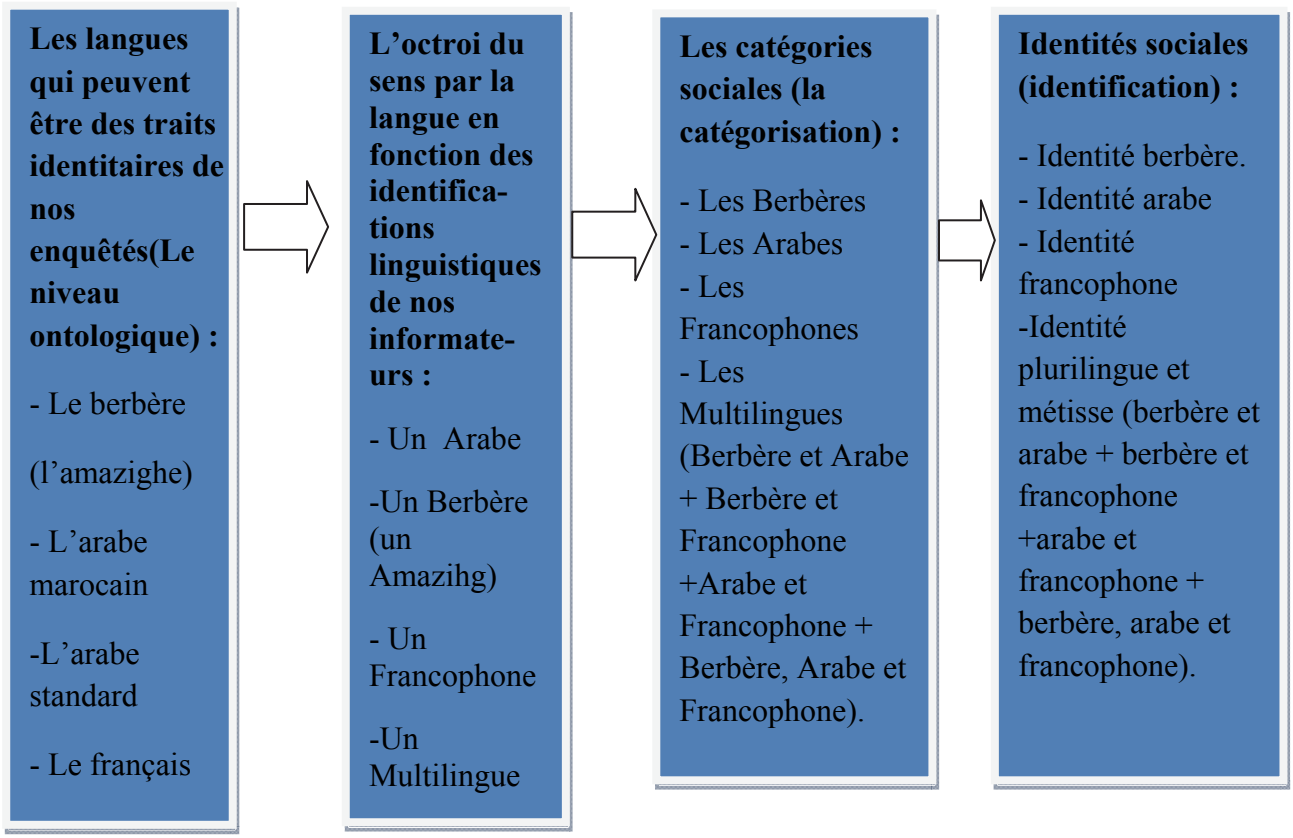


Figure 5 : le processus de la construction discursive de l'identité linguistique dans notre étude.

Les différences chez les élèves et les enseignants des lycées d'Aït Ourir émanent des identifications qu'ils attachent aux langues de leur univers scolaire, à savoir l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain, l'arabe standard et le français (les différences du niveau ontologique). Le sens accordé à ces différences par la langue est déterminé à partir des noms des langues elles mêmes : un Arabe, un Berbère, un Francophone et nous proposons le terme « Multilingue » pour caractériser l'identité attachée à plusieurs langues. Ensuite, des regroupements (la catégorisation) s'effectuent

en fonction de ces identifications linguistiques. Chaque groupe renvoie à une catégorie sociale. Et les catégories que peuvent former nos enquêtés sont de deux types : catégories monolingues (Arabes, Berbères et Francophones) et catégories plurilingues (Berbères et Arabes + Berbères et Francophones +Arabes et Francophones + Berbères, Arabes et Francophones). En dernier lieu, chaque catégorie sociale renvoie à une identité sociale basée sur le paramètre linguistique. Ces identités sociales sont également de deux types : identité sociale monolingue (identité berbère, identité arabe et identité francophone) et identité métisse et plurilingue (berbère et arabe + berbère et francophone + arabe et francophone + berbère, arabe et francophone).

Après avoir développé comment l'identité sociale se construit, présentons dans ce qui suit les principaux discours identitaires au Maroc où se situe le lieu de notre étude. Le développement de ces discours nous facilitera la tâche de l'analyse des identités linguistiques de nos enquêtés puisque ce sont ces discours qui orientent généralement la socialisation de nos enquêtés, et par conséquent leurs identifications.

6 Les discours identitaires au Maroc

Le Maroc se caractérise par la diversité des affluents qui ont contribué à la formation de sa structure culturelle. Ceci est dû principalement aux différentes civilisations qui ont laissé des traces indélébiles jusqu'à nos jours dans la culture marocaine. Si ceci est une richesse puisqu'il reflète la longue Histoire du Maroc et la diversité de ses éléments civilisationnels, toutefois il crée actuellement un débat identitaire entre les différentes tendances qui traversent la société marocaine.

Ces conflits apparaissent après l'indépendance du pays et l'émergence de la problématique du choix de l'identité de l'Etat postcolonial. Dans ce débat identitaire, la langue revêt une importance capitale. En effet, " C'est par la langue que l'imaginaire collectif se perpétue, que les institutions sont formulées avant d'être traduites en comportements, que le vécu quotidien est communiqué instantanément ou mis en forme oralement ou par écrit, ou encore mis en crise comme objet de réflexion ou transmis tel quel comme forme de pensée stéréotypée." (El. EL GHERBI, 1993 : 31). Ainsi la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais c'est aussi un moyen de socialisation qui véhicule des modèles culturels à inculquer aux générations à venir, et par conséquent, la langue est un élément déterminant de l'identité. Ceci se manifeste clairement pendant l'époque coloniale quand la France impose sa langue tout en dévalorisant les langues nationales des pays dominés dans le but d'assimiler les indigènes. Après l'indépendance, le Maroc est tiraillé entre ses références arabo-musulmanes, son fond berbère et le discours d'ouverture appelant à prendre en considération tous les apports ayant participé à la construction de la culture marocaine, y compris l'apport colonial.

6.1 L'identité arabo - musulmane

Les partisans de ce discours mettent en valeur le patrimoine arabo-musulman du Maroc. Ce discours défend un retour à ce patrimoine pour trouver des solutions aux défis qu'imposent la modernité et l'intégration du pays dans le système mondial. Les deux tendances principales de ce discours sont les panarabistes et les islamistes.

Les panarabistes sont constitués principalement des laïques arabes qui n'accordent pas une grande importance à l'islam comme composante essentielle de l'identité marocaine. " En effet, les nationalistes panarabistes, influencés par le discours panarabique de Nasser et du Parti Baas Arabe voient dans la langue arabe le seul idiome permettant l'unité de la nation arabe et l'évolution de la culture nationale. Pour eux, les langues nationales représentent un facteur de cohésion privilégiée des nations et les Etats coïncident nécessairement avec des territoires linguistiques. Ils voient dans la multitude des langues une entrave à la constitution de la grande patrie arabe, qui selon eux, passe aussi et surtout par l'unification linguistique." (M. MAAYOUF, 2007 : 300). Ainsi, les panarabistes survalorisent la langue et la culture arabes et sous-estiment les autres langues qui existent au Maroc, notamment l'amazighe (le berbère) et le français, en les considérant comme un moyen de tension et de division de la nation arabe.

Mohamed Âbd Al- Jâbrî est l'un des auteurs arabisants qui défendent le panarabisme. Il appelle d'une part à l'utilisation de la Raison pour relire le patrimoine marocain afin d'en écarter l'irrationalisme, et d'autre part les Arabes doivent en même temps soumettre la culture occidentale à la critique de la Raison pour en tirer ses fondements rationalistes dans le but de les intégrer dans la culture arabe. Au niveau linguistique, Mohamed Âbd Al- Jâbrî n'accepte pas la diversité linguistique qui caractérise le Maroc. Ainsi, " La conception linéaire qu'il a du processus historique, laquelle lui fait adopter sans discernement une vision jacobine du développement de l'Etat-Nation, le conduit à poser comme une nécessité historique l'anéantissement des langues et des cultures différentes de la langue et de la culture arabe standard." (Al- Jâbrî, 1980, cité par A. BOUKOUS, 1995 : 174).

Quant aux islamistes, ils se subdivisent en deux tendances : les intégristes et les salafistes. Le discours intégriste considère comme référence unique le crédo de l'islam dont les pionniers sont Qotb et Al-banna. Il considère que le retard et l'aliénation dont souffre le monde arabo-musulman sont dus à leur éloignement des préceptes de l'islam. Pour ce faire, il appelle au rejet catégorique du modèle occidental et un retour aux sources de la Tradition islamique et à la culture arabo-musulmane des premiers âges. Au niveau linguistique, le discours intégriste accorde à la langue arabe un caractère sacré et rejette les langues occidentales, notamment le français et l'anglais.

Le discours salafiste (réformiste) cherche à mettre fin à la stagnation de la culture arabo-musulmane. Pour y remédier, il signale que l'islam n'est pas en contradiction avec les progrès scientifique et technique, et par conséquent il appelle à une relecture du Coran et de la Tradition à la lumière de l'évolution qu'a connue la civilisation occidentale en assimilant les acquis positifs de cette dernière et en rejetant ses points négatifs qui risquent de nuire à l'essence de l'islam.

Au Maroc, Allâl al-Fâssî est le leader du discours salafiste. Dans son œuvre, Annaqd Addâtî (1966), Allâl al-Fâssî appelle à un retour aux enseignements du Coran et de la Sunna tout en utilisant de la Raison pour réformer la société marocaine à tous les niveaux à la lumière des développements qu'a connus l'Occident. Au niveau culturel, il défend l'authenticité et soutient que la langue arabe est la composante fondamentale du patrimoine arabo-musulman. Cette langue est aussi un lien qui unit toute la nation. Ainsi, il considère l'arabisation de l'enseignement, de l'administration et de toute la vie publique comme une opération fondamentale pour se débarrasser de la colonisation culturelle et un recouvrement de l'identité perdue.

Quant à la question berbère, on continue à la considérer comme une séquelle de la colonisation qui cherche la division de la nation arabo-musulmane. Ainsi, " La question berbère et les thèses qu'elle traîne aujourd'hui n'est que le résultat d'une entreprise étrangère qui cherche à briser l'unité arabité-islam qui marque le Maghreb d'une empreinte distinctive. Elle n'est apparue qu'avec le colonialisme français, en particulier en Algérie et au Maroc où les Berbères représentent un poids démographique important." (M. S. HERMASSI, 2004 : 72). Toutefois, une telle attitude va créer des hostilités chez les Berbéristes qui considèrent cette vision comme une marginalisation du constituant amazigh (berbère) et un déni de la réalité historique du Maroc.

6.2 Le discours berbériste

Le discours berbériste n'est apparu de manière claire qu'à partir des années 70 du siècle dernier. Il est produit par une élite scolarisée, notamment en France, qui défend l'amazighe (le berbère) en le considérant comme une langue d'identité marocaine minorée et marginalisée par l'arabe. A ce propos il est important de signaler que, malgré le long processus d'arabisation qu'a connu l'Afrique du Nord, "[…] ; cette langue est, aujourd'hui encore, une langue parlée par des millions de locuteurs dans un espace immense qui va de l'Egypte à l'Atlantique et de la Méditerranée au fleuve Sénégal. Au Maroc, on peut estimer - à défaut de statistiques fiables - que la moitié de la population est berbérophone" (A. BOUNFOUR, 2011 : 23). Les associations qui défendent l'identité berbère du Maroc vont converger leurs efforts en constituant le Mouvement Culturel Amazigh (désormais le MCA) pour bien défendre cette identité. Le MCA va collaborer

avec d'autres mouvements amazighs dans différents pays pour défendre la langue et la culture amazighes (berbères) à l'échelle planétaire.

En analysant l'idéologie de l'identité amazighe (berbère), telle qu'elle est produite par des intellectuels amazighs[1] (berbères) et véhiculée par le MCA, Hassan RACHIK (2006) présente les arguments qui soutiennent cette identité en reconsidérant les idées créées par l'autre (l'Arabe). Présentons ces arguments succinctement dans ce qui suit :

- Le nom commun : c'est le symbole le plus évident qui renvoie à l'identité d'un groupe et son unité. Le MCA utilise « Amazighs » pour créer une unité entre des groupes disparates (Chelh, Soussi , Rifi…). Signalons que le nom « Amazighs » est préféré au nom « Berbères » au Maroc car ce dernier a un sens péjoratif puisqu'il dérive du nom « Barbares » donné par les Grecs et les Romains aux peuples étrangers.
- Culture populaire : accorder à la culture berbère l'attribut « populaire » n'est pas juste scientifiquement. En effet, la culture populaire orale a un rapport étroit avec la réalité, d'où son importance par rapport au patrimoine scripturaire. En outre, nous avançons qu'il y a une égalité entre toutes les cultures en adoptant la définition de Malinowski qui est une autorité pour délégitimer toute hiérarchie entre les langues et les cultures.
- L'amazighe (le berbère) n'est pas un dialecte : c'est une langue indépendante (qui a elle aussi ses dialectes) puisqu'elle n'est attachée à aucune autre langue. Elle a une grammaire, un lexique, ses proverbes, ses contes, une poésie, etc.
- Langue et sacralité : les partisans de l'identité amazighe (berbère) défendent la disjonction du couple arabité /islamité. Ainsi l'extension de la sacralité du coran à la langue arabe est jugée comme un moyen d'extermination des langues et des cultures islamiques non arabes.
- Egalité et Droit : en plus de la légitimité anthropologique et de la légitimité historique, les militants amazighs se fondent sur le volet juridique pour défendre l'identité amazighe, notamment la déclaration universelle des droits de l'Homme qui condamne l'assimilation des groupes ethniques et la négation des langues maternelles.

Après avoir rejeté les points négatifs attachés à l'identité amazighe (berbère), les intellectuels amazighs ont présenté des conceptions de ce qui est l'Amazigh. Ces conceptions se résument en trois catégories. La première conception considère la culture amazighe comme le substrat de la culture marocaine. L'idée du substrat renvoie à une conception diachronique de la culture marocaine en adoptant une métaphore géologique pour souligner les différentes strates culturelles et

[1] - Les principaux intellectuels cités par H. RACHIQ sont : Ali Sidqi AZAYKOU, Abbellah BOUNFOUR, Ahmed BOUKOUS, Ahmed ASSIDE, Brahim AKHIYATE et Mohamed CHAFIK.

où celle de l'amazighe est primordiale. La deuxième conception considère la culture amazighe (berbère) comme une composante, parmi d'autres, de la culture marocaine tout en insistant sur l'interdépendance entre les différents constituants de la culture marocaine. Quant à la dernière conception, elle considère la culture marocaine comme purement amazighe. Dans ce sens, on souligne que la culture amazighe est celle qui est produite par le peuple du Nord d'Afrique en faisant abstraction de la langue utilisée et en défendant l'équation suivante : une terre = un peuple = une identité = une langue = une culture.

Au niveau culturel, un institut a été fondé pour l'étude et la recherche dans le domaine de la langue et de la culture amazighes (berbères) suite au discours royal d'Ajdir du 17 Octobre 2001. En outre, cette langue est enseignée à l'Ecole marocaine depuis l'année scolaire 2003 / 2004 même si cet enseignement souffre encore de véritables difficultés qui ne sont pas notre propos ici. La langue amazighe (berbère) jouit aussi d'un statut de droit puisqu'elle est une langue officielle du Maroc à côté de l'arabe standard selon l'article 5 de la constitution de 2011. Toutefois, les modalités d'application de ce statut n'ont pas encore vu le jour jusqu'à maintenant.

6.3 Le discours de la diversité et de l'altérité

Ce discours se base essentiellement sur la réalité historique en véhiculant une image globale sur le paysage culturel et linguistique du Maroc. En effet, le Maroc est le lieu de rencontre de plusieurs civilisations qui s'y sont succédé et chacune a introduit des apports pour octroyer un aspect original à la culture marocaine. De ce fait, plusieurs identités se croisent, se superposent et s'opposent au Maroc : identité arabe, identité islamique, identité amazighe (berbère) et identité francophone (occidentale). Ces identités sont en pleine interaction et écarter l'une d'elles, c'est nier une de l'origine historique et son apport à la culture marocaine. Ainsi, ce discours est fondé sur la reconnaissance de l'autre en considérant l'amazighité (la berbérité), l'arabité et la francophonie des Marocains comme complémentaires.

Les tenants de ce discours rejettent la pureté de l'origine et revendiquent une identité plurielle et métisse. En effet, "reconquérir l'authenticité ne signifie pas se réduire à une authenticité unique et figée mais accepter les composantes linguistiques et culturelles telles qu'elles ont été léguées par l'histoire" (Fouzia BENZAKOUR, 2000 : 60). D'ailleurs le patrimoine culturel marocain qu'on considérait comme authentique contient les apports des civilisations précédentes qu'il a enrichis et développés. De même la civilisation occidentale englobe les accumulations de toutes les cultures précédentes auxquelles elle a ajouté à son tour sa propre contribution. Donc parler d'un patrimoine original et pur est un leurre. Ce patrimoine doit être soumis à une critique rationnelle pour en écarter ce qui est caduque et révolu, et en dégager ce qui peut être réactivé et modernisé pour affronter les défis de notre temps.

En ce qui concerne la modernité, certains considèrent que le français est la langue d'ouverture et d'accès au monde économique, social et culturel moderne. Toutefois, Foued LAROUSSI (1997) appelle les Maghrébins à se l'approprier. Autrement dit, l'appartenance à la francophonie ne doit pas être subie, mais plutôt revendiquée au sein de laquelle les Marocains doivent exprimer leur spécificité en octroyant à cette langue une valeur culturelle. D'ailleurs la modernité ne doit aucunement être importée telle qu'elle est à l'occident, mais il est nécessaire de l'adapter aux spécificités de la société marocaine pour qu'elle ne perde pas son essence puisque la modernité doit émaner de l'intérieur. Ainsi, "Ceux qui vivent la modernité au plein sens du terme, ce sont ceux qui interagissent avec leur société avant qu'ils n'interagissent avec le passé ou avec l'Autre." K. SAAFI, citée par M. S. HERMASSI, 2004 : 162). En somme, pour accéder à la modernité, il est utile de soumettre la pensée occidentale à l'étude afin d'en déduire ses fondements rationnels et de les intégrer dans notre culture.

Ce discours s'inscrit dans le cadre de l'interculturalité qui est définie "comme étant la coexistence au niveau de la pensée et du comportement individuel et sociétal de schèmes culturels appartenant à des univers symboliques différents mais non imperméables les uns aux autres." (A. BOUKOUS, 1995 : 175). L'interculturalité renvoie alors au métissage culturel. En fait, la culture marocaine est constituée d'affluents culturels multiples : l'amazighité, l'arabité, l'islamité, l'africanité et l'occidentalité. Ceci signifie que l'être marocain est structuré par des apports multiples, et réduire son identité à quelques traits seulement est une chute dans l'aliénation et le déchirement. La littérature marocaine d'expression française est un exemple saillant de l'interculturalité dans la mesure où les œuvres de ce genre littéraire sont un véritable métissage culturel.

Ahmed MOATASSIME est l'un des intellectuels marocains qui défend ce discours de la diversité et de l'ouverture sur l'Occident. Dans son œuvre « Le Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens : Langage et éducation à l'épreuve d'une nouvelle donne » (2008), l'auteur appelle les Maghrébins à ne pas considérer les langues et les cultures qui émanent de l'Occident comme des adversaires insaisissables, mais plutôt des alliés identifiables qu'il faut s'approprier sans pour autant se dissoudre dans leurs perspectives. En outre, ce chercheur ajoute que la restructuration de la personnalité maghrébine doit se fonder sur un creuset culturel qui se compose de trois dimensions : l'amazighité, l'arabité et l'islamité. Ce creuset culturel constitue un ciment indéfectible qui perpétue une production civilisationnelle liant de manière continue le spécifique à l'universel et faisant ressortir, dans des moments difficiles, de ses profondeurs de nouvelles dynamiques. En somme, Ahmed MOATASSIME défend l'ouverture sur l'Occident tout en se méfiant de l'assimilation ainsi que la prise en considération des principaux constituants de culture marocaine : l'amazighité, l'arabité et l'islamité.

En guise de conclusion de cette section, nous signalons que le Maroc est le croisement de plusieurs civilisations depuis l'aube de l'Histoire. De ce fait, la culture marocaine est irriguée par des affluents multiples : l'amazighité, l'arabité, l'islamité, l'africanité et l'occidentalité. Par conséquent, toute manipulation idéologique qui ne prend pas en considération tous les constituants de l'identité est vouée à l'échec puisqu'elle n'aboutit qu'à l'aliénation et au déchirement identitaire. Le rejet d'un ou de quelques constituants identitaires ne crée qu'une agressivité vis-à-vis du pouvoir et freine par conséquent l'adhésion de tous les individus et de toutes les forces sociales au projet de la société, une adhésion jugée nécessaire pour tout développement.

Au niveau linguistique, nous constatons que l'Etat poursuit encore la même politique coloniale en valorisant le français comme langue d'ouverture, des sciences et techniques et de recherche alors que l'arabe reste essentiellement attaché à la tradition et à la théologie musulmane. Quant à l'amazighe (le berbère), il est principalement encore marginalisé. Ainsi "l'Etat postcolonial "en chaussant les bottes" de l'Etat colonial a cristallisé le débat autour de l'arabité-francité, et a produit sa contestation par les arabistes et les berbéristes." (N. JERAD, 2002 : 190-191). Ceci a un impact négatif sur l'enseignement au Maroc car la négligence des langues maternelles à l'apprentissage est néfaste pour l'apprenant.

Conclusion

Ce chapitre a mis le point sur les éléments théoriques indispensables à l'analyse de notre deuxième corpus, à savoir la manifestation des langues des élèves et des enseignants des lycées d'Aït Ourir au niveau de leurs répertoires identitaires. Dans un premier temps, nous avons défini l'identité, l'identité sociale et l'identité linguistique. Dans un deuxième temps, nous avons développé le processus de la construction de l'identité sociale en démontrant comment la langue intervient dans la production de l'identité sociale. En dernier lieu, nous avons abordé les différents discours identitaires qui animent le débat de l'identité au Maroc, lieu où se situe le terrain de notre étude. Le développement de ces différentes tendances identitaires est nécessaire car il nous facilitera la tâche de l'analyse des identités linguistiques de nos enquêtés puisque leur socialisation a eu lieu au Maroc.

Les deux premiers chapitres de cette première partie ont pour objet la présentation des éléments théoriques nécessaires pour l'analyse des deux corpus de notre étude. Dans le premier chapitre, nous avons développé les soubassements théoriques pour l'étude de la manifestation des langues de nos informateurs au niveau de la pratique. Il s'agit plus précisément des principales théories abordant l'alternance codique et le choix des langues. Ce deuxième chapitre a traité le cadre théorique nécessaire pour l'analyse du deuxième corpus (la manifestation des langues au niveau du répertoire identitaire). Il reste maintenant à entamer le cadre méthodologique de notre étude. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation des éléments méthodologiques en abordant tout ce qui concerne la collecte, le traitement et l'analyse de nos deux corpus.

Chapitre III : méthodologie de la recherche

Introduction

Ce chapitre introduit la méthodologie suivie pour collecter, traiter et analyser les données de notre recherche. Nous signalons d'abord que ce sont les objectifs de la recherche qui orientent les choix méthodologiques à appliquer. Sachant que " […] la linguistique n'a pas, en la matière, inventé grand-chose (sauf peut être la technique du locuteur masqué), elle a le plus souvent adapté des techniques déjà utilisées ailleurs, chez les sociologues, les psychologues, voire les journalistes." (Louis-Jean CALVET, 1999 : 13). Ceci signifie que la sociolinguistique qui englobe la linguistique ne peut pas faire l'économie du recours aux méthodologies des autres sciences sociales comme la sociologie, la pédagogie, l'ethnologie de la communication, etc.

L'objectif principal de cette étude, qui consiste en l'étude de la manifestation des langues chez des locuteurs multilingues (les enseignants et les élèves des lycées d'Aït Ourir) au niveau de la pratique et au niveau de l'identité, nous a orienté à diversifier les instruments et les méthodes de la collecte, du traitement et de l'analyse des données recueillies. En effet, pour le premier niveau nous avons un corpus de deux heures des conversations et pour le deuxième niveau nous avons opté pour une enquête par questionnaire et par entretien. Dans ce qui suit, nous présentons d'abord ce qui est commun entre les deux niveaux, à savoir le lieu de l'enquête et les informateurs, ensuite nous abordons les modalités du recueil, du traitement et d'analyse propres à chaque niveau.

1 Présentation du lieu de l'enquête

Les deux lycées de notre étude se situent dans la ville d'Aït Ourir. Le premier lycée porte le nom de « Abṭṭiḥ » et il a été fondé en 1984. Le deuxième a été bâti en 2006 et on l'appelle « Nouveau Lycée Qualifiant ». Aït Ourir est une petite ville de 39188 habitants, dont 20 sont des Etrangers[1]. Elle se trouve dans la province d'El Haouz et se situe à 35 km au sud ouest de

[1] - Ces statistiques nous ont été fournies par le service technique de la municipalité d'Aït Ourir.

Marrakech. Elle est un passage principal pour accéder aux montagnes du Grand Atlas, Ouarzazate et Azilal (voir carte d'Aït Ourir à la page 449).

La monographie de cette ville (Municipalité d'Aït Ourir : 2007) nous informe que son histoire reste ambigüe. Les indices que nous y trouvons sont relatifs plutôt à la tribu de Mesfioua où se situe cette ville. Aït Ourir en tant que site ne commence à être reconnu qu'à partir de la fin du 19ème siècle et le début du 20ème siècle, notamment avec certains voyageurs européens. Brive, qui a visité cette région entre 1903 et 1907, est le premier qui a cité le nom d'Aït Ourir. Il a signalé que le douar d'Aït Ourir se situe au bord de la rivière du Zat à côté de la Kasbah du pacha Elglaoui, et que ses habitants étaient principalement des petits commerçants qui vendaient du thé et du sucre aux forces de ce pacha. Ainsi, l'apparition d'Aït Ourir reste liée au pacha Elglaoui et le développement de cette ville s'est effectué autour du douar d'Aït Ourir, qui à son tour a été bâti près de la Kasbah d'Elglaoui.

2 Les informateurs

Les participants à cette étude sont les enseignants et les élèves des deux lycées d'Aït Ourir. Le choix de cette population d'étude est loin d'être arbitraire. En effet, l'objet de cette étude qui porte sur la manifestation des langues maternelles et d'enseignement au niveau de la pratique et au niveau de l'identité nous a orienté à opter pour une telle population. Ainsi nos informateurs ont l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain ou les deux langues à la fois comme langues maternelles et ils ont tous un long processus scolaire où les principales langues d'enseignement sont l'arabe standard et le français. Ce qui implique que nos enquêtés sont au moins trilingues quand ils sont Arabophones et souvent quadrilingues quand ils sont Amazighophones (Berbérophones). Ceci signifie que ce long contact entre les langues maternelles et les langues d'enseignement aurait un impact sur la manifestation de ces langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

Pour l'étude des langues de nos informateurs au niveau de la pratique, nous n'avons pas fait un échantillonnage précis. Ainsi, les enregistrements ont été effectués dans le cadre non formel, aussi bien au niveau des conversations des professeurs qu'au niveau de celles des élèves, de manière aléatoire puisqu'il était très difficile de sélectionner les locuteurs qui pourraient participer à ces conversations (des centaines d'élèves bavardaient dans la cour et les couloirs, et les professeurs n'ont pas le même emploi du temps). Nous avons opté pour cette méthode pour garder le caractère original des conversations. Pour les conversations des classes, nous avons enregistré un ensemble de cours dans les matières linguistiques, les matières scientifiques et dans tous les niveaux. Les critères de sélection des passages transcrits ne sont pas basés sur le paramètre des locuteurs mais plutôt sur leur audibilité et leur originalité en évitant les premiers cours où

l'enseignant reste vigilant quant aux langues utilisées. Sachant que nous avons informé les enseignants que l'objectif de notre étude est d'ordre pédagogique et didactique dans le but de ne pas altérer la communication dans les classes. Quant aux élèves, ils n'étaient pas au courant de l'enregistrement des cours.

Pour le deuxième volet de notre étude, à savoir la manifestation des langues au niveau du répertoire identitaire, le critère de sélection de la population de notre étude est la langue maternelle de nos informateurs. Pour ce niveau d'étude, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire et par entretien. Après la validation du questionnaire, nous l'avons administré auprès des élèves et des enseignants. Pour ces derniers, nous avons distribué 121 questionnaires.Toutefois, nous n'avons reçus que 85 copies comme l'illustre le tableau suivant :

Langues maternelles	Amazighe (berbère)	Arabe marocain	Amazighe et arabe marocain	Total
Nombre d'enseignants	35	35	15	85

Tableau 3 : distribution des questionnaires des enseingants

Pour les élèves[1], nous avons fait une préenquête auprès des classes que nous enseignons pour savoir le pourcentage de chaque langue maternelle dans cette population d'étude. Le tableau ci dessous présente les résultats de cette préenquête :

	Classe1	Classe2	Classe3	Classe4	Total	Pourcentage
Amazighe (berbère)	21	20	15	18	74	48,37 %
Arabe marocain	11	13	20	13	57	37,26 %
Amazighe et arabe marocain	04	05	06	07	22	14,37 %
Total	36	38	41	38	153	100 %

Tableau 4 : résultats de la préenquête menée auprès des élèves.

[1] - Le nombre des élèves dans les deux lycées est de 3258 élèves : 1068 élèves pour le Nouveau Lycée Qualifiant et 2192 élèves pour le lycée d'Abṭṭiḥ.

Après cette préenquête, nous avons distribué 320 questionnaires et nous avons opté pour la démarche suivante :

1- nous avons commencé par calculer les nombre de locuteurs pour chaque langue maternelle.

2- nous avons distribué à parts égales les questionnaires pour l'amazighe (berbère) et l'arabe marocain et pour tous les élèves ayant pour langues maternelles les deux langues à la fois. A titre d'exemple, pour la classe1 au tableau ci-dessus nous avons administré 11 questionnaires pour l'arabe marocain, 11 pour l'amazighe (le berbère) et 4 pour les deux langues.

Nous avons administré ce questionnaire auprès de 15 classes (à peu près 600 élèves). Nous avons distribué 320 questionnaires et nous avons reçu 245 copies qui se distribuent comme suit : 94 pour l'amazighe (le berbère), 110 pour l'arabe marocain et 41 pour les deux langues. Pour les entretiens, nous avons opté pour six élèves et six professeurs. Pour chaque catégorie, deux informateurs ont l'amazighe (le berbère) pour langue maternelle, deux l'arabe marocain et deux les deux langues à la fois.

3 Eléments méthodologiques de l'étude des langues au niveau de la pratique

3.1 La collecte du corpus

La collecte du corpus est une étape fondamentale dans toute étude sociolinguistique. Le corpus constitue l'échantillon du phénomène langagier à étudier et par conséquent son choix et la méthode de son recueil ont un impact direct sur les analyses et les résultats de l'étude. C'est pourquoi il est nécessaire d'accorder une importance cruciale à cette étape de la recherche. Le corpus de cette première étape de notre étude est constitué des conversations des enseignants et des élèves des lycées d'Aït Ourir au Haouz (Maroc). Il a été collecté lors du deuxième semestre de la première année de la thèse et il est constitué de deux heures d'enregistrements[1]. Il se compose des conversations de l'espace classe et du cadre non formel (hors classe).

3.1.1 Le cadre non formel (hors classe)

Les conversations de ce cadre ont lieu pour les professeurs dans leur salle et celles des élèves dans la cour et les couloirs de l'établissement. Habituellement, ces conversations s'effectuent en langues maternelles (l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain). Mais nos enquêtés recourent parfois aux langues d'enseignement (l'arabe standard et le français). Le temps d'enregistrement

[1] - Nous disposons de vingt deux heures d'enregistrements dans les deux espaces, mais nous n'avons retenu que deux heures pour des raisons méthodologiques : la contrainte du temps et plusieurs enregistrements n'ont pas été clairs.

des conversations de ce cadre est une heure : une demi-heure pour les conversations des enseignants et une demi-heure pour celles des élèves.

Pour les conversations des professeurs, nous nous sommes occupé de la tâche nous même en effectuant les enregistrements pendant la récréation ou avant le commencement des cours en venant tôt tout en prenant une place médiane dans la salle pour avoir une meilleure audibilité de l'enregistrement. En outre, nous nous contentons de suivre ces conversations et nous n'intervenons que si la parole nous est adressée dans le but de ne pas influencer l'aspect naturel et original de ces conversations. Et pour enregistrer ces conversations, nous avons utilisé l'enregistreur numérique de la marque « OLYMPUS VN – 6800 PC » dont la capacité est de 404 heures. Cet enregistreur était accompagné d'un micro-cravate pour avoir une meilleure qualité du son. Et pour éviter toute faille d'enregistrement nous avons utilisé aussi une carte mémoire insérée dans un téléphone portable pour enregistrer ces conversations.

En ce qui concerne l'enregistrement des conversations des élèves dans la cour et les couloirs de l'établissement, quatre élèves m'ont aidé dans cette tâche pour éviter cette contrainte de « enseignant / enseigné ». Sachant que je connaissais bien ces élèves avant même qu'ils ne soient des lycéens, dont deux font partie de notre famille. Nous avons opté pour deux Arabophones et deux Amazighophones pour éviter de valoriser l'une de ces langues dans le corpus puisque ces élèves ont participé à ces conversations. En outre, nous avons conseillé à ces élèves de ne pas influencer ces conversations par leur imposition de la langue de communication dans le but d'avoir des interactions verbales spontanées. Ces élèves ont utilisé des cartes mémoires insérées dans leurs téléphones portables pour enregistrer discrètement ces conversations. Et pour rendre ces enregistrements plus audibles, nous avons demandé à nos collaborateurs de choisir des lieux moins bruyants où il y a moins d'élèves comme des coins des couloirs et même des classes quand il y a des élèves qui préfèrent y passer le temps de la récréation.

3.1.2 L'espace classe (le cadre formel)

Après l'obtention de l'autorisation de la recherche de la faculté des lettres de Kenitra (Maroc) et celle des autorités responsables de l'éducation au Haouz, nous avons effectué des enregistrements dans cet espace en concertation avec le proviseur du lycée. C'est lui-même qui nous a accompagné chez les professeurs pour nous mettre d'accord sur le rendez vous d'enregistrement. Certains enseignants ont été réticents, d'autres ont refusé sous prétexte qu'ils n'ont que des évaluations et d'autres ont accepté cet enregistrement. Les cours que nous avons visés sont ceux des disciplines linguistiques (l'arabe standard : 15 min et le français : 15 min) et des disciplines scientifiques (Mathématiques : 10 min, physique / chimie : 10 min et sciences de la vie et de la terre : 10 min).

Rappelons que les principales langues d'enseignement à l'Ecole marocaine sont l'arabe standard et le français. Toutefois, les enseignants et leurs élèves recourent souvent à leurs langues maternelles dans cet espace pour s'exprimer, notamment l'arabe marocain. A ce propos, nous signalons que notre objectif dans cette étude n'est pas l'exploitation des langues maternelles des élèves pour des raisons didactiques et pédagogiques, mais plutôt l'étude de la manifestation des langues maternelles et d'enseignement au niveau de la pratique en effectuant une étude quantitative, formelle et fonctionnelle du corpus collecté.

Pour l'enregistrement de ces cours, ce sont les professeurs eux-mêmes qui s'en chargent à l'aide de l'enregistreur numérique cité avant. Les élèves n'étaient pas au courant de ces enregistrements et les professeurs ont enregistré ces cours discrètement en camouflant le magnétophone. Nous soulignons que nous avons informé les professeurs que notre étude a des visées pédagogiques pour ne pas influencer leurs choix linguistiques. En outre, les extraits sélectionnés pour la transcription n'ont pas été choisis au début du cours, mais plutôt au milieu quand l'interaction est à son sommet et parfois nous prenons le deuxième cours quand il y a une succession des séances.

Au terme de la présentation de la méthode de la collecte des données de ce corpus, nous signalons que nous avons adopté l'observation participante pour son enregistrement pour éviter ce que W. LABOV (1976) appelle « le paradoxe de l'observateur »[1]. En effet, l'ensemble des conversations sont enregistrées de manière discrète par l'observateur qui y participe. Ainsi, les conversations des professeurs dans leur salle sont enregistrées par nous-même, celles des élèves dans la cour et les couloirs de l'établissement par quatre élèves et celles des classes par les professeurs qui ont présenté les cours enregistrés. En outre, nous avons informé ces observateurs de ne pas influencer le choix des langues de communication en gardant une certaine distance à l'égard des conversations enregistrées. Rappelons que pour les cours enregistrés nous avons signalé aux professeurs que l'étude a une visée pédagogique. De surcroît, nous n'avons pas prédéterminé un échantillon d'étude. L'objectif était l'obtention des interactions spontanées qui reflètent la pratique des langues dans cet univers scolaire.

Du point de vue déontologique, nous savons que cette méthode de collecte des données est discutable. Or, nous ne disposons pas d'un autre choix pour avoir un corpus original. Rappelons que les conversations enregistrées ressemblent à tous les échanges verbaux dans d'autres lycées où se côtoient les quatre langues de notre étude. D'ailleurs, nous avons représenté les locuteurs par des

[1]- la présence de l'enquêteur influence les données qu'il veut observer.

lettres capitales choisies de manière aléatoire pour garder l'anonymat de nos informateurs et que les conversations enregistrées sont destinées uniquement à la recherche scientifique.

3.2 Description des conversations du corpus

Notre corpus se compose des conversations libres (cadre non formel) et des conversations institutionnalisées (espace classe). Les conversations libres s'effectuent essentiellement en langues maternelles (l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain). Quant aux conversations de l'espace classe, elles se font en langues d'enseignement (L'arabe standard et le français). Toutefois, comme le dévoile notre corpus, les locuteurs mélangent les quatre langues dans les deux types de conversations.

Dans ce qui suit, nous présentons les situations de communication de ce corpus en mettant l'accent sur les éléments spatiotemporels, les actants, les langues utilisées et les thèmes développés dans chaque conversation.

Les tableaux suivants synthétisent ces situations de communication :

3.2.1 Conversations libres

3.2.1.1 Conversations des professeurs (30 min)

Conversations	**Durée**	**Lieu**	**Participants**	**Langues utilisées**	**Thèmes**
Conversation n° 1	1,57 min	Salle des profe-sseurs.	quatre professeurs (3 mas +1 fém)	-Arabe standard -Arabe marocain -Français	- Discussion à propos des examens de la promotion : on présente des félicitations à un professeur qui vient de réussir en examen professionnel en signalant que le procédé de l'examen est mieux que celui de l'ancienneté.
Conversation n° 2	12,03 min	Salle des profe-sseurs	Six professeurs (4 masc+2 fém)	-Arabe marocain -Amazighe (Berbère) -Arabe standard	- Discussion à propos d'un collègue qui deviendra surveillant général. -Débat autour des examens du baccalauréat : nouveau calendrier, l'incompatibilité de la programmation des révisions. - Débat autour de la justice, l'équité et l'égalité.

				-Français	- Discussion à propos de l'allergie au printemps.
Conversation n° 3	16 min	Salle des profe-sseurs	Dix professeurs (8 masc+2 fém)	-Arabe marocain - Amazighe (Berbère) -Arabe standard -Français	- Le contrôle continu : les dernières évaluations. - Les rapports entre les professeurs et les élèves : la turbulence, le respect et l'agitation. - Débat autour d'un questionnaire qu'une étudiante a distribué aux professeurs : l'ambigüité de certaines questions, la non scientificité des autres, etc. - La situation économique de la ville d'Aït Ourir - Conflits avec quelques élèves

Tableau 5 : description des conversations des professeurs au cadre non formel.

3.2.1.2 Conversations des élèves (30 min)

Conversations	**Durée**	**Lieu**	**Participants**	**Langues utilisées**	**Thèmes**
Conversation n° 1.	6 min	Cour et couloi-rs de l'établi-ssement.	Deux élèves du sexe masculin.	-Arabe standard -Arabe marocain -Amazighe (Berbère) -Français	- Discussion à propos des contrôles de plusieurs matières (la philosophie, l'éducation islamique et l'arabe) en comparant les sujets des évaluations de leurs classes et les manières de tricherie.
Conversation n° 2.	6 min	Cour et couloirs de l'établi-ssement.	Cinq élèves (4 masc+1 fém).	-Arabe marocain -Amazighe (Berbère) -Arabe standard	- Conflits entre les adolescents et leurs pères : un élève raconte à ses camarades l'histoire de la dispute avec son père, comment il avait quitté la maison et la réconciliation avec son père.
Conversation n° 3.	3 min	Cour et couloi-rs de l'établi-ssement.	Quatre élèves (2 masc+2 fém)	-Arabe marocain -Amazighe (Berbère) -Arabe standard	- Discussion à propos d'un ordinateur offert à une élève par son oncle. - Histoire d'amour entre deux jeunes
Conversation n° 4.	6 min	Cour et couloi-rs de l'établi-ssement.	Quatre élèves (3 masc+1 fém)	Arabe marocain -Arabe standard	- Rapport entre l'homme et la femme : les garçons défendent l'importance de l'homme et la fille celle de la femme. - Les élèves parlent de la réparation d'un parapluie.

					- On parle d'un message que la fille a envoyé à un élève et ce dernier lui explique qu'il ne l'a pas vu.
Conversation n° 5.	9 min	Cour et couloi-rs de l'établi-ssement.	Quatre élèves du sexe masculin.	-Arabe standard -Arabe marocain -Français	- Un élève raconte à ses amis sa relation avec une autre élève et le stratagème suivi pour mettre fin à cette relation. - Un élève raconte à ses amis son conflit avec un autre élève de leur classe.

Tableau 6 : description des conversations des élèves au cadre non formel.

3.2.2 Les conversations institutionnalisées (espace classe)

3.2.2.1 Les matières scientifiques (30 min)

Conversations	**Durée**	**Lieu**	**Participants**	**Langues utilisées**	**Thèmes**
Conversation n° 1 : sciences de la vie et de la terre.	10 min	Classe	Un professeur et plusieurs élèves d'une classe de 2ème année du bac.	-Arabe standard -Arabe marocain -Français	- L'extrait transcrit se rapporte au domaine de la géologie. Le professeur développe avec ses élèves le phénomène de la métamorphose et la formation des roches suivantes : le granit, le schiste et le gneiss.
Conversation n°2 : physique/ chimie.	10 min	Classe	Un professeur et plusieurs élèves d'une classe de 2ème année du bac	-Arabe marocain -Arabe standard	- Dans cet extrait, le professeur développe avec ses élèves les amines, les composés halogènes et les composés carbonylés ainsi que le groupe caractéristique et le groupe fonctionnel de chaque composé.
Conversation n°3 : mathématiques.	10 min	Classe	Un professeur et plusieurs élèves d'une classe de 2ème année du bac.	-Arabe marocain -Arabe standard -Français	- Ce cours porte sur les probabilités. Dans l'extrait transcrit, le professeur a expliqué à ses élèves l'arrangement (tirage en même temps) et la combinaison (tirage successif).

Tableau 7 : description des conversations des matières scientifiques.

3.2.2.2 Les matières linguistiques

Conversations	Durée	Lieu	Participants	Langues utilisées	Thèmes
Conversation n° 1 : l'arabe	15 min	Classe	Un professeur et plusieurs élèves d'une classe de 1ère année du bac	-Arabe standard -Arabe marocain	- Le professeur a présenté d'abord les axes de la prochaine évaluation (la notion de la critique et de la lecture, la critique classique et les méthodes critiques modernes). Ensuite il a développé avec ses élèves l'habileté du jugement et d'expression : le plan, la compréhension du sujet, explication….
Conversation n°2 : le français	15 min	Classe	Un professeur et plusieurs élèves d'une classe de 2ème année du bac	-Arabe marocain -Arabe standard -Français	- A partir de la 1ère et de la 4ème page de l'œuvre (Il était une fois un vieux couple heureux de M. Khaireddine), le professeur a orienté ses élèves à émettre des hypothèses sur le sens de l'œuvre.

Tableau 8 description des conversations des matières linguistiques.

3.3 Transcription du corpus

Dans le but de rendre notre corpus plus compréhensible, nous avons opté pour le codage de ses données. Cette organisation concerne les langues, les catégories du corpus et les locuteurs.

Pour les langues, le français est transcrit en caractères typographiques standard, l'amazighe (le berbère) en caractères italiques, l'arabe standard en caractères typographiques gras et l'arabe marocain en caractères gras italiques.

Notre corpus est constitué de deux heures d'enregistrements. Nous l'avons divisé en deux grandes catégories :

- La catégorie 1 (1 heure) : les conversations du cadre non formel où les choix linguistiques sont libres. Elle se subdivise en deux sous catégories : les conversations des professeurs dans leur salle et les conversations des élèves dans les couloirs et la cour de l'établissement.
- La catégorie 2 (1 heure) : les conversations du cadre formel (les classes) où les choix linguistiques sont imposés. Elle se compose elle aussi de deux sous catégories : les

conversations des élèves et des enseignants en matières linguistiques et en matières scientifiques.

Chaque catégorie se compose de plusieurs conversations. Chaque conversation met en interaction verbale au moins deux locuteurs dans un lieu précis (classe, couloir, cour du lycée, et salle des professeurs) et dure un certain temps (c'est à dire que la conversation ne doit pas être interrompue).

Chaque catégorie comporte des tours de parole (TP). Ces derniers sont numérotés dans un ordre croissant pour faciliter leur identification. Chaque tour de parole est produit par un locuteur. Ce dernier est représenté par des lettres capitales choisies de manière aléatoire pour garder son anonymat. Les symboles choisis sont les suivants :

- P: professeur;
- PP : plusieurs professeurs;
- E : élève;
- EE : plusieurs élèves.

Toutefois, pour faire la distinction entre plusieurs professeurs ou plusieurs élèves, nous distinguons les locuteurs les uns des autres en les nommant P1, P2, P3..., ou E1, E2, E3... Ainsi, par exemple, dans une conversation entre trois élèves dans un couloir nous notons le premier qui parle par E1, le second par E2 et le troisième par E3. Toutefois, et pour des raisons pratiques, nous considérons l'ensemble des élèves comme un seul locuteur dans les conversations de classe.

Pour la transcription du corpus, nous avons opté pour la notation usuelle pour l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et l'arabe standard qui consiste en leur écriture en alphabet latin avec la prise en compte de la structure morphosyntaxique de chaque langue. Les passages en français sont uniquement orthographiés.

Nous signalons que nous avons opté pour ce type de transcription car notre étude ne s'intéresse pas aux phénomènes phonétiques et phonologiques. De plus, nous pensons qu'elle nous permettra de déterminer facilement le poids de chaque langue dans les discours de nos interlocuteurs en nous basant sur trois critères : le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la longueur moyenne de l'énoncé. Enfin, cette transcription nous facilitera ultérieurement toute étude linguistique portant sur notre corpus.

Pour établir le système de transcription, nous avons consulté la notation usuelle de l'amazighe (berbère) en caractère latin proposée par le Centre de Recherche Berbère (CRB) de l'INALCO, le système de transcription utilisé par Fatima SADIQI (La grammaire du berbère, 2011), le système de notation utilisé par Robert ASPINION (Apprenons le berbère,1953), le système de notation utilisé par Abderrahim YOUSSI (Grammaire et lexique de l'arabe marocain moderne, 1992), la

thèse de Karima ZIAMARI (Le code swiching intra-phrastique dans les conversations des étudiants marocains de l'ENSAM : approche linguistique du duel entre l'arabe marocain et le français : 2003) et le système de translittération des caractères arabes de l'Encyclopédie de l'Islam (Volume I, p XIII) . Après la comparaison des systèmes de notation des trois langues, nous avons d'abord dégagé les lettres communes entre les trois langues, ensuite nous avons ajouté celles qui sont propres à chacune d'elles[1].

Après la présentation du système de notation, il nous paraît aussi pertinent de signaler les remarques suivantes :

- Aucune lettre n'est muette dans le système pour l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et l'arabe standard. Toutes gardent leurs valeurs et se prononcent sauf le [t] « marbuṭa » en arabe standard. Dans ce cas, nous écrivons le [a] avec le tréma (ä) pour indiquer que le [t] est écrit mais qu'il est uniquement muet à la pause. Parfois on ne le prononce pas même au milieu ou au début de la phrase. Exemple : "alqa: al-ʾusta:Du al-muḥa:ḍarät". (Le professeur a présenté la conférence.)
- La gémination est marquée dans les trois langues par le doublement du caractère latin.
- Les labio-vélarisés seront surmontés par le signe °. Exemple : ag°erram (saint)
- Pour l'arabe standard, nous écrivons le tanwin entre parenthèses pour éviter sa confusion avec [n] intégré au mot. Exemple : mutamarrin (stagiaire), mutamarrin(in)(cas de complément indirect), mutamrrini:n (pluriel).
- Nous utilisons le "e" à l'intérieur des mots comme voyelle neutre (le "e" ici n'a aucune valeur phonologique) pour éviter la constitution de groupes consonantiques imprononçables (plus de deux consonnes successives).

  Exemple : i-skr devient i-sker (il a fait)

- Nous utilisons le trait d'union pour séparer entre le mot et ses affixes pour éviter les ambiguïtés du sens.

  Exemples : n-ketb-u d-ders dyal-na. (Nous-écrivons notre leçon.)

  Fki-ɣ-asnt luqt-inu. (Je leur ai donné mon temps)

- Les consonnes emphatiques sont notées par un point sous la lettre. Les consonnes emphatiques sont [ḍ, ṛ, ṣ, ṭ, ẓ] à l'exception de [ḥ] (pharyngale) qui n'est pas une emphatique.

[1] - Voir le système de transcription p. 5

- Les consonnes interdentales sont notées en lettres capitales. Nous les trouvons uniquement en arabe standard et sont : T, D et Z.
- La lettre glottale [ʾ] s'écrit uniquement à l'intérieur du mot. Au début, nous écrivons uniquement la voyelle qui la suit. Exemple : [ʾakala devient [akala].
- Les voyelles longues de l'arabe standard sont transcrites par les voyelles brèves correspondantes suivies de deux points. Exemple : ara:da (vouloir), wulu:j (accès), bari: ʾ (innocent).
- Pour chaque tour de parole, nous commencerons par sa transcription, sa traduction littérale (mot à mot) puis la traduction de son sens.

3.4 Méthode du traitement et d'analyse du corpus

Comme dans la collecte des données, l'analyse de celles- ci exige également de la part du chercheur le choix des démarches et d'instruments pertinents aux visées de sa recherche. Notre objectif du traitement de ce premier corpus est l'étude de la manifestation des langues de nos informateurs à savoir l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère), l'arabe standard et le français au niveau de la pratique dans les lycées d'Aït Ourir (Maroc). Pour ce faire nous adopterons une grille pour le dépouillement de ce corpus et trois approches pour l'analyser (approches quantitative, formelle et fonctionnelle).

Nous recourrons également à la démarche de l'analyse du discours pour analyser ce corpus. ''L'analyse du discours concerne l'analyse de tous les composants langagiers et recouvre essentiellement deux types d'approches : d'une part les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage, […] ; et d'autre part les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentation véhiculés par ces discours." (A. BLANCHET et A. GOTMAN, 2006:91- 92). Ce qui signifie que l'analyse de contenu est un sous ensemble de l'analyse de discours. Ainsi, nous adopterons l'analyse linguistique pour l'étude et la comparaison des formes d'insertion des langues en nous référant à la typologie de Louise DABENE et Jacqueline BILLIEZ. Et puisque l'étude des fonctions des choix des langues et de l'alternance codique exige la connaissance du sens que véhicule la langue insérée, nous suivrons alors la démarche de l'analyse de contenu pour l'étude pragmatique et fonctionnelle. Rappelons que le système des catégories d'analyse est donné car nous déterminerons les sens du texte selon les fonctions développées dans le premier chapitre de cette partie (voir en page 42).

3.4.1 Approche quantitative

Dans cette approche, nous nous baserons sur des données statistiques pour mesurer le poids de chaque langue de nos informateurs à leur univers scolaire. Nous recourrons à trois indices pour mesurer la valeur de chaque langue : le nombre de tours de parole, la longueur moyenne de l'énoncé et le nombre de mots.

3.4.1.1 Les indices de mesure du poids des langues

Le premier critère sur lequel nous nous baserons pour l'analyse du poids de chaque langue est les tours de parole. Nous en distinguons trois types :

- Les tours monolingues : quand les locuteurs optent pour une seule langue dans leurs interventions.
- Les tours mixtes : quand les locuteurs mélangent deux ou plusieurs langues de leurs répertoires linguistiques lors d'une prise de parole. Dans ce cas les locuteurs choisissent l'alternance codique pour s'exprimer.
- Les tours nuls : ces tours sont inaudibles à cause des chevauchements de paroles ou le locuteur préfère s'exprimer par des gestes : hochement de tête, clin d'œil, etc.

Le deuxième indice pour l'étude du poids de chaque langue est la longueur moyenne de l'énoncé (LME). Cet indice est obtenu par la division du nombre de mots sur le nombre de tours de parole. Il nous dévoilera l'endurance des locuteurs lors de la prise de parole ainsi que leurs compétences dans ces langues.

Le dernier indice est le nombre de mots dans chacune des langues de nos informateurs. Et puisque les paramètres de détermination du mot varient d'une langue à une autre, nous présentons dans ce qui suit les critères du comptage propres à chacune des langues de notre étude.

3.4.1.2 Les normes du comptage des mots

En voulant étudier le poids de chaque langue dans notre corpus en nous basant sur le nombre de mots, nous avons rencontré la difficulté de la délimitation de l'unité de mesure en sciences du langage. En effet, la définition du concept du « mot » n'est pas précise à tel point que certains chercheurs ne le considèrent pas comme une notion scientifique puisque sa détermination relève souvent de l'intuition du locuteur. A ce propos Lionel GALAND signale que "Les linguistes s'accordent - une fois n'est pas coutume - à dénier tout caractère scientifique à la notion et au terme du « mot ». Il leur est facile de montrer qu'aucune définition du mot ne fournit le moyen de reconnaître celui-ci avec certitude dans n'importe quelle langue." (2002 : 79). Ainsi, les critères définitoires du mot ne sont pas universels et la détermination du mot varie d'un champ de recherche

à un autre et d'une langue à une autre. Ceci rend la définition du mot problématique puisqu'il s'agit d'une entité malléable et pluridimensionnelle, et plusieurs définitions ont été proposées sans tenir compte de toutes ses caractéristiques.

Pour illustrer cette difficulté de la définition du mot, nous présentons dans ce qui suit les critères définitoires de ce concept tels qu'ils sont développés par Djamel Eddine LACHACHI (2011 : 17-20) :

- Critères graphique et phonique : dans ce cas il ne faut pas confondre le niveau graphique et le niveau phonique puisque les deux niveaux ne coïncident pas toujours. Parfois certains morphèmes ont une manifestation graphique et non phonique. Par exemple la marque du pluriel qui ne se prononce pas en français : une porte ⟶ des portes. De même des formes identiques à l'écrit peuvent avoir des formes phoniques différentes : inacceptable, incorrect ([in] et [ɛ̃]). Donc se baser sur l'un de ces critères sans prendre en considération l'autre risque parfois de fausser la détermination des mots.
- Critère orthographique : ce critère s'applique à la langue écrite. Typographiquement, le mot est défini comme une séquence de caractères délimitée par deux espaces.
  " Mais il y a des langues qui n'ont pas de tradition écrite comme le chinois. En arabe, il n'y a pas de séparation ou de lacunes tels que *kitabu-hu, hu* comme pronom est ajouté comme suffixe au nom *kitâb."* (D. E. LACHACHI , 2011 : 18). En outre, le découpage graphique ne prend pas en considération les mots composés séparés par des blancs (exemples : dès que, pomme de terre, etc.). Ainsi " Le critère de l'orthographe n'est donc guère une base pour une définition scientifique du mot, même si elle est en pratique (notamment dans le traitement du langage) et pour la conscience des usagers de la langue d'une grande importance" (BERGENHOLTZ / MUDGAN, cités par D. E. LACHACHI, 2011: 18-19).
- Critères phonologiques : l'accent peut déterminer où commence et où s'arrête un mot. De cette façon, on peut découper la langue parlée en des mots en se basant uniquement sur des caractéristiques prosodiques. Toutefois, si ce critère est valable pour des langues dites à accent lexical, il ne l'est pas pour d'autres qui n'ont pas cette propriété. Par exemple, la place de l'accent reste toujours fixe pour certaines langues (le hongrois, le finnois). Dans d'autres langues, il peut varier mais reste toujours identique pour un même mot (le russe, l'anglais, l'italien). D'autres langues ont un accent syntaxique comme le français (accent de groupe). Donc, le critère phonétique et phonologique n'est pas opératoire pour la détermination du mot.

- Critères distributionnels : ce critère se base sur deux paramètres : l'isolation et la cohésion. Le premier paramètre correspond à l'utilisation du mot isolé dans un discours. Il doit être séparé par des pauses à l'oral et des espaces à l'écrit. Quant à la cohésion, elle renvoie à la stabilité interne du mot et sa mobilité externe de position, c'est-à-dire son interchangeabilité avec d'autres mots dans la même phrase. Mais cette interchangeabilité n'est pas toujours possible, surtout dans les cas ou des syntagmes constituent un seul sens : dans ce cas on change un syntagme par un autre syntagme.
- Critères sémantiques : dans ce cas le mot est l'expression sonore ou image acoustique pour un sens unique. Le mot correspond à une notion, un concept, un objet ou une chose. Cette définition reste vague et entraîne des contradictions, notamment dans le cas des lexies composées. Ainsi l'expression « Quand les poules auront des dents » a le sens de « jamais », mais est-ce un mot ?

Nous constatons alors que les critères définitoires du mot varient d'une discipline à une autre. Et ces critères sont parfois contradictoires. Ainsi le critère définitoire d'un mot en orthographe n'est pas pertinent parfois en sémantique puisque ce qui est considéré comme un seul mot graphique peut être subdivisé en deux ou plusieurs mots en sémantique. Par exemple le mot graphique « ontologie » peut être considéré comme deux entités « onto » et « logie ». Et parfois ce qui est considéré comme un seul mot en sémantique peut être étudié comme deux ou plusieurs mots graphiques (le cas des mots composés). De ce qui précède, nous déduisons que les critères contradictoires rendent problématique la définition du mot puisque ce qui est opératoire dans un domaine de recherche paraît impertinent dans un autre.

Dans cette étude, nous nous basons sur le critère graphique puisque notre corpus est un écrit. D'ailleurs, nous avons respecté les règles morphosyntaxiques de chaque langue lors du travail de transcription. " En fait le mot est empiriquement lié, dans la conscience linguistique des non-analphabètes, à sa forme écrite : c'est l'unité limitée par deux blancs, un signe de ponctuation et un blanc, ou l'inverse." (Georges MOUNIN, 2000 : 223). Toutefois, ce critère doit être complété par celui de la sémantique pour éviter des ambiguïtés. Il s'agit surtout du cas des formes composées qui ont un sens unique mais elles sont constituées des items séparés par des blancs ou des traits d'union.

D'un autre côté, le problème se pose quand une forme contient à la fois des monèmes lexicaux et des monèmes grammaticaux et qui sont transcrits tous les deux en bloc. Dans cette étude, nous considérons ces formes comme un seul mot puisque les monèmes qui les constituent ne peuvent se passer l'un de l'autre. En effet, GALAND en étudiant le problème du mot en berbère signale que " Les monèmes **A, B, C,**…d'un syntagme appartiennent à des classes qui se trouvent dans une ***relation de dépendance mutuelle***, […], on conviendra donc de les noter « en un seul mot », c'est-à-dire entre deux blancs : **ABC…**" (L. GALAND, 2002 : 84). De même pour l'arabe, Abdelkader

MHIRI (2011) a abordé la problématique du mot dans la Tradition Grammaticale Arabe en citant un ensemble d'auteurs qui ont abordé la question du mot en langue arabe : Sîbawayh, Ibn al-khachchâb, Zamakhcharî, Ibn ya'ich et al-Istarbâdî. Ce dernier accepte au début la thèse de ses prédécesseurs qui consiste à subdiviser ces formes composées en deux mots ou plus, mais après il rejette cette thèse en signalant que la forme composée est un seul mot puisque les mots qui expriment des valeurs grammaticales ne peuvent exister indépendamment des mots lexicaux. Le français et l'arabe marocain n'échappent pas à cette règle puisque leurs monèmes lexicaux et grammaticaux sont écrits en bloc et que les uns restent toujours dépendants des autres.

Pour illustrer ces formes composées, nous présentons les exemples suivants :

a- Le berbère :

i-ra-t = 1 unité (il-a voulu- la : il l'a voulue)

baba-s = 1unité (père-son : son père)

dar-s = 1 unité (chez lui)

b- L'arabe marocain :

i-kteb-ha = 1 unité (il- écrit- la : il l'écrit).

l-kamanja = 1 unité (le violon)

dyal-i = 1 unité (de-moi : le mien)

c- L'arabe standard :

na-rsum-u-hu : 1 unité (nous- dessin-ons-le : nous le dessinons)

al- mu di:r-u:n = 1 unité (les directeurs)

fi:-hi = 1 unité = 1unité (en-lui : dedans)

d- Le français :

Mange-ons = 1 unité.

Format-eur-s = 1 unité.

Client-e = 1 unité.

En ce qui concerne les noms propres (noms des personnes et des lieux), nous les comptons dans la langue où ils sont insérés quelle que soit l'origine de ces noms.

Nous présentons dans ce qui suit des extraits de notre corpus pour illustrer la méthode du comptage en respectant les critères précités :

Les tours de parole	Le nombre de mots			
	Amazighe (Berbère)	**Arabe marocain**	**Arabe standard**	**Franç-ais**
P3. 10: - /***daba/ aš men/ ɛam/ ḥasb-in /li-kum /?***	00	05	00	00
P1. 18: - /***ustada/*** *mamenka /t-gi-t/?*	02	01	00	00
P1. 23: - /*hati/ i-ga /***al-ḥa:ris/al-ɛa:m/.**	02	02	00	00
P6. 79: - /*beḥḥra/ ur-rat/ kemmal-ɣ/* **d-duru:s** /*n/* a**l-qism/** *ur /i-xeṣṣa-yyi / ɣir/ ɣi-d/. /mad/ awa/ i-skar /M.K/ ? i-fk-asn / yan* /a**l-mulaxxaṣ/** *i-ṣxalḍ /gi-s/* **al-ʾinṣafṣ** */d/* **al-ɛadalät**./ ***wa / ḥeqq/ rebb-i*** */abla/ i-jla-tn*./	19 00	03 03	05 00	00 04
-P7. 282 : - /***šhal/ bin*** /la /zone/ ***u*** /la /zone ?/	00	00	00	06
E1. 001 : - /comment/ allez-/vous/ ? Vous/ allez/ bien ?/				

Tableau 9 : exemple du comptage des mots.

3.4.2 Approche formaliste

Pour étudier les formes d'insertion de chaque langue, et comme nous l'avons signalé dans le premier chapitre de cette partie, nous recourrons à la typologie de DABENE et BILLIEZ, telle qu'elle a été reprise et développée par DABENE (1994). Rappelons que nous avons opté pour cette typologie car elle s'appuie sur des termes empruntés à la sociolinguistique interactionnelle et conversationnelle qui constitue l'arrière plan théorique fondamental pour analyser les conversations de nos informateurs.

Cette typologie se compose d'une alternance inter-intervention et d'une alternance intra-intervention. L'alternance codique inter-intervention a lieu entre deux interventions et l'alternance intra-intervention a lieu à l'intérieur d'une même intervention. Cette dernière forme englobe l'alternance codique inter-acte qui se produit entre deux actes de parole et l'alternance intra-acte qui se produit à l'intérieur d'un même acte de parole. L'alternance intra-acte se compose d'une alternance segmentale (insertion des segments de phrases d'une autre langue) et d'une alternance unitaire (insertion d'un seul item dans un acte langagier). L'alternance unitaire peut être un insert ou une incise. L'insert renvoie aux unités n'ayant aucune fonction syntaxique et l'incise correspond aux items syntaxiquement intégrés.

En rapport avec la nomenclature utilisée dans cette typologie, il nous paraît judicieux de présenter succinctement la définition de quelques concepts de base utilisés dans l'analyse conversationnelle tels qu'ils ont été développés par Catherine KERBART-ORECCHIONI (2008). Ces concepts sont l'acte de langage, l'intervention et l'échange.

L'acte de langage est l'unité minimale produite par un locuteur. Il renvoie aussi à l'unité minimale de l'analyse conversationnelle. A ce propos J. R. SEARL avance que "Premièrement, parler une langue, c'est réaliser des actes de langage, des actes comme : poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses, et ainsi de suite […] ; deuxièmement, ces actes sont en général rendus possibles par l'évidence de certaines règles qui régissent l'emploi des éléments linguistiques, et c'est conformément à ces règles qu'ils se réalisent." (cité par C. KERBART- ORECCIONI, 2008 : 16). Ainsi, l'acte de langage renvoie aux actions que l'on doit accomplir et que son fonctionnement est régi par des règles linguistiques.

L'intervention correspond dans une conversation à la prise de parole par un locuteur. Elle englobe un ou plusieurs actes de langage. L'intervention renvoie donc à un tour de parole. Quant à l'échange, il contient généralement deux interventions : la première est dite initiative et la deuxième est nommée réactive (les paires adjacentes). En bref, l'acte de langage considéré comme l'unité minimale de la grammaire conversationnelle sert à constituer des unités supérieures, à savoir l'intervention, l'échange et en dernier lieu les conversations.

3.4.3 Approche pragmatique et fonctionnelle

Comme nous l'avons signalé dans le premier chapitre de cette première partie, nous optons pour les fonctions de GUMPERZ pour étudier les fonctions des choix linguistiques de nos enquêtés car elles englobent la majorité des fonctions des autres chercheurs. Les fonctions conversationnelles des GUMPERZ sont enrichies par celles d'autres chercheurs pour mieux analyser les conversations de nos locuteurs. Les fonctions que nous avons retenues dans cette étude sont : fonction polyphonique (citation ou discours rapporté), interjection, personnalisation *versus* objectivisation, réitération, modalisation d'un message, fonction emblématique et identitaire, combler une difficulté lexicale et accroître le potentiel référentiel.

3.4.4 La grille du dépouillement

Pour le dépouillement de ce corpus, nous élaborerons une grille contenant les éléments d'analyse des trois approches précédentes. Pour l'approche quantitative, nous compterons le nombre de mots de chaque langue et les types de tours de parole. En approche formaliste, nous y inscrirons les formes d'insertion de chaque langue et pour l'approche pragmatique et fonctionnelle, nous dégagerons les fonctions des choix linguistiques de nos informateurs. Nous signalons que nous

avons opté pour cette grille afin de gagner du temps puisque nous viserons en même temps pour chaque tour de parole le nombre de ses mots, son type, la forme d'insertion et la fonction des choix linguistiques.

Voici un modèle de cette fiche du dépouillement :

TP N°	Nombre de mots				Tour de parole			Formes d'insertion				Les fonctions[1]						
									Intra-intervention									
	AS	AM	BER	FR	Mono-lingue	Mixte	Vide	Inter-intervetion	Segm-entale	Unit-aire		1	2	3	4	5	6	7
										Insert	Inc-ise							
01																		
02																		
03																		
. . .																		

Tableau 10 : exemple de fiche de dépouillement du premier corpus.

4 Eléments méthodologiques de l'étude des langues au niveau identitaire

4.1 Le recueil des données

Rappelons que le deuxième niveau de notre étude porte sur la manifestation des langues de nos informateurs au niveau de leurs répertoires identitaires. Pour recueillir les données de ce deuxième niveau de notre étude, nous avons utilisé deux instruments de recherche : le questionnaire et les entretiens. Pour traiter les données recueillies des questionnaires, nous utiliserons des fiches de synthèse pour le dépouillement des questions fermées et l'analyse de contenu pour les questions ouvertes. Et pour la démarche d'analyse, nous combinerons l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Ces questionnaires ont été traduits en arabe standard puisque la majorité des élèves et certains professeurs ne maitrisent pas la langue française.

4.1.1 Le contenu du questionnaire

Nous soulignons d'abord que nous avons opté pour le questionnaire afin de nous faciliter la tâche de comparaison. En effet, cet outil nous permettra de quantifier l'identité sociale basée sur le

[1] - Les numéros renvoient à l'ordre des fonctions énumérées ci-dessus

paramètre linguistique, ce qui nous permettra de comparer d'une part les différentes identités linguistiques de nos informateurs, et d'autre part les langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

Ce questionnaire (voir annexe n°3 p. 440) a été élaboré en fonction des soubassements théoriques qui orientent cette étude. Il nous permettra la vérification des hypothèses émises en introduction générale à propos des identités linguistiques de nos informateurs. Il se compose de 12 questions que nous regroupons en quatre axes : les données sociologiques générales, la biographie linguistique de nos enquêtés, l'identification de l'autre et l'identification de soi.

Axe 1 : les profils sociologiques de nos informateurs (question n°1).

Les questions de cet axe nous informent de manière anonyme sur les caractéristiques sociologiques générales de nos informateurs. En plus des questions classiques portant sur le sexe, l'âge et le niveau d'instruction, nous visons également le niveau d'instruction des parents de nos enquêtés, leurs langues maternelles ainsi que les langues qu'ils pratiquent. Ceci nous donnera une vue d'ensemble sur l'univers de socialisation de nos informateurs et nous aidera dans l'analyse de leur biographie, notamment au niveau de l'usage de la langue maternelle à la maison.

Axe 2 : la biographie linguistique de nos informateurs (question n°2).

Nous avons signalé que l'identité est une construction sociale (le deuxième chapitre de cette partie) puisqu'elle est le produit de la socialisation. Pour ce faire, l'étude de la biographie linguistique de nos enquêtés est incontournable pour comprendre la construction de leurs identités linguistiques. Ainsi, nous poursuivons le parcours de socialisation de chacun de nos informateurs depuis son enfance jusqu'au moment de la réalisation de cette enquête. Il s'agit généralement des langues que nos informateurs utilisent à la maison, à l'Ecole, dans la rue et dans les activités d'instruction personnelle et des loisirs.

Axe 3 : l'identification de l'autre (questions 3, 4 et 5).

Nous commençons d'abord (question n°3) à demander à nos informateurs de déterminer l'identité d'un Amazigh, d'un Arabe et d'un Marocain en leur proposant quelques domaines d'identification (la langue, le costume, la cuisine et le caractère) tout en leur laissant la liberté d'ajouter d'autres critères identitaires qu'ils jugent plus pertinents. La quatrième question permet de s'informer sur les conceptions de nos informateurs des rapports entre les différentes tendances identitaires qui traversent l'univers scolaire de notre étude et les langues de leurs répertoires linguistiques. Chaque informateur est appelé à signaler la (les) langue (s) que peut intégrer chaque tendance identitaire. Rappelons que ces tendances identitaires sont les catégories principales de notre analyse et que nous les avons déjà développées dans la section des discours identitaires au Maroc (chapitre 2 : p. 62) : identité amazighe, identité arabe, identité française et identité marocaine. Quant à la cinquième question, elle vise à dégager les conceptions de nos informateurs

de l'identité linguistique du Maroc. Nous cherchons à travers cette question à vérifier si nos informateurs acceptent l'identité plurilingue du Maroc ou non tout en avançant les arguments qui étayent leurs thèses.

Axe 4 : identification de soi (questions 6, 7, 8, 9, 10,11 et 12).

D'abord, nos informateurs seront invités à classer les langues de notre étude selon le degré de valeur pour eux tout en fournissant le critère de leur classement (question n° 6). L'objectif de cette question est de vérifier l'importance du critère identitaire dans le classement de ces langues. Ensuite, nous demanderons à nos enquêtés d'exprimer leurs sentiments en voyant leurs langues maternelles marginalisées, voire négligées à l'Ecole (question n° 7). Puis, nos informateurs signaleront les langues où ils se sentent à l'aise tout en clarifiant cette aisance par les exemples suggérés avec la possibilité d'en ajouter d'autres (question n° 8). Ces trois questions précitées doivent être mises en rapport avec la (les) langue(s) d'identité de nos enquêtés (question n° 9).

La neuvième question est la principale dans cette étude car elle vise à déterminer la (les) langue(s) d'identité de nos informateurs. Les enseignants et leurs élèves choisissent parmi les langues proposées celle(s) qu'ils jugent plus compatible(s) à leur identité. La dixième question a pour objet l'étude des justifications des choix identitaires de nos informateurs à partir des critères proposés avec la possibilité d'en ajouter d'autres. La question n°11 permet de s'informer sur le degré de l'attachement aux identités linguistiques choisies. Ainsi, nos informateurs signaleront s'ils restent attachés à leurs identités où s'ils les ont dissimulées dans certaines situations sociales qu'ils doivent clarifier. Quant à la dernière question, elle vise à dévoiler la représentation de nos informateurs du rapport entre leur mélange des codes et la constitution de leur identité linguistique.

Nous soulignons que dans l'analyse de l'identification de soi dans la troisième partie, nous commencerons par les questions n°9 et n°10 où nos informateurs seront invités à présenter leurs identifications linguistiques subjectives et leurs justifications. Ensuite, nous traiterons l'attachement de nos informateurs à leurs identités linguistiques en présentant les résultats des questions n°6, n°7, n°8 et n°11. Et nous terminerons par la douzième question où nous aborderons les représentations de nos enquêtés sur le rapport entre leur pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité linguistique.

4.1.2 Les entretiens

Dans le but de dépasser le caractère sommaire de l'enquête par questionnaire, nous avons effectué des entretiens auprès de nos informateurs. Ainsi, nous avons recouru à l'enquête par entretien pour nous faciliter la tâche d'interprétation des résultats obtenus par le questionnaire. L'enquête par entretien sert alors dans cette étude à compléter l'enquête par questionnaire puisque nous exploiterons les données des interviews avec nos informateurs dans l'analyse qualitative.

Nous avons effectué 12 entretiens : six pour les enseignants et six pour les élèves. Et c'est la représentativité des catégories identitaires qui a orienté le choix des interviewés. En effet, pour chaque catégorie d'informateurs, nous avons réservé deux entretiens pour deux locuteurs ayant l'amazighe (le berbère) pour langue maternelle, deux ayant l'arabe marocain et deux ayant les deux langues à la fois. Pour effectuer ces entretiens, onze interviewés ont opté pour l'arabe marocain et un seul professeur a choisi l'arabe standard. La durée de chaque entretien s'étale entre 20 minutes et 36 minutes (voir la liste des entretiens en annexe n°5 : p. 448). Pour les enregistrer, nous avons utilisé le même matériel de l'enregistrement du premier corpus (l'enregistreur numérique avec micro-cravate et le téléphone portable). Nous signalons que les interviewés ont également enregistré ces entretiens en utilisant leurs téléphones portables. Pour les élèves, nous avons enregistré ces entretiens dans une salle à l'établissement et pour les professeurs dans le jardin d'un café calme loin de la ville.

Nous avons effectué des entretiens directifs, et le guide d'entretien est le contenu du questionnaire distribué à nos informateurs. Toutefois, nous avons laissé la liberté à l'informateur de s'exprimer et nous n'intervenons que si nous constatons qu'il s'éloigne du sujet de notre étude ou s'il oublie un élément qui nous paraît pertinent pour l'analyse. A titre d'exemple, pour la biographie linguistique, nous demandons à l'enquêté de nous raconter sa vie linguistique depuis son enfance et nous n'intervenons que si le locuteur a oublié les langues de l'Ecole, des médias, etc. L'objectif est d'obtenir plus de précisions pour les questions fermées et plus de commentaires pour les questions ouvertes.

4.2 Traitement et analyse des données

Pour le dépouillement des questions fermées du questionnaire, nous utiliserons des fiches de synthèse dans le but de quantifier les réponses de nos informateurs. Nous présentons dans ce qui suit comme exemple la fiche de la quatrième question (voir les autres fiches en annexe n° 4 : p. 444) :

Question 4 : identité linguistique.

	Identité amazighe				**Identité arabe**				**Identité française**				**Identité marocaine**			
	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr
1	X					X	X					X	X	X	X	X
2	X	X				X	X					X		X	X	
3	X					X	X					X	X	X	X	
4	X		X		X		X					X	X		X	
5	X						X					X		X		

Tableau 11 : exemple de fiche de synthèse.

Pour les questions ouvertes, nous adopterons la méthode de l'analyse de contenu pour les traiter puisque l'objectif est l'étude des sens que véhiculent les réponses de nos informateurs. En effet, à partir des similarités et des différences qui existent entre les différentes réponses fournies, nous élaborerons des catégories d'analyse qui seront par la suite quantifiées pour nous faciliter leur interprétation. Pour certaines questions, soulignons que des catégories sont déjà proposées à nos informateurs et qu'il nous reste uniquement de catégoriser celles ajoutées par nos enquêtés puisque nous leur laissons toujours le choix d'ajouter d'autres réponses qu'ils jugent plus pertinentes.

En ce qui concerne la démarche d'analyse, nous combinerons l'analyse quantitative et l'analyse qualitative car nous considérons ces deux approches comme complémentaires. La première approche nous permettra la transmission des réponses de nos informateurs en données statistiques. Cette quantification permet la découverte des relations qui existent entre les différentes données de la recherche pour faciliter la description et la comparaison. Toutefois, l'analyse quantitative se contente du sens apparent, d'où l'importance de l'analyse qualitative. Cette dernière approche cherche les sens cachés à travers l'étude des contextes et des conditions de production des données recueillies. Pour ce faire, et pour dépasser le cadre sommaire fourni par le questionnaire, nous recourrons aux entretiens effectués auprès de nos informateurs ainsi qu'à l'ensemble des discours idéologiques qui orientent les choix identitaires de nos informateurs.

5 Comparaison de la situation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

La dernière étape de cette étude porte sur la comparaison des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Cette comparaison nous dévoilera les changements qu'ont connus ces langues tout au long du processus de la socialisation. En effet, pendant la première enfance, nos informateurs pratiquent principalement leurs langues maternelles. De même, leur première identité a été forgée en ces langues. Toutefois, tout au long du processus de socialisation, nos informateurs apprennent l'arabe standard et le français, depuis les premières années de l'école primaire, et l'autre langue maternelle s'ils ne pratiquent qu'une seule langue maternelle à la maison, notamment l'arabe marocain. Ceci signifie que la situation des langues maternelles serait changée aussi bien au niveau de la pratique qu'au niveau de l'identité. Dans ce sens, la première identité forgée en langue(s) maternelle(s) serait affaiblie voire oubliée au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles langues.

Au niveau de la pratique, nous avons distingué entre les choix des langues quand les locuteurs optent pour une seule langue et l'alternance codique quand ils mélangent les langues. Et au niveau du répertoire identitaire, les identités linguistiques de nos informateurs peuvent être monolingues quand ils attachent leurs identités à une seule langue ou plurilingues quand ils ont ce sentiment

d’attachement à plusieurs langues. De ce qui précède, le travail de comparaison prendra deux perspectives :

- Perspective synchronique : la comparaison portera ici sur le moment de la réalisation de cette étude en cherchant les rapports entre les données du niveau de la pratique et celles du niveau identitaire. Il s’agit plus précisément de vérifier les corrélations qui peuvent exister d’une part entre les choix des langues et les identités monolingues, et d’autre part entre les alternances codiques et les identités plurilingues.
- Perspective diachronique : nous comparerons ici la situation d’enfance, où les langues maternelles sont exclusives au niveau de la pratique et au niveau de l’identité, et le moment de la réalisation de cette étude où nos informateurs ont déjà acquis d’autres langues. En outre, nous considérons les résultats des élèves et des professeurs comme renvoyant à deux étapes différentes : l’adolescence et l’âge adulte. Pour ce faire, la mise en rapport de la manifestation des langues de notre étude à l’enfance, à l’adolescence et à l’ l’âge adulte nous dévoilera les changements effectués tout au long du processus de la socialisation.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons développé les éléments méthodologiques de notre recherche. Nous avons commencé par exposer ce qui est commun entre les deux niveaux de notre étude, à savoir un bref aperçu sur la ville d'Aït Ourir, le lieu de notre enquête, et les informateurs (les enseignants et les élèves des deux lycées de cette ville). Ensuite, nous avons présenté les éléments méthodologiques de l'étude des langues de nos informateurs au niveau de la pratique. Nous avons abordé la collecte du corpus, la description de ses situations de communication, sa transcription et les méthodes de son traitement et de son analyse (approches quantitative, formelle et fonctionnelle). Pour l'étude des langues au niveau du répertoire identitaire, nous avons introduit les instruments de recherche (le questionnaire et les entretiens) et les démarches du traitement et d'analyse des données recueillies. Et en dernier lieu, nous avons signalé la méthode de comparaison des langues aux niveaux de la pratique et de l'identité.

Conclusion de la partie

Cette partie a pour objet le développement du cadre théorique et méthodologique de la recherche. Elle se compose de trois chapitres. Les deux premiers ont situé la recherche du point de vue théorique. Et le troisième chapitre a abordé les données empiriques de l'étude.

Dans le premier chapitre, nous avons développé les éléments théoriques pour l'étude des langues au niveau de la pratique. Nous avons commencé par la présentation des différents concepts qui décrivent la coexistence de deux ou de plusieurs langues au niveau individuel et au niveau sociétal ainsi que la situation sociolinguistique du Maroc. Dans un deuxième temps, nous avons exposé les principales conséquences du contact des langues, à savoir l'emprunt linguistique, le calque, les interférences et l'alternance. En dernier lieu, nous avons traité, de manière détaillée, l'alternance codique comme cadre théorique fondamental pour l'analyse des pratiques langagières de nos informateurs : élaboration d'une définition pertinente à notre recherche, approches d'étude, typologie et fonctions.

Le deuxième chapitre a introduit les éléments théoriques de l'étude des langues au niveau de l'identité. Ainsi, nous avons d'abord défini l'identité, l'identité sociale et l'identité linguistique. Ensuite, nous avons présenté comment se construit l'identité tout en insistant sur le rôle de la langue comme instrument de construction de l'identité. En dernier point, nous avons exposé les différents discours qui animent le débat identitaire au Maroc tout en mettant l'accent sur l'importance des langues dans ces discours. Le développement de ces derniers est fondamental pour mieux comprendre le contexte de la socialisation de nos informateurs et par conséquent nous faciliter la tâche de l'analyse des langues au niveau identitaire.

Dans le troisième chapitre, nous avons présenté les éléments méthodologiques de notre étude. Nous avons commencé par aborder ce qui est commun entre les deux niveaux de notre étude : les informateurs et le lieu de l'étude. Dans un deuxième temps, nous avons développé les modalités de la collecte, du traitement et d'analyse des données empiriques pour chaque niveau de notre étude. Et en dernier point, l'accent a été mis sur la manière de comparer la manifestation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

Après avoir situé notre étude du point de vue théorique et méthodologique, nous aborderons dans ce qui suit l'analyse des données empiriques de la recherche. La partie suivante sera consacrée à l'étude des langues de nos informateurs au niveau de la pratique.

Deuxième partie

Etude quantitative, formelle et fonctionnelle des pratiques langagières des enseignants et des élèves

Introduction

L'objet de cette partie est l'étude de la manifestation des langues de notre étude, à savoir l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère), l'arabe standard et le français au niveau de la pratique. Il s'agit de déterminer le poids de chacune de ces langues dans les conversations de nos informateurs dans l'univers scolaire aussi bien au cadre formel qu'au cadre non formel. L'objectif de cette partie est de répondre aux deux premières questions énoncées dans la problématique de cette recherche :

- A partir de l'étude quantitative, comment les langues dans l'univers scolaire se classent-elles chez les enseignants et les élèves des lycées d'Aït Ourir ?
- Quelles sont les formes d'insertion de chaque langue et comment se partagent-elles les fonctions dans l'univers scolaire ?

Pour répondre à ces deux questions, nous subdiviserons cette partie en deux chapitres. Le premier sera consacré à l'étude quantitative et le deuxième à l'étude des formes et des fonctions de l'alternance codique. Pour l'étude quantitative, nous nous baserons sur trois indices : le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la longueur moyenne de l'énoncé. L'hypothèse que nous avons proposée pour répondre à la question de ce chapitre est que l'arabe standard serait dominant au cadre formel car cette langue est à la fois objet d'apprentissage et véhiculaire des autres savoirs. Au cadre non formel, l'arabe marocain serait dominant car il est le moyen de communication entre les Arabophones et les Amazighophones et parfois entre les Amazighophones. Pour cette même raison, l'arabe marocain serait dominant dans tout l'univers scolaire car cette langue est souvent exploitée aussi par les professeurs dans l'explication des cours.

Dans le deuxième chapitre, pour étudier les formes d'insertions, nous opterons pour la typologie de DABENE et BILLIEZ. Nous avons déjà signalé, comme hypothèse pour les formes d'insertions, que les élèves produiraient en classe des alternances intra-interventions, souvent de type unitaire puisque leur compétence en langue française, et parfois en arabe standard, est faible. Quant aux enseignants, ils produiraient en classe des alternances inter-interventions puisqu'ils n'ont pas ce problème de carence lexicale et que leur objectif est de faire comprendre les cours. Hors classe, les alternances inter-interventions seraient dominantes car la communication s'effectue essentiellement en langues maternelles.

Au niveau des fonctions, nous nous référerons aux fonctions conversationnelles de J. GUMPERZ enrichies par celles d'autres chercheurs. Pour l'étude de ces fonctions, rappelons que nous avons proposé l'hypothèse suivante : vu la force symbolique de l'arabe standard et du français puisqu'elles sont les deux principales langues d'enseignement, ces deux langues auraient des fonctions de citation (paroles rapportées) et d'objectivisation. Quant aux langues maternelles (l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain), elles auraient les fonctions de la réitération, de l'interjection, de la modalisation, de la personnalisation et du marquage identitaire. L'arabe standard aurait également cette fonction identitaire car les discours de nos informateurs seraient ponctués des inserts en cette langue qui expriment les invocations à Dieu, des expressions votives et des formules du serment qui renvoient à la culture de nos informateurs. Pour la fonction lexicale et référentielle, nos informateurs pourraient exploiter les langues maternelles en classe et les langues de scolarisation hors classe.

Chapitre I

Etude quantitative des pratiques langagières des enseignants et des élèves

Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'étude quantitative de la manifestation des langues de nos informateurs. Les indices sur lesquels nous nous baserons seront le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la longueur moyenne de l'énoncé. La mise en corrélation des trois indices nous permettra de déterminer le poids de chacune des langues de nos informateurs au niveau quantitatif.

Nous commencerons par l'analyse quantitative des conversations du cadre non formel, à savoir les conversations des professeurs dans leur salle et celles des élèves dans les couloirs et la cour de l'établissement. Nous traiterons ensuite les conversations du cadre formel qui se composent des enregistrements des cours des matières scientifiques (sciences de la vie et de la terre, physique et chimie et les mathématiques) et des matières linguistiques (l'arabe et le français). Et nous terminerons par la mise en rapport des résultats des deux cadres de communication pour déduire le poids de chaque langue au niveau de tout notre corpus. Les résultats seront présentés sous forme de tableaux accompagnés des histogrammes qui illustreront de manière graphique les donnés statistiques signalées dans les tableaux.

1 Les conversations du cadre non formel

1.1 Les conversations des professeurs

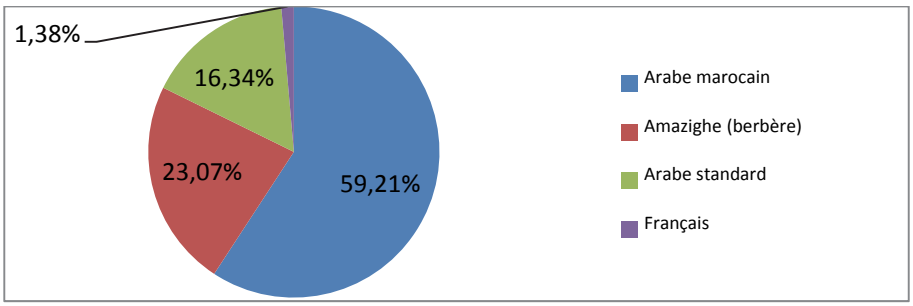
1.1.1 Le nombre de mots

Pour le développement de cet indice, nous commençons d'abord par la présentation générale du nombre de mots, ensuite nous abordons la distribution de ces mots en tours monolingues et en tours mixtes.

Le tableau ci-dessous présente le nombre de mots chez les professeurs au cadre non formel :

Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	total
1366	532	377	32	2307
59,21%	23,07%	16,34%	1,38%	100%

Tableau 12 : le nombre de mots chez les professeurs au cadre non formel.



Graphique 1 : le nombre de mots chez les professeurs au cadre non formel.

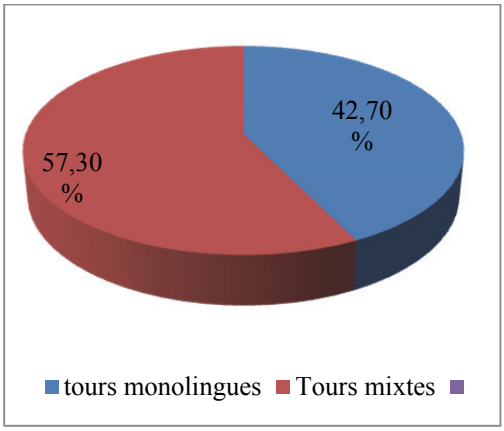
A partir des donnés du tableau ci-dessus, nous déduisons que l'arabe marocain est dominant dans l'ensemble de la conversation des professeurs puisqu'il représente 59,21% (soit 1366 mots) de l'ensemble des mots produits par ces locuteurs. L'amazighe (le berbère) occupe le deuxième rang avec un pourcentage de 23,07% (soit 532 mots). Le nombre de mots de l'arabe standard est de 377 unités avec un taux de 16,34%. Quand au français, il reste largement faible dans l'ensemble des conversations des professeurs puisqu'il ne représente que 1,4 % de l'ensemble des mots produits par les professeurs (soit 32 mots).

Il appert, à partir de l'indice du nombre de mots dans le cadre non formel chez les professeurs, que les langues maternelles sont les principales langues de communication car elles représentent 82,28 % de l'ensemble des mots de leurs conversations avec une large dominance de l'arabe marocain (59,21% de l'ensemble des mots des professeurs). Quant aux langues non maternelles (l'arabe standard et le français), elles restent faibles puisque ces deux langues ne représentent que 17,18% des mots de l'ensemble des conversations.

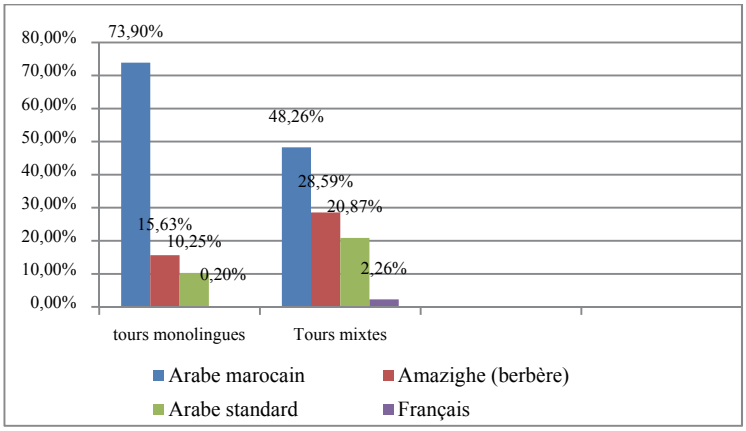
En examinant le nombre de mots en tours monolingues et en tours mixtes, nous constatons que l'ordre présenté en haut reste le même comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Type de tours de parole	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Tours monolingues	73,90% 728 53,29%	15,63% 154 28,94%	10,25% 101 26,79%	0,20% 02 06,25%	985 42,79 %
Tours mixtes	48,26% 638 46,71%	28,59% 378 71,06%	20,87% 276 73,21%	2,26% 30 93,75%	1322 57,30 %
Total	1366	532	377	32	2307

Tableau 13 : la distribution des mots des professeurs en tours monolingues et en tours mixtes.



Graphique 3: les taux des mots en tours des professeurs au cadre non formel



Graphique 2:le poids de chaque langue en tours des professeurs au cadre non formel

En fait, l'arabe marocain reste la langue dominante en tours monolingues et en tours mixtes (73,90% des mots des tours monolingues et 48,26% des mots des tours mixtes). L'amazighe (le berbère) occupe le deuxième rang dans les deux types de tours (15,63% en tours monolingues et 28,59% en tours mixtes). L'arabe standard est en troisième place (10,25 % en tours monolingues et 20,87 % en tours mixtes) et en dernier lieu le français (0,20 % en tours monolingues et 2,26 % en tours mixtes).

D'un autre côté, les statistiques du tableau ci-dessus démontrent l'importance du métissage langagier dans les conversations des professeurs. Ainsi, 57,30 % des mots produits par ces locuteurs se situent au niveau des tours mixtes, soit 1322 unités. Quant au nombre des mots produits en tours monolingues, ils ne représentent que 42,70 % de l'ensemble des mots de cette conversation. Ceci démontre que les professeurs sont multilingues et que leurs conversations se caractérisent par le mélange des quatre langues de notre étude : l'arabe marocain, l'amazigh (le berbère), l'arabe standard et le français.

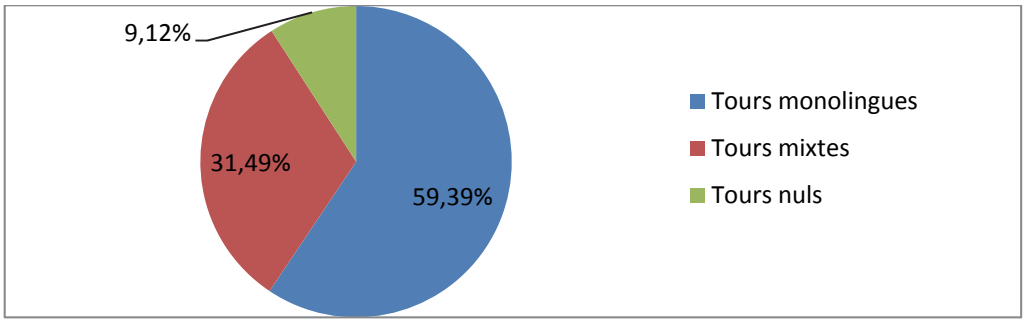
Passons maintenant à l'indice du nombre de tours de parole.

1.1.2 La distribution des tours de parole

Le tableau suivant présente la distribution des tours de parole chez les professeurs :

Tours de parole monolingues				Tours de parole mixtes									Tours de parole nuls	Total
Arabe maro-cain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	AM[1]+ Amz[2]	AM + AS[3]	AM+ Fr[4]	Amz + As	Amz + Fr	AS + Fr	AM+ AS +Fr	AM + Amz +AS	AM+ Amz+ AS+Fr		
152 70,69 %	39 18,13%	22 10,23%	02 0,93%	25 6,9%	46 40,35 %	7 6,14 %	15 13,15 %	01 0,87 %	01 0,87 %	03 2,63 %	14 12,2%	02 1,75%	33	362
215 59,39%				114 31,49%									33 9,12%	362

Tableau 14 : nombre de tours de parole chez les professeurs au cadre non formel.



Graphique 4 : les taux des tours de parole chez les professeurs au cadre non formel

Les professeurs ont produit 362 tours de parole dans les conversations du cadre non formel. Les tours monolingues en représentent 59,39 % (soit 215 tours de parole) , les tours mixtes 31,49 % (soit 114 tours de parole) et les tours nuls 9,12 % (soit 33 tours de parole).

Dans les tours monolingues, l'arabe marocain est dominant avec un taux de 70,69 % (soit 152 tours de parole). L'amazighe (le berbère) représente 18,13% (soit 39 tours de parole) de l'ensemble des tours monolingues. L'arabe standard a un taux de 10,23% (22 tours de parole) et le français a seulement un pourcentage de 0,93% (2 tours de parole).

Les résultats des tours de parole corroborent ce que nous avons déjà signalé en indice du nombre de mots en ce qui concerne la dominance des langues maternelles dans les conversations des professeurs. En effet, l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) représentent 88,83 % de l'ensemble des tours de parole monolingues (soit 191 tours de parole) et 52,76 % de l'ensemble des tours de parole produits par les professeurs. De même, ces langues sont présentes dans 99,12 % des formes des tours mixtes[5].

En comparant les deux langues maternelles au niveau de l'indice des tours de parole, nous déduisons que l'arabe marocain est la langue principale de communication chez les professeurs au cadre non formel. En effet, cette langue représente 70,69 % des tours monolingues et elle est présente dans 85,08 % des formes des tours mixtes (soit 97 tours de parole). Quant aux langues de

[1] -AM : arabe marocain.
[2] - Amz : amazighe (berbère).
[3] -AS : arabe standard.
[4] - Fr : français.
[5] - Nous désignons par « formes des tours mixtes » les langues qui composent ces tours.

scolarisation, elles sont également faibles au niveau de l'indice des tours de parole. Ces deux langues ne représentent que 11,16 % des tours monolingues (10,23 % pour l'arabe standard et 0,93 % pour le français), soit 24 tours seulement (22 pour l'arabe standard et 02 pour le français). Pour les tours mixtes, il est vrai que les langues de scolarisation sont présentes dans 88,88 % des formes des tours mixtes, mais en mettant en corrélation les tours de parole mixtes et le nombre de mots de ces langues en ces tours, nous déduisons que ces langues n'ont pas de poids puisqu'elles n'ont fourmi que 23,14 % de mots en tours mixtes.

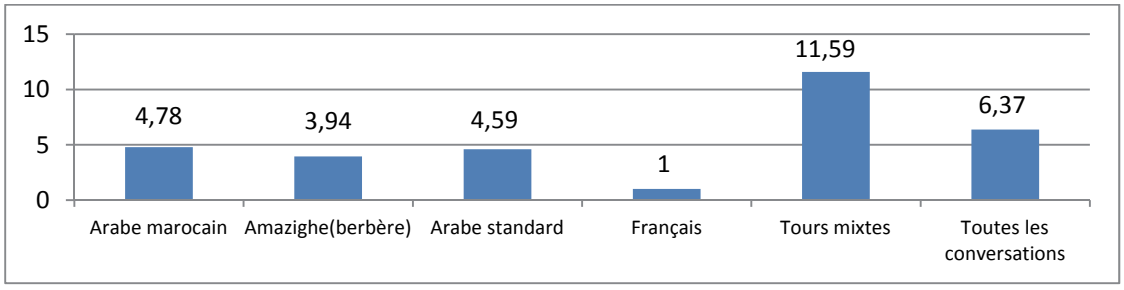
Après avoir présenté les indices du nombre des mots et des tours de parole, abordons dans ce qui suit l'indice de la longueur moyenne de l'énonce (LME).

1.1.3 La longueur moyenne de l'énoncé (LME)

Le tableau ci- dessous présente les résultats de la LME des conversations des professeurs au cadre non formel :

Arabe marocain			**Amazighe (berbère)**			**Arabe standard**			**Français**			**Tours mixtes**			**Toutes les conversations**		
NM[1]	NTP[2]	LME[3]	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
728	152	4,78	154	39	3,94	101	22	4,59	02	02	01	1322	114	11,59	2307	362	6,37

Tableau 15: la LME chez les professeurs au cadre non formel.



Graphique 5 : la LME chez les professeurs au cadre non formel.

La moyenne de la LME des professeurs au cadre non formel est de 6,37 unités par tour de parole. La valeur de la LME des tours mixtes est la plus élevée avec 11,59 unités par tour de parole en dépassant la moyenne des conversations par presque la moitié. Ceci signifie que les professeurs ont plus d'endurance dans la production des énoncés mixtes. En ce qui concerne les tours monolingues, nous constatons que les valeurs de cet indice sont en dessous de la moyenne. L'arabe marocain est la première langue dans ces tours avec 4,78 unités. La deuxième langue est l'arabe

[1] - NM : nombre de mots.
[2] - NTP : nombre de tours de parole.
[3]- LME : longueur moyenne de l'énoncé .

standard avec 4,59 unités. L'amazighe (le berbère) est la troisième langue avec 3,94 unités et le français est la dernière langue avec une seule unité par tour de parole.

La mise en corrélation des t1rois indices précités nous mène à conclure que les langues maternelles sont dominantes dans les conversations des professeurs au cadre non formel. Ainsi, l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) représentent 82,28 % de l'ensemble des mots des conversations, 88,83 % de l'ensemble des tours monolingues, 52,76 % de l'ensemble des tours des conversations et sont présentes dans 99,12 % des formes des tours mixtes. De même ces deux langues représentent 76,85 % de l'ensemble des mots des tours mixtes. La troisième langue dans les conversations des professeurs au cadre non formel est l'arabe standard. Et en dernier lieu se trouve le français qui reste très faible dans l'ensemble de ces conversations.

La principale langue de communication dans l'ensemble des conversations des professeurs est l'arabe marocain. Cette langue représente 59,21% de l'ensemble des mots de ces conversations, 70,69 % de l'ensemble des tours monolingues et elle est présente dans 85,08 % des formes des tours mixtes. En outre, cette langue a fourni presque la moitié des mots des tours mixtes (soit 48,26 %).

L'indice de la LME de l'arabe marocain est en dessous de la moyenne car les professeurs ont produit beaucoup de tours de parole en cette langue (152 tours de parole). De surcroît, les professeurs ont produit 728 mots en arabe marocain en tours mixtes (soit 48,26%). Ceci indique que l'indice de la LME ne signifie aucunement que les professeurs ne sont pas compétents en cette langue et qu'elle est la langue principale de communication puisqu'elle a fourni la majorité des mots et des tours de parole.

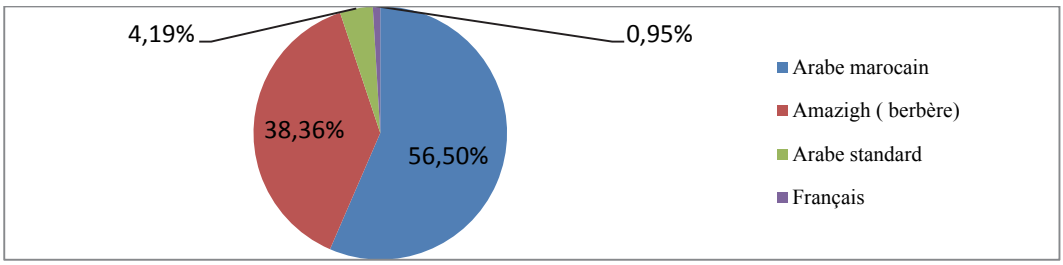
1.2 Les conversations des élèves

1.2.1 Le nombre de mots

Nous présentons dans ce qui suit le nombre de mots produits par les élèves dans la cour et les couloirs de l'établissement. Nous commençons par la présentation du nombre de mots de façon globale, ensuite nous développerons le nombre de mots produits en tours monolingues et en tours mixtes.

Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
1858	1261	138	31	3288

Tableau 16 : le nombre de mots des élèves au cadre non formel.



Graphique 6: le taux du nombre de mots de chaque langue chez les élèves au cadre non formel.

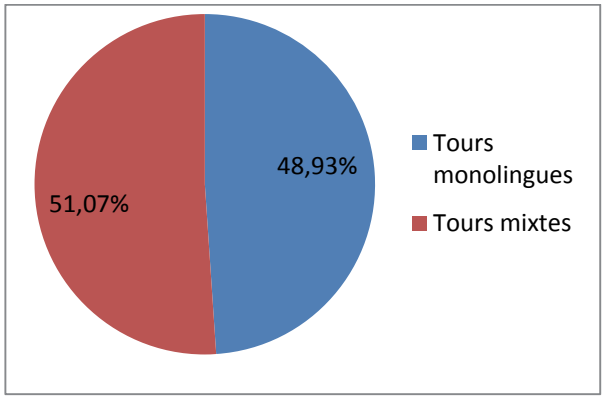
Les élèves ont produit 3288 mots. L'arabe marocain a fourni 56,50% de ces mots (soit 1858 mots), l'amazighe (le berbère) 38,36 % (soit 1261 mots), l'arabe standard 4,19% (soit138 mots) et le français 0,95% avec un total de 31 mots seulement.

Les statistiques ci-dessus démontrent la dominance des langues maternelles dans les conversations des élèves puisque l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) représentent 94,86 % des mots produits. Quant aux langues de scolarisation, elles n'en représentent que 5,14% (4,19 % pour l'arabe standard et 0,95 % pour le français). Cette influence très faible des langues de l'Ecole dans les conversations non formelles des élèves pourrait s'expliquer par le niveau faible des élèves en ces langues, notamment en français, et la présence très forte des langues maternelles dans leur univers quotidien.

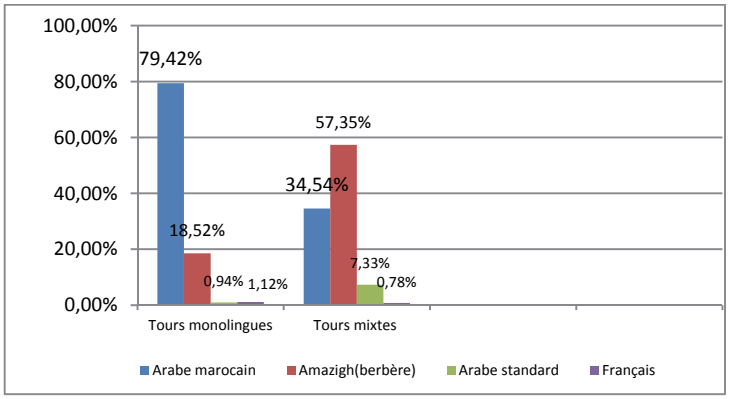
Après cette présentation générale du nombre de mots dans les conversations des élèves, examinons dans ce qui suit la distribution de ces mots en tours monolingues et en tours mixtes.

Types de tours de parole	**Arabe marocain**	**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**	**Français**	**Total**
Tours monolingues	79,42% 1278 68,78%	18,52% 298 23,64%	0,94% 15 10,86%	1,12% 18 58,06%	1609 48,93 %
Tours mixtes	34,54% 580 31,22%	57,35% 963 76,36%	7,33% 123 89,14%	0,78% 13 41,94%	1679 51,07 %
Total	1858	1261	138	31	3288

Tableau 17 : distribution des mots des élèves en tours monolingues et en tours mixtes au cadre non formel.



Graphique 7 : le poids des tours monolingues et des tours mixtes chez les élèves au cadre non formel



Graphique 8 : le taux de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes chez les élèves au cadre non formel.

Les données présentées ci-dessus démontrent que le métissage langagier est une pratique courante chez les élèves. En effet, ces locuteurs ont produit presque le même nombre de mots en tours monolingues et en tours mixtes : 48,93% des mots sont en tours monolingues (soit 1609 mots) et 51,09 % sont en tours mixtes (soit 1679 mots).

En tours monolingues, les langues maternelles sont prépondérantes puisqu'elles ont un taux de 97,94% (soit 1576 mots) avec une large dominance de l'arabe marocain. Les langues de scolarisation n'en représentent que 2,06%, soit 33 mots seulement (1,12 % pour le français et 0,94 % pour l'arabe standard).

En tours mixtes, les langues maternelles sont toujours dominantes avec un taux de 91,89 % (soit 1543 mots). Les langues de scolarisation en représentent 8,11% (soit 136 mots). Nous constatons aussi que l'amazighe (le berbère) est la première langue en ces tours avec un taux de 57,34%. L'arabe marocain est la deuxième langue (34,54%). L'arabe standard est la troisième (7,33%) et le français est la dernière langue (0,78%). Nous remarquons également que le taux des mots en tours monolingues est supérieur à celui du taux des mots des tours mixtes pour l'arabe marocain et le français. Par contre, l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard ont fourni plus de mots en tours mixtes qu'en tours monolingues.

En bref, l'indice du nombre de mots chez les élèves au cadre non formel dévoile que les langues maternelles sont dominantes et que les langues de scolarisation y restent largement faibles. Nous déduisons également, à partir de cet indice, que la langue principale de communication chez les élèves est l'arabe marocain. Ils ont produit dans toutes les conversations plus de la moitié des mots en cette langue. En outre, elle représente 79,93% des mots des tours monolingues et un tiers des mots des tours mixtes.

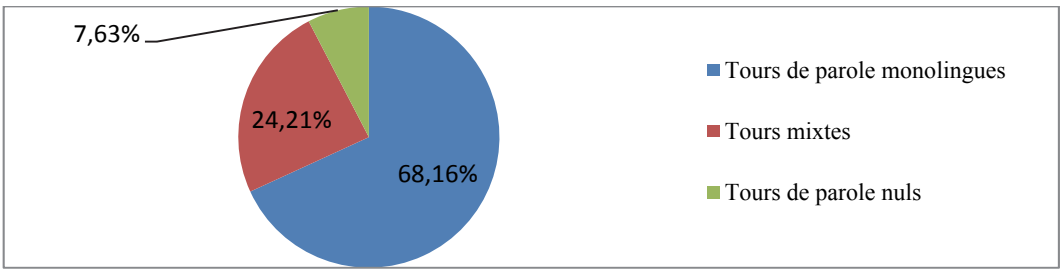
Observons maintenant comment se manifestent les langues des élèves au niveau de l'indice des tours de parole.

1.2.2 La distribution des tours de parole

Le tableau ci-dessous présente les résultats des tours de parole dans les conversations des élèves au cadre non formel :

Tours de parole monolingues				Tours de parole mixtes							Tours de parole nuls	Total
AM	Amz	AS	Fr	AM+ Amz	Amz + AS	Am+ AS	AS + Fr	AM+ AS +Fr	AM+ Amz +Fr	AM + Amz +AS		
179 69,11%	75 28,95%	03 1,16%	02 0,78%	42 45,65%	15 16,30%	15 16,30%	02 2,17%	01 1,08 %	01 1,08 %	16 17,39%	29	380
259 68,16%				92 24,21%							29 7,63%	380

Tableau 18 : les tours de parole des élèves au cadre non formel.



Graphique 9 : les taux des tours de parole des élèves au cadre non formel.

Les élèves ont produit 380 tours de parole dans les conversations du cadre non formel. Les tours monolingues représentent deux tiers de l'ensemble des conversations avec un taux de 68,16% (soit 259 tours de parole). Le nombre des tours mixtes est de 92 tours de parole (soit 24,21%). Les tours nuls sont au nombre de 29, soit 7,63 % de l'ensemble des tours des conversations des élèves.

En tours monolingues, la part des langues de scolarisation est très faible. Les élèves n'ont produit que cinq tours en ces langues : trois en arabe standard et deux en français. Ce qui représente 1,94 % de l'ensemble des tours des conversations (1,16% pour l'arabe standard et 0,78% pour le français). Ceci signifie que les langues maternelles sont largement dominantes dans les conversations des élèves. Ainsi, le nombre de tours de parole produits en ces langues est de 254 tours (75 en amazighe (berbère) et 179 en arabe marocain). Ce qui représente 98,06% (69,11% pour l'arabe marocain et 28,95% pour l'amazighe) de l'ensemble des tours des conversations des élèves. Dans le même sens, nous constatons en tours mixtes que les tours qui se composent uniquement de l'arabe marocain et de l'amazighe (berbère) est au nombre de 42 tours, soit 45,65% de l'ensemble des tours mixtes. Par contre, les tours qui se composent de l'arabe standard et du français sont seulement deux tours (soit 2,17% des tours mixtes).

L'indice des tours de parole démontre également que la langue dominante dans les conversations des élèves est l'arabe marocain. Le nombre des tours de parole produit en cette langue est de 179 tours. Ce qui représente 69,11% des tours monolingues et 47,10% de l'ensemble des tours des conversations des élèves. En outre, l'arabe marocain se trouve dans 71,14% des formes de tours mixtes.

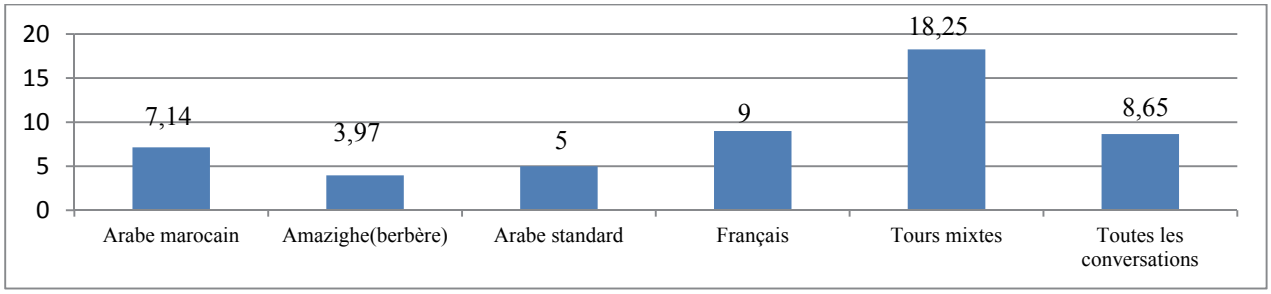
Après avoir présenté l'indice du nombre de mots et l'indice des tours de parole, abordons dans ce qui suit l'indice de la LME dans les conversations des élèves.

1.2.3 La longueur moyenne de l'énoncé

Le tableau ci-dessous présente la LME des élèves au cadre non formel :

Arabe marocain			Amazighe (berbère)			Arabe standard			Français			Tours mixtes			Toutes les conversations		
NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
1278	179	7,14	298	75	3,97	15	3	5	18	2	9	1679	92	18,25	3288	380	8,65

Tableau 19 : la LME des élèves au cadre non formel.



Graphique 10 : la LME dans les conversations des élèves au cadre non formel.

La LME dans toutes les conversations des élèves, y compris les tours nuls, est de 8,65 unités. Les élèves ont plus d'endurance dans la production des tours mixtes puisque la valeur de la LME de ces tours est de 18,25 unités, dépassant ainsi la moyenne par presque 10 unités. Pour les tours monolingues, les valeurs de la LME de l'arabe marocain, de l'amazighe (le berbère) et de l'arabe standard sont en dessous de la moyenne de l'ensemble des conversations. Ces valeurs sont respectivement 7,14 unités, 3,97 unités et 5 unités. Quant à la LME du français, elle dépasse la LME de l'ensemble des conversations (9 unités par tours de parole).

En examinant l'indice de la LME des tours monolingues, nous avançons que cet indice ne reflète pas ici la compétence des élèves dans les langues de notre étude. En effet, l'indice du français est 9 unités par tour de parole dépassant ainsi la valeur de la LME des langues maternelles. Or, en réalité les élèves ont généralement un niveau faible en langue française. D'ailleurs ils n'ont produit que deux tours de parole en français dans toutes les conversations. De même le fait que l'indice de la LME de l'arabe standard dépasse celui de l'amazighe (le berbère) ne signifie aucunement que les élèves sont plus compétents en arabe standard qu'en amazighe qui est une langue maternelle. En bref, déterminer la compétence d'un locuteur exige la mise en corrélation des résultats des trois indices : le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la LME.

De ce qui précède, nous déduisons que les langues maternelles sont largement dominantes dans les conversations du cadre non formel chez les élèves. Elles représentent 94,86% de l'ensemble des mots des conversations, 97,94% des mots des tours monolingues, 91,89% des mots des tours mixtes, 66,84% des tours monolingues et sont présentes dans presque toutes les formes des tours mixtes (à l'exception de la forme suivante : AS + Fr). Quant aux langues de l'Ecole, elles sont largement faibles dans les conversations des élèves au cadre non formel. Par exemple, ces

langues ne représentent que 5,14% de l'ensemble des mots de ces conversations (4,15% pour l'arabe standard et 0,95% pour le français).

En comparant les deux langues maternelles des élèves, nous constatons que l'arabe marocain est la langue principale de communication chez ces derniers au cadre non formel. Cette langue a fourni 56,08 % de l'ensemble des mots des conversations, 79,42% des mots des tours monolingues et 34,54% des mots des tours mixtes. En outre, les tours produits en cette langue représentent 69,11% des tours monolingues et presque la moitié des tours de leurs conversations (soit 47,10%).

D'un autre côté, nous remarquons que l'endurance des élèves est élevée en tours mixtes. Ceci s'explique par le fait que ces locuteurs recourent au métissage langagier quand ils prennent la parole pour une période plus ou moins longue. La LME des tours monolingues corrobore cette idée puisqu'elle est en dessous de la moyenne.

1.3 Résultats quantitatifs de l'ensemble des conversations du cadre non formel

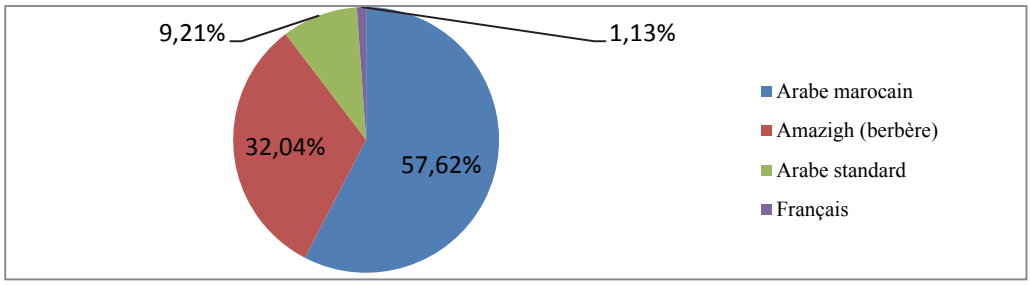
Dans ce qui suit, nous abordons la manifestation des langues de notre étude au niveau de l'ensemble des conversations du cadre non formel. Comme dans les sections précédentes, nous nous baserons sur l'indice du nombre de mots, celui du nombre de tours de parole et celui de la LME, tout en comparant les conversations des professeurs et des élèves au niveau de chaque indice.

1.3.1 Le nombre de mots

Le tableau ci-dessous présente le nombre des mots dans au cadre non formel :

Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	total
3224	1793	515	63	5595
57,62%	32,04%	9,21%	1,13%	100%

Tableau 20 : le nombre de mots de chaque langue au cadre non formel.



Graphique 11 : le nombre de mots de chaque langue au cadre non formel.

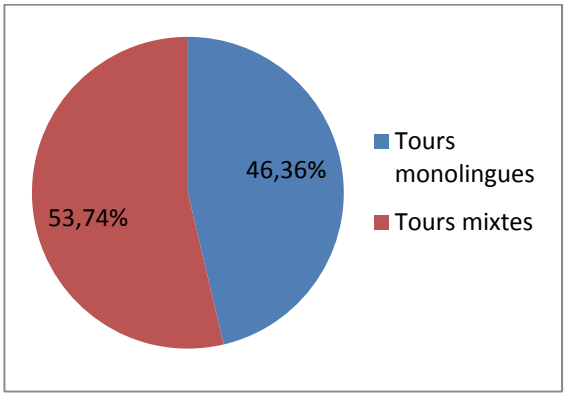
Le nombre de mots dans les conversations du cadre non formel est 5595. L'arabe marocain est la première langue avec 3224 mots (soit 57,62%). L'amazighe (le berbère) est la deuxième langue avec 1793 mots (soit 32,04%). L'arabe standard est la troisième langue avec un taux de

9,21% (soit 515 mots) et le français est la dernière langue avec 63 mots seulement (soit 1,13%). Nous constatons que cet ordre est le même aussi bien dans les conversations des professeurs que dans celles des élèves.

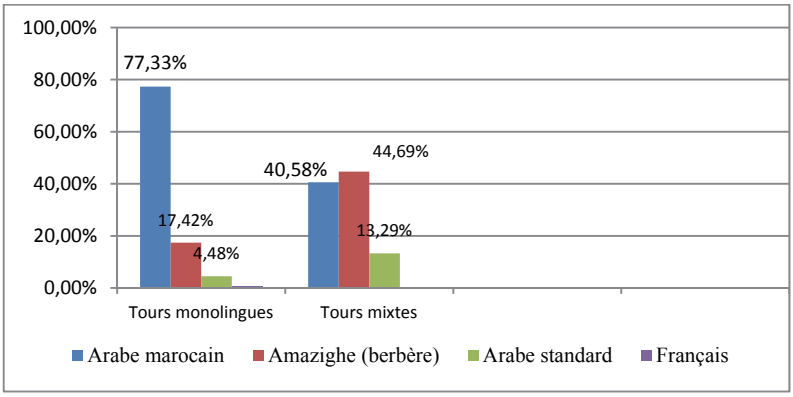
Le tableau suivant présente le nombre de mots en tours monolingues et en tous mixtes :

Types de tours de parole	**Arabe marocain**	**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**	**Français**	**Total**
Tours monolingues	77,33% 2006 62,22%	17,42% 452 25,21%	4,48% 116 22,52%	0,77% 20 31,75%	2594 46,36%
Tours mixtes	40,58% 1218 37,78%	44,69% 1341 74,79%	13,29% 399 77,48%	1,44% 43 68,25%	3001 53,74%
Total	3224	1793	515	63	5595

Tableau 21 : la distribution des mots du cadre non formel en tours monolingues et en tours mixtes.



Graphique 12 : le taux du nombre de mots en tours monolingues et en tours mixtes au cadre non formel.



Graphique 13 : le taux du nombre de mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes au cadre non formel.

En tours monolingues, nous constatons que l'ordre est le même que celui de l'ensemble des mots dans les conversations du cadre non formel. Par contre en tours mixtes, la première langue est l'amazighe (le berbère) avec un taux de 44,69% (soit 1341 mots) et l'arabe marocain est la deuxième langue avec un pourcentage de 40,58% (soit 1218 mots). Pour les langues de scolarisation en tours mixtes, elles gardent le même ordre que celui de l'ensemble des mots et des tours monolingues : l'arabe standard est la troisième langue (399 mots, soit 13,29%) et le français est la dernière langue (43 mots, soit 1,44% seulement).

En comparant le nombre de mots en tours monolingues et en tours mixtes chez les professeurs et chez les élèves, nous constatons que l'ordre est le même que celui du nombre de mots dans l'ensemble des conversations sauf dans le cas du nombre de mots en tours mixtes chez les élèves. Dans ce dernier cas, l'ordre est le suivant : 1) l'amazighe (le berbère), 2) l'arabe marocain, 3) l'arabe standard, 4) le français.

Nous remarquons également que les langues maternelles sont dominantes dans les conversations du cadre non formel aussi bien chez les professeurs que chez les élèves. Elles représentent 89,66% de l'ensemble des mots des conversations, 94,75 % de l'ensemble des mots des tours monolingues et 85,27% des mots des tours mixtes. Quant aux langues non maternelles, elles sont largement faibles dans les conversations du cadre non formel. Elles représentent 10,34 % de l'ensemble des mots des conversations de ce cadre, 5,25 % des mots des tours monolingues et 14,73 % des mots des tours mixtes.

Il appert également, à partir de l'indice du nombre de mots, que l'arabe marocain est la langue principale de communication. Cette langue représente 57,62% de l'ensemble des mots des conversations du cadre non formel, 77,33% des mots des tours monolingues et 40,58 % des mots des tours mixtes.

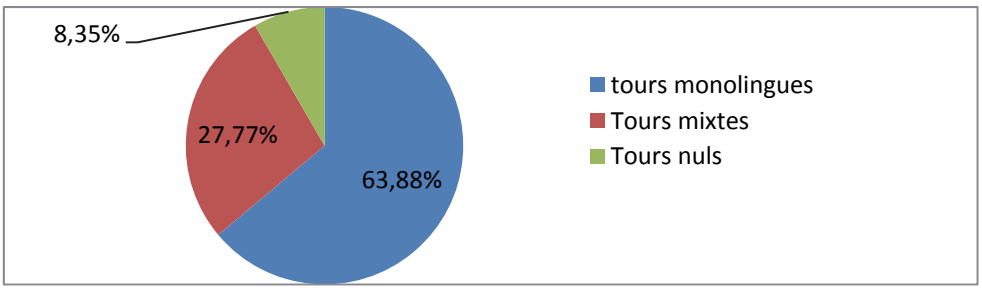
Passons maintenant au développement de l'indice des tours de parole au cadre non formel.

1.3.2 Les tours de parole

Le tableau ci-dessous présente les résultats des tours de parole au cadre non formel.

Tours de parole monolingues				Tours de parole mixtes										Tours nuls	Total
Arabe maro-cain	Ama-zighe (bebère)	Arabe stan-dard	Fran-çais	AM + Amz	Amz + AS	AM + AS	AS + Fr	Amz + Fr	AM + Fr	AM + AS+ Fr	AM+ Amz + AS	AM+ Amz + Fr	AM+ Amz+ AS+ Fr		
331 69,83 %	114 24,05 %	25 5,27%	04 0,85 %	67 32,52 %	30 14,56 %	61 29,61 %	03 1,45 %	01 0,48 %	07 3,39 %	04 1,94 %	30 14,56 %	01 0,48 %	02 0,97%	62 08,35%	742
474			63,88 %	206									27,77 %		

Tableau 22 : les tours de parole au cadre non formel.



Graphique 14 : les taux des tours de parole au cadre non formel.

Le nombre de tours dans les conversations du cadre non formel est de 742 tours. Les tours monolingues en représentent 63,88% (soit 474 tours), les tours mixtes 27,77% (soit 206 tours) et les tours nuls 8,36 % (soit 62 tours). En tours monolingues, les langues maternelles sont dominantes. Nos enquêtés ont produit 331 tours en arabe marocain et 114 tours en amazighe (berbère). Ce qui représente 93,88% de l'ensemble des tours monolingues. En langues de scolarisation, nos informateurs ont produit seulement 25 tours en arabe standard et quatre en français, soit 6,12 % de

l'ensemble des tours monolingues. En tours mixtes, nous constatons que les formes où nos informateurs mélangent les langues maternelles d'une part, et les langues maternelles et l'arabe standard d'autre part sont dominantes. Ainsi, ces formes représentent 91,62 % de l'ensemble des tours mixtes, soit 188 tours. Ceci démontre que les langues maternelles sont aussi importantes en tours mixtes. Nous soulignons également que les tours où nos informateurs ont mélangé uniquement l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) représentent 35,63 % de ces formes (les tours où on mélange les langues maternelles, et les langues maternelles et l'arabe standard) et 32,52% de l'ensemble des tours mixtes.

En comparant les conversations des professeurs et des élèves, nous remarquons que les langues maternelles occupent le premier rang avec une large dominance de l'arabe marocain. L'arabe standard est la troisième langue et le français est la dernière langue. De même, les tours où se combinent d'une part les langues maternelles, et d'autre part les langues maternelles et l'arabe standard sont dominantes chez les deux catégories de nos informateurs. Nous constatons également que seulement les professeurs ont produit deux tours de paroles où se mélangent les quatre langues de notre étude.

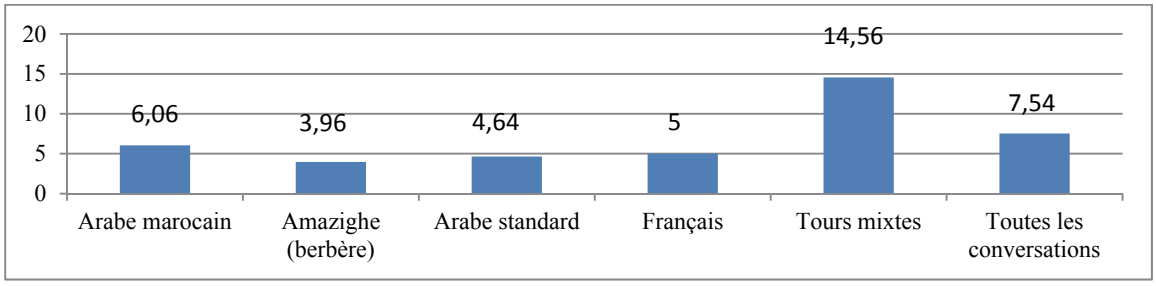
Abordons maintenant l'indice de la LME au cadre non formel.

1.3.3 La longueur moyenne de l'énoncé

Le tableau suivant présente les résultats de la LME dans au cadre non formel :

Arabe marocain			**Amazighe (berbère)**			**Arabe standard**			**Français**			**Tours mixtes**			**Toutes les conversations**		
NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
2006	331	6,06	452	114	3,96	116	25	4,64	20	4	5	3001	206	14,56	5595	742	7,54

Tableau 23 : la LME au cadre non formel.



Graphique 15 : la LME au cadre non formel.

La LME dans les conversations du cadre non formel est de 7,54 unités par tour de parole. La LME dans les tours monolingues est de 6,06 unités pour l'arabe marocain, 3,96 unités pour

l'amazighe (le berbère), 4,64 unités pour l'arabe standard et 5 unités pour le français. En tours mixtes, la LME est de 14,56 unités par tour de parole.

Nous constatons que la LME en tours monolingues est en dessous de la moyenne de l'ensemble des conversations du cadre non formel. Par contre, elle dépasse largement la moyenne en tours mixtes. Ce qui indique que le mélange des langues a du poids dans les conversations du cadre non formel chez nos informateurs. Ainsi, nos enquêtés ne peuvent pas prendre la parole en une seule langue pendant une longue période sans faire recours à d'autres langues de leurs répertoires.

En comparant la LME de nos informateurs, nous remarquons que la LME des élèves est supérieure à celle des professeurs (8,65 unités pour les élèves et 6,35 unités pour les professeurs). Ceci s'explique par le fait que les élèves ont produit plus de mots dans ce cadre que les professeurs même si le nombre des tours de parole des élèves est supérieur également à celui des professeurs. Ainsi, le nombre de mots des élèves dépasse celui des professeurs par 17,53 % (soit 981 mots) de l'ensemble des mots alors que le nombre de tours de parole des élèves est supérieur à celui des professeurs par 2,96% seulement (soit 22 tours de parole). C'est pour la même raison que la LME de l'arabe marocain, du français et des tours mixtes chez les élèves dépasse celle des professeurs. C'est à dire le nombre de mots des élèves en ces tours est supérieur à celui des professeurs.

En mettant en rapport l'indice du nombre de mots, des tours de parole et de la LME dans l'ensemble des conversations du cadre non formel, nous avons abouti aux conclusions suivantes :

- Les langues maternelles sont dominantes dans les conversations du cadre non formel. Par contre, les langues de scolarisation y sont largement faibles.
- La première langue dans l'ensemble des conversations du cadre non formel est l'arabe marocain. La deuxième est l'amazighe (le berbère). La troisième est l'arabe standard et la dernière langue est le français.
- L'indice de la LME indique que la LME des tours monolingues est inférieure à celle des tours mixtes. Ce qui explique l'importance de la pratique de l'alternance codique dans le cadre non formel chez nos informateurs.

Après avoir abordé l'analyse quantitative des langues de notre étude au cadre non formel, passons maintenant à l'étude quantitative de ces langues au cadre formel.

2 Les conversations du cadre formel

Rappelons d'abord que les conversations du cadre formel se composent des enregistrements des matières scientifiques (sciences de la vie et de la terre, physique/ chimie et les mathématiques) et des matières linguistiques (l'arabe et le français). Le volume horaire de ces conversations est une heure : 30 minutes pour les matières scientifiques et 30 minutes pour les matières linguistiques.

2.1 Les matières scientifiques

Pour le développement des résultats des matières scientifique, nous commençons par les sciences de la vie et de la terre (SVT), puis les sciences physiques et chimiques (SPC) et nous terminons par les mathématiques.

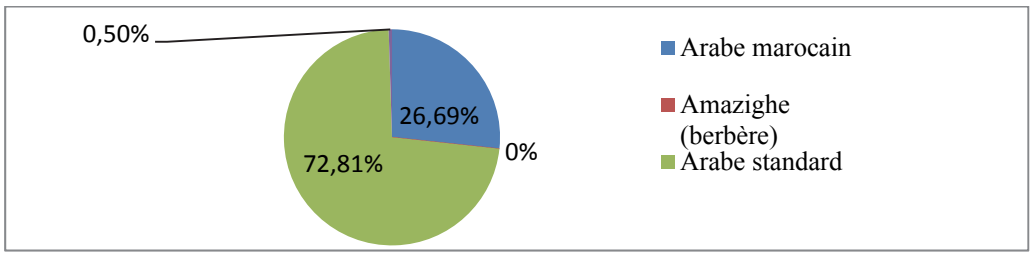
2.1.1 Sciences de la vie et de la terre

2.1.1.1 L'indice du nombre de mots

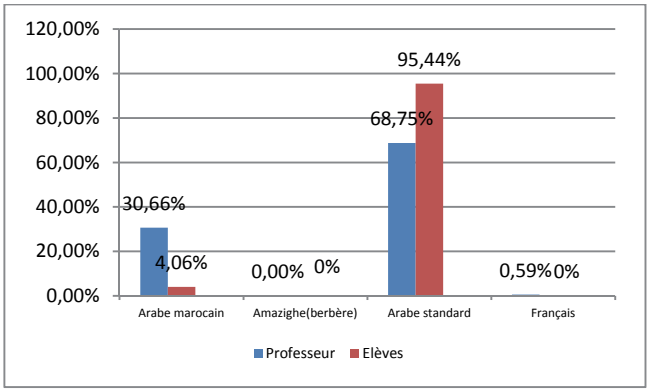
Le tableau ci-dessous présente le nombre de mots en SVT :

Locuteurs	**Langues**				**Total**
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	
Professeur	30,66% 259 97,73%	00	68,75% 581 80,35%	0,59% 05 100%	845 85,09 %
Elèves	4,06% 6 2,27%	00	95,94% 142 19,65%	00	148 14,91%
Total	265 26,69%	00	723 72,81%	05 0,50%	993

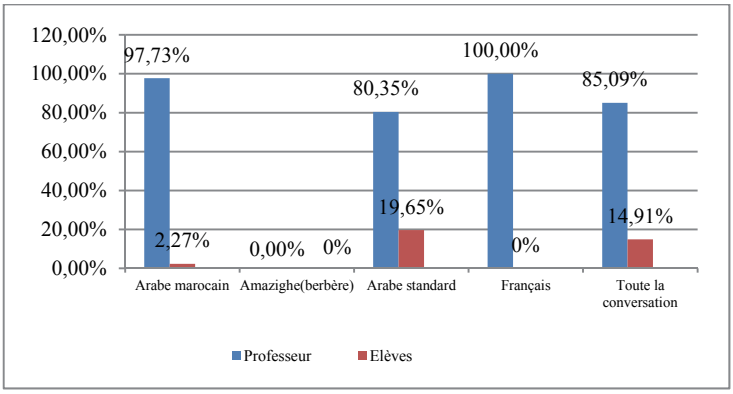
Tableau 24 : le nombre de mots en SVT



Graphique 16 : le poids de chaque langue en SVT.



Graphique 18: les taux des langues chez les professeurs et les élèves en SVT.



Graphique 17: le taux de chaque locuteur dans chaque langue en SVT.

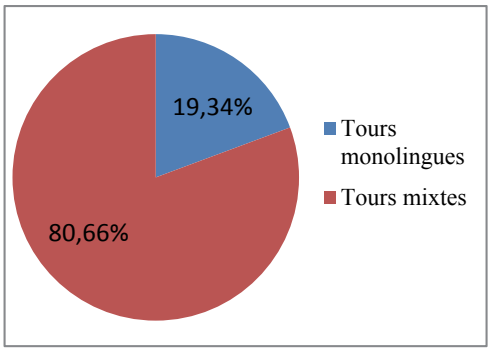
Le nombre de mots produits dans les enregistrements de SVT est de 993 unités. L'arabe standard est la langue principale de communication dans les cours de cette discipline. Elle représente 72,81 % de l'ensemble des mots. L'arabe marocain est la deuxième langue avec un taux de 26,69 % (soit 265 unités). Le français est la troisième langue en SVT avec 0,5 % (soit 5 unités). Quant à l'amazighe (le berbère), il est totalement absent dans les conversations de cette discipline.

En comparant la production des mots du professeur et des élèves, nous constatons que c'est l'enseignant qui a produit la majorité des mots de cette discipline. En effet, les élèves n'ont généré que 14,91% de l'ensemble des mots (soit 148 unités). La quasi-totalité des mots des élèves sont en arabe standard (soit 95,94% de l'ensemble des mots de SVT). Les élèves ont produit le reste des mots en arabe marocain, soit 4,06% (06 unités). Ces locuteurs n'ont produit dans cette matière aucun mot en amazighe (berbère) et en français. Quant au professeur, il a produit 85,09 % des mots de SVT. La répartition de ses mots se présente comme suit : 68,75 % en arabe standard, 30,66 % en arabe marocain, 0,59 % en français et 00% en amazighe (berbère).

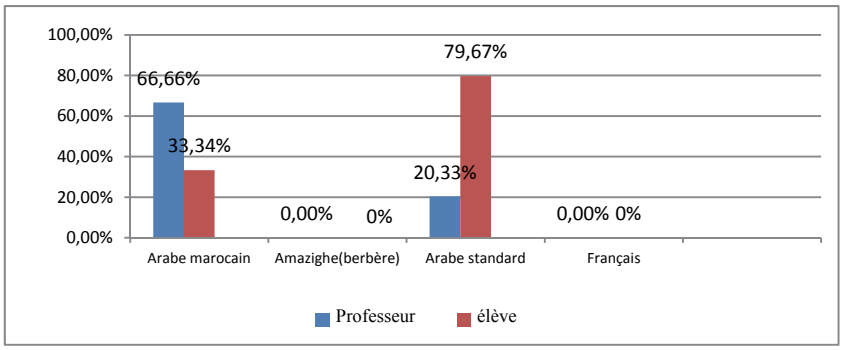
Abordons maintenant le nombre de mots en tours monolingues et en tours mixtes dans cette discipline.

Types de tours de parole	locuteurs	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Tours monolingues	**Professeur**	21,73% 10 66,66%	00	78,27% 36 20,33%	00	46 23,96%
	Elèves	3,42% 05 33,34%	00	96,58% 141 79,67%	00	146 76,04%
	Total	7,81% 15 5,66 %	00	92,19% 177 24,48%	00	192 19,34%
Tours mixtes	**Professeur**	31,16% 249 99,60 %	00	68,21% 545 99,81%	0,63% 05 100%	799 99,75%
	Elèves	50% 01 0,40%	00	50% 01 0,19%	00	02 0,25%
	Total	31,21% 250 94,34%	00	68,16% 546 75,52%	0,63% 05 100%	801 80,66%
Total		265	00	723	05	993

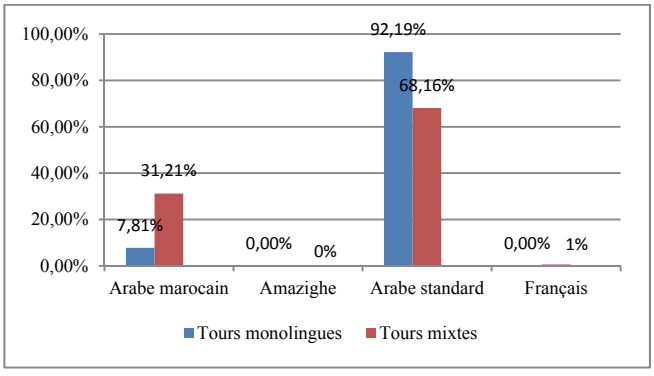
Tableau 25 : distribution des mots de SVT en tours monolingues et en tours mixtes.



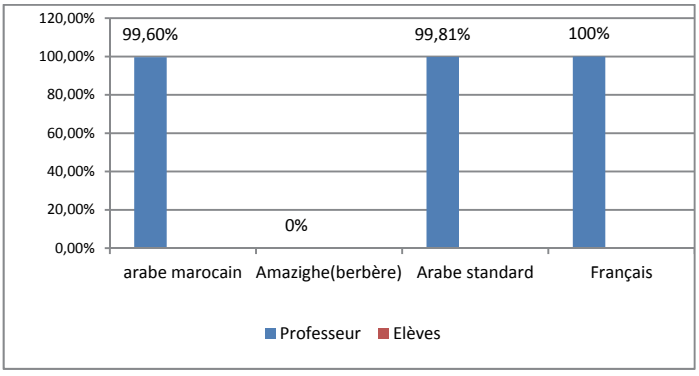
Graphique 19 : les taux des tours monolingues et des tours mixtes en SVT.



Graphique 20 : les taux du professeur et des élèves dans chaque langue en tours monolingues de SVT.



Graphique 22 : le taux de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes de SVT.



Graphique 21 : les taux des locuteurs dans chaque langue en tours mixtes de SVT.

A partir des donnés présentées ci-dessus, nous constatons que les mots en tours mixtes sont dominants dans le cours de SVT. Le nombre de mots en ces tours est de 80,66 % alors que le nombre de mots en tours monolingues ne représente que 19,34 %.

Les mots des tours monolingues appartiennent à deux langues seulement : l'arabe marocain et l'arabe standard. L'arabe standard a un taux de 92,19 % (soit 177 unités) alors que l'arabe marocain a un pourcentage de 7,81% (soit 15 unités). En comparant le professeur et les élèves au niveau de ces tours, nous constatons que le nombre de mots produits par les élèves en arabe standard dépasse largement le nombre de mots du professeur. Ainsi les élèves ont employé 141 unités (soit 79,67%) et le professeur a généré 36 unités seulement en arabe standard (soit 20,33%). Par contre, le professeur a employé plus de mots en arabe marocain que les élèves (10 unités pour les professeurs et 5 unités pour les élèves).

En tours mixtes, nos enquêtés ont produit 546 unités en arabe standard (soit 68,16 % des mots de ces tours), 250 unités en arabe marocain (soit 31,21%) et 05 unités en français (soit 0,63%). La comparaison du professeur et des élèves en tours mixtes montre que la quasi-totalité des mots sont produits par l'enseignant. En effet, les élèves n'ont employé qu'un seul mot en arabe marocain et un seul mot en arabe standard alors que le professeur a produit 545 unités en arabe standard (soit 99,81%), 294 en arabe marocain (soit 99,60%) et la totalité des mots de la langue français (5 mots).

A partir des données du nombre de mots, nous déduisons que la langue principale de communication en SVT est l'arabe standard. Cette langue représente 72,69 % de l'ensemble des mots de cette discipline, 92,19% des mots des tours monolingues et 68,16% des mots des tours mixtes. L'arabe marocain est aussi bien présent dans le cours de cette discipline. Le nombre des mots produits en cette langue représente un quart de l'ensemble des mots (soit 26,69%), 7,81% des mots des tours monolingues et presque un tiers des mots des tours mixtes.

A partir de ces données, nous déduisons que les locuteurs ne respectent pas la langue d'enseignement de cette discipline, qui est l'arabe standard. Nos informateurs recourent souvent à l'arabe marocain pour s'exprimer. Ce qui indique que le mélange des langues est aussi une pratique courante en cette matière. Le nombre de mots en tours mixtes corrobore cette idée puisqu'ils représentent 80,66 % de l'ensemble des mots de SVT. Nous signalons aussi que c'est le professeur qui mélange beaucoup les langues puisqu'il a produit 99,75% des mots des tours mixtes et seulement 23,95% des mots des tours monolingues.

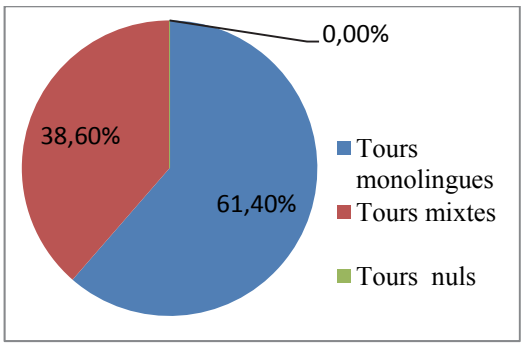
Développons dans ce qui suit le nombre de tours de parole dans la conversation de SVT.

2.1.1.2 Le nombre de tours de parole

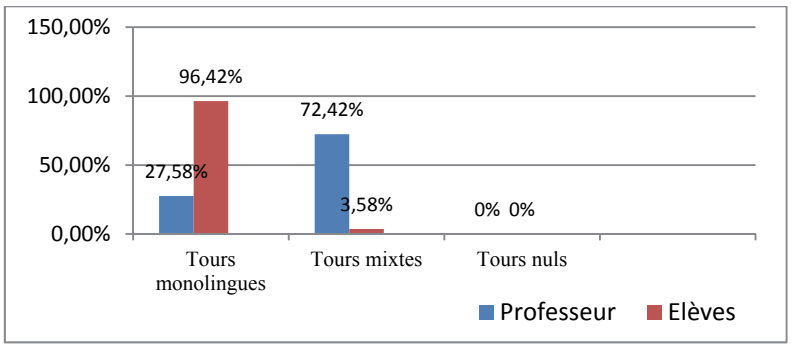
Le tableau ci-dessous présente les résultats du nombre de tours de parole dans la conversation de SVT :

Locuteurs	Tours monolingues					Tours mixtes			Tours nuls	Total
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Fran-çais	Total	AM+ AS	AM+ AS+Fr	Total		
Professeur	50% 04 57,14%	00	50% 04 14,29%	00	27,58% 08 22,85%	90,47% 19 95%	9,53% 02 100%	72,42% 21 95,45%	00	29 50,87%
Elèves	11,11% 03 42,86%	00	88,89% 24 85,71%	00	96,42% 27 77,15%	100% 1 5%	00	3,58% 01 4,55%	00	28 49,13%
Total	20% 07	00	80% 28	00	61,40% 35	90,91% 20	9,09% 02	38,60% 22	00	57

Tableau 26 : les tours de parole en SVT.



Graphique 23 : le poids de chaque type de tour de parole en SVT.



Graphique 24 : les taux de chaque type de tour de parole dans l'ensemble des tours du professeur et des élèves en SVT.

Nos informateurs ont produits 57 tours de parole en SVT. Les tours monolingues en représentent 61,40% (soit 35 tours de parole) et les tours mixtes 38,60% (soit 22 tours de parole). Et aucun tour nul n'a été enregistré dans cette discipline.

En tours monolingues, l'arabe standard est dominant avec 80 % des tours de parole (soit 28 tours de parole). Les sept tours de parole qui restent en tours monolingues ont été produits en arabe marocain (soit 20%). En tours mixtes, 90,91% des tours se composent de l'arabe standard et de l'arabe marocain (soit 20 tours : 19 pour le professeur et un seul tour pour les élèves). Les deux tours qui restent ont été générés par le professeur et se composent de l'arabe marocain, de l'arabe standard et du français (soit 9,09 %).

En comparant les tours des professeurs et les tours des élèves, nous constatons qu'ils ont produit presque le même nombre de tours de parole (29 pour les professeurs et 28 pour les élèves). Toutefois, en examinant les tours monolingues et les tours mixtes, nous remarquons que c'est le professeur qui a cette tendance à mélanger les langues. Ainsi, 96,42 % des tours produits par les

élèves sont monolingues et 3,58% seulement sont mixtes. Par contre, 72,42% des tours produits par le professeur sont mixtes et 27,58% sont monolingues. Ce qui indique que le professeur ne respecte pas la langue d'enseignement qui est l'arabe standard et qu'il recourt souvent à d'autres langues de son répertoire, notamment l'arabe marocain qui représente 50% de ses tours monolingues et est présente dans toutes les formes de ses tours mixtes.

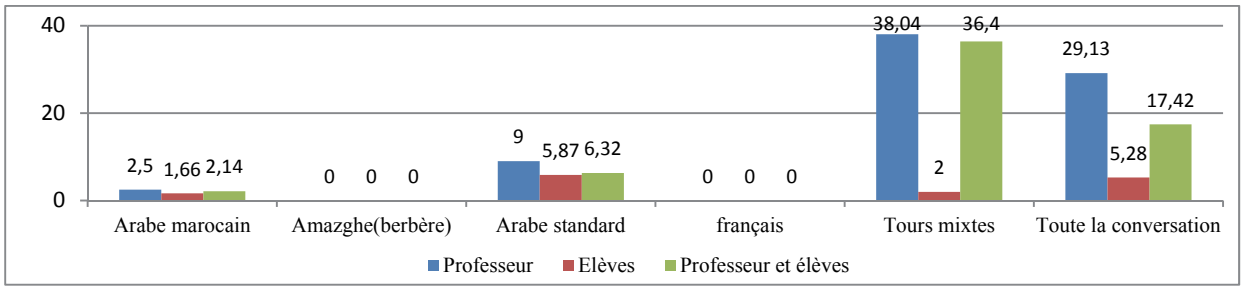
Passons maintenant à l'indice de la LME de SVT.

2.1.1.3 La longueur moyenne de l'énoncé

Le tableau suivant présente les résultats de LME en SVT :

Locuteurs	**Arabe marocain**			**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**			**Fran-çais**	**Tours mixtes**			**Toutes les conversations**		
	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeur	10	04	2,5	00	36	04	09	00	799	21	38,04	845	29	29,13
Elèves	05	03	1,66	00	141	24	5,87	00	02	01	02	148	28	5,28
Professeur et Elèves	15	07	2,14	00	177	28	6,32	00	801	22	36,40	993	57	17,42

Tableau 27: la LME en SVT.



Graphique 25: la LME en SVT.

La LME dans l'enregistrement de SVT est de 17,42 unités. Nous constatons que les tours mixtes ont la valeur la plus élevée avec 36,40 unités. Par contre l'arabe standard et l'arabe marocain ont une valeur inferieure à la moyenne de la conversation. Ces deux langues ont respectivement 6,32 unités et 2,14 unités.

En comparant les élèves et le professeur, nous remarquons que ce dernier a la LME la plus élevée. Ce qui indique que c'est le professeur qui prend plus la parole en classe et que les élèves se contentent des tours très concis. Ainsi, la valeur la plus élevée chez les élèves ne dépasse pas 6 mots dans tous les tours alors qu'elle s'approche de 40 unités chez le professeur.

D'un autre coté, nous constatons que le professeur mélange beaucoup les langues lors de la présentation du cours. Ceci s'explique par la LME des tours mixtes qui est de 38,4 unités alors qu'elle ne dépasse pas 10 unités en arabe standard, langue d'enseignement de cette discipline.

De ce qui précède, nous déduisons que la langue principale de communication en SVT est l'arabe standard. Elle représente 72,96 % de l'ensemble des mots, 92,19 % des mots des tours monolingues et 68,16 % des mots des tours mixtes. En outre, cette langue représente 80 % des tours monolingues et elle est présente dans toutes les formes des tours mixtes. De surcroît, la LME de l'arabe standard est la première dans les tours monolingues (soit 6,32 unités). Les même indices indiquent que la deuxième langue est l'arabe marocain (26,69 % de l'ensemble des mots, 7,81 % des mots des tours monolingues, 31,10 % des mots des tours mixtes, 20 % des tours monolingues, elle est présente dans toutes les forme des tours mixtes et sa LME est de 2,14 unités.). La troisième langue est le français avec cinq mots produits par le professeur dans des tours mixtes. Quant à l'amazighe (le berbère), il est catégoriquement absent dans le cours de SVT.

Il appert également que le mélange des langues est bien présent dans le cours de SVT. En effet, 80,66 % des mots sont présents dans les tours mixtes et 38,60 % des tours sont mixtes. En outre la LME des tours mixtes est la plus élevée avec 36,40 unités par tours.

En comparant nos informateurs, nous remarquons que c'est le professeur qui mélange beaucoup les langues en SVT. En effet, en tours monolingues 76,04 % des mots sont produits par les élèves et 23,95% par le professeur. Par ailleurs, en tours mixtes, 99,75 % des mots sont produits par le professeur et 0,25% seulement par les élèves. En outre, en indice des tours de parole, 72,42 % des tours des professeurs sont mixtes alors ceux des élèves représentent uniquement 3,58% de l'ensemble de leurs tours. De surcroît, la LME des tours mixtes pour le professeur est la plus élevée avec une valeur de 38,04 unités alors que la valeur des élèves est uniquement deux unités.

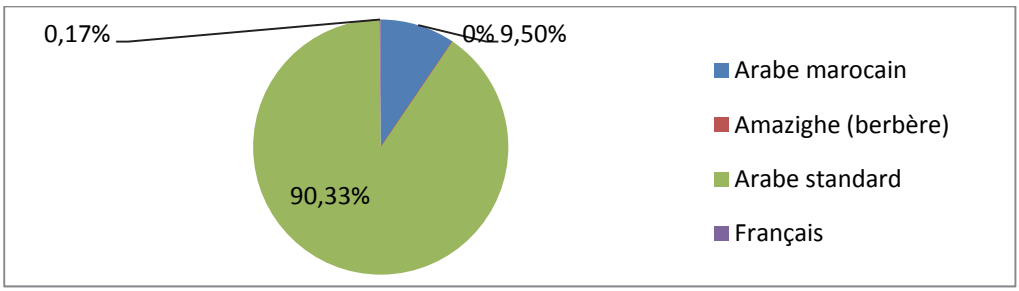
2.1.2 Sciences physiques et chimiques

2.1.2.1 Le nombre de mots

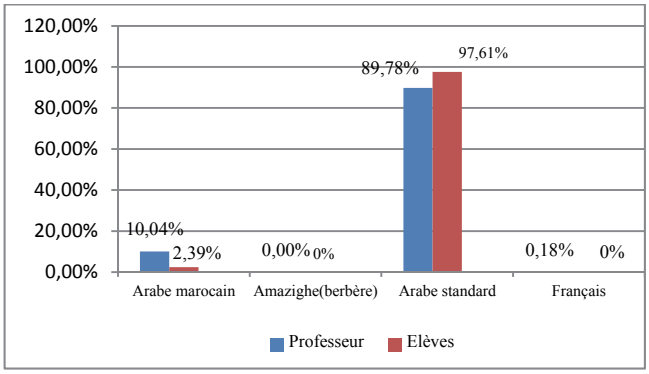
Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'ensemble des mots dans la conversation des sciences physiques et chimiques (désormais SPC) :

Locuteurs	**Langues**				**Total**
	Arabe marocain	**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**	**Français**	
Professeur	10,04 % 56 98,24 %	00	89,78 % 501 92,43 %	0,18 % 01 100 %	558 93 %
Elèves	2,39 % 01 1,76 %	00	97,61% 41 7,57 %	00	42 07 %
Total	57 9,5%	00	542 90,33%	01 0,17%	600

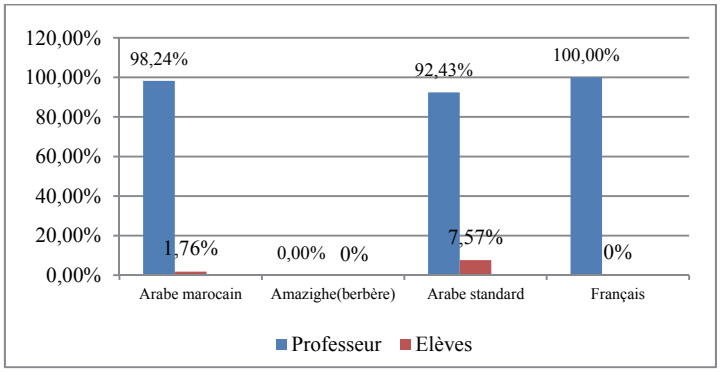
Tableau 28: le nombre de mots en SPC.



Graphique 26: le nombre de mots en SPC.



Graphique 27 : le pourcentage de chaque langue chez le professeur et les élèves en SPC.



Graphique 28 : le taux du professeur et des élèves dans chaque langue en SPC.

Le nombre de mots produits en SPC est de 600 mots. L'arabe standard y est dominant avec un taux de 90,33 % (soit 542 mots). L'arabe marocain est la deuxième langue avec un pourcentage de 9,50% (soit 57 mots). Le français ne représente que 0,17 % de l'ensemble des mots de cette discipline (soit un seul mot). Quant à l'amazighe (le berbère), il est catégoriquement absent en SPC.

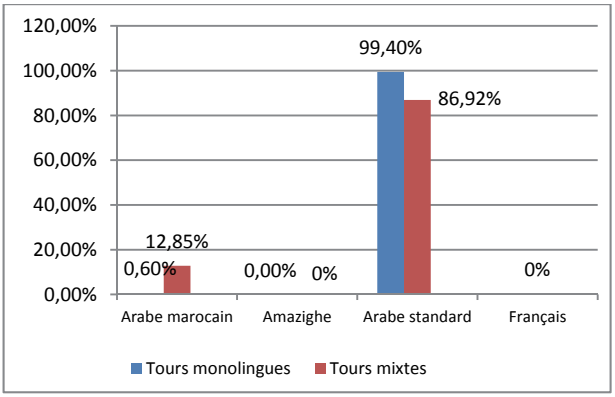
En comparant le professeur et les élèves, nous constatons que la langue principale de communication est l'arabe standard. Elle représente 89,78 % de l'ensemble des mots du professeur (soit 501 mots) et 97,61 % de l'ensemble des mots des élèves (soit 41 mots). La deuxième langue chez nos enquêtés est l'arabe marocain qui représente 10,04 % des mots du professeur (soit 56 mots) et 2,39 % des mots des élèves (soit un seul mot). Et le seul mot du français a été produit par le professeur.

D'un autre coté, nous constatons que le professeur a produit 93 % de l'ensemble des mots de la matière (soit 558 mots) alors que les élèves n'ont généré que 7% (soit 42 mots seulement). Ce grand écart entre les mots du professeur et des élèves est attesté également dans l'arabe standard (le professeur en a produit 92,43 % et les élèves 7,57%) et en arabe marocain (98,24% pour le professeur et 1,76% pour les élèves).

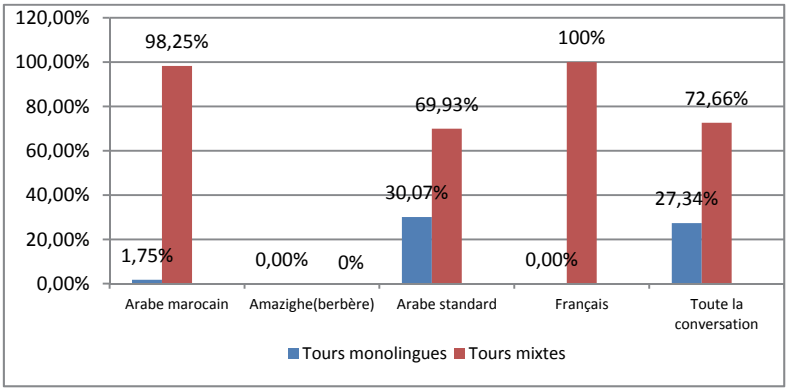
Abordons maintenant la distribution des mots en tours monolingues et en tours mixtes.

Tours de parole	Locuteurs	Arabe marocain	Amazighe	Arabe standard	Français	Total
Tours monolingues	Professeur	00	00	100% 122 74,84%	00	122 74,40%
	Elèves	2,39% 01 100%	00	97,41% 41 25,16%	00	42 25,60%
	Total	0,60% 01 1,75%	00	99,40% 163 30,07%	00	164 27,34%
Tours mixtes	Professeur	12,85% 56 100%	00	86,92% 379 100%	0,23% 01 100%	436 100%
	Elèves	00	00	00	00	00
	Total	12,85% 56 98,25%	00	86,92% 379 69,93 %	0,23% 01 100%	436 72,66%
Total		57	00	542	01	600

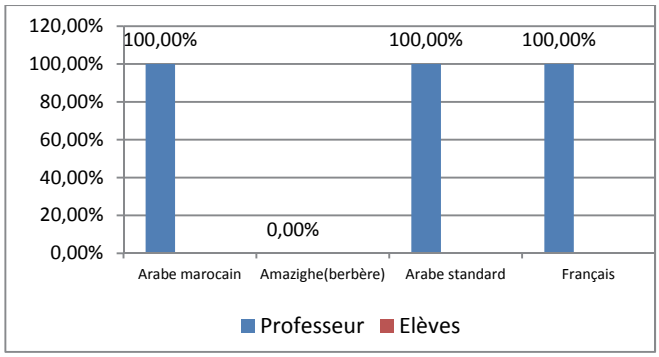
Tableau 29: distribution des mots de SPC en tours monolingues et en tours mixtes.



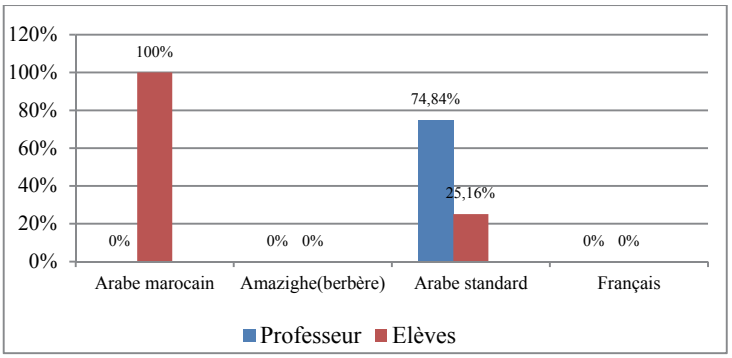
Graphique 29 : le poids des mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes de SPC.



Graphique 30 : la part de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes et les taux des tours dans la conversation de SPC.



Graphique 32: le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes de SPC.



Graphique 31: le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours monolingues de SPC.

La distribution du nombre de mots en tours monolingues et en tours mixtes démontre que le nombre de mots en tours mixtes dépasse largement le nombre de mots en tours monolingues. Nos informateurs ont produit 436 mots en tours mixtes (soit 72,66%) et 164 mots en tours monolingues (soit 27,34%).

En tours monolingues, nos informateurs ont produit un seul mot en arabe marocain (soit 0,60%) et le reste est en arabe standard, soit 163 mot (soit 99,40%). En comparant le professeur et les élèves au niveau de ces tours, nous constatons que la participation des élèves est faible. Ces

derniers n'ont fourni que 25,60 % des mots de ces tours (soit 42 mots) alors que le professeur en a produit 74,40% (soit 122 mots). Tous les mots du professeur sont en arabe standard. Et pour les élèves, 14 unités sont en arabe standard et un seul mot est en arabe marocain.

En tours mixtes, tous les mots sont produits uniquement par le professeur. 86,92% de ces mots sont en arabe standard (soit 379 mots), 12,85% sont en arabe marocain (soit 56 mots) et un seul mot est en français (soit 0,23%). Ceci indique également que seul le professeur mélange les langues en SPC.

Il appert, à partir de l'indice du nombre de mots, que la langue principale de communication en SPC est l'arabe standard. Cette langue représente 90,33% de l'ensemble des mots de cette discipline, 99,40% des mots des tours monolingues et 86,92% des mots des tours mixtes. La deuxième langue est l'arabe marocain (9,50% de l'ensemble des mots, 0,60% des mots des tours monolingues et12, 85 % des mots des tours mixtes). Le français est la troisième langue avec un seul mot produit en tours mixtes (soit 0,23%). Et l'amazigh (le berbère) est totalement absent dans cette matière.

Nous remarquons également que seul le professeur mélange les langues en SPC. Ainsi, tous les mots en tours mixtes ont été produits par ce locuteur. Et que le mélange des langues est important dans cette discipline puisque le nombre de tours mixtes en représente 72,66 %. Quant aux élèves, tous leurs mots se situent au niveau des tours monolingues.

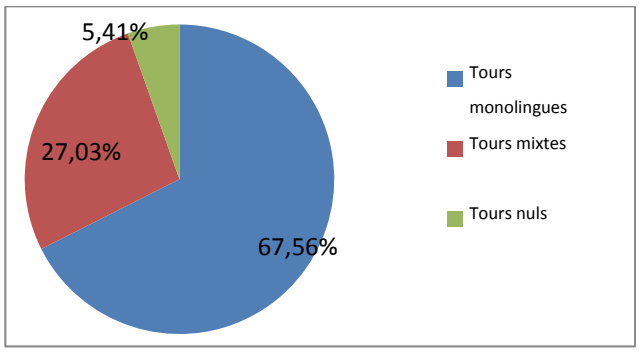
Développons maintenant l'indice des tours de parole en SPC.

2.1.2.2 Les tours de parole

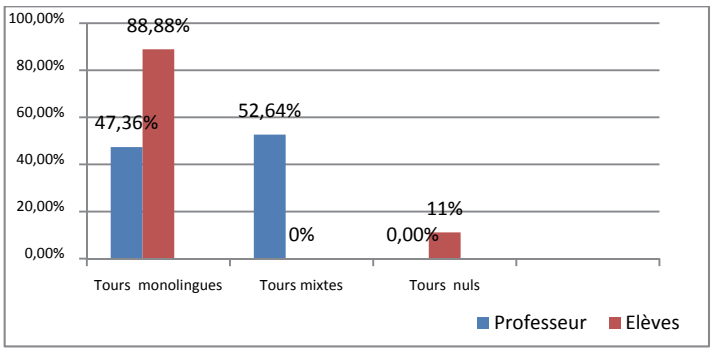
Le tableau ci-dissous présente les résultats de l'indice du nombre de tours de parole en SPC :

Locuteurs	**Tours monolingues**					**Tours mixtes**			**Tours nuls**	**Total**
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Fran-çais	Total	AM+ AS+ Fr	AM+ AS	Total		
Professeur	00	00	100% 09 37,5 %	00	47,36% 09 36%	10% 01 100%	90% 09 100%	52,64% 10 100%	00	19 51,35%
Elèves	6,25% 01 100%	00	93,75% 15 62,5%	00	88,88% 16 64%	00	00	00	11,12% 02 100%	18 48,65%
Total	01 04%	00	24 96%	00	25 57,56%	01 10%	09 90%	10 27,04%	02 5,40%	37

Tableau 30 : le nombre de tours de parole en SPC.



Graphique 34: le poids des tours de parole en SPC.



Graphique 33: les taux des tours de parole chez le professeur et les élèves en SPC

Nos enquêtés ont produit 37 tours de parole en SPC. Les tours monolingues en représentent 67,56% (soit 25 tours), les tours mixtes 27,03% (soit 10 tours) et les tours nuls 5,41% (soit 2 tours). Les langues présentes en tours monolingues sont uniquement l'arabe standard et l'arabe marocain. L'arabe standard représente 96% de ces tours (soit 24 tours) et l'arabe marocain 4% (soit un seul tour). En tours mixtes, les tours où il y a l'arabe marocain et l'arabe standard représentent 90% de ces tours (soit 9 tours). Le tour restant se compose de l'arabe marocain, de l'arabe standard et du français (soit 10 %). Les deux tours nuls sont produits par les élèves et sont dus au chevauchement de leurs paroles.

En comparant le professeur et les élèves, nous constatons qu'ils ont produit presque le même nombre de tours (19 tours pour le professeur et 18 tours pour les élèves). Les élèves n'ont produit aucun tour mixte. Leurs tours sont principalement monolingues avec un taux de 88,88% (soit 16 tours) et nuls avec un taux de 11,12% (soit 2 tours). Quant au professeur, plus de la moitié de ses tours sont mixtes, soit 10 tours (52,64%) et 9 tours sont monolingues (soit 47,36%). Ceci indique que c'est le professeur qui mélange le plus les langues en produisant plutôt des alternances intra-interventions. Signalons que les élèves ont produit un seul mot en arabe marocain en tours monolingues. Autrement dit, c'est le professeur qui ne respecte pas la langue d'enseignement dans cette discipline en recourant à la langue maternelle lors de la présentation du cours.

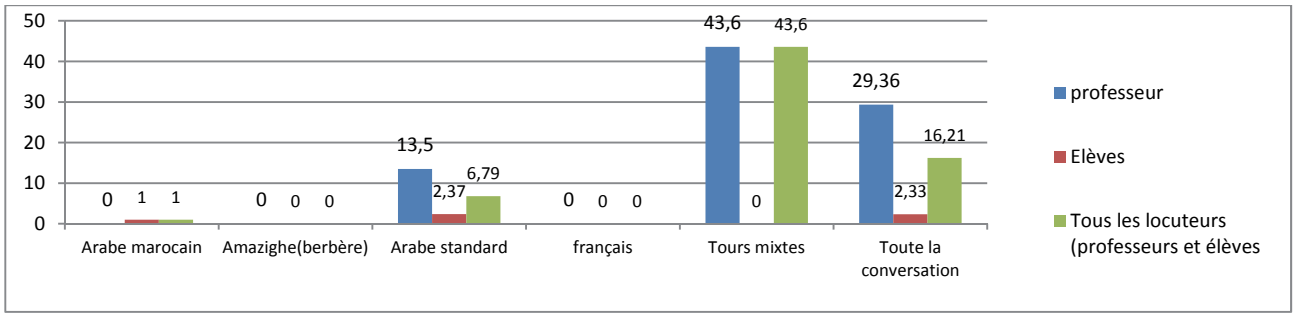
Abordons maintenant de la LME en SPC.

2.1.2.3 La longueur moyenne de l'énoncé

Le tableau suivant présente les résultats de l'indice de la LME en SPC :

Locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard			Fran-çais	Tours mixtes			Toute la conversation		
	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeur	00	00	00	00	122	09	13,5	00	436	10	43,6	558	19	29,36
Elèves	01	01	01	00	41	15	2,73	00	00	00	00	42	18	2,33
Professeur et Elèves	01	01	01	00	163	24	6,79	00	436	10	43,6	600	37	16,21

Tableau 31 : la LME en SPC



Graphique 35: la LME en SPC.

La LME dans l'ensemble de la conversation de cette discipline est de 16,21 unités par tour de parole. Les tours mixtes ont la valeur la plus élevée avec une moyenne de 43,6 unités par tour de parole. L'arabe standard a la valeur de 6,79 unités. Et l'arabe marocain a la valeur d'un seul mot par tour de parole.

En comparant nos informateurs, nous remarquons que la LME du professeur dépasse largement celle des élèves dans cette discipline. Ainsi, le professeur a une moyenne de 29,36 unités par tour alors que les élèves n'ont qu'une moyenne de 2,33 unités par tour de parole. En outre, la valeur du professeur dépasse aussi celle des élèves en arabe standard (13,5 unités pour le professeur et 2,73 unités pour les élèves) et que seul le professeur a produit des mots et des tours de parole en tours mixtes dont la valeur est de 43,6 unités par tour de parole. D'ailleurs les élèves ont produit un seul tour en arabe marocain dont la valeur est d'une seule unité et ont également deux tours nuls.

L'indice de la LME indique aussi que c'est le professeur qui domine dans la classe puisque sa moyenne dépasse largement celle des élèves. Cet indice nous informe aussi que c'est le professeur qui mélange les langues puisque la LME du professeur en tours mixtes est la plus élevée (43,6 unités) dans toute la discipline dépassant largement celle de l'arabe standard qui est la langue d'enseignement. Quant aux élèves, la valeur de la LME en tours mixtes est de 0 puisqu'ils n'ont aucun mot et aucun tour de parole en tours mixtes.

En mettant en corrélation les trois indices, nous déduisons que la première langue en SPC est l'arabe standard. En effet, cette langue représente 90,33 % de l'ensemble des mots, 99,40 % des mots des tours monolingues et 86,92 % des mots des tours mixtes. En outre, les tours produits en

cette langue représentent 67,56% des tours monolingues et elle est présente dans toutes les formes mixtes. De surcroît, la LME de l'arabe standard dépasse celles des autres langues avec une valeur de 6,79 unités par tour de parole. La deuxième langue est l'arabe marocain qui représente 9,50 % des mots de la discipline, 0,60 % des mots des tours monolingues, elle est présente dans toutes les formes des tours mixtes, elle a un seul tour monolingue et une valeur d'une seule unité en LME. La troisième langue est le français avec un seul mot produit dans un tour mixte par le professeur. L'amazighe (le berbère) est catégoriquement absent en SPC.

Nous remarquons également que le professeur est largement dominant dans la conversation de cette matière. Ceci se reflète au niveau du nombre de mots et de la LME. Ainsi, le professeur a produit 93 % des mots de la discipline et sa LME est de 29,36 unités par tour de parole alors que celle des élèves ne dépasse pas trois mots (2,33 unités). Rappelons que le professeur et les élèves ont produit presque le même nombre de tours de parole (19 pour le professeur et 18 pour les élèves).

D'un autre côté, nous constatons que c'est le professeur qui mélange les langues dans cette matière. En effet, tous les mots des tours mixtes sont produits uniquement par le professeur. En outre, la LME des tours mixtes du professeur est la plus élevée dans toute la conversation avec une valeur de 43,60 unités par tour de parole. Ce qui explique que le professeur opte principalement pour le mélange des langues lors de la présentation du cours et qu'il recourt souvent à l'arabe marocain.

Passons maintenant à la dernière discipline en matières scientifiques, à savoir les mathématiques.

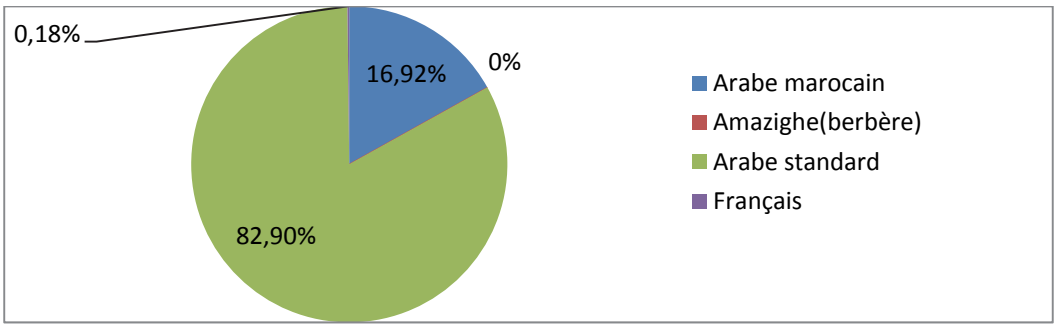
2.1.3 Les mathématiques

2.1.3.1 Le nombre de mots

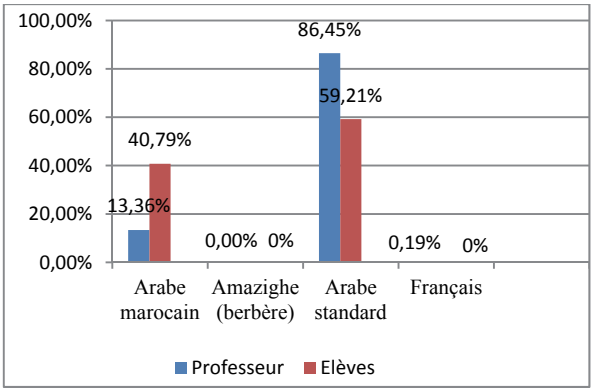
Le tableau ci-dessous présente le nombre de mots en mathématiques :

Locuteurs	Langues				Total
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	
Professeur	13,36% 68 68,68%	00	86,45% 440 90,72%	0,19% 01 100%	509 87%
Elèves	40,79% 31 31,32%	00	59,21 % 45 9,28%	00	76 13%
Total	99 16,92%	00	485 82,90%	01 0,18%	585

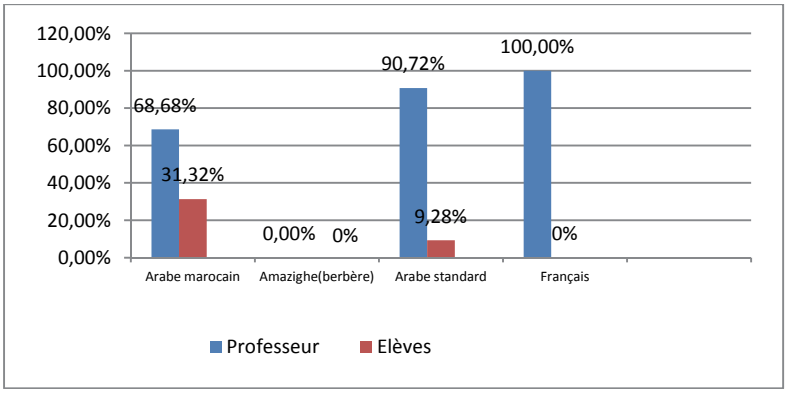
Tableau 32 : le nombre de mots en mathématiques.



Graphique 36 : le taux du nombre de mots de chaque langue en mathématiques.



Graphique 37: le taux de chaque langue dans l'ensemble des mots du professeur et des élèves en mathématiques.



Graphique 38 : le pourcentage du professeur et des élèves dans chaque langue en mathématiques.

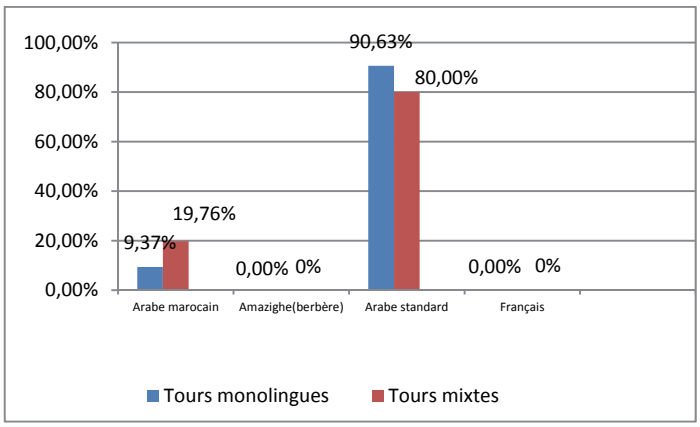
Nos enquêtés ont produit 585 mots en mathématiques. 82,90 % de ces mots sont en arabe standard, 16,92 % sont en arabe marocain et 0,18 % sont en français. Et aucun mot n'a été généré en amazighe (berbère).

Le professeur a produit 87% des mots de cette discipline (soit 509 mots). 86,45 % des mots du professeur sont en arabe standard (soit 440 mots), 13,36 % sont en arabe marocain (soit 68 mots) et 0,19% sont en français (soit un seul mot). Les élèves ont employé uniquement 13 % des mots de cette discipline. 59,21% des mots des élèves sont en arabe standard (soit 45 mots) et 40,79 % sont en arabe marocain (soit 31 mots).

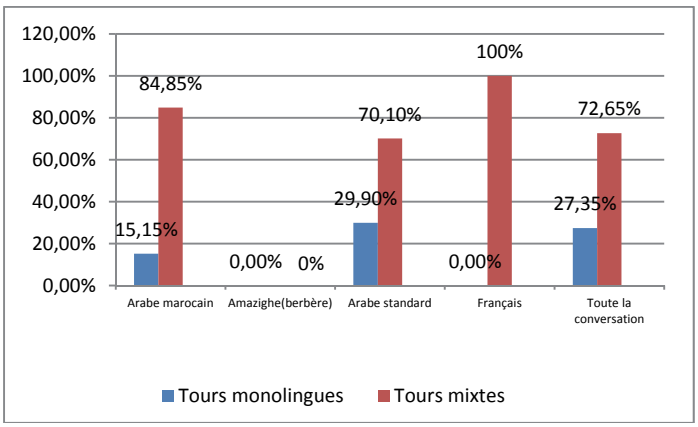
Le nombre de mots présenté de manière sommaire indique que la langue principale de communication en mathématiques est l'arabe standard et que c'est le professeur qui est dominant dans la conversation de cette discipline. Examinons maintenant comment se répartissent ces mots en tours monolingues et en tours mixtes.

Types de tours de parole	Locuteurs	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	total
Tours monolingues	Professeur	00	00	100% 115 79,31%	00	115 71,87%
	Elèves	33,34% 15 100%	00	66,66% 30 20,69%	00	45 28,13%
	Total	9,37% 15 15,15%	00	90,63% 145 29,90%	00	160 27,35%
Tours mixtes	Professeur	17,26% 68 80,95%	00	82,48% 325 95,58%	0,26% 01 100%	394 92,70%
	Elèves	51,61% 16 19,05%	00	48,39% 15 4,42%	00	31 7,30%
	Total	19,76% 84 84,85%	00	80% 340 70,10%	0,24% 01 100%	425 72,65%
Total		99	00	485	01	585

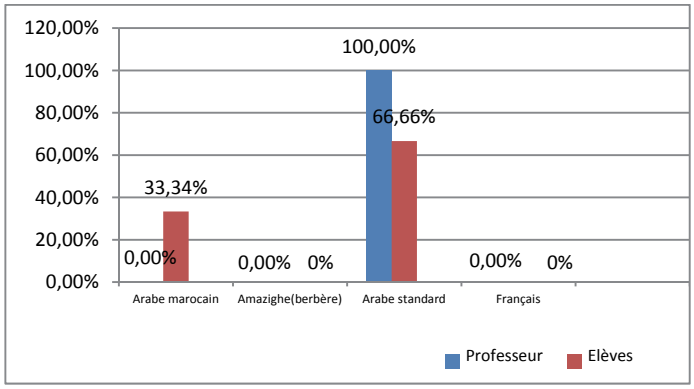
Tableau 33 : distribution des mots des mathématiques en tours monolingues et en tours mixtes.



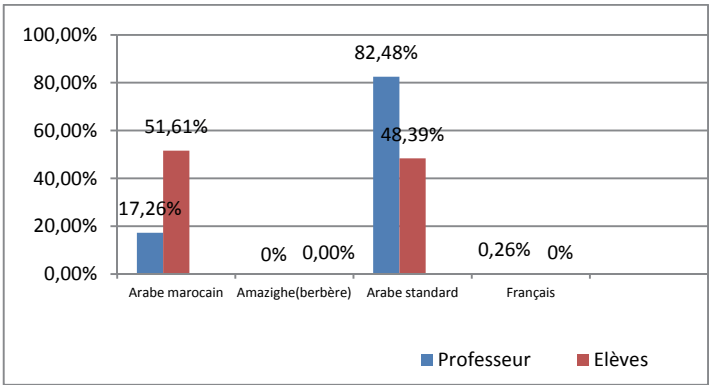
Graphique 39 : le taux du nombre de mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes des mathématiques.



Graphique 40 : la part de chaque langue en tours monolingues et en tours et mixtes et les poids des tours dans la conversation des mathématiques.



Graphique 42: le taux du nombre de mots de chaque langue chez nos enquêntés en tours monolingues des mathématiques.



Graphique 41 : la part du nombre de mots de chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes des mathématiques.

A partir des données ci-dessus, nous constatons que 72,65% des mots de cette matière sont en tours mixtes (soit 425 mots) et 27,35% seulement sont en tours monolingues (soit 160 mots). Nous remarquons également que l'arabe standard est dominant aussi bien en tours mixtes qu'en tours monolingues. Cette langue représente 90,63 % en tours monolingues (soit 145 mots) et 80 % en tours mixtes (soit 340 mots). La deuxième langue dans les deux types de tours de parole est l'arabe marocain qui représente 9,37 % en tours monolingues (soit 15 mots) et 19,76% en tours mixtes (soit 84 mots). Le français est présent uniquement dans les tours mixtes avec un seul mot (soit 0,24%).

En comparant nos enquêtés, nous remarquons que la participation des élèves est faible aussi bien en tours monolingues qu'en tours mixtes. En effet, le professeur dépasse les élèves en tours monolingues par 43,75% (soit 70 mots) et par 85,41% en tours mixtes (soit 363 mots). Ce constat se manifeste clairement au niveau de chaque langue ou le taux du professeur dépasse largement celui des élèves en tours monolingues et en tours mixtes (sauf en arabe marocain en tours monolingues où tous les mots sont produits par les élèves, soit 15 mots).

Comme en SVT et en SPC, c'est le professeur en mathématiques qui mélange le plus les langues. Ainsi, 92,70 % des mots des tours mixtes sont produits par le professeur (soit 394 mots) alors que le taux des élèves est de 7,30% (soit 31 mots). Ce mélange des langues chez le professeur est très fréquent puisque le nombre de ses mots en tours mixtes représente 67,35% de l'ensemble des mots de cette discipline.

Nous déduisons, à partir de l'indice du nombre de mots, que la langue principale de communication est l'arabe standard. Nos informateurs ont produit 485 mots en cette langue, soit 82,90% de l'ensemble des mots de la discipline. En outre, cette langue représente 90,63 % des mots des tours monolingues et 80 % des mots des tours mixtes. La deuxième langue est l'arabe marocain dans l'ensemble des mots, en tours monolingues et en tours mixtes. La troisième langue est le français avec un seul mot produit par le professeur en tours mixtes. Rappelons que nos enquêtés n'ont généré aucun mot en amazighe (berbère) en mathématiques.

L'indice du nombre de mots indique aussi que c'est le professeur qui domine dans la conversation des mathématique puisque son taux est très élevé dans l'ensemble des mots, dans les tours mixtes et dans les tours monolingues. Cet indice dévoile également que c'est le professeur qui mélange le plus les langues dans cette matière.

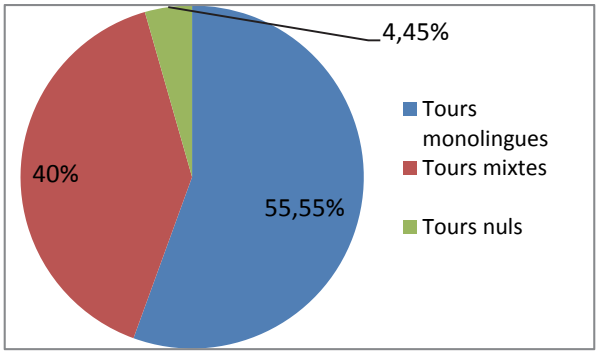
Abordons maintenant l'indice du nombre de tours de parole en mathématiques.

2.1.3.2 Le nombre de tours de parole

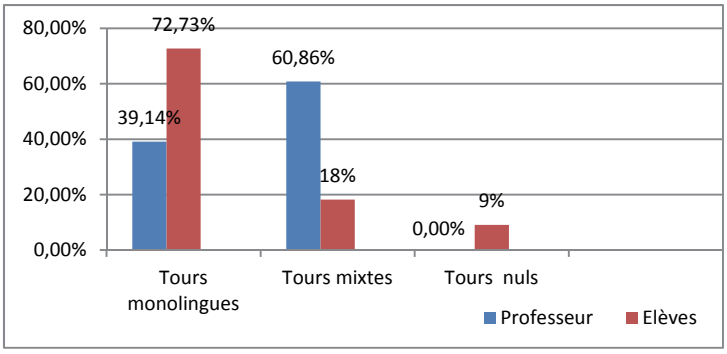
Le tableau suivant présente les résultats des tours de parole en mathématiques :

Locuteurs	Tours monolingues					Tours mixtes			Tours nuls	Total
	AM	Amz	AS	Fr	Total	AM+ AS	AM + AS +Fr	Total		
Professeur	00	00	100% 09 40,90%	00	39,14% 09 36%	92,85% 13 76,47%	7,15% 01 100%	60,86% 14 77,77%	00	23 51,11%
Elèves	18,75% 03 100%	00	81,25% 13 59,10%	00	72,73% 16 64%	100% 04 23,53%	00	18,18% 04 22,23%	9,09% 02 100%	22 48,89%
Total	12% 03	00	88% 22	00	55,55% 25	94,44% 17	5,56% 01	40% 18	4,45% 02	45

Tableau 34 : les tours de parole en mathématiques.



Graphique 44: le poids de chaque type de tour de parole en mathématiques.



Graphique 43 : le taux de chaque type de tour de parole chez le professeur et les élèves en mathématiques.

Les élèves et le professeur ont produit 45 tours de parole en mathématiques (23 pour le professeur et 22 pour les élèves). 55,55% des tours sont monolingues (soit 25 tours), 40% sont mixtes (soit 18 tours) et 4,45% sont nuls (soit deux tours). En tours monolingues, nos enquêtés ont employé l'arabe standard et l'arabe marocain. L'arabe standard en représente 88% (soit 22 tours) et l'arabe marocain 12% (soit trois tours). En tours mixtes, les tours qui se composent de l'arabe standard et de l'arabe marocain représentent 94,44 % de ces tours. Le tour restant se compose de l'arabe marocain, de l'arabe standard et du français.

En comparant les deux catégories de nos informateurs, nous constatons que c'est le professeur qui mélange le plus les langues, notamment l'arabe standard et l'arabe marocain. En effet, 60,86 % des tours de ce dernier sont mixtes (soit 14 tours) et 39,14 % sont monolingues (soit 9 tours) alors que 18,18 % des tours des élèves sont mixtes (soit 04 tours) et 72,73 % sont monolingues (soit 16 tours).

L'indice des tours de parole indique également que la langue principale de communication est l'arabe standard. Cette langue représente 88 % des tours monolingues (soit 22 tours). La deuxième langue est l'arabe marocain avec 12 % des tours monolingues (soit trois tours). Et ces

deux langues sont présentes dans toutes les formes mixtes. Rappelons que l'arabe standard dépasse largement l'arabe marocain en nombre de mots. Le français est la troisième et il est présent dans un seul tour de parole mixte avec un seul mot employé par le professeur.

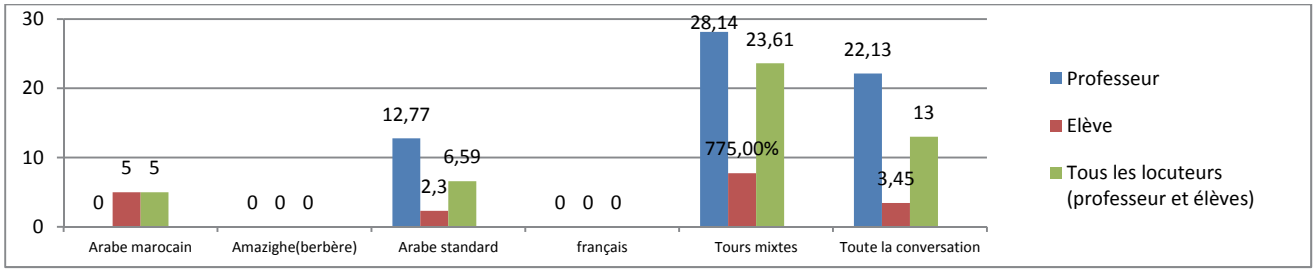
Développons maintenant l'indice de la LME en mathématiques.

2.1.3.3 La longueur moyenne de l'énoncé

Le tableau ci-dessus présente les résultats de la LME en mathématiques :

Locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard			Fran-çais	Tours mixtes			Toutes les conversations		
	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeur	00	00	00	00	115	09	12,77	00	394	14	28,14	509	23	22,13
Elèves	15	03	05	00	30	13	2,30	00	31	04	7,75	76	22	3,45
Professeur et élèves	15	03	05	00	145	22	6,59	00	425	18	23,61	585	45	13

Tableau 35: la LME en mathématiques.



Graphique 45: la LME de la conversation des mathématiques.

La LME en mathématiques est de 13 unités par tour de parole. La valeur la plus élevée est celle des tours mixtes avec une moyenne de 23,61 unités par tour de parole. La LME de l'arabe standard est de 6,51 unités et celle de l'arabe marocain est de 5 unités.

Nous constatons que la LME du professeur est largement supérieure à celle des élèves en mathématiques. La moyenne du professeur en cette matière est de 22,13 unités par tour de parole alors que les élèves ont seulement une moyenne de 3,45 unités par tour de parole. Nous remarquons ce même constat en tours mixtes et en arabe standard. En arabe marocain, le professeur n'a produit aucun tour de parole monolingue alors que la LME des élèves est 5 unités en cette langue. Ceci signifie que c'est que le professeur qui domine en mathématiques comme l'ont dévoilé les données de cet indice puisque ses tours sont plus longs que ceux des élèves.

L'indice de la LME indique également que c'est le professeur qui mélange le plus les langues en cette matière. Ainsi, la LME du professeur en tours mixtes est de 28,14 unités par tour de parole alors que celle des élèves est de 7,75 unités uniquement. Ceci se manifeste clairement si nous mettons en rapport le nombre de mots et de tours de parole. Le professeur a produit 394 mots en 14

tours de parole mixtes alors que les élèves ont employé seulement 31 mots en quatre tours mixtes. De surcroît, le professeur a produit seulement 9 tours monolingues alors que les élèves ont généré 16 tours monolingues.

De ce qui précède, nous déduisons que la langue principale de communication en mathématiques est l'arabe standard. Cette langue représente 82,90% de l'ensemble des mots de la matière, 90,63% des mots des tours monolingues et 80% des mots des tours mixtes. En outre, les tours produits en cette langue représentent 88% des tours monolingues et elle est présente dans toutes les formes des tours mixtes. De surcroît, la LME de cette langue est la première en tours monolingues. La deuxième langue dans cette discipline est l'arabe marocain qui a un taux de 16,92% de l'ensemble des mots, 9,37 % des mots des tours monolingues et 19,76 % des mots des tours mixtes. En plus, nos informateurs ont produit 12 % des tours monolingues en cette langue et elle est une composante de toutes les formes mixtes. Et la LME de l'arabe marocain est de 5 unités par tour de parole. La troisième langue en mathématiques est le français qui a un seul mot employé par le français dans un tour mixte. Rappelons qu'aucun mot amazigh (berbère) n'a été généré en mathématiques.

Nous remarquons également que le mélange des langues est très fort en mathématiques, notamment de la part du professeur. Ceci se manifeste dans le nombre de mots produits en tours mixtes qui représentent 72,65% de l'ensemble des mots de la matière, le taux des tours mixtes qui en représente 40% et la valeur de la LME des tours mixtes qui est la plus élevée avec 23,61 unités par tour de parole.

Nous signalons aussi que la contribution du professeur est très élevée en la comparant à celle des élèves. En effet, le professeur a produit 87 % des mots de cette discipline, 71,87 % des mots des tours monolingues et 92,70 % des mots des tours mixtes. En plus, la LME du professeur est de 22,13 unités alors que celle des élèves est de 3,45 unités seulement.

2.1.4 Synthèse des résultats quantitatifs des matières scientifiques

Nos informateurs ont généré 2178 mots en matières scientifiques. 993 mots sont en SVT (soit 45,59 %), 600 mots en SPC (soit 27,55 %) et 585 mots en mathématiques (soit 26,86%).

L'arabe standard est la langue principale de communication dans les matières scientifiques. Elle représente 80,34 % de l'ensemble des mots de ces matières, 93,99 % des mots des tours monolingues et 76 % des mots des tours mixtes. En outre, 87,05 % des tours monolingues sont en arabe standard et elle est présente dans toutes les formes mixtes. En plus, la LME de cette langue est la plus élevée dans les tours monolingues. La deuxième langue est l'arabe marocain qui représente 19,33 % de l'ensemble des mots de ces matières, 6,01% des mots des tours monolingues et 24% des mots des tours mixtes. De surcroît, cette langue est la deuxième en tours monolingues

avec un taux de 12,94% (soit 11 tours), la deuxième en LME des tours monolingues avec une valeur de 2,81 unités et elle est présente dans toutes les formes mixtes. La troisième langue est le français avec 7 mots produits par les professeurs dans des tours mixtes. Quant à l'amazighe (le berbère), il est totalement absent dans les cours des matières scientifiques. Nous signalons que cet ordre est le même dans les trois disciplines scientifiques.

Nous remarquons que le mélange des langues est important dans les conversations des matières scientifiques. En effet, le nombre de mots des tours mixtes représente 76,30 % de l'ensemble des mots des matières scientifiques (soit 1662 mots). En plus, les tours mixtes représentent 35,97 % de l'ensemble des tours (soit 50 tours de paroles). En outre, la LME des tours mixtes est la plus élevée avec une valeur de 33,24 unités. Rappelons que cette valeur élevée de la LME est attestée dans les trois matières.

En comparant les deux catégories de la population de notre étude, nous constatons d'un côté que les professeurs sont dominants dans les matières scientifiques. Ils ont produit 87,78 % de l'ensemble des mots et leur LME est la plus élevée dans les trois disciplines avec une moyenne de 26,92 unités alors que les élèves n'ont qu'une moyenne de 3,91 unités. D'un autre côté, nous remarquons que ce sontt les professeurs qui mélangent le plus les langues dans ces matières. Ceci s'illustre dans le nombre de mots produits par ces locuteurs en tours mixtes qui est d'un taux de 98,01 % (soit 1629 mots), le nombre de leurs tours mixtes qui en représente 90 % et leur LME en tours mixtes qui est de 36,2 unités (les élèves ont seulement 6,6 unités).

Pour conclure, nous signalons que ce recours à l'alternance codique en cours des matières scientifiques, notamment de la part des professeurs, ouvre des pistes de recherche pédagogique sur les motivations qui poussent les locuteurs à opter surtout à l'alternance intra-intervention dans ces cours. D'un autre côté, nous ne trouvons pas d'explication à l'absence de l'amazighe (le berbère) en ces matières, sachant que l'autre langue maternelle (l'arabe marocain) est présente dans les cours scientifiques.

Les tableaux suivants synthétisent les résultats des matières scientifiques :

Locuteurs	**Arabe marocain**				**Amazighe**				**Arabe standard**				**Français**				**Total**
	SVT	SPC	Math	Total	SVT	SPC	Math	Total	SVT	SPC	Math	Total	SVT	SPC	Math	Total	
Professeurs	259	56	68	383	00	00	00	00	581	501	440	1522	05	01	01	07	1912
Elèves	6	01	31	38	00	00	00	00	142	41	45	228	00	00	00	00	266
Total	265	57	99	421	00	00	00	00	723	542	485	1750	05	01	01	07	2178

Tableau 36: nombre de mots en matières scientifiques.

Tours de parole	Locuteurs	Arabe marocain				Amazighe	Arabe standard				Français				Total
		SVT	SPC	Math	Total	Total	SVT	SPC	Math	Total	SVT	SPC	Math	Total	
Tours mono-lingues	Professeurs	10	00	00	10	00	36	122	115	273	00	00	00	00	283
	Elèves	05	01	15	21	00	141	41	30	212	00	00	00	00	233
	Total	15	01	15	31	00	177	163	145	485	00	00	00	00	516
Tours mixtes	Professeurs	249	56	68	373	00	545	379	325	1249	05	01	01	07	1629
	Elèves	01	00	16	17	00	01	00	15	16	00	00	00	00	33
	Total	250	56	84	390	00	546	379	340	1265	05	01	01	07	1662
Total		265	57	99	421	00	723	542	485	1750	05	01	01	07	2178

Tableau 37 : distribution des mots des matières scientifiques en tours monolingues et en tours mixtes.

Loc-uteur	Tours monolingues									Tours mixtes									Tours nul				Total
	Arabe marocain				Arabe standard				Total	AM + AS				AM + AS + Fr				Total					
	SVT	SPC	Math	Total	SVT	SPC	Math	Total		SVT	SPC	Math	Total	SVT	SPC	Math	Total		SVT	SPC	Math	Total	
Profe-sseurs	04	00	00	04	04	09	09	22	26	19	09	13	41	02	01	01	04	45	00	00	00	00	71
Elèves	03	01	03	07	24	15	13	52	59	01	00	04	05	00	00	00	00	05	00	02	02	04	68
Total	07	01	03	11	28	24	22	74	85	20	09	17	46	02	01	01	04	50	00	02	02	04	139

Tableau 38: les tours de parole en matières scientifiques.

locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)			Arabe standard			Tours mixtes			Toutes les matières scientifiques		
	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeurs	10	04	2,5	00	00	00	273	22	12,40	1629	45	36,2	1912	71	26,92
Elèves	21	07	03	00	00	00	212	52	4,07	33	05	6,6	266	68	3,91
Professeurs et élèves	31	11	2,81	00	00	00	485	74	6,55	1662	50	33,24	2178	139	15,66

Tableau 39: la LME en matières scientifiques.

2.2 Les matières linguistiques

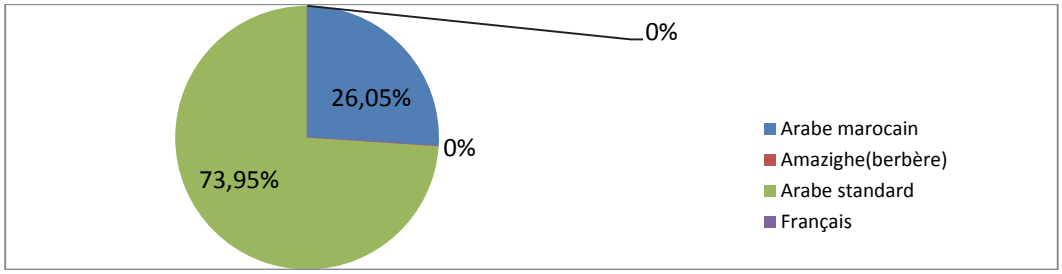
2.2.1 L'arabe

2.2.1.1 Le nombre de mots

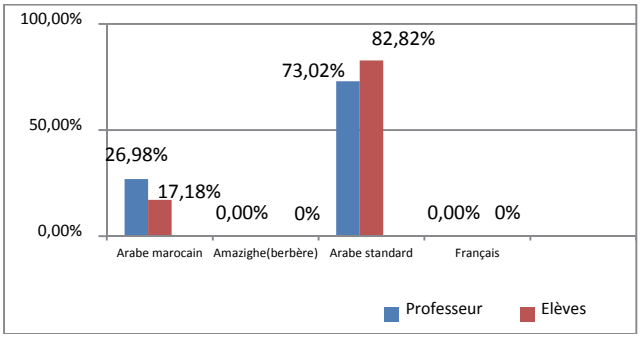
Le tableau suivant présente le nombre de mots en arabe :

locuteurs	Langues				Total
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	
professeur	26,98% 252 93,68%	00	73,02% 682 89,26%	00	934 90,41%
Elèves	17,18% 17 6,32%	00	82,82% 82 10,74%	00	99 9,59%
Total	269 26,05%	00	764 73,95%	00	1033

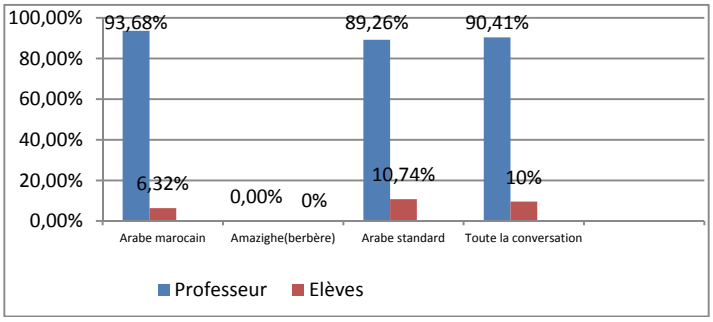
Tableau 40: nombre de mots en arabe.



Graphique 46: le poids de chaque langue en nombre de mots de l'arabe.



Graphique 48 : le pourcentage de chaque langue dans le nombre de mots produits par le professeur et les élèves en arabe.



Graphique 47 : le taux du professeur et des élèves dans chaque langue et dans l'ensemble de la conversation de l'arabe.

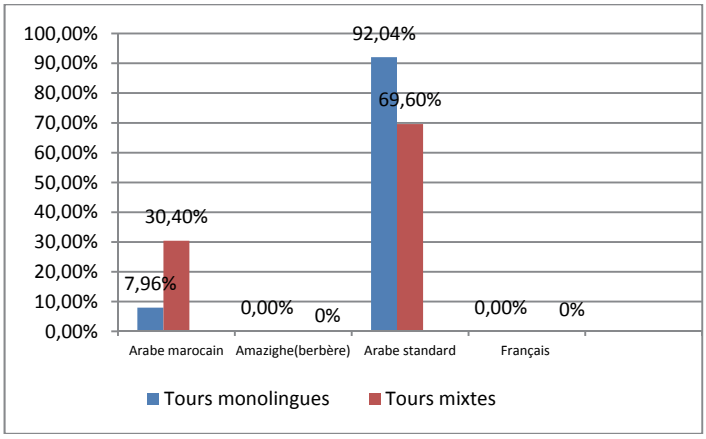
Nos informateurs ont produit 1033 en arabe. 73,95 % des mots de cette discipline sont en arabe standard (soit 764 mots) et 26,05 % sont en arabe marocain (soit 269 mots). Et aucun mot de l'amazighe (berbère) et du français n'a été généré en arabe.

Le professeur a produit 90,41% des mots de cette matière (soit 934 mots). 73,02 % des mots du professeur sont en arabe standard (soit 682 mots) et 26,98 % sont en arabe marocain (soit 252 mots). Quant aux élèves, ils ont généré 9,59 % de l'ensemble des mots (soit 99 mots). 82,82 % de leurs mots sont en arabe standard (soit 82 mots) et 17,18 % sont en arabe marocain (soit 17 mots).

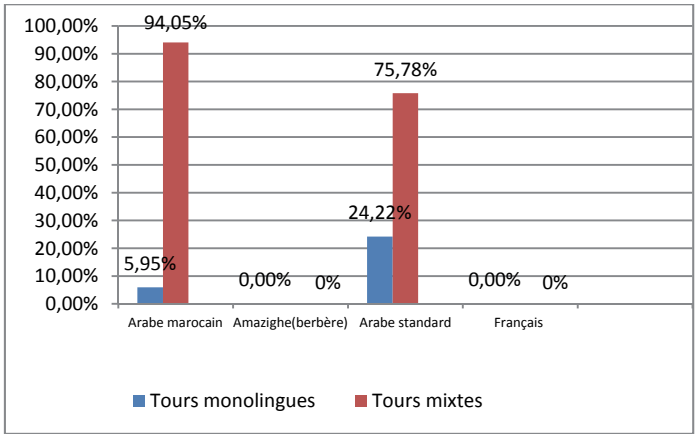
Passons maintenant à la distribution des mots de l'arabe en tours monolingues et en tours mixtes.

Tours de parole	Locuteurs	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Tours monolingues	Professeur	8,55% 10 62,5%	00	91,45% 107 57,83%	00	117 58,20%
	Elèves	7,15% 06 37,5%	00	92,85% 78 42,17%	00	84 41,80%
	Total	7,96% 16 5,95%	00	92,04% 185 24,22%	00	201 19,46%
Tours mixtes	Professeur	29,63% 242 95,65%	00	70,37% 575 99,30%	00	817 98,20%
	Elèves	73,33% 11 4,35%	00	26,67% 04 0,70%	00	15 1,80%
	Total	30,40% 253 94,05%	00	69,60% 579 75,78%	00	832 80,54%
Total		269	00	764	00	1033

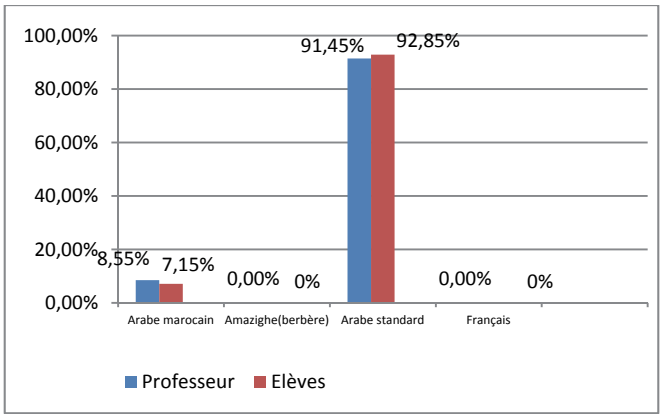
Tableau 41: distribution des mots de l'arabe en tours monolingues et en tours mixtes.



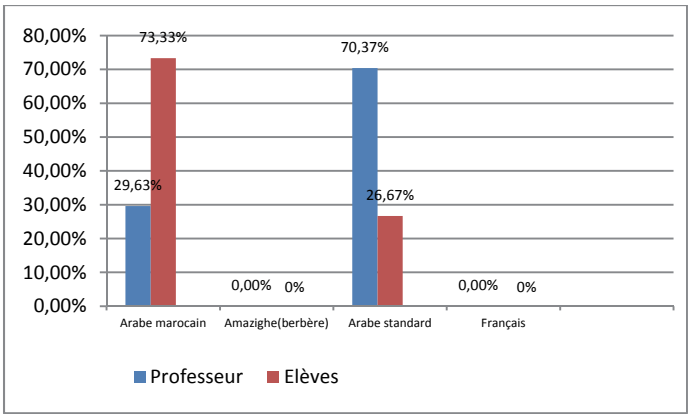
Graphique 49 : le taux des mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes de l'arabe.



Graphique 50 : le pourcentage de chaque langue dans chaque type de tour de parole de l'arabe.



Graphique 52 : le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours monolingues de l'arabe.



Graphique 51: le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes de l'arabe.

A partir des donnés présentés ci-dessus, nous remarquons que 80,54 % des mots sont produits en tours mixtes (soit 832 mots) alors que 19,46 % seulement sont employés en tours monolingues. Ceci signifie que le mélange des langues est très fréquent dans la discipline de l'arabe et que ce mélange s'effectue uniquement entre l'arabe standard et l'arabe marocain.

Nos informateurs ont employé l'arabe standard et l'arabe marocain dans les deux types de tours. L'arabe standard est largement dominant dans ces tours. Il représente 69,60 % des mots des tours mixtes (soit 579 mots) et 92,04 % en tour monolingues (soit 185 mots). Quant à l'arabe marocain, il a un taux de 7,96 % en tours monolingues (soit 16 mots) et 30,40 % en tours mixtes (soit 253 mots).

En comparant nos enquêtés, nous constatons d'un côté que le professeur a produit plus de mots que les élèves dans les deux types de tours. D'un autre côté, nous remarquons que c'est le professeur qui mélange le plus les langues. Ceci s'explique par le nombre de mots produits par ce locuteur en tours mixtes qui est de 817 mots (soit 98,20 %) alors que les élèves n'ont employé en ces tours que 15 mots (soit 1,80 %).

A partir de l'indice du nombre de mots, nous déduisons que la langue principale de communication en arabe est l'arabe standard. Cette langue représente 73,95% de l'ensemble des mots, 92,04 % des mots des tours monolingues et 69,60% des mots des tours mixtes. L'arabe marocain est la deuxième langue avec un taux de 26,05 % de l'ensemble des mots, 7,96% des mots des tours monolingues et 30,40% des mots des tours mixtes. L'amazighe (le berbère) et le français n'ont pas étés employés dans cette discipline.

Nous constatons également, à partir de cet indice, que la contribution du professeur est très élevée par rapport à celle des élèves puisque 90,41% des mots sont produits par le professeur (soit 934 mots). En outre, cet indice indique également que le mélange des langues est très important en cette matière (80,54 % des mots sont en tours mixtes) et que c'est le professeur qui mélange le plus les langues étant donné que ce locuteur a produit la quasi-totalité des mots des tours mixtes (soit 98,20%).

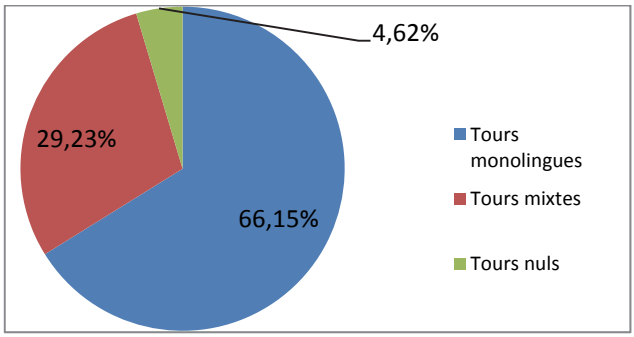
Développons dans ce qui suit les tours de parole en arabe.

2.2.1.2 Le nombre de tours de parole

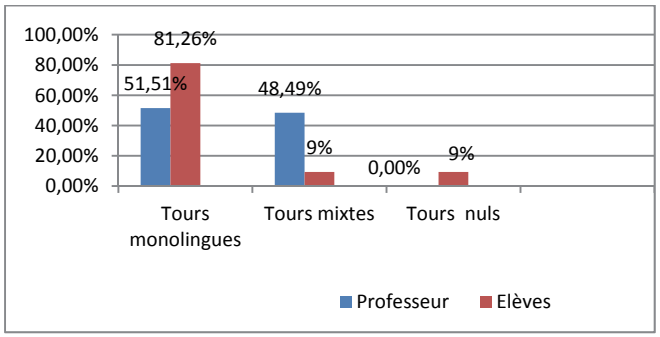
Le tableau ci-dessous présente les résultats de l'indice du nombre de tours de parole en arabe :

Locuteurs	Tours monolingues					Tours mixtes	Tours nuls	Total
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total	AM + AS		
Professeur	11,77% 02 40%	00	88,23% 15 39,48%	00	51,51% 17 39,54%	48,49% 16 84,21%	00	33 50,76%
Elèves	11,54% 03 60%	00	88,46% 23 60,52%	00	81,26% 26 60,46%	9,37% 03 15,79%	9,37% 03 100%	32 49,24%
Total	11,63% 05	00	88,37% 38	00	66,15% 43	29,23% 19	4,62% 03	65

Tableau 42 : les tours de parole en arabe.



Graphique 53 : le poids de chaque type de tour de parole en arabe.



Graphique 54: le poids de chaque type de tour de parole chez les professeurs et les élèves en arabe.

Nos informateurs ont produit 65 tours de parole en arabe : 33 pour le professeur et 32 pour les élèves. 66,15 % de ces tours sont monolingues (soit 43 tours), 29,23 % sont mixtes (soit 19 tours) et 4,62 % sont nuls (soit trois tours de parole). En tours monolingues, 88,37% sont produits en arabe standard (soit 38 tours) et cinq tours sont en arabe marocain (soit 11,63%). Quant aux tours mixtes, ils se composent tous de l'arabe standard et de l'arabe marocain.

La comparaison des tours de nos informateurs indique que c'est le professeur qui mélange l'arabe standard et l'arabe marocain le plus dans cette matière. En effet, ce locuteur a produit 84,21% des tours mixtes et seulement 39,54% des tours monolingues. Par contre, les élèves ont produit 15,79 % des tours mixtes et 66,46 % des tours monolingues.

L'indice du nombre de tours de parole dévoile également que la première langue en cette discipline est l'arabe standard qui représente 88,37 % du nombre de tours monolingues. La deuxième langue est l'arabe marocain qui représente 11,63 % de ces tours. Et ce sont ces deux langues qui forment les tours mixtes. Rappelons que nos informateurs n'ont pas employé l'amazighe (le berbère) et le français en cette matière.

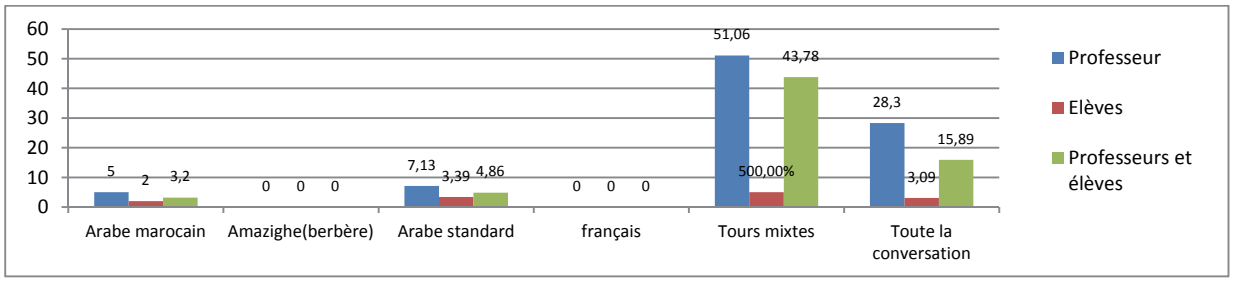
Développons dans ce qui suit l'indice de la LME de la conversation de l'arabe.

2.2.1.3 La longueur moyenne de l'énoncé

Le tableau suivant présente les résultats de l'indice de la LME en arabe :

Locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard			Fran-çais	Tours mixtes			Toute la conversation.		
	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeur	10	2	05	00	107	15	7,13	00	817	16	51,06	934	33	28,30
Elèves	06	3	02	00	78	23	3,39	00	15	03	5	99	32	3,09
Professeur et élèves	16	5	3,2	00	185	38	4,86	00	832	19	43,78	1033	65	15,89

Tableau 43: la LME en arabe.



Graphique 55: la LME en arabe.

La LME en arabe est de 15,89 unités par tour de parole. La valeur des tours mixtes est la plus élevée avec 43,78 unités. L'arabe standard a une valeur de 4,86 unités et celle de l'arabe marocain est de 3,2 unités.

Nous constatons que la LME du professeur en arabe dépasse largement celle des élèves. La moyenne de la LME du professeur est de 28,30 unités alors que les élèves n'ont que 3,09 unités. Ce qui signifie que c'est le professeur qui domine dans le cours de l'arabe. Sachant que la LME du professeur dépasse celle des élèves dans les tours mixtes et les tours monolingues. Il est vrai que les élèves ont produit 3 tours nuls, mais nous estimons que la différence est très grande entre les deux catégories de nos informateurs et que l'impact des tours nuls reste minime.

L'indice de la LME démontre aussi que c'est le professeur qui mélange les langues le plus. Ceci se manifeste clairement dans sa LME des tours mixtes qui est la plus élevée dans toute la conversation. Ainsi, la LME des tours mixtes du professeur a une valeur de 51,06 unités par tour de parole alors que celle des élèves est de 5 unités.

En cours d'arabe, nous déduisons que la première langue est l'arabe standard. Cette langue représente 73,95 % de l'ensemble des mots, 92,04 % de l'ensemble des mots des tours monolingues et 69,60% des mots des tours mixtes. En outre, 88,37 % des tours monolingues sont en arabe standard et que cette langue est présente dans toutes les formes mixtes. De surcroît, la LME de

l'arabe standard est la plus élevée dans les tours monolingues (4,86 unités). La deuxième langue est l'arabe marocain qui représente 26,05 % de l'ensemble des mots de la discipline, 7,96 % des mots des tours monolingues et 30,40 % des mots des tours mixtes. L'arabe marocain a également un pourcentage de 11,63 % des tours monolingues et il est un constituant de toutes les formes mixtes. La LME de l'arabe marocain est de 3,2 unités. L'amazighe (le berbère) et le français sont totalement absents en cours de l'arabe.

Nous remarquons que le professeur domine dans cette discipline. En effet, ce locuteur a produit 90,41% de l'ensemble des mots (soit 934 mots) alors que les élèves n'ont employé que 99 mots (soit 9,59 %). En plus, la LME du professeur dépasse largement celle des élèves (28,30 unités pour le professeur et 3,09 unités pour les élèves). Nous pensons que ces indices ne reflètent par une méthodologie d'apprentissage qui donne la priorité aux élèves et où le professeur joue seulement le rôle d'orientateur.

D'un autre côté, nous constatons que le mélange des langues est très présent en arabe. Ceci s'explique par le nombre de mots des tours mixtes qui représentent 80,54 % de l'ensemble des mots, les tours mixtes qui représentent presque le tiers de l'ensemble des tours (29,23%) et la LME de ces tours qui est la plus élevée (soit 43,78 unités). Nous soulignons aussi que c'est le professeur qui mélange les langues le plus en arabe. Ce locuteur a produit 98,20 % des mots des tours mixtes, 84,21% des tours mixtes et la LME du professeur en ces tours est la plus élevée dans toute la conversation avec une valeur de 51,06 unités.

Après l'analyse quantitative de la conversation de l'arabe, développons maintenant celle du français.

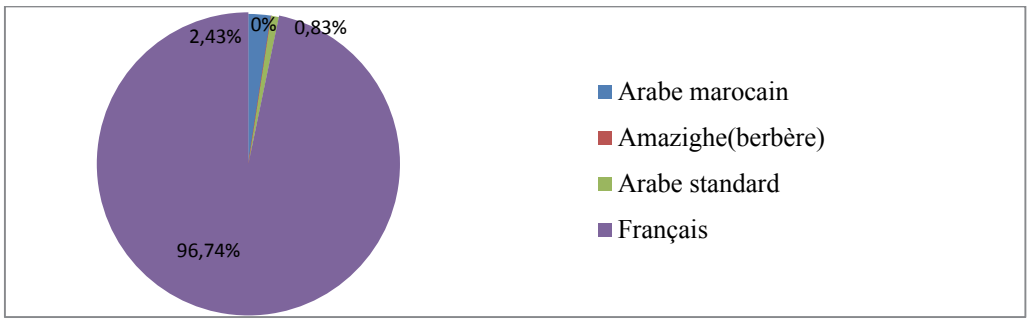
2.2.2 Le français

2.2.2.1 Le nombre de mots

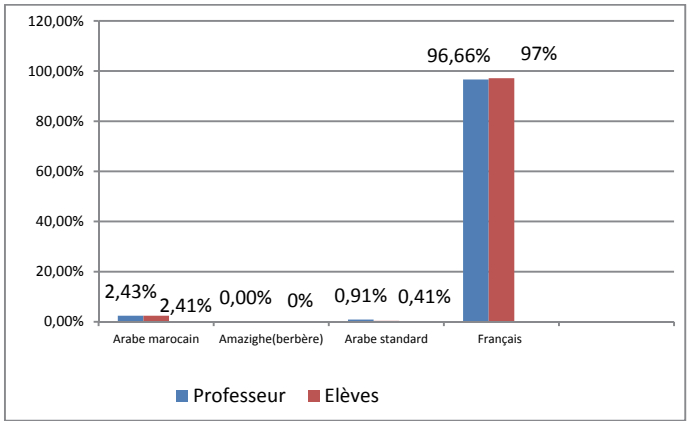
Le tableau ci-dessous présente le nombre de mots en français :

Locuteurs	Langues.				Total
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	
Professeur.	32 2,43% 84,21%	00	12 0,91% 92,30%	1276 96,66% 84,05%	1320 84,13%
Elèves.	06 2,41% 15,79%	00	01 0,41% 7,70%	242 97,18% 15,95%	249 15,87%
Total.	38 2,43%	00	13 0,83%	1518 96,74%	1569

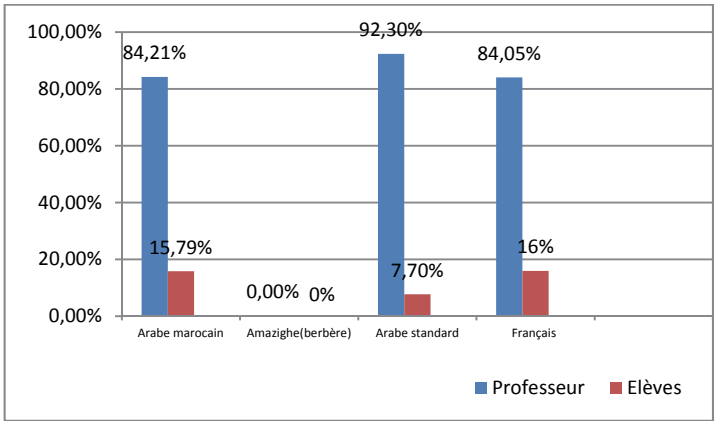
Tableau 44: le nombre de mots en français.



Graphique 56: le taux de chaque langue dans la conversation du français.



Graphique 58 : le taux de chaque langue dans l'ensemble des mots du professeur et des élèves en français.



Graphique 57 : le taux du professeur et des élèves dans chacune des langues de notre étude en français.

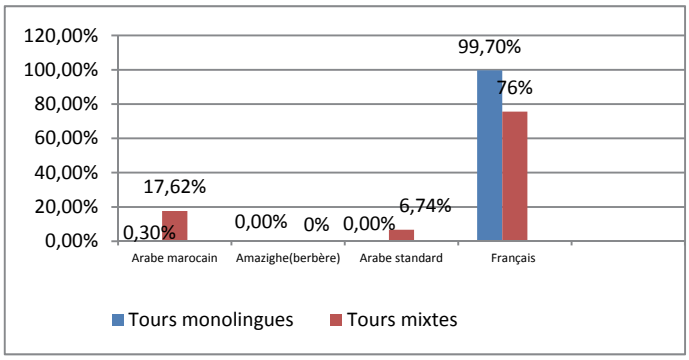
Le professeur et les élèves ont produit en français 1569 mots. 96,74% de ces mots sont en français (soit 1518 mots), 2,43% sont en arabe marocain (soit 38 mots) et 0,83 % sont en arabe standard (soit 13 mots). Nous signalons que nos informateurs n'ont employé aucun mot en amazighe (berbère) en français.

En comparant nos informateurs, nous constatons que la contribution du professeur est très élevée en cette discipline. Ce dernier a produit 84,13% de l'ensemble des mots (soit 1320 mots) alors que les élèves n'ont généré que 15,87 % de l'ensemble des mots (soit 249 mots). Ce taux élevé du professeur par rapport aux élèves est le même dans toutes les langues. Quant à la distribution des mots selon les langues de notre étude, nous remarquons qu'il y a une ressemblance entre le professeur et les élèves. Ainsi 96,66 % des mots du professeur et 97,18 % des mots des élèves sont en français, 0,91 % des mots du professeur et 0,41% des mots des élèves sont en arabe standard. En arabe marocain, le professeur a un taux de 2,43 % et les élèves ont un pourcentage de 2,41%.

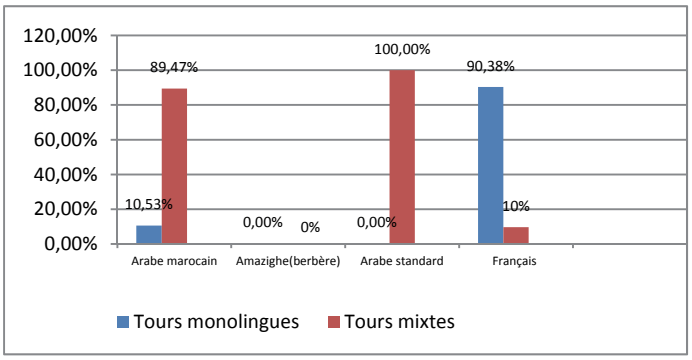
Examinons maintenant la distribution de mots du français en tours mixtes et en tours monolingues.

Types de tours de parole	Locuteurs	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Tours monolingues	Professeur	00	00	00	100% 1140 83,09%	1140 82,84%
	Elèves	1,70% 04 100%	00	00	98,30% 232 16,91%	236 17,16%
	Total	0,30% 04 10,53%	00	00	99,70% 1372 90,38%	1376 87,69%
Tours mixtes	Professeur	17,78% 32 94,11%	00	6,67% 12 92,30%	75,55% 136 93,15%	180 93,26%
	Elèves	15,38% 02 5,89%	00	7,70% 01 7,70%	76,92% 10 6,85%	13 6,74%
	Total	17,62% 34 89,47%	00	6,74% 13 100%	75,64% 146 9,62%	193 12,31%
Total		2,43% 38	00	0,83% 13	96,74% 1518	1569

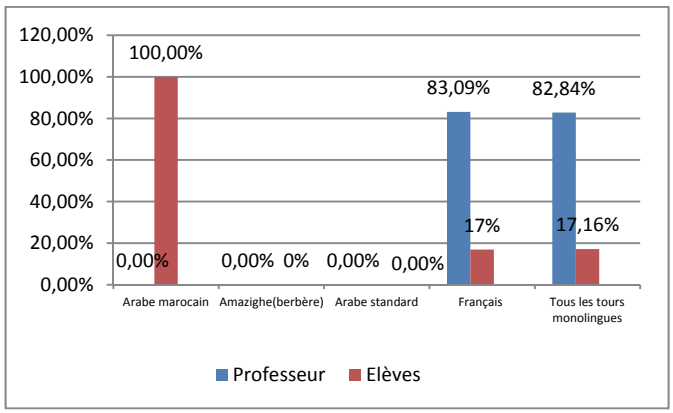
Tableau 45: distribution des mots du françaus en tours monolingues et en tours mixtes.



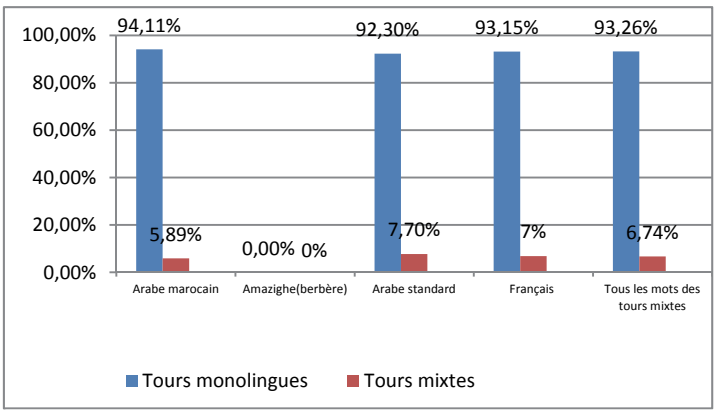
Graphique 60 : le poids de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes du français.



Graphique 59 : la part de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes du français.



Graphique 62: le taux du nombre de mots en chaque langue chez nos enquêtés en tours monolingues du français.



Graphique 61: le taux du nombre de mots en chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes du français.

Nos informateurs ont produit plus de mots en tours monolingues qu'en tours mixtes. Les mots des tours monolingues représentent 87,69 % de l'ensemble des mots (soit 1376 mots) alors que les mots des tours mixtes n'en représentent que 12,31 % (soit 193 mots).

En tours monolingues, 99,70 % des mots sont en français (soit 1372 mots) et 0,30 % seulement sont en arabe marocain (soit 4 mots). Le professeur a produit 82,84 % des mots des tours monolingues et tous ses mots sont en français (soit 1140 mots). Et les élèves ont généré 17,16 % des mots de ces tours (soit 236 mots). 98,30% des mots des élèves sont en français (soit 232) et 1,70% sont en arabe marocain (soit 4 mots).

Les tours mixtes indiquent que nos informateurs mélangent le français, l'arabe standard et l'arabe marocain. Le français est dominant dans les tours mixtes avec un taux de 75,64% des mots de ces tours (soit 146 mots). Le reste des mots est fourni en arabe marocain avec un taux de 17,62% (34 mots) et en arabe standard qui a un pourcentage de 6,74% (soit 13 mots). 93,26% des mots des tours mixtes ont été employés par le professeur et 6,74 % par les élèves. Le professeur a produit 136 mots en français (75,55%), 32 mots en arabe marocain (17,78%) et 12 en arabe standard (6,67%). Et pour les élèves, la distribution de leurs mots en tours mixtes se présente comme suit : 10 mots en français (soit 76,92%), deux en arabe marocain (soit 15,38%) et un seul mot en arabe standard (soit 7,70%).

La distribution des mots produits en tours monolingues et en tours mixtes démontre que le mélange des langues n'est pas important dans la discipline du français. En effet, le nombre de mots produits en tours mixtes ne représente que 12,31% de l'ensemble des mots de cette matière. En outre, la langue d'enseignement à savoir le français représente 75,64% des mots de ces tours alors que les autres langues n'en représentent que 24,36% (soit 17,62% pour l'arabe marocain et 6,74% pour l'arabe standard). Nous remarquons également que c'est le professeur qui mélange les langues le plus puisqu'il a produit 93,26% des mots des tours mixtes.

L'indice du nombre de mots démontre que la langue principale de communication dans cette matière est le français. Cette langue représente 96,74 % de l'ensemble des mots, 99,70 % des mots des tours monolingues et 75,64 % des mots des tours mixtes. La deuxième langue est l'arabe marocain avec un taux de 2,43 de l'ensemble des mots, 0,30% de l'ensemble des mots des tours monolingues et 17,62% de l'ensemble des mots des tours mixtes. La troisième langue est l'arabe standard qui est très faible en cette discipline avec 0,83% de l'ensemble des mots et 6,74% des mots des tours mixtes. Rappelons qu'aucun mot amazigh (berbère) n'a été généré en français.

L'indice du nombre de mots indique aussi que le mélange des langues n'est pas important dans cette matière et que c'est le professeur qui mélange les langues le plus. Nous constatons

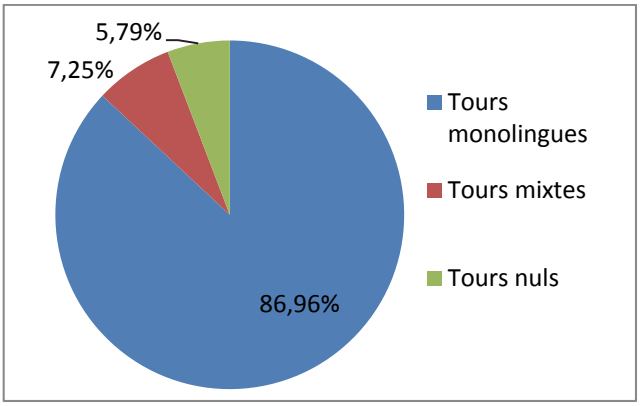
également que la participation des élèves reste faible en langue française puisque la majorité des mots ont été produits par le professeur.

2.2.2.2 Le nombre de tours de parole

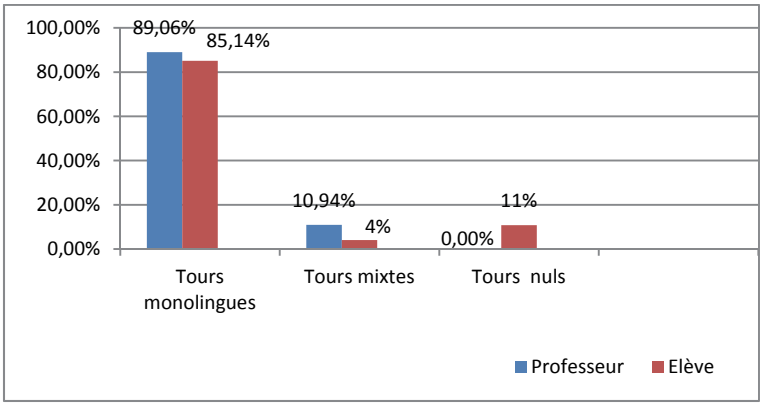
Le tableau suivant présente les résultats des tours de parole en français :

Locu-teurs	Tours monolingues					Tours mixtes				Tours nuls	Total
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total	AM+AS +Fr	AS+ Fr	AM+Fr	Total		
Profess-eur	00	00	00	100% 57 48,72%	89,06% 57 47,5%	28,57% 02 100%	14,29% 01 50%	57,14% 04 66,66%	10,94% 07 70%	00	64 46,38%
Elèves	4,77% 03 100%	00	00	95,23% 60 51,28%	85,14% 63 52,5%	00	33,34% 01 50%	66,66% 02 33,34%	4,05% 03 30%	10,81% 08 100%	74 53,62%
Total	2,50% 03	00	00	97,5% 117	86,96% 120	20% 02	20% 02	60% 06	7,25% 10	5,79% 08	138

Tableau 46: les tours de parole en français.



Graphique 63 : le poids de chaque type de tour de parole en français.



Graphique 64: le taux de chaque type de tour de parole chez le professeur et les élèves en français.

Nos informateurs ont produit 138 tours de parole en français. 86,96 % sont des tours monolingues (soit 120 tours de parole), 7,25% sont des tours mixtes (soit 10 tours) et 5,79% sont des tours nuls (soit 8 tours).

En tours monolingues, 117 tours de parole sont en français (soit 97,50 %) et trois tours sont en arabe marocain (soit 2,5%). En tours mixtes, nos enquêtés ont mélangé l'arabe marocain, l'arabe standard et le français dans deux tours, l'arabe standard et le français dans deux tours et l'arabe marocain et le français dans six tours de parole.

En comparant nos enquêtés, nous constatons que les élèves ont produit plus de tours de parole que le professeur. (74 pour les élèves et 64 tours pour le professeur). En tours monolingues, le professeur a généré 57 tours et les élèves ont produit 63 tours. En tours mixtes, le professeur a produit plus de tours que les élèves (7 pour le professeur et 3 pour les élèves). Quant aux tours nuls,

ils sont totalement produits par les élèves (8 tours) et sont dus essentiellement aux chevauchements de parole.

L'indice des tours de parole démontre aussi que le mélange de langues n'a pas de poids en français. En effet, les tours mixtes ne représentent que 7,25% de l'ensemble des tours (soit 10 tours) alors que les tours monolingues en représentent 86,96 %. En outre, nous remarquons que c'est le professeur qui mélange les codes le plus puisqu'il a généré sept tours mixtes tandis que les élèves n'ont que trois tours.

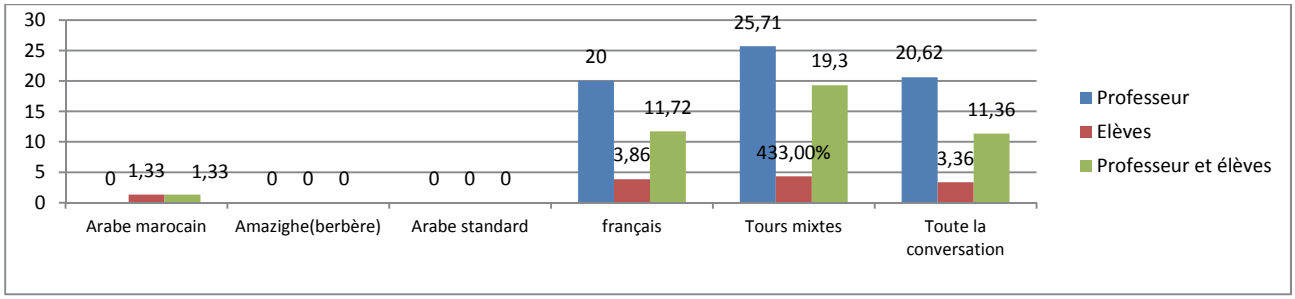
Développons dans ce qui suit la LME en français.

2.2.2.3 La longueur moyenne de l'énoncé

Le tableau suivant présente les résultats de la LME en français.

Locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français			Tours mixtes			Toute la conversation.		
	NM	NTP	LME	LME	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeur	00	00	00	00	00	1140	57	20	180	07	25,71	1320	64	20,62
Elèves	04	03	1,33	00	00	232	60	3,86	13	03	4,33	249	74	3,36
Professeur et élèves	04	03	1,33	00	00	1372	117	11,72	193	10	19,3	1569	138	11,36

Tableau 47: la LME en français.



Graphique 65: la LME en français.

La LME du français est de 11,36 unités par tour de parole. La LME la plus élevée est celle des tours mixtes avec une moyenne de 19,3 unités par tour de parole. La deuxième est celle du français qui a 11,72 unités et la dernière est celle de l'arabe marocain qui est de 1,33 unité par tour de parole. Nous soulignons qu'aucun tour monolingue n'a été produit en arabe standard et en amazighe (berbère) dans cette discipline.

En comparant la LME de nos informateurs, nous constatons que celle du professeur est largement supérieure à celle des élèves dans l'ensemble de la conversation (20,62 unités pour le professeur et 3,36 unités pour les élèves), dans les tours mixtes (25,71unités pour le professeur et

4,33 unités pour les élèves) et en français (20 unités pour le professeur et 3,86 unités pour les élèves). Nous signalons que le professeur n'a produit aucun tour monolingue en arabe marocain alors que la LME des élèves en cette langue est de 1,33 unité (quatre mots dans trois tours de parole).

Cet indice démontre aussi que c'est le professeur qui domine dans le cours du français. En outre, il dévoile la compétence du professeur par rapport à celle des élèves en langue française. De surcroît, la LME en tours mixtes indique que c'est le professeur qui mélange les langues le plus.

Nous déduisons, à partir de la mise en corrélation des données des trois indices, que la langue principale de communication en cette matière est le français. Ainsi 96,74 % de l'ensemble des mots sont en français. En outre cette langue représente 99,70 % des mots des tours monolingues et 75,64 % des mots des tous mixtes. Par ailleurs, 117 tours sont en français (soit 97,5% des tours monolingues et 84,78% de l'ensemble des tours de la matière) et la LME du français est la deuxième après celle des tours mixtes (11,72 unités). La deuxième langue est l'arabe marocain qui représente 2,43% de l'ensemble des mots de la matière (soit 38 mots), 0,30 % des mots des tours monolingues (soit quatre mots) et 17,62 % des mots des tours mixtes (soit 34 mots). Nos enquêtés ont également produit trois tours monolingues en arabe marocain et la LME de cette langue est de 1,33 unité. La troisième langue est l'arabe standard dont le nombre de mots est de 13 employés tous dans des tours mixtes. Rappelons que nos informateurs n'ont produit aucun mot amazigh (berbère) dans cette discipline.

Nous remarquons que le professeur domine en français. Ceci se manifeste essentiellement dans les mots employés par le professeur qui représentent 84,13 % de l'ensemble des mots, et sa LME qui est de 20,62 unités (la LME des élèves est de 3,36 unités). Nous constatons aussi que le mélange des langues n'est pas d'une grande importance puisque les mots des tours mixtes ne représentent que 12,31% de l'ensemble des mots et nos informateurs n'ont produit que 10 tours de parole mixtes. Les données présentées ci-dessus démontrent aussi que c'est le professeur qui mélange les langues le plus étant donné qu'il a produit 70 % des tours mixtes et 93,26 % des mots de ces tours.

2.2.3 Synthèse des résultats quantitatifs des matières linguistiques

Le nombre de mots employés dans les matières linguistiques est de 2602 unités. 1033 mots sont en arabe (soit 39,70 %) et 1569 sont en français (soit 60,30 %). La première langue en matières linguistiques est le français. Cette langue représente 58,34 % de l'ensemble des mots des matières linguistiques, 73,61% des tours monolingues et elle est présente dans trois formes des tours mixtes. En outre, la LME du français est la plus élevée avec une moyenne de 11,72 unités. La deuxième langue est l'arabe standard qui représente 29,87% de l'ensemble des mots, 23,32% des

tours monolingues et il est un constituant dans trois formes mixtes. De surcroît, la LME de l'arabe standard est la deuxième (soit 4,86 unités). La troisième langue est l'arabe marocain qui a un taux de 11,79 % de l'ensemble des mots, 3,07 % de l'ensemble des tours monolingues et elle est présente également dans trois formes mixtes. Et la LME de l'arabe marocain est de 2,5 unités. L'amazighe (le berbère) est complètement absent dans les cours des matières linguistiques.

De façon générale, nous remarquons que le mélange des langues est très présent dans les matières linguistiques. En effet, le nombre de mots des tours mixtes est de 39,40% de l'ensemble des mots (soit 1025 mots). En outre, les tours mixtes représentent 14,29 % de l'ensemble des tours et les tours de l'arabe marocain ont un pourcentage de 4,91 % seulement. De surcroît, la LME des tours mixtes est la plus élevée avec 35,34 unités par tour de parole.

En comparant les deux disciplines linguistiques, nous remarquons que le mélange des langues est important en arabe. Ainsi le nombre de mots dans les tours mixtes en arabe est de 80,54 % alors que leur pourcentage en français est de 12,31%. En plus, les tours mixtes représentent 29,23 % en arabe et seulement 7,25 % en français. D'un autre côté, la comparaison de nos informateurs en ces matières dévoile que le professeur est dominant. Ce locuteur a employé 86,62 % des mots et sa LME est de 23,23 unités (celle des élèves est de 3,28 unités). La comparaison du professeur et des élèves démontre également que c'est le professeur qui mélange les langues le plus.

La mise en corrélation des trois indices en matières linguistiques a dévoilé que le professeur est très dominant. Ce constat ne reflète pas une méthodologie qui donne la priorité aux élèves dans la construction des savoirs. En outre, nous constatons que le mélange des langues est important, notamment de la part du professeur. Ce qui signifie que les locuteurs ne respectent pas la langue d'enseignement en recourant à d'autres langues de leurs répertoires.

Les tableaux suivants synthétisent les résultats des matières linguistiques :

Locuteurs	**Arabe marocain**			**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**			**Français**			**Total**
	Arabe	Français	Total	Total	Arabe	Français	Total	Arabe	Français	Total	
Professeur	252	32	284	00	682	12	694	00	1276	1276	2254 86,62%
Elèves	17	06	23	00	82	1	83	00	242	242	348 13,38%
Total	269	38	307 11,77%	00	764	13	777 29,87%	00	1518	1518 58,34%	2602

Tableau 48: nombre de mots en matières linguistiques.

Types de tours de parole	locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard			Français			Total
		Arabe	Fran-çais	Total	Total	Arabe	Français	Total	Arabe	Fran-çais	Total	
Tours monolingues	**Professeur**	10	00	10	00	107	00	107	00	1140	1140	1257
	Elèves	06	04	10	00	78	00	78	00	232	232	320
	Total	16	04	20 1,27%	00	185	00	185 11,73%	00	1372	1372 87%	1577 60,60%
Tours mixtes	**Professeur**	242	32	274	00	575	12	587	00	136	136	997
	Elèves	11	02	13	00	04	01	05	00	10	10	28
	Total	253	34	287 28%	00	579	13	592 57,76%	00	146	146 14,24%	1025 39,40%
Total		269	38	307	00	764	13	777	00	1518	1518	2602

Tableau 49: distribution des mots des matières linguistiques en tours monolingues et en tours mixtes

Locu-teurs	Tours monolingues										T	Tours mixtes											T	Tours nuls			T
	Arabe marocain			Amazighe	Arabe standard			Français				AM+AS			AM +AS+Fr			AS+Fr			AM+Fr						
	A[1]	F[2]	T[3]	T	A	F	T	A	F	T		A	F	T	A	F	T	A	F	T	A	F	T		A	F	T	
Profe-sseur	02	0	02	00	15	0	15	0	57	57	74	16	0	16	0	2	2	0	1	1	0	4	4	23	0	0	0	97 47,78%
Elèves	03	3	06	00	23	0	23	0	60	60	89	03	0	03	0	0	0	0	1	1	0	2	2	06	3	8	11	106 52,22%
Total	05	3	08 4,91 %	00	38	0	38 23,32 %	0	117	117 71,77%	163 80,29%	19	0	19	0	2	2	0	2	2	0	6	6	29 14,29%	3	8	11 5,42 %	203

Tableau 50: les tours de parole en matières linguistiques.

Locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard			Français			Tours mixtes			Toutes les conversations		
	NM	NTP	LME	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeurs	10	02	05	00	107	15	7,13	1140	57	20	997	23	43,34	2254	97	23,23
Elèves	10	06	1,66	00	78	23	3,39	232	60	3,86	28	06	4,66	348	106	3,28
Professeurs et élèves	20	08	2,5	00	185	38	4,86	1372	117	11,72	1025	29	35,34	2602	203	12,81

Tableau 51: la LME en matières linguistiques.

2.3 Synthèse des résultats quantitatifs du cadre formel

Dans le cadre formel, nos informateurs ont produit 4780 mots. 2178 sont employés dans les matières scientifiques (soit 45,57%) et 2602 dans les matières linguistiques (soit 54,43%). La première langue dans le cadre formel est l'arabe standard avec un taux de 52,86% (soit 2527 mots).

[1] - A : Arabe.
[2] - F : français.
[3] - T : total.

La deuxième est le français qui a un pourcentage de 31,90% (soit 1525 mots) et la dernière langue est l'arabe marocain avec un taux de 15,24% (soit 728 mots). Nous signalons que nos informateurs n'ont généré aucun mot en amazighe (berbère) au cadre formel.

La répartition des mots en tours monolingues et en tours mixtes démontre que le mélange des langues est d'une grande ampleur dans le cadre formel où les langues d'enseignement sont l'arabe standard (pour toutes les matières sauf le français) et le français (dans la matière de la langue française). Ainsi, 56,22 % de l'ensemble des mots sont produits dans les tours mixtes (soit 2687 mots) et 43,78% sont employés dans les tours monolingues (soit 2093 mots). Nous constatons également que le mélange des langues s'effectue essentiellement dans les matières scientifiques étant donné que 76,30 % des mots de ces disciplines se situent au niveau des tours mixtes. Par contre, le mélange des codes est moins fréquent dans les matières linguistiques car le taux des mots employés dans les tours mixtes est de 39,40 %. Au niveau des langues, nous remarquons que nos informateurs mélangent essentiellement l'arabe standard et l'arabe marocain puisque ces deux langues représentent 94,31% des mots des tours mixtes alors qu'elles n'ont qu'un taux de 34,45 % de l'ensemble des mots des tours monolingues.

En comparant nos enquêtés au niveau du nombre de mots, nous constatons que les professeurs sont dominants. Ainsi, ces derniers ont généré 87,15 % de l'ensemble des mots (soit 4166 mots) alors que les élèves n'ont qu'un pourcentage de 12,85 % (soit 614 mots). D'un autre côté, nous constatons que ce sont les professeurs qui mélangent les langues le plus dans le cadre formel puisque ces locuteurs ont produit 97,72 % de l'ensemble des mots des tours mixtes.

Pour les tours de parole, nos enquêtés ont produit 342 tours : 203 en matières linguistiques (soit 59,35%) et 139 en matières scientifiques (soit 40,65%). Les tours monolingues représentent 72,52 % de l'ensemble des tours, les tours mixtes 23,09 % et les tours nuls 4,39%. Au niveau des locuteurs, nous constatons que les conversations du cadre formel sont plus au moins symétriques puisque les professeurs et les élèves ont produit presque le même nombre de tours de parole : 49,13% pour les professeurs et 50,87 % pour les élèves.

Au niveau de la LME, la moyenne dans l'ensemble des conversations du cadre formel est de 13,97 unités par tour de parole. La valeur la plus élevée est celle des tours mixtes qui est de 34,01 unités. Pour les tours monolingues, la LME du français est la première avec 11,72 unités, la deuxième est de l'arabe standard qui a 5,98 unités et la dernière est celle de l'arabe marocain avec une valeur de 2,68 unités par tour de parole. En comparant nos informateurs au niveau de l'indice de la LME, nous remarquons que celle des professeurs dépasse largement celle des élèves (24,79 unités pour les professeurs et 3,52 unités pour les élèves). Ce qui corrobore d'une part la dominance

des professeurs dans l'ensemble des cours et d'autre part la compétence de ces locuteurs, notamment en langues de scolarisation, par rapport aux élèves.

En mettant en corrélation les trois indices dans l'ensemble des conversations du cadre formel, nous avons abouti aux conclusions suivantes :

❖ Les langues de scolarisation sont dominantes dans l'ensemble des conversations du cadre formel. Elles représentent 84,76% de l'ensemble des mots, 93,54% de l'ensemble des tours monolingues et elles sont présentes dans toutes les formes mixtes. En outre, l'indice de ces deux langues en LME dépasse celui de l'arabe marocain (11,72 unités en français, 5,98 unités en arabe standard et 2,68 unités en arabe marocain). Et en comparant les deux langues de scolarisation, nous déduisons que la première langue est l'arabe standard. Elle est la langue principale dans toutes les matières scientifiques et en cours de l'arabe. Le français est la langue principale uniquement en matière du français. De surcroît, le nombre des mots produits en arabe standard représente plus de la moitié de l'ensemble des mots du cadre formel. Il est vrai que le français dépasse l'arabe standard en LME, mais ceci est dû essentiellement au fait que la majorité des mots de l'arabe standard se trouve dans les tours mixtes. La troisième langue du cadre formel est l'arabe marocain qui représente 15,24% de l'ensemble des mots, 6,45% des tours monolingues et sa LME est de 2,68 unités seulement.

❖ L'amazighe (le berbère) est complètement absent dans les conversations du cadre formel puisque nos enquêtés n'ont produit aucun mot amazigh (berbère) dans les cours. Rappelons que l'autre langue maternelle (l'arabe marocain) est très présente dans le cadre formel.

❖ Les professeurs sont dominants dans les conversations du cadre formel. La majorité de mots sont produits par ce locuteur et sa LME dépasse largement celle des élèves. Ceci pourrait dévoiler que la méthodologie suivie ne favorise pas l'auto-apprentissage. Dans de telles situations, le professeur devient seulement un orientateur et un facilitateur des apprentissages.

❖ Le mélange des langues est très important dans les conversations du cadre formel, notamment en matières scientifiques. Et que ce sont les professeurs qui mélangent les langues le plus dans les conversations de ce cadre. Ce qui démontre le non respect des langues d'enseignement dans les cours puisque nos informateurs recourent souvent à d'autres langues de leurs répertoires, notamment l'arabe marocain. Nous pensons que ce constat ouvre une piste de recherche sur les motivations du mélange des codes lors de la présentation des cours.

Les tableaux suivants synthétisent les résultats du cadre formel :

Locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard			Français			Total		
	MS[1]	ML[2]	Total	Total	MS	ML	Total	MS	ML	Total	MS	ML	Total
Professeurs	383	284	667	00	1522	694	2216	07	1276	1283	1912 45,90%	2254 54,10%	4166 87,15%
Elèves	38	23	61	00	228	83	311	00	242	242	266 43,33%	348 56,67%	614 12,85%
Professeurs et élèves	421 57,82%	307 42,18%	728 15,24%	00	1750 69,25%	777 30,75%	2527 52,86%	07 0,46 %	1518 99,54%	1525 31,90%	2178 45,57%	2602 54,43%	4780

Tableau 52: le nombre de mots au cadre formel.

Types de tours de parole	Locu-teurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)	Arabe standard			Français			Total		
		MS	ML	Total	Total	MS	ML	Total	MS	ML	Total	MS	ML	Total
Tours monolingues	**Prof-esseur**	10	10	20	00	273	107	380	00	1140	1140	18,38% 283 54,85%	81,62% 1257 79,70%	1540 73,57%
	Elèves	21	10	31	00	212	78	290	00	232	232	42,14% 233 45,15%	57,86% 320 20,30%	553 26,43%
	Total	31	20	2,44% 51 7,01%	00	485	185	32,01% 670 26,52%	00	1372	65,55% 1372 89,96%	24,66% 516 23,70%	75,34% 1577 60,60%	2093 43,78%
Tours mixtes	**Prof-esseur**	373	274	647	00	1249	587	1836	07	136	143	62,03% 1629 98,01%	37,97% 997 97,26%	2626 97,72%
	Elèves	17	13	30	00	16	05	21	00	10	10	54,09% 33 1,99%	45,91% 28 2,74%	61 2,28%
	Total	390	287	25,19% 677 92,99%	00	1265	592	69,12% 1857 73,48%	07	146	5,69% 153 10,04%	61,85% 1662 76,30%	38,15% 1025 39,40%	2687 56,22%
Total		421	307	728	00	1750	777	2527	07	1518	1525	2178	2602	4780

Tableau 53: distribution des mots du cadre formel en tours monolingues et en tours mixtes.

[1]- MS : matières scientifiques.
[2] - ML : matières linguistiques.

Locuteurs	Tours monolingues										Total			Tours mixtes												Total			Tours nuls			Total		
	Arabe marocain			Ama-zighe	Arabe standard			Français						AM+AS			AM+AS+Fr			AS+Fr			AM+Fr											
	MS	ML	T[1]	Total	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T	MS	ML	T
Profe-sseurs	04	02	06	00	22	15	37	00	57	57	26	74	100	41	16	57	04	02	06	00	01	1	00	04	4	45	23	68	00	00	00	71 42,27 %	97 57,73 %	168 49,13%
Elèves	07	06	13	00	52	23	75	00	60	60	59	89	148	05	03	08	00	00	00	00	01	1	00	02	02	05	06	11	04	11	15	68 39,09 %	106 60,91 %	174 50,78%
Total	11	08	19 7,67 %	00	74	38	112 45,16 %	00	117	117 47,17 %	85	163	248 72,51 %	46	19	65	04	02	06	00	02	2	00	06	06	50	29	79 23,1 %	04	11	15 4,39 %	139 40,65 %	203 59,35 %	342

Tableau 54: les tours de parole au cadre formel.

Locuteurs	Arabe marocain			Amazighe (berbère)			Arabe standard			Français			Tours mixtes			Toutes les conversations		
	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Professeurs	20	06	3,33	00	00	00	380	37	10,27	1140	57	20	2626	68	38,61	4166	168	24,79
Elèves	31	13	2,38	00	00	00	290	75	3,86	232	60	3,86	61	11	5,54	614	174	3,52
Professeurs et élèves	51	19	2,68	00	00	00	670	112	5,98	1372	117	11,72	2687	79	34,01	4780	342	13,97

Tableau 55: la LME au cadre formel.

[1] - T : total.

3 Résultats quantitatifs de l'ensemble des conversations du corpus

Les tableaux suivants synthétisent les résultats de l'ensemble du corpus :

Situation de communication	Langues.				Total
	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	
Cadre non formel	3224 81,57%	1793 100%	515 16,93%	63 3,97%	5595 53,92%
Cadre formel	728 18,43%	00	2527 83,07 %	1525 96,03%	4780 46,08%
Total	3952 38,09%	1793 17,28%	3042 29,32%	1588 15,31%	10375

Tableau 56 : le nombre de mots au corpus.

Types de tours de parole	Cadre de communication	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Tours monolingues	Cadre non formel	2006 97,52%	452 100%	116 14,76 %	20 1,44%	2594 55,35%
	Cadre formel	51 2,48%	00	670 85,24%	1372 98,56%	2093 44,65%
	Total	43,89% 2057 52,04%	9,65% 452 25,21%	16,77% 786 25,84%	29,69% 1392 87,65%	4687 45,18%
Tours mixtes	Cadre non formel	1218 64,27%	1341 100%	399 17,69%	43 21,94%	3001 52,77%
	Cadre formel	677 35,73%	00	1857 82,31%	153 78,06%	2687 47,23%
	Total	33,31% 1895 47,96%	23,58% 1341 74,79%	39,66% 2256 74,16%	3,45% 196 12,35%	5688 54,82%
Total		3952	1793	3042	1588	10375

Tableau 57: distribution des mots du corpus en tours monolingues et en tours mixtes.

Cadre de commu-nication	Tours de parole monolingues					Tours de parole mixtes										Tours nuls	Total
	AM	Amz	AS	FR	Total	AM + Amz	Amz + AS	AM + AS	AS + Fr	Amz + Fr	AM + Fr	AM + AS + Fr	AM+ Amz+ AS	AM+ Amz+ Fr	AM+ Amz+ AS+ Fr	Total		
Cadre non formel	331 94,57 %	114 100 %	25 18,25 %	04 3,31 %	474 65,65 %	67 100%	30 100 %	61 48,42 %	03 60 %	01 100 %	07 53,48 %	04 40 %	30 100 %	01 100 %	02 100%	206 72,28 %	62 80,51 %	742 68,45 %
Cadre formel	19 5,43 %	00	112 81,75 %	117 96,69 %	248 34,35 %	00	00	65 51,58 %	02 40 %	00	06 46,16 %	06 60 %	00	00	00	79 27,72 %	15 19,49 %	342 31,55 %
Total	350 48,47 %	114 15,79 %	137 18,98 %	121 16,76 %	722 66,60 %	67 23,50 %	30 10,52 %	126 44,21 %	05 1,75 %	01 0,35%	13 4,56%	10 3,50 %	30 10,52 %	01 0,35%	02 0,70%	285 26,29 %	77 7,11%	1084

Tableau 58: les tours de parole dans l'ensemble du corpus.

Cadre de commu-nication	Arabe marocain			Amazighe (berbère)			Arabe standard			Français			Tours mixtes			Toutes les conversations		
	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME	NM	NTP	LME
Cadre non formel	2006	331	6,06	452	114	3,96	116	25	4,64	20	04	05	3001	206	14,56	5595	742	7,54
Cadre formel	51	19	2,68	00	00	00	670	112	5,98	1372	117	11,72	2687	79	34,01	4780	342	13,97
Total	2057	350	5,87	452	114	3,96	786	137	5,73	1392	121	11,5	5688	285	19,95	10375	1084	9,57

Tableau 59: la LME dans l'ensemble du corpus.

Nos informateurs ont produit 10375 mots dans deux heures d'enregistrements. 5595 mots ont été générés au cadre non formel (soit 53,92 %) et 4780 au cadre formel (soit 46,08 %). En nombre de mots, l'arabe marocain est la première langue avec un taux de 38,09 % (soit 3952 mots). La deuxième langue est l'arabe standard, dont le nombre de mots est de 2527 (soit 29,32 %). La troisième langue est l'amazighe (le berbère) qui a fourni 1793 mots (soit 17,28%) et la dernière langue est le français avec un taux de 15,31% (soit 1588 mots).

La distribution des mots de nos enquêtés en tours monolingues et en tours mixtes démontre que le mélange des langues est très présent chez la population de notre étude. Ainsi, le nombre de mots employés dans les tours mixtes représente 54,82 % de l'ensemble des mots (soit 5688 mots) alors que les mots des tours monolingues ont un taux de 45,18 % (soit 4687 unités). En tours mixtes, la première langue est l'arabe standard, dont le taux est de 39,66 % (soit 2256 mots). La deuxième langue est l'arabe marocain qui a fourni 1895 mots (soit 33,31 %). La troisième langue est l'amazighe (le berbère) avec un taux de 23,58 % (soit 1341 mots) et la dernière langue est le français qui a un taux de 3,45 % (soit 196 mots). En tours monolingues, la première langue est l'arabe marocain qui a fourni 43,89 % des mots de ces tours (soit 2057 unités). La deuxième langue est le français dont le nombre de mots est de 1392 (soit 29,69 %). La troisième langue est l'arabe standard qui a un pourcentage de 16,77 % (soit 786 mots). Et l'amazighe (le berbère) est la dernière langue avec 452 unités (soit 9,65 %). Au niveau de la distribution des mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes, nous constatons que l'arabe marocain a gardé presque le même poids dans les deux types de tours (52,04 % en tours monolingues et 47,96% en tours mixtes). Pour l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard, presque les trois quarts de leurs mots ont été employés dans les tours mixtes et un quart en tours monolingues. Quant au français, 87,65 % de ses mots ont été fournis en tours monolingues et 12,35 % en tours mixtes.

En indice des tours de parole, nos enquêtés ont produit 1084 tours dans l'ensemble du corpus. Les tours monolingues en représentent 66,60 % (soit 722 tours), les tours mixtes 26,29 % (soit 285 tours) et les tours nuls 7,11 % (soit 77 tours). En tours monolingues, l'arabe marocain a fourni 48,47 % (350 tours), l'arabe standard a un taux de 18,98 % (soit 137 tours), le français un pourcentage de 16,76 % (121 tours) et 114 tours (soit 15,79 %) ont été générés en amazighe (berbère). En tours mixtes, nous remarquons que les tours où se combinent les langues maternelles et les langues maternelles et l'arabe standard sont largement dominants dans notre corpus. Les tours qui se composent de ces langues représentent 88,77 % de l'ensemble des tours mixtes (soit 253 tours). Par contre, les tours mixtes où il y a le français ne représentent que 11,23 % (soit 32 tours). Nous constatons également que la majorité des tours a été générée dans le cadre non formel, dont le taux est de 68,45 % (soit 742 tours). Nous pensons que ceci est dû essentiellement à la nature de la conversation du cadre formel. Ainsi, les conversations des cours exigent un rythme lent pour faciliter l'apprentissage. De surcroît, les tours du cadre formel sont plus longs, notamment ceux des professeurs qui prennent plus la parole lors de la présentation des cours.

En indice de la LME, la moyenne de notre corpus est de 9,57 unités. La valeur la plus élevée est celle des tours mixtes qui est de 19,95 unités. Pour les tours monolingues, la première LME est celle du français qui est de 11,50 unités. La deuxième est celle de l'arabe marocain avec une valeur de 5,87 unités. L'arabe standard est la troisième avec une moyenne de 5,73 unités et la dernière valeur est celle de l'amazighe (le berbère) qui est de 3,96 unités. En comparant la LME des deux cadres, nous remarquons que celle du cadre formel est supérieure à celle du cadre non formel. Ceci corrobore ce que nous avons déjà signalé en indice des tours de parole étant donné que nos informateurs ont produit plus de tours au cadre non formel qu'au cadre formel (nous signalons que la différence du nombre de mots n'est pas grande entre les deux cadres). D'un autre côté, nous signalons que la LME ne reflète pas ici la compétence de nos enquêtés dans les langues de notre étude. En effet, le fait que la LME du français dépasse celles des autres langues ne signifie aucunement qu'ils sont plus compétents en langue française. D'où l'importance de la mise en corrélations des résultats des trois indices.

Au terme de cette étude quantitative des pratiques langagières de nos enquêtés, nous avons abouti aux conclusions suivantes :

- Il appert à partir de la mise en rapport des résultats des trois indices au niveau de l'ensemble des conversations de notre corpus que la première langue est l'arabe marocain. Cette langue représente 38,09 % de l'ensemble des mots de notre corpus, soit 3952 mots. Elle est

également la première langue au niveau des tours de parole avec 350 tours. Ce qui représente 48,47 % des tours monolingues et 32,28 % de l'ensemble des tours du corpus. Et la LME de cette langue est de 5,87 unités. La deuxième langue est l'arabe standard qui a fourni 29,32 % de l'ensemble des mots, 137 tours de parole (soit 18,98% des tours monolingues et 12,63% de l'ensemble des tours) et elle a une valeur de 5,73 unités en LME. La troisième langue est l'amazighe (le berbère) qui représente 17,28% de l'ensemble des mots (soit1793 unités). Le nombre de tours de parole générés en cette langue est de 114 tours et elle a 3,96 unités en LME. La dernière langue est le français dont les données se présentent comme suit : 1588 mots (soit 15,31%), 121 tours de parole et 11,50 unités en LME. Nous signalons que la LME du français est supérieure à celles des autres langues. Ceci ne signifie aucunement que nos informateurs sont plus compétents en cette langue. Cet écart est dû essentiellement au fait que la majorité des mots de cette langue se situe au niveau des tours monolingues alors que les autres langues ont fourni plus de mots en tours mixtes.

❖ Les langues principales de communication au cadre non formel sont les langues maternelles avec une large dominance de l'arabe marocain. Au cadre formel, les principales langues de communication sont l'arabe standard et le français avec une dominance de l'arabe standard puisqu'elle est la langue d'enseignement de toutes les disciplines sauf celle du français. L'arabe marocain est aussi très présent au cadre formel alors que l'amazighe (le berbère) y est totalement absent. Ceci indique que la langue principale de communication entre les Arabophones et les Amazighophones est l'arabe marocain. C'est ce que nous avons constaté lors de l'enregistrement des conversations des professeurs et que l'amazighe (le berbère) ne devient langue de communication que si les locuteurs sont tous des Amazighophones et se reconnaissent bien comme parleurs de cette langue. Ce constat nous a été confirmé également par nos collaborateurs qui ont enregistré les conversations des élèves au cadre non formel. Ce qui explique également l'absence de l'amazighe (le berbère) au cadre formel puisque les professeurs et les élèves quand ils ne prennent pas la parole en langue de scolarisation optent pour l'arabe marocain car elle est comprise par tout l'auditoire. En bref, l'arabe marocain sert de lingua franca entre les Arabophones et les Amazighophones (F. BENZAKOUR, 2000 : 70).

❖ La distribution des mots en tours monolingues et en tours mixtes démontre que le mélange des langues est d'une grande importance chez nos enquêtés étant donné que plus de la moitié des mots de notre corpus se situe au niveau des tours mixtes.

❖ En comparant les professeurs et les élèves, nous remarquons que la différence n'est pas importante au niveau du cadre non formel. Au cadre formel, la dominance des professeurs est manifeste. Ceci pourrait indiquer que la méthodologie suivie ne donne pas la priorité aux élèves

pour favoriser leur auto-apprentissage. Nous remarquons également que ce sont les professeurs qui mélangent les langues le plus au cadre formel étant donné que la majorité des mots des tours mixtes est fournie par ces locuteurs. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que les professeurs recourent souvent à d'autres langues du répertoire des élèves, notamment l'arabe marocain, pour faciliter la compréhension des notions présentées. Ce qui ouvre une piste de recherche sur les fonctions pédagogiques de l'alternance codique dans une classe plurilingue où les quatre langues de notre étude se côtoient.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons développé l'analyse quantitative des pratiques langagières de nos informateurs. Cette analyse s'est fondée sur trois indices : le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la LME. Au cadre non formel, les principales langues de communication sont l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) avec la dominance de l'arabe marocain. La troisième langue est l'arabe standard et la dernière langue est le français. Au cadre formel, les langues de scolarisation sont dominantes avec la prépondérance de l'arabe standard. La troisième langue est l'arabe marocain. Quant à l'amazighe (le berbère), il est complètement absent au cadre formel. La mise en corrélation des trois indices au niveau de tout le corpus nous a permis de déduire que la langue principale de communication est l'arabe marocain, la deuxième langue est l'arabe standard, la troisième langue est l'amazighe (le berbère) et la dernière langue est le français.

La distribution des mots de notre corpus en tours monolingues et en tours mixtes démontre que le métissage langagier est d'une grande fréquence dans les pratiques langagières de nos informateurs. Pour s'exprimer, ces derniers passent souvent d'une langue à une autre en exploitant toutes les langues de leurs répertoires. Au cadre formel, l'étude dévoile également que les professeurs sont largement dominants et que ce sont eux qui mélangent les langues le plus.

De ce qui précède, nous déduisons que la première hypothèse de notre recherche est validée. En effet, l'étude quantitative démontre que l'arabe standard est la langue principale de communication au cadre formel et l'arabe marocain est la première langue au cadre non formel. A l'univers scolaire, la première langue est également l'arabe marocain qui joue le rôle de lingua franca entre les Arabophones et les Amazighophones, et pour cette même raison elle est aussi exploitée par les professeurs dans l'explication des cours.

Après l'étude quantitative des pratiques langagières de nos informateurs, examinons dans le chapitre suivant comment se manifestent les langues de notre étude aux niveaux formel et fonctionnel.

Chapitre II

Etude formelle et fonctionnelle des pratiques langagières des enseignants et des élèves

Introduction

Ce chapitre abordera l'étude de la manifestation des pratiques langagières de nos informateurs aux niveaux formel et fonctionnel. L'analyse des formes des insertions contribue à l'étude des fonctions des alternances codiques (LÜDI et PY : 2003). Rappelons que pour l'étude des formes d'insertions, nous avons opté pour la typologie de DABENE et BILLIEZ. Et pour l'analyse des fonctions des alternances codiques, nous nous sommes basé sur les fonctions de J. GUMPERZ enrichies par celles des autres chercheurs[1] . Nous signalons également que nous avons quantifié les différentes formes et fonctions d'insertions de notre corpus pour nous faciliter la tâche de comparaison des langues de notre étude.

Pour traiter les formes et les fonctions de l'alternance codique dans notre corpus, nous commencerons par les différentes formes d'insertions et nous terminerons par les différentes fonctions des alternances codiques. Dans les deux cas, nous commencerons par une présentation générale où nous développerons les données quantitatives et nous aborderons ensuite la présentation et l'analyse de quelques extraits qui illustreront les formes et les fonctions des insertions des langues de notre étude.

1 Les types d'alternances codiques

1.1 Présentation générale

Nous commençons par une présentation générale des types d'alternances codiques en nous basant sur les différentes formes d'insertion des langues chez nos enquêtés. Le tableau suivant synthétise les occurrences de chaque type d'alternance codique dans notre corpus :

[1] - Pour plus d'informations sur les formes et les fonctions de l'alternance codique, voir le premier chapitre de la première partie (p. 38).

			Formes d'insertion																			
			Inter-intervention				Intra-intervention															
							Inter-acte				Intra-acte											
											Alternance segmentale				Alternance unitaire							
															Insert				Incise			
			AM	Amz	As	Fr	AM	Amz	AS	Fr	AM	Amz	As	Fr	AM	Amz	AS	Fr	AM	Amz	AS	Fr
Cadre non formel	Conversations des professeurs		03	03	05	01	00	02	10	01	06	02	20	01	15	00	03	01	61	04	115	13
	Conversations des élèves		02	00	00	02	10	07	04	00	14	00	17	00	27	01	02	01	105	04	60	02
	Total		05	03	05	03	10	09	14	01	20	02	37	01	42	01	05	02	166	08	175	15
Cadre formel	SVT	Professeur	00	00	00	00	18	00	05	00	28	00	06	00	01	00	00	00	24	00	14	05
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00
		Total	00	00	00	00	18	00	05	00	28	00	06	00	01	00	00	00	25	00	14	05
	SPC	Professeur	00	00	00	00	03	00	02	00	07	00	03	00	00	00	00	00	06	00	05	01
		Elèves	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		Total	01	00	00	00	03	00	02	00	07	00	03	00	00	00	00	00	06	00	05	01
	Math	Professeur	01	00	00	00	08	00	03	00	06	00	04	00	01	00	02	01	05	00	03	00
		Elèves	00	00	01	00	01	00	03	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	01	00
		Total	01	00	01	00	09	00	06	00	06	00	05	00	01	00	02	01	05	00	04	00
	Total des MS.	Profs	01	00	00	00	29	00	10	00	41	00	13	00	02	00	02	01	35	00	22	06
		Elèves	01	00	01	00	01	00	03	00	00	00	01	00	00	00	00	00	01	00	01	00
		Total	02	00	01	00	30	00	13	00	41	00	14	00	02	00	02	01	36	00	23	06
	L'arabe	Professeur	00	00	00	00	15	00	06	00	21	00	09	00	01	00	01	00	15	00	15	00
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	00
		Total	00	00	00	00	15	00	06	00	21	00	09	00	01	00	01	00	15	00	18	00
	Le français	Professeur	00	00	00	00	00	00	01	01	01	00	00	00	00	00	00	00	08	00	04	00
		Elèves	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	00	01	00
		Total	01	00	00	00	00	00	01	01	01	00	00	00	00	00	00	00	10	00	05	00
	Total des ML	Professeurs	00	00	00	00	15	00	07	01	22	00	09	00	01	00	01	00	23	00	19	00
		Elèves	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	00	04	00
		Total	01	00	00	00	15	00	07	01	22	00	09	00	01	00	01	00	25	00	23	00
	Total du cadre formel	Professeurs	01	00	00	00	44	00	17	01	63	00	22	00	03	00	03	01	58	00	41	06
		Elèves	02	00	01	00	01	00	03	00	00	00	01	00	00	00	00	00	03	00	05	00
		Total	03	00	01	00	45	00	20	01	63	00	23	00	03	00	03	01	61	00	46	06
L'ense-mble du corpus	Professeurs		04	03	05	01	44	02	27	02	69	02	42	01	18	00	06	02	119	04	156	19
	Elèves		04	00	01	02	11	07	07	00	14	00	18	00	27	01	02	01	108	04	65	02
	Total		08	03	06	03	55	09	34	02	83	02	60	01	45	01	08	03	227	08	221	21
Total : 800 insertions			20				100				146				57				477			

Tableau 60: le nombre de chaque type d'alternance dans notre corpus

Nos informateurs ont produit 800 insertions pendant deux heures d'enregistrements. La quantification de ces formes d'insertion nous a permis de déduire que la première langue est l'arabe marocain avec 418 insertions (soit 52,25 %). La deuxième langue est l'arabe standard qui a 329 insertions (soit 41,12 %). Le français est la troisième langue dont le nombre d'insertions est de 30 (soit 3,75 %) et l'amazighe (le berbère) est la dernière langue avec 23 insertions (soit 2,88 %). En ce qui concerne la distribution des insertions selon les types d'alternance codiques, nous constatons que les alternances inter-interventions sont faibles (20 insertions, soit 2,5 % de l'ensemble des insertions) et les alternances intra-interventions sont largement dominantes (780 insertions, soit 97,5 % de l'ensemble d'insertions). En alternances intra-interventions, les alternances inter-actes en représentent 12,83 % (soit 100 insertions) et les alternances intra-actes 87,17 % (soit 680 insertions : 146 segments, 57 inserts et 477 incises).

Au cadre non formel, nos informateurs ont généré 524 alternances (soit 65,50 % de l'ensemble des insertions du corpus). La première langue au cadre non formel est l'arabe marocain (243 insertions, soit 46,37 %), la deuxième est l'arabe standard (236 insertions, soit 45,03 %), la troisième est l'amazighe (le berbère) (23 insertions, soit 4,40 %) et la dernière langue est le français (22 insertions, soit 4,20 %). 96,95 % de ces insertions sont de type intra-intervention (soit 508 insertions) et 3,05 % seulement sont des inter-interventions (soit 16 insertions). La quasi-totalité des insertions de l'alternance intra-intervention se situe au niveau de l'alternance intra-acte dont le nombre est de 474 insertions (soit 93,30%) et seulement 34 insertions sont des alternances inter-actes (soit 6,70 %). Au niveau des alternances intra-actes, 364 mots sont des incises, 50 unités sont des inserts et 60 insertions sont des segments.

Au cadre formel, nos enquêtés ont produit 276 alternances (soit 34,50 % de l'ensemble des insertions du corpus). La première langue au cadre formel est l'arabe marocain (175 insertions, soit 63,40 %), la deuxième langue est l'arabe standard (93 insertions, soit 33,70 %) et la dernière est le français (huit insertions, soit 2,30 %). Rappelons qu'aucun mot amazigh (berbère) n'a été produit au cadre formel. Les alternances inter-interventions sont largement faibles puisqu'elles ne représentent que 1,45 % de l'ensemble des insertions de ce cadre (soit 4 insertions). Les alternances intra-interventions sont prépondérantes au cadre formel avec 272 insertions (soit 98,55 %). Les alternances intra-actes sont également dominantes aux alternances intra-interventions à ce cadre. Elles sont au nombre de 206 insertions (soit 75,73 % des alternances intra-interventions) et se distribuent comme suit : 113 incises, 7 inserts et 86 segments. Les alternances inter-actes en représentent 24,27 % (soit 66 insertions).

En ce qui concerne les locuteurs, nous remarquons que les professeurs ont généré presque le même nombre d'insertions au cadre formel et au cadre non formel. Ces locuteurs ont produit 266 insertions au cadre non formel (soit 50,57 %) et 260 insertions au cadre formel (soit 49,43 %). Pour les élèves, la quasi-totalité de leurs insertions se situe au cadre non formel avec un taux de 94,16% (soit 256 insertions) et ils ont généré 16 insertions uniquement au cadre formel (soit 5,84 %). En comparant nos informateurs, nous remarquons que les professeurs ont produit 526 insertions (soit 65,75 %) alors que les élèves ont généré 274 insertions (soit 34,25 %). Au cadre non formel, les locuteurs ont fourni presque le même taux d'insertions : 50,76 % pour les professeurs (soit 266 insertions) et 49,24 % pour les élèves (soit 258 insertions). Au cadre formel, la quasi-totalité des insertions a été fournie par les professeurs qui ont généré 260 insertions (soit 94,20 %) alors que les élèves n'ont employé que 16 insertions (soit 5,80 %). Ce qui indique que ce sont les professeurs qui mélangent les langues le plus au cadre formel. Ce constat corrobore ce que nous avons déjà signalé au chapitre précédent.

Après cette présentation générale des formes d'insertion, passons maintenant à l'examen de chaque type d'alternance codique.

1.2 L'alternance inter-intervention

Rappelons d'abord que l'alternance inter-intervention a lieu quand un même locuteur passe d'une langue à une autre entre deux interventions. Ce changement de langue peut être dû à plusieurs facteurs comme le sujet de la communication, le lieu communication, l'existence d'un tiers locuteur, le changement de l'interlocuteur, le besoin lexical, etc.

Ce type d'alternance codique n'a pas de poids dans notre corpus étant donné que nos enquêtés n'ont produit que 20 alternances inter-interventions. La majorité de ces alternances sont générées au cadre non formel (14 insertions). Pour la distribution de ces alternances, huit sont en arabe marocain, six en arabe standard, trois en amazighe (berbère) et trois en français. Au niveau des locuteurs, nous remarquons que 14 insertions ont été générées par les professeurs et six insertions par les élèves.

Pour illustrer ce type d'alternance, présentons quelques exemples dans ce qui suit.

Extrait 1 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P3.133 : - ta-ta-waqqafu fatrat al-ʾimtiḥa:n wa…

- Elle-s'-interrompt période l'-examen et…

- Elle s'interrompt le temps des examens et…

-P6. 134 :- wa ta-ɛudu min jadi:d.

- Et elle-revient de nouveau.

- Et elle reprend de nouveau.

-P3.135 : - ***l-lah l-ɛaḍim. škun lli kan dik s-saɛa ?***

- Le Dieu le-glorifié. Qui qui étant cette l'-heure ?

- Je vous jure. Qui a été à ce moment là ?

Extrait 2 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P1. 80 : - *mad a-wa ttinni-t ?*

- Quoi c'est que cela dis-tu ?

- Est-ce vrai ?

-P6. 81 : - *a wa da i-ssexalaḍ ɣ* **al-mafahi:m**. ***wa heqq rebb-i*** *arraḍen-ann ar dda-n*. ***ɛla rqebt-i***.

i-sker **al-ɛada:latu hiya al-musa:wa:t za:ʾid al-ʾistiḥqa:q.**

- C'est que celà (particule d'habitude) il-mélange en les-notions. Cela droit Dieu-mon enfants-ci (paticule du futur) sont partis-ils. Sur nuque-ma. Il-a fait la-justice elle l'-égalité plus le-mérite.

- Alors il confond les notions. Je te jure que ces élèves sont perdus. Il leur a enseigné que la justice est l'égalité plus le mérite.

-P1. 82: - ***iwa rah ṣḥiḥa***.

- Alors violà juste.

- Donc c'est juste.

Extrait 3: conversation du cours du française.

-E. 123 : - Des babouches.

-P. 124 : - Oui, des babouches.

-E. 125 : - ***r-rezza*** (le turban)

Dans chacun des extraits ci-dessus, le locuteur renonce à la langue utilisée dans sa première intervention pour opter pour l'arabe marocain dans sa deuxième intervention. Dans l'extrait 1, le professeur prend la parole en arabe standard pour rapporter le contenu d'une circulaire. Dans sa deuxième intervention, il prend la parole en arabe marocain qui est la langue principale de communication au cadre non formel. Dans le deuxième extrait, le professeur pose la question en amazighe (berbère) et son collègue lui répond en mélangeant l'arabe standard et l'amazighe (le berbère). Et pour commenter cette réponse, le professeur opte pour l'arabe marocain. Dans le troisième extrait, l'élève renonce au français en répondant en arabe marocain puisqu'il a des difficultés de trouver le mot exact en langue française.

Extrait 4 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

- **P1. 94 :- al-ʾinṣa:f**.

- L'équité.

-P6. 95 : - *i mamkda ra n-sker*?

- à comment (particule du futur) nous-faisons?

- Et comment on va faire ?

-P1. 96 : - *ad n-ekk afella*.

- Que nous-venons haut.

- Selon l'ordre décroissant.

Extrait 5 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P4. 275 : - ***u f* al-jidɛ al-muštarak akTar *men* s-sanät al-ʾula: *u* T-Ta:niyät**.

- Et en le-tronc le-commun plus de l'-année la-première et la-deuxième.
- Et on trouve plus la violence en tronc commun qu'en première année et en deuxième année .

-P3. 276 : - ***u kayn ḥetta*** l'âge.

- Et étant même l'âge.

- Il y a aussi l'âge.

-P4. 277 : - *mešta ay-ann i-raḥen ?*

- Combien cela il-est arrivé ?

- Quelle heure est-il ?

Les extraits (4) et (5) illustrent le choix de la langue amazighe (berbère). Dans l'extrait 4, le premier professeur renonce à l'arabe standard en choisissant l'amazighe (le berbère) pour s'adapter à son collègue qui lui a posé la question en amazighe (berbère). Dans l'extrait 5, le premier professeur génère une intervention où il mélange l'arabe standard et l'arabe marocain et son collègue lui répond en mélangeant le français et l'arabe marocain. Dans sa deuxième intervention, le premier professeur opte pour l'amazighe (le berbère) pour poser la question. Nous pensons que ce choix de langue est motivé dans ce dernier cas par la nature du sujet puisque les locuteurs sont passés d'un débat sur la violence à l'école à un sujet ordinaire.

Extrait 6 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P4. 217 : - ***waš l-ustad dyal l-fesafa ka i-jib z-zerwaṭa?***

- Est-ce le-professeur de la-philosophie (modalité declarative) il-apporte le-gourdin ?

- Est-ce que le professeur de la philosophie mène avec lui le gourdin en classe ?

-PP. 218 :- rrrr

- Rire

-P4. 219 : - **la: ɛala:qata li-l-falsafti bi-l-ɛunf.**

- Non relation à-la-philosophie avec-la-violence.
- La philosophie n'a aucun rapport avec la violence.

Extrait 7 : conversations des professeurs dans le cadre non formel

-P6. 89 :- ***bin men ?***

- Entre de ?

- Entre quoi et quoi ?

-P1. 90 :- ***bin*** **al-musa:wa:t** ***u*** **al-ɛada:lät** ***u*** **al-ʾinṣa:f. al-ɛada:lät** *t-ga* **ašmal** ?

- Entre l'-égalité et la-justice et l'-équité. La-justice elle-est plus embrassant ?

- Entre l'égalité, la justice et l'équité. La justice est plus étendue ?

-P6. 91:-al-ašmal huwa al-ʾinṣa:f. al-ɛada:lät hiya at-taṣarrufu wifqa ma: ya-qtaḍi:-hi al-qanu:n bi-ḥaDa:firi-hi. al-ʾinṣa:f huwa at-taṣarrufu wifqa ru:ḥi al-qawa:ni:n.

- Le-plus embrassant lui l'-équité. La-justice elle le-comportement selon quoi il-exige-le

la -loi par-totalité-sa. L'-équité lui le-comportement selon esprit les-lois.

- Le plus étendu est l'équité, la justice est se conduire textuellement selon la loi. L'équité est se conduire selon l'esprit de la loi.

Les extraits (6) et (7) illustrent le choix de l'arabe standard. Nous constatons que dans les exemples de l'insertion de l'arabe standard, les locuteurs renoncent toujours à l'arabe marocain. Dans l'extrait 6, le professeur opte pour l'arabe standard pour annoncer un jugement de manière objective. Dans l'extrait 7, le premier professeur pose la question en arabe marocain et son collègue lui répond en mélangeant l'arabe marocain, l'arabe standard et l'amazighe (le berbère). Et pour mieux expliquer les propos de son collègue, le professeur reprend la parole en arabe standard pour mieux clarifier la différence entre l'équité et la justice puisque ces concepts sont enseignés en arabe standard, en philosophie.

Extrait 8 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P3.118: - ***men imta ?***

-Depuis quand ?

-P1.119 : - ***men tlata l tmenya yunyu***.

- Du trois au huit juin.

-P3.120 : - Juin !

- Juin !

Extrait 9 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E4. 354: - ***bḥal bḥal, wa ɣir zid***.

- Comme comme, et seulement va.
- C'est la même chose, vas-y.

E1. 355 : - la conclusion ***smeyyet-ha*** **al-xa:timät** parce que **al-xa:timät** c'est une mot.

- la conclusion nom-son la-conclusion parce que la-conclusion c'est un mot.
- On l'appelle la conclusion car elle est un mot.

E4. 356 : - c'est un mot.

E1. 357 : - alors parce que le mot est un nom masculin.

Dans l'extrait 8, le professeur renonce à l'arabe marocain en optant pour le français en répétant le dernier mot de son collègue prononcé également en arabe marocain pour exprimer son étonnement. Dans l'extrait 9, l'élève renonce également à l'arabe marocain en optant pour le français pour corriger une faute commise par son ami en langue française qui a produit une intervention où il a mélangé l'arabe marocain, l'arabe standard et le français. Ce dernier reprend la parole en langue française pour s'adapter au premier élève.

1.3 L'alternance codique intra-intervention

Nous parlons d'alternance codique intra-intervention quand un locuteur mélange deux ou plusieurs langues à l'intérieur d'une même intervention. Comme nous l'avons signalé avant, ce type d'alternance est dominant dans notre corpus (780 insertions, soit 97,50 % de l'ensemble du corpus). L'alternance intra-intervention peut être inter-acte ou intra-acte.

1.3.1 L'alternance codique inter-acte

Ce type d'alternance codique concerne le cas où des actes langagiers sont produits dans des langues différentes dans la même intervention. Nos informateurs ont généré 100 alternances inter-actes : 34 au cadre non formel et 66 au cadre formel. Les professeurs ont fourni 75 alternances (13 au cadre non formel et 62 au cadre formel) et les élèves 34 alternances (21 au cadre non formel et 4 au cadre formel). Au niveau des langues, 55 insertions sont en arabe marocain, 34 en arabe standard, 9 en amazighe (berbère) et deux en français.

Les exemples suivants illustrent ce type d'alternance dans notre corpus.

Extrait 10 : conversation du cours des mathématiques.

P. 119 : - **na-qumu bi-waḍɛi da:ʾirät ḥawla aw ha:kaDa:.** ***kayn lli ka i-dir bḥal hakka***. **al-ḥa:lät al-ʾu:la: saḥb kuratayn bayḍa:wayn ...**

- Nous-faisons par-position cercle autour ou comme ça. Etant qui (particule d'habitude) il-fait comme ça. La-situation la-première tirage deux balles blanches.
- Nous mettons un cercle autour de ou comme ça. Il y a ceux qui font comme ça. Le premier cas est le tirage de deux balles blanches.

Extrait 11 : conversation du cours des mathématiques.

E. 132 : - **usta:D, al-farqu bi-ḍ-ḍabṭ bayna t-taʾlifät wa t-tartibät**. ***waš t-teʾlifa ka n-axd-u* bi-šakl(in) ɛa:m** ? ***u t-tertiba*** ?

- Professeur, la-différence par-l'-exactitude entre la-combinaison et l'-arrangement. Est-ce la-combinaison (particule d'habitude) nous-prenons par-forme général ? Et l'-arrangement ?
- Professeur, je veux savoir la différence exacte entre la combinaison et l'arrangement. Est-ce que la combinaison est quand nous tirons de façon générale ? Et l'arrangement ?

Extrait 12 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E2. 118 : - *ula* ***l-walid*** *ɣ dar-i nekki* ***l-pwant*** *a i-nekker-n* .???? . ***l-lah l-ɛaḍim, ma ne-kdeb-š ɛli-k .***

- Et le-père à chez-moi moi les-shoots qui ils-se lèvent-là bas. (inaudible). Le-Dieu le-glorifié ne je-mens-pas sur-toi.
- Moi aussi mon père me punit en utilisant des shoots. (inaudible). Je te jure, je ne mens pas.

Dans l'extrait 10, le professeur produit un acte de langage en arabe marocain (***kayn lli ka i-dir bḥal hakka)*** qui sépare deux autres actes générés en arabe standard, langue d'enseignement des mathématiques. Dans l'extrait 11, l'élève commence par demander à son professeur la différence entre la combinaison et l'arrangement en arabe standard. Puis il s'interroge sous forme d'un acte mixte (arabe marocain et arabe standard) pour savoir si la définition de la combinaison qu'il présente est juste. Et il termine par poser une question en arabe marocain sur la définition de l'arrangement. L'extrait 11 a donc la structure suivante : acte 1 en arabe standard + acte 2 en arabe marocain et en arabe standard + acte 3 en arabe marocain. Dans l'extrait 12, l'élève produit le premier acte qui se compose de l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain pour aborder le conflit avec son père. Et il passe à l'arabe marocain pour annoncer à son camarade qu'il dit la vérité.

Extrait 13 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 011: - **ana: la: ya-hummu-ni:** . *i mad awen i-fka ɣ°a-nn ?*

- Moi non il-intéresse-moi. Et quoi à vous il-a donné celui-là?
- Non, ça ne m'intéresse pas. Et qu'est ce qu'il vous a donné celui là ?

Extrait 14 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

- P3. 310 : - ***awddi l-lah i-ɛmmer ha dar***. *maxx ma-yyi i-fka ? hati ur-yyi i-fki walu.*

- Alors le-Dieu il-remplit voilà maison. Alors quoi-à moi il-a donné ? Voilà ne pas-à moi il-a donné rien.
- En bref, c'est une bonne personne. Qu'est ce qu'il m'a donné ? Il ne me donne rien.

Dans les extraits ci-dessus, le deuxième acte est une question et il a été généré en amazighe (berbère). Nous constatons que, dans les deux cas, le locuteur choisit au début une autre langue pour donner son jugement. Dans le premier cas, il a utilisé l'arabe standard et dans le deuxième cas l'arabe marocain. Nous pensons que le choix d'une autre langue que l'amazighe (le berbère) sert à donner à ce jugement un caractère objectif. Rappelons que l'amazighe (le berbère) n'est utilisé dans notre corpus que lorsque les locuteurs savent bien communiquer en cette langue.

Extrait 15 : conversation du cours des mathématiques.

P. 097 : - ***ne-ntaḍr-u šwiya i-ḥiyyed ṣ-ṣedaɛ.*** **raʾay-na: as-saḥb al-ʾawwal as-sahl. fa-huwa as-saḥb fi nafs al-waqt. Kullu saḥbät ɛiba:rät ɛan.**

- Nous-attendons peu il-enlève le-bruit. Avons vu- nous le-tirage le-premier le-facile. Et-lui le-tirage en même le-temps. Chaque tirage forme sur.
- Attendons que ce bruit se termine. Nous avons vu le premier tirage, c'est le tirage le plus facile. Il s'agit du tirage en même temps. Quelle est la forme du chaque tirage ?

Extrait 16 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E3. 233 : - ***walakin ana ma šef-t-k-š. l-lah ma šef-t-k-š. waš ne-lqa S-A mṣifṭa li-ya u n-xelli-ha ?*** **ha:Da: mustaḥi:l.**

- Mais moi ne ai vu-je- toi-pas. Le-Dieu ne ai vu- je- toi-pas. Est ce moi je-trouve S-A envoyant à-moi et je-laisse-la ? Ce impossible.
- Mais moi je n'ai pas vu ton message. Je te jure que je ne l'ai pas vu. Est-ce que j'ai trouvé le message de S-A et je ne peux pas répondre ? Ceci est impossible.

Extrait 17 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P6. 87: - *hati nukkni dar neɣ* ***d-ders*** *g-is* **al-ɛada:ät wa al-ʾinṣa:f. al-ɛada:lät bayna al-musa:wa:t wa al-ʾinṣa:f**. *iɣ ur t-meyyez-t* **al-mafahi:m** *iɣ ur t-ɛerref-t* **al-mafahi:m** *sɣ l-****luwwel*** *ur ra te-bnu-t* **al-ʾiška:liyät.**

- Voilà nous chez nous le-cours en-lui la-justice et l'-équité. La-justice entre l'-égalité et l'-équité. Si ne pas tu-discrimines les- notions si ne pas tu-définis les-notions dès le-début ne pas (particule du futur) tu-construis la-problématique.

- L'objet de notre leçon porte sur la justice et l'équité, la justice entre l'égalité et l'équité. Si tu n'identifies pas les notions, si tu ne définis pas les notions dès le début, tu ne tireras pas au clair la problématique.

Dans l'extrait 15, le premier acte a été généré en arabe marocain et le deuxième en arabe standard. Souvent le professeur communique avec ses élèves en arabe marocain avant de commencer le cours. C'est pourquoi il leur demande en arabe marocain, dans le premier acte, d'attendre un peu. Et quand il commence la leçon, en deuxième acte, il prend la parole en arabe standard qui est la langue d'enseignement. Dans l'extrait 16, l'élève produit au début un ensemble d'actes de langage en arabe marocain, mais quand il veut modaliser ses propos il passe à l'arabe standard en dernier acte. Nous pensons que le locuteur opte pour l'arabe standard pour octroyer un caractère objectif à son jugement. En dernier extrait, l'acte en arabe standard (**al-ɛada:lät bayna**

al-musa:wa:t wa al-ʾinṣa:f.) sépare deux actes mixtes. Le locuteur choisit l'arabe standard pour rapporter le titre du cours dont on parle.

Extrait 18 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

- P1.41: - ***s-salam. ssi B.I ki dayr*** ? Ça va?

- La paix. Monsieur B-I comment faisant ? Ça va ?

- Salut monsieur B.I, ça va ?

Dans l'extrait 18, le professeur a commencé par produire deux actes de langage en arabe marocain. Il salue son collègue puis il lui demande comment il va. Le troisième acte est généré en français. Dans cet acte, l'enseignant reprend la même information avancée en deuxième acte. Nous pensons que l'expression « ça va » fait partie des habitudes langagières de nos informateurs.

1.3.2 L'alternance intra-acte

L'alternance intra-acte se produit à l'intérieur d'un même acte de langage. Elle se compose de l'alternance segmentale et de l'alternance unitaire. Rappelons que ce type d'alternance est prépondérant dans notre corpus (680 insertions, soit 87,17% de l'alternance intra-intervention et 85 % de l'ensemble du corpus). 355 insertions de cette alternance sont en arabe marocain, 289 en arabe standard, 25 en français et 11 en amazighe (berbère). 438 insertions de ces alternances ont été générées par les professeurs et 242 insertions par les élèves.

1.3.2.1 L'alternance codique segmentale

Ce type d'alternance codique porte sur l'insertion des segments composés dans un acte de langage. Nos informateurs ont produit 146 alternances segmentales, ce qui représente 21,47 % des alternances intra-actes. Les professeurs ont produit 114 alternances segmentales et les élèves 32. Au niveau des langues, ces alternances se répartissent comme suit : 83 insertions en arabe marocain, 02 en amazighe (berbère), 60 en arabe standard et une seule insertion en français.

Présentons dans ce qui suit quelques exemples de l'alternance codique segmentale extraits de notre corpus.

Extrait 19 : conversation du cours de SVT.

P. 045 : - **naɛam, wa al-billawra:t wa:ḍiḥät jidd(an), li-ʾanna-na : *ken-na šef-na* ayḍ(an) al-binyät al-mikru:li:tiyät**.

- Oui, et les-cristaux claires très, car-nous étions-nous avons vu- nous aussi la-structure la- microlithique.
- Oui, les cristaux sont très clairs car nous avons déjà vu aussi la structure microlithique.

Extrait 20 : conversation des élèves dans le cadre non formel.

E2. 186 : - ***Kaynin r-rejal. ha huwa quddam-k rajel*** **min kulli n-nawa:ḥi:.**

- Etant les hommes. Voilà il devant-toi homme de tous les-côtés.
- Il y a des hommes, voici un homme parfait devant toi.

Extrait 21 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 007 : - *iwa ɣ°a-nn aɣ i-fka. i-nna ya-k* **ana: d-dawalät**.

- Alors cela à nous il-a donné. Il-a dit à-toi Moi l'-Etat.

- Alors, c'est ce qu'il nous a donné. Il nous a donné « Moi l'Etat ».

Extrait 22 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

- P1.09: - ***l-imtihan*** c'est mieux ***t-senna εešrin εam b*** **al-ʾqdamiyät.**

- l'-examen c'est mieux tu-attends vingt an avec l'-ancienneté.

- C'est mieux l'examen, il faut attendre vingt ans pour passer par ancienneté.

Extrait 23 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P9. 311 : - ***lla, ɣir*** **Insaniy(an)** *hati i-hiyya.*

- Non, seulement humainement voilà il-est bon.
- Non, humainement parlant, c'est une bonne personne.

Dans l'extrait 19, la langue matrice est l'arabe standard. Les segments de l'arabe marocain (***ken-na šef-na)*** sont insérés dans la structure de l'arabe standard. Ils sont précédés du mot de liaison de l'arabe standard (**li-ʾanna)** et suivis d'un complément en arabe standard (**ayḍ(an) al-binyät al-mikru:li:tiyät**.). Dans l'extrait 20, l'élève insère dans son énoncé, qui a une structure de l'arabe marocain, des segments en arabe standard. Nous pensons que l'élève passe de l'arabe marocain à l'arabe standard pour donner plus d'objectivité à son jugement. L'extrait 21 a une structure amazighe (berbère). L'élève intègre dans son énoncé des segments en arabe standard pour rapporter à son camarade ce que le professeur leur a donné en évaluation. Dans l'extrait 22, des segments en français sont insérés dans la structure de l'arabe marocain. Le professeur opte ici pour le français pour donner plus d'objectivité à son jugement. Dans le dernier extrait, le locuteur passe de l'arabe marocain à l'arabe standard en insérant une incise, puis il intègre des segments amazighs (berbères). Dans ce dernier cas, nous pensons que le professeur opte pour l'amazighe (le berbère) pour exprimer son point de vue personnel.

1.3.2.2 L'alternance codique unitaire

Ce type d'alternance codique porte sur l'insertion d'une seule unité. L'alternance codique unitaire est dominante dans notre corpus et témoigne de la capacité de nos informateurs de passer d'une langue à une autre lors de leurs interactions verbales. L'alternance codique unitaire peut être un insert ou une incise.

1.3.2.2.1 L'insert

Il s'agit des éléments qui n'ont aucune fonction syntaxique dans l'énoncé où ils sont insérés. Les inserts peuvent être des expressions votives, des tournures exclamatives, des interjections, des exclamatifs, des régulateurs phatiques, des expressions de politesse et des formules de serment et d'invocation à Dieu. Nos informateurs ont généré 57 inserts : 50 insertions au cadre non formel et 7 insertions au cadre formel. Ceci signifie que les inserts relèvent essentiellement des habitudes langagières du cadre non formel. Les professeurs ont produits 26 insertions et les élèves 31 insertions. Pour la distribution des inserts au niveau des langues, 45 insertions sont en arabe marocain, 08 en arabe standard, 3 en français et une seule insertion en amazighe (berbère).

Les extraits ci-dessous présentent des exemples des inserts (ces exemples sont soulignés) tirés de notre corpus :

Extrait 24 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P4. 185 : - ***awddi!*** ***rah d-derari, d-derari waɛrin.***

- Hélas! Voilà les-enfants, les-enfants difficiles
- Hélas ! Ces enfants, ces enfants sont difficiles.

Extrait 25 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P3. 252 : - ***ah !*** ***ašnu ?***

- Ah ! Quoi ?
- Ah ! C'est quoi ?

Extrait 26 : conversation des mathématiques.

P. 127 : - **ta-ʾli:fät** ***l-lah i-hdi-k*****, taʾli:fät ssi, taʾli:fät**. ***ḥna daba f t-tertiba a steɛmel-na*** **al-faqara:t as-sa:biqät.**

- Combinaison le-Dieu il-conduit-toi, combinaison C, combinaison. Nous maintenant en l'-arrangement A avons utilisé- nous les-paragraphes les-précédentes.
- La combinaison, que Dieu te conduit. En combinaison nous utilisons C. Nous sommes maintenant à l'arrangement et nous utilisons A. Nous avons fait recours aux sections passées.

Extrait 27 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E3. 166 : - u:! *Mohammad ur dar-s* ***z-zeher***.

- Oh ! Mohammad ne pas chez-lui la-chance.
- Oh ! Mohammed n'a pas de chance.

Extrait 28 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P7. 243 : - **al- ḥamdu li-l-la:h.** ***rjeɛt-i merḥba.wella ɣir ziyara ?***

- Le-louange à-le-Dieu. Es revenu- tu bienvenu. Ou seulement visite ?
- Louange à Dieu, tu es définitivement revenu, soyez le bien venu, où seulement tu nous rends visite.

Extrait 29 : conversation du cours des mathématiques.

P. 109 : - voilà ! **jayyid, sahl jidd(an), tartibät bi-dun tikra:r**. **la: ta-takarraru al-furaṣ.**

- Voilà ! Bien, facile très, arrangement par-sans répétition. Non elles-se répètent les-chances
- Voilà, très facile, un arrangement sans répétition. Les chances ne se répètent pas.

Nous soulignons d'abord que les formules de serment et d'invocation à Dieu sont dominantes dans notre corpus et elles sont essentiellement générées en arabe marocain : ***wa ḥeqq rebb-i*** (je jure Dieu), ***l-lah l-ɛaḍim*** (Au nom de Dieu glorifié)***, u l-lah ila*** (je vous jure), etc. Les deux premiers exemples sont des interjections en arabe marocain (***awddi!, ah !***). Elles sont employées par le professeur pour exprimer son étonnement. Le troisième insert (***l-lah i-hdi-k***) est une invocation à Dieu en arabe marocain que le professeur a utilisée pour prier Dieu à orienter son élève qui mélange encore entre deux concepts mathématiques (la combinaison et l'arrangement). L'extrait 27 présente l'insert unique utilisé dans un énoncé amazigh (berbère). Cet insert est également une interjection que l'élève a générée pour exprimer son étonnement. Dans l'extrait 28, le professeur intègre dans son énoncé un insert en arabe standard pour remercier Dieu (**al- ḥamdu li-l-la:h :** Louange à Dieu). Et dans le dernier extrait, le professeur utilise un régulateur phatique en français (voilà). Cet insert ponctue le discours du professeur pour exprimer sa satisfaction de la réponse fournie par l'élève et maintenir l'interaction en même temps.

1.3.2.2.2 L'incise

L'incise est l'insertion des unités d'une langue dans la structure d'une autre langue. Les incises sont syntaxiquement intégrées dans la langue où elles sont insérées. Quantitativement, les incises ont une importance capitale dans notre corpus. Elles sont au nombre de 477 insertions, ce qui représente 59,62 % des insertions de notre corpus. 76,31 % de ces insertions ont été générées au cadre non formel (soit 364 insertions) et 23,69 % au cadre formel (soit 113 insertions). Les professeurs ont produit 298 incises (soit 62,47 %) et les élèves 179 incises (soit 37,53 %). En ce

qui concerne les langues, 227 incises sont en arabe marocain, 221 en arabe standard, 21 en français et 08 en amazighe (berbère).

Nous pensons que le modèle théorique qui a étudié les règles qui régissent l'insertion des unités d'une langue dans la structure d'une autre langue de manière plus détaillée est le modèle insertionnel de C. Myers-Scotton (2002) ou le MLF (*The Matrix Language Frame)*. Ce modèle distingue la langue matrice, qui fournit le cadre morphosyntaxique (ou les morphèmes du système), de la langue encastrée qui s'y insère en fournissant des morphèmes lexicaux (ou des morphèmes du contenu). Le principe qui régit la production de ces structures mixtes est celui de la congruence (la compatibilité entre les deux systèmes) entre les deux langues. La production des constituants mixtes[1] a lieu quand la congruence est suffisante. Par contre, il y a la production des îlots enchâssés[2] quand la congruence est insuffisante entre les deux systèmes linguistiques.

Vu le nombre élevé des incises dans notre corpus, nous nous contentons dans ce qui suit de la présentation des insertions les plus répandues en nous basant sur le modèle insertionnel pour analyser leurs agencements.

Extrait 30 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P4. 233 : - *nekki urri-ɣ ɣir da zzeray-ɣ* ***s-sewayɛ.***

- Moi suis devenu-je seulement (particule d'habitude) ai passé-je les-heures.
- Je ne fais plus rien.

Extrait 31 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E4. 088 : - *ne-dda dar yan* ***d-derri.***

- Nous-sommes allés chez un l'-enfant.
- Je suis allé chez un ami.

Extrait 32 : conversation du cours de SVT .

P. 022 : - **min xila:li al-waTiqät**, ***ka n-laḥḍ-u*** **bi-ʾanna al-gra:ni:t ya- ḥtallu misa:ḥa:t ša:siɛät.**

- A partir le-document (modalité du présent) nous-observons que le-granit il-domine surfaces larges.
- A partir de la carte, nous constatons que le granit prend une large surface.

Extrait 33 : conversation du cours de SVT.

P. 049 : - **qa:ran-ta al-gnays *u* qa:ran-ta al-gra:ni:t *u* qa :ran-ta al-migmatit.**

- As comparé-tu le-gneiss et as comparé-tu le-granit et as comparé- tu le-migmatite
- Tu as comparé le gneiss, tu as comparé le granit et tu as comparé la migmatite.

[1] - Structure qui se compose à la fois des morphèmes de la langue matrice et de la langue encastrée.

[2] - Structure entièrement projetée en langue enchâssée, mais elle se soumet à l'ordre et à la grammaire de la langue matrice. Cette structure englobe également les îlots internes qui sont actualisés selon l'ordre de la langue matrice, mais on y trouve aussi une partie qui est projetée selon les règles de la langue enchâssée

Extrait 34 : conversation du français.

P,126 : - Comment appelle-t-on ***r-rezza*** (le turban) ?

Extrait 35 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P3. 254 : - ***lla, maši*** *ɣ°a-nn.*

- Non, non pas celui-là.
- Non, ce n'est pas celui là.

Extrait 36 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E4. 090 : - ***wa ḥeqq n-neɛmat***, ***l-lah ila*** *ɣ* ***l-kerrusa*** *ar* ***ṣ-ṣbaḥ***. rrrr

- Et droit les-richesses, le-Dieu si en la-carrosse jusqu'à le-matin. Rire
- Je te jure que nous restons sur la carrosse jusqu'au matin. Rire

Extrait 37 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P6. 85 : - *iwa hati* **al-ʾinṣa:f** *iwger* **al-ɛada:lät**.

- Alors voilà l'-équité plus grand la-justice.

- Donc l'équité est plus étendue que la justice.

Extrait 38 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P6. 136 : ***- daba kull*** **wazir** ***u*** **al-ʾistra:ti:jiyät** ***dyal-u.***

- Maintenant chaque ministre et la-stratégie de-lui.

- Le problème est que chaque ministre a sa stratégie.

Extrait 39 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P6. 216 : - ***ma ka i-bqa-w-š*** **aḥra:r.**

- ne (modalité déclarative) ils- restent-pas libres.
- ils ne restent plus libres.

Extrait 40 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E4. 142: - *nekki ur dar-i* **al-ɛa:ʾiät** *ɣ udrar* **niha:ʾy(an)**.

- Moi ne pas chez-moi la-famille en montagne définitivement.
- Je n'ai absolument aucune famille à la montagne.

Extrait 41 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P6.99 : - *Da ne-ffal yat* la marge *i wida i* **al-muɛ:aqi:n.**

- (Particule d'habitude) nous-laissons une la-marge à ceux à les-handicapés.

- On laisse une marge pour les handicapés

Extrait 42 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P7. 282 : - ***šḥal bin*** la zone ***u*** la zone ?

- Combien entre la zone et la-zone ?
- Quelle est la différence entre une zone et l'autre ?

Extrait 43 : conversation du cours de SVT.

P. 035 : - ***ken-ti mezyan***, propre.

- As été -tu bien, propre.

- Tu as bien fait et ta copie était propre.

Dans les extraits 30 et 37, les noms de l'arabe marocain et de l'arabe standard sont insérés dans la matrice de l'amazighe (le berbère). Ces noms sont enchâssés avec leurs articles définis (***s-sewayɛ,*** **al-ʾinṣa:f**, **al-ɛada:lät**). Or, l'amazighe (le berbère) ne dispose pas de l'article défini. Donc la congruence est insuffisante entre l'amazighe (le berbère) et les deux autres langues. Donc, c'est cette incompatibilité entre l'amazighe (le berbère) et les deux autres langues qui explique l'insertion des noms selon les règles des langues enchâssées (l'arabe marocain et l'arabe standard).

Dans l'extrait 32, le syntagme verbal (***ka n-laḥḍ-u)*** est inséré dans la structure de l'arabe standard. Ce syntagme verbal est actualisé selon les règles de la langue enchâssée car le verbe et l'indice de personne sont précédés de la particule de la modalité du présent (ka). En arabe standard, le présent n'exige aucun monème (**nu-la:ḥiDu).** C'est cette incompatibilité entre les deux langues au niveau du syntagme verbale qui a mené le locuteur à actualiser le verbe comme îlot enchâssé. Nous signalons que l'insertion du verbe concerne uniquement les verbes de l'arabe marocain insérés dans la matrice de l'arabe standard. Et toutes les insertions de ces verbes se situent au niveau du cadre formel.

Dans les extraits 34, 38 et 42, les noms sont insérés avec des articles en langue enchâssée (r***-rezza,*** **al-ʾistra:ti:jiyät,** la zone). Dans le premier cas, le nom de l'arabe marocain est inséré dans la matrice de la langue française avec un article défini en arabe marocain (r-r). Dans le deuxième cas, le nom de l'arabe standard est encastré dans la matrice de l'arabe marocain avec un article défini de la langue enchâssée (al-). Dans le dernier cas, le substantif français est inséré dans la matrice de l'arabe marocain avec son article défini (la). Dans ces cas, il ne s'agit pas d'un disfonctionnement du modèle insertionnel. En effet, ce modèle considère les déterminants comme des morphèmes du système qui s'actualisent en même temps que les morphèmes du contenu auxquels ils se rapportent au moment où les intentions du locuteur se transforment en codes linguistiques (early system morphemes). Ainsi, " Ces derniers apparaissent au même niveau d'activation que leur tête c'est-à- dire la même projection maximale. " (K. ZIAMARI, 2003 : 84). Ceci signifie que les déterminants peuvent être générés en langue matrice ou en langue encastrée.

Dans les extraits 31 et 41, les syntagmes nominaux « *yan* ***d-derri,*** *yat* la marge » sont des îlots internes formés du nombre berbère (*yan, yat*) suivi d'un nom en arabe marocain précédé d'un article défini (***d-d)*** et d'un nom français défini par l'article (la). En amazighe (berbère), le nombre *yan / yat* se place avant le nom et s'accorde en genre avec lui (*yan urgaz* : un homme*, yat temyart* : une femme). Nous soulignons que le nom amazigh (berbère) ne dispose pas d'article défini. La structure mixte de l'arabe marocain qui correspond à celle de l'article indéfini a la forme suivante : [waḥed + art déf + nom]. Nous constatons alors que la structure de l'arabe marocain exige l'actualisation du nom avec un article défini. C'est cette incompatibilité entre les deux langues au niveau de cette structure qui a mené le locuteur à produire un nom en arabe marocain précédé d'un article défini, et tout le syntagme nominal [art déf + nom] est inséré dans la matrice du berbère puisqu'il est précédé du nombre *yan.* . Pour la structure mixte produite en français, nous avons signalé que le nombre (*yat*) s'accorde en genre avec le nom qu'il précède. Or, lors de l'actualisation du nom, le genre en français exige l'existence de l'article. C'est pour cette raison que le locuteur a produit cet îlot interne.

Dans les extraits 33 et 36, le morphème de l'arabe marocain (***u***) est inséré dans la matrice de l'arabe standard et les morphèmes du berbère (*ɣ,ar)* sont insérés dans la matrice de l'arabe marocain. Or, les morphèmes enchâssés sont des morphèmes du système. Dans son étude morphosyntaxique de l'alternance codique arabe marocain / français en appliquant le MLF, Karima ZIAMARI (2003 : 294-295) a présenté un cas semblable où l'arabe marocain insère une préposition dans la matrice du français. Elle a expliqué l'actualisation de cette préposition par la congruence entre la préposition de la langue enchâssée et celle de la langue matrice car elles ont les mêmes interprétations sémantiques. Et par conséquent, la préposition de la langue enchâssée passe le filtre de la langue matrice. Dans le même sens, nous pensons que les prépositions berbères (*ɣ, ar*) et leurs équivalents en arabe marocain ***(f, ḥetta)*** ont le même sens. De même, le coordonnant de l'arabe marocain (***u)*** a le même sens que le coordonnant arabe (**wa).** Et par conséquent ces morphèmes du système des deux langues enchâssées arrivent à passer les filtres des deux langues matrices.

Dans les extraits 39 et 43, l'adjectif de l'arabe standard (**aḥra:r)** et l'adjectif du français (propre) sont insérés dans la structure de l'arabe marocain. Ces adjectifs respectent la syntaxe de l'arabe marocain au niveau de l'ordre et au niveau formel. En effet, ces adjectifs qualificatifs sont postposés par rapports à leurs déterminés qui sont dans ces cas des pronoms dont témoignent les indices de personne affixés aux verbes. En outre, ces adjectifs s'accordent en genre et en nombre

avec leurs déterminés et ne sont pas déterminés par un article défini puisqu'ils se rapportent à des pronoms.

Dans l'extrait 35, le pronom démonstratif amazighe (berbère)(*ɣ°a-nn)* est inséré dans la matrice de l'arabe marocain en respectant son ordre. D'ailleurs, nous trouvons la même structure en amazighe (berbère) (*uhu ur-d ɣ°a-nn).*Dans l'extrait 40, l'adverbe de l'arabe standard (**niha:ˀy(an)**) est encastré dans la matrice de l'amazighe (berbère). Il exprime la négation dans cette phrase et se place à la fin de la phrase. L'équivalent de cet adverbe en amazighe (berbère) est (*akk°*). Ce dernier se place près de l'autre particule de negation amazighe (berbère), à savoir [*ur*]. On dit alors: " *nekki ur-akk° dar-i* **al-ɛa:ˀilät** *ɣ udrar"* . Nous constatons alors que l'adverbe [**niha:ˀy(an)**] n'obéit pas à l'ordre du berbère. Nous pensons que ce cas pose le problème de la validité du MLF qui exige l'obéissance de la langue enchâssée à l'ordre de la langue matrice.

Au terme de cette section, nous déduisons que nos informateurs mélangent essentiellement les langues au cadre non formel puisque 65,50 % des insertions sont générées dans ce cadre. Nous pensons que nos locuteurs n'ont aucune contrainte linguistique dans les conversations de ce cadre et que ces dernières sont un moment de soulagement et d'échange spontané pour nos enquêtés puisqu'elles se déroulent souvent au moment de la récréation. A ce propos, L. El MINAOUI stipule que " Le *codeswiching* trouve dans les conversations d'ordre informel un terrain de prédilection ; […] Toute conversation où une confiance mutuelle ou une forte charge affective (joie, colère, tristesse…) transparaît, favorise l'apparition du *codeswiching.* " (2001 :165). De telles conditions favorisent l'apparition de l'alternance codique, alors que dans le cadre formel, la langue d'enseignement s'impose et les relations sont hiérarchiques (enseignant / enseigné).

La quantification des insertions démontre que l'arabe marocain et l'arabe standard sont largement dominantes (418 insertions pour l'arabe marocain et 329 insertions pour l'arabe standard). Quant au français et l'amazighe (le berbère), ils restent faibles (23 insertions pour l'amazighe (le berbère) et 30 insertions pour le français). Nous remarquons également que les professeurs ont produit plus d'insertions que les élèves. Ceci s'explique par le fait que les enseignants ont produit plus de mots que les élèves au cadre formel. Rappelons qu'ils ont généré presque le même nombre d'insertions au cadre non formel. Au niveau des types d'alternance codique, l'étude dévoile que les alternances inter-interventions sont faibles et que les alternances intra-interventions sont prépondérantes, notamment les alternances unitaires qui représentent 66,75 % de l'ensemble des insertions du corpus. Les unités insérées répondent souvent au principe de la congruence car elles sont enchâssées en respectant les règles et l'ordre de la langue matrice.

Après avoir développé les types d'alternance codique, abordons dans ce qui suit les différentes fonctions des insertions de nos informateurs.

2 Les fonctions de l'alternance codique

2.1 Présentation générale

Nous soulignons d'abord que nous ne reprenons pas les données relatives à la distribution des insertions au niveau des langues et des locuteurs puisqu'elles sont développées dans la section précédente (voir la présentation générale des alternances codiques p. 159). Nous nous contentons dans ce qui suit de la distribution de l'ensemble des insertions au niveau des fonctions.

La fonction lexicale et référentielle est la première avec 595 insertions, soit 74,37 % de l'ensemble du corpus. La modalisation du message est la deuxième fonction (59 insertions, soit 7,37 %). La fonction identitaire, dont le nombre d'insertions est de 45 (soit 5,62 %), est la troisième. La fonction « Personnalisation *versus* objectivisation » est la quatrième avec 40 insertions (soit 5 %). La fonction polyphonique (ou paroles rapportées) occupe le cinquième rang avec 32 insertions (soit 4 %). Avec 15 insertions (soit 1,87 %), la réitération est la sixième fonction. Et la fonction interjective est la dernière dans l'ensemble du corpus (14 insertions, soit 1,75 %).

La fonction lexicale et référentielle est la première au cadre non formel (407 insertions, soit 77,67 %) et au cadre formel (188 insertions, soit 68,11%). La fonction identitaire est la deuxième au cadre non formel avec 42 insertions (soit 8,01%) et la dernière au cadre formel (3 insertions, soit 1,08 %). La fonction polyphonique occupe le troisième rang au cadre non formel (29 insertions, soit 5,53 %) et le sixième rang au cadre formel (3 insertions, soit 1,08 %). La modalisation du message est la quatrième fonction au cadre non formel et la deuxième fonction au cadre formel avec respectivement 18 insertions (soit 3,43 %) et 41 insertions (soit 14,85 %). La fonction « Personnalisation *versus* objectivisation » est la cinquième au cadre non formel (15 insertions, soit 2,83 %) et la troisième au cadre formel (25 insertions, soit 9,05 %). La fonction interjective occupe le sixième rang au cadre non formel avec 10 insertions (soit 1,90 %) et le cinquième rang au cadre formel avec quatre insertions (soit 1,44 %). La réitération est la dernière fonction au cadre non formel (3 insertions, soit 0,57 %) et la quatrième au cadre formel (12 insertions, soit 4,34 %).

Le tableau suivant synthétise la distribution des fonctions de notre étude :

			Paroles rapportées				Interjections				Personnalisation / Objectivisation				Réitération				Modalisation du message				Fonction identitaire				fonction lexicale et référentielle			
			AM	Amz	As	Fr	AM	Amz	AS	Fr	AM	Amz	As	Fr	AM	Amz	AS	Fr	AM	Amz	AS	Fr	AM	Amz	AS	Fr	AM	Amz	AS	Fr
Cadre non formel	**Conversations des professeurs**		00	00	09	00	05	00	00	01	04	00	04	01	00	00	00	02	00	04	04	01	09	05	02	00	67	02	134	12
	Conversations des élèves		11	00	08	01	03	01	00	00	01	03	02	00	00	00	00	01	02	04	02	01	25	00	01	00	116	04	70	02
	Total		**11**	**00**	**17**	**01**	**08**	**01**	**00**	**01**	**05**	**03**	**06**	**01**	**00**	**00**	**00**	**03**	**02**	**08**	**06**	**02**	**34**	**05**	**03**	**00**	**183**	**06**	**204**	**14**
Cadre formel	**SVT**	**Professeur**	00	00	00	00	00	00	00	00	03	00	06	00	02	00	01	00	18	00	00	00	00	00	00	00	48	00	18	05
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00
		Total	00	00	00	00	00	00	00	00	03	00	06	00	02	00	01	00	18	00	00	00	00	00	00	00	49	00	18	05
	SPC	**Professeur**	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	00	00	05	00	00	00	00	00	01	00	10	00	08	01
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
		Total	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	01	00	00	00	05	00	00	00	00	00	01	00	10	00	08	01
	Math	**Professeur**	00	00	01	00	00	00	02	01	06	00	03	00	00	00	00	00	06	00	00	00	01	00	00	00	08	00	06	00
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	01	00	05	00
		Total	00	00	01	00	00	00	02	01	06	00	03	00	00	00	00	00	06	00	01	00	01	00	00	00	09	00	11	00
	Total des MS.	**Professeur**	00	00	01	00	00	00	02	01	09	00	10	00	03	00	01	00	29	00	00	00	01	00	01	00	66	00	32	06
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	02	00	05	00
		Total	00	00	01	00	00	00	02	01	10	00	10	00	03	00	01	00	29	00	01	00	01	00	01	00	68	00	37	06
	L'arabe	**Professeur**	00	00	00	00	01	00	00	00	01	00	03	00	05	00	03	00	10	00	00	00	00	00	01	00	35	00	24	00
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	00
		Total	00	00	00	00	01	00	00	00	01	00	03	00	05	00	03	00	10	00	00	00	00	00	01	00	35	00	27	00

	Le français	**Professeur**	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	09	00	02	00
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	00	01	00
		Total	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	12	00	03	00
	Total des ML	**Professeurs**	00	00	02	00	01	00	00	00	01	00	03	01	05	00	03	00	10	00	01	00	00	00	01	00	44	00	26	00
		Elèves	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	00	04	00
		Total	00	00	02	00	01	00	00	00	01	00	03	01	05	00	03	00	10	00	01	00	00	00	01	00	47	00	30	00
	Total du cadre formel	**Professeurs**	**00**	**00**	**03**	**00**	**01**	**00**	**02**	**01**	**10**	**00**	**13**	**01**	**08**	**00**	**04**	**00**	**39**	**00**	**01**	**00**	**01**	**00**	**02**	**00**	**110**	**00**	**58**	**06**
		Elèves	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**05**	**00**	**09**	**00**
		Total	**00**	**00**	**03**	**00**	**01**	**00**	**02**	**01**	**11**	**00**	**13**	**01**	**08**	**00**	**04**	**00**	**39**	**00**	**02**	**00**	**01**	**00**	**02**	**00**	**115**	**00**	**67**	**06**
L'ense-mble du corpus	**Professeurs**		**00**	**00**	**12**	**00**	**06**	**00**	**02**	**02**	**14**	**00**	**17**	**02**	**08**	**00**	**04**	**02**	**39**	**04**	**05**	**01**	**10**	**05**	**04**	**00**	**177**	**02**	**192**	**18**
	Elèves		**11**	**00**	**08**	**01**	**03**	**01**	**00**	**00**	**02**	**03**	**02**	**00**	**00**	**00**	**00**	**01**	**02**	**04**	**03**	**01**	**25**	**00**	**01**	**00**	**121**	**04**	**79**	**02**
	Total		**11**	**00**	**20**	**01**	**09**	**01**	**02**	**02**	**16**	**03**	**19**	**02**	**08**	**00**	**04**	**03**	**41**	**08**	**08**	**02**	**35**	**05**	**05**	**00**	**298**	**06**	**271**	**20**
Total : 800 insertions			**32 4 %**				**14 1,75 %**				**40 5 %**				**15 1,87 %**				**59 7,37 %**				**45 5,62 %**				**595 74,37 %**			
			Paroles rapportées				**Interjections**				**Personnalisation / Objectivisation**				**Réitération**				**Modalisation du message**				**Fonction identitaire**				**fonction lexicale et référentielle**			

Tableau 61: le nombre de chaque type de fonction d'alternance codique dans notre corpus.

Après la présentation générale de la distribution des fonctions de l'alternance codique dans l'ensemble de notre corpus, abordons maintenant l'examen de chaque type de fonction. Soulignons que certaines fonctions ont été abordées en partie lors de l'étude des types de l'alternance codique.

2.2 La fonction polyphonique : discours rapporté

Dans ce cas, les paroles du locuteur et les paroles rapportées sont imbriquées dans la même intervention. Les paroles rapportées peuvent être authentiques (les transmettre telles qu'elles sont produites), traduites ou reformulées. Nous avons relevé 32 insertions dans notre corpus dont la fonction est de rapporter les paroles des autres. 29 insertions ont lieu au cadre non formel et trois insertions seulement au cadre formel. Les professeurs en ont produit 12 insertions et les élèves 20 insertions. Au niveau des langues, la distribution des paroles rapportées se présente comme suit : 20 insertions en arabe standard, 11 en arabe marocain et une seule insertion en français.

Examinons dans ce qui suit quelques exemples qui illustrent cette fonction.

Extrait 44 : conversations des professeurs dans le cadre non formel

-P3.131 : - ***lla, waḥed l-mudekkira hadi***, **amma bi-n-nisbati li-ljuduɛ al-muštarakät, fa-ta-stamirru d-dirasatu ila: ɣa:yat at-talatin min yu:nyu:.**

- Non, un la-circulaire celle-là, alors pour-la-proportion les-troncs les-communs, elle- se-poursuit l'-étude à le-trente de juin.

- Non, c'est une circulaire, en ce qui concerne les troncs communs, l'étude se poursuit jusqu'au trente juin.

Extrait 45 : conversations des élèves dans le cadre non formel

E4. 275 : - ***ɛref-ti dik l-qadiya dyal*** **kama: ta-di:nu tu-da:n**.

- As su-tu cette l'-affaire de comme tu-condamnes tu-seras condamné.
- Tu sais ce dicton : « A beau jeu, beau retour ».
-

Extrait 46 : conversation des mathématiques.

P. 113 : - **tama:m(an) , naɛam li-kuratayni min bayn** (????). **jayyid**. **ɛadad as-saḥba:t** a, b ***u***

ne-ḥseb mezyan. ɛendak t-gul f **al-waṭani: nasi:-tu kurät aw miTla ha:Dihi al-ʾašya:ʾ.**

- Parfaitement, oui à-deux balles de entre (inaudible) bien. Nombre les-tirages A,B, et je-compte bien. Attention tu-dis en le-national ai oublié- je balle ou comme ces les-choses.
- Parfait, oui deux balles parmi (inaudible). Très bien. Le nombre de tirages A, B et je compte bien. Attention à ne pas oublier une balle où quelque chose dans ce sens à l'examen national.

Dans les extraits ci-dessus, les locuteurs ont passé de l'arabe marocain à l'arabe standard pour rapporter des paroles de l'autre. Dans l'extrait 44, le professeur a intégré un extrait dans son discours d'une circulaire ministérielle qui appelle à la poursuite des études pour les troncs communs jusqu'à la fin de juin. Le professeur a rapporté l'extrait en arabe standard tel qu'il a été stipulé par la circulaire pour démontrer à ses collègues qu'il dit la vérité puisqu'ils doutent de l'existence d'un tel

texte. Dans l'extrait 45, l'élève passe de l'arabe marocain à l'arabe standard pour citer un dicton dans le but de juger le comportement de son ami. Dans ces deux derniers exemples, le locuteur passe du discours citant au discours cité sans verbe locutoire. Par contre, dans le troisième exemple (l'extrait 46), le professeur a passé à l'arabe marocain pour insérer le verbe introducteur (***t-gul)***. Le professeur cite par la suite le contenu d'un énoncé que les élèves répètent souvent après chaque examen (j'ai oublié…). Le contenu de cet énoncé est habituellement cité par les élèves en arabe marocain alors que le professeur l'a cité en arabe standard. Nous pensons que le professeur recourt à l'arabe standard pour donner à ses propos un caractère d'objectivité.

Extrait 47 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 007 : - *iwa y°a-nn ay i-fka*. *i-nna ya-k* **ana: d-dawalät**. *ur-ssin-y yat* **al-qawalät** *yaḍni*. **Kayfa ta-takawanu mašruɛiyyat al-ɛunf xiṭab(an)**.

- Alors cela à nous il-a donné. Il-a dit à-toi Moi l'-Etat. Ne pas sais-je une la-citation autre. Comment elle-se constitue légitimité la-violence discursivement ?

- Alors, c'est ce qu'il nous a donné. Il nous a donné « Moi l'Etat ». Je ne me rappelle pas de l'autre citation. Peut être : " Comment se constitue la légitimité discursive de la violence?".

Extrait 48 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 120 : - *te-lla yat* **al-ʾa:yät** *n* **al-qurʾa:n al-kari:m**.

- Elle-est une le-verset de le-coran le-sacré.
- Il y a un verset coranique

E4. 121 : - *yah*. **wa la : taqul la-huma: ʾuff(in) wa la: tan har-huma:.**

- Oui. Et non tu-dis à-eux fi et non tu-grondes-les.
- Oui, ne leur dis pas fi et ne les gronde pas

Extrait 49 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 024 : - **[…]** *i-nna-y-ay* ***der-t-ha li-kum***. *i-nna-y-ak* ***Kteb-t-ha***. *i-nna-y-ak* ***kteb-t-ha li-kum f d-deftar***. *iz-d ne-kteb-t* ?

- **[…]** Il-a dit-à nous ai fait- je-la à-vous. Il-a dit-à toi ai écrit-je-la. Il-a dit-à-toi ai écrit-je-la à-vous en le-cahier. Est-ce que nous-avons écrit-la ?

- **[…]** Il a répliqué que nous l'avons faite et que nous l'avons même écrite sur le cahier. Est-ce que nous l'avons faite ?

Dans les extraits ci-dessus, le discours citant est en amazighe (berbère) et le discours cité est en arabe standard et en arabe marocain. Dans l'extrait 47, l'élève a employé le verbe introducteur (*i-nna* : il a dit) et l'expression locutoire mixte qui se compose de l'amazighe (le berbère) et de l'arabe standard (*yat* **al-qawalät** *yaḍni* : une autre citation) pour rapporter les sujets d'évaluation qui sont en arabe standard. Dans l'extrait 48, le premier élève cherche un verset coranique qui ordonne de bien traiter les parents et le deuxième élève cite ce verset après l'adverbe (*yah* :oui) qui démontre qu'il est d'accord. Ce verset est un argument d'autorité car il est tiré d'un livre sacré, le Coran. En dernier extrait, le discours cité est en arabe marocain. L'élève rapporte à ses amis, après le verbe

locutoire (*i-nna* : il a dit), les propos de leur professeur dans lesquels il leur signale qu'ils ont déjà développé le contenu de l'évaluation et qu'ils l'ont même écrit sur leurs cahiers.

Extrait 50 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E2. 230 : - ***rah jawbe-t-k ḥint gel-ti li-ya sbaḥ l-xir***. ***gel-t li-k*** ça va **al-hamdu li-l-la:h**.

- Voilà ai répondu-je-toi car as dit-tu à-moi matin la-richesse ai dit-je-à toi ça va le- louange à-le-Dieu
- Je t'ai répondu car tu m'as dit bonjour. Je t'ai écrit ça va louange à Dieu.

Dans l'extrait en haut, l'élève a rapporté à son amie, après le verbe introducteur de l'arabe marocain (***gel-t li-k*** : je t'ai dit), le contenu de son message téléphonique. Ce contenu est mixte. Il se compose d'un segment français (ça va) et d'un segment de l'arabe standard (**al-hamdu li-l-la:h :** louange à Dieu). L'expression mixte utilisée fait partie des habitudes langagières de nos informateurs et nous l'entendons de manière fréquente dans leurs conversations quotidiennes.

2.3 La fonction interjective

Il s'agit dans ce cas des insertions qui servent à marquer une interjection. Nous signalons que l'interjection est " un signifiant qui n'a d'autre signifié que celui indiqué par l'intonation qui l'accompagne..[..]. Il s'agit d'un cas de transfert" (C. BUREAU, cité par H. EL AMRANI, 1991 : 57). Ces insertions ont une charge affective et émotive (joie, surprise, angoisse, etc.), d'où leur force expressive. Elles ont souvent une fonction phatique et prennent la forme de particules énonciatives qui participent à la construction du discours.

Nos informateurs ont produit 14 interjections : dix interjections pour les professeurs et quatre interjections pour les élèves. Au niveau des langues, neuf sont en arabe marocain, deux en arabe standard, deux en français et une seule interjection en amazighe (berbère). Dix interjections ont été générées au cadre non formel et quatre au cadre formel.

Examinons dans ce qui suit quelques exemples extraits de notre corpus (les interjections sont soulignées).

Extrait 51 : conversation des mathématiques.

P. 109 : - <u>voilà !</u> **jayyid, sahl jidd(an), tartibät bi-dun tikra:r**. **la: ta-takarraru al-furaṣ**.

- Voilà ! Bien, facile très, arrangement par-sans répétition. Non elles-se répètent les-chances.
- Voilà ! Très facile, un arrangement sans répétition. Les chances ne se répètent pas.

Extrait 52 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P4. 185 : - ***<u>awddi!</u> rah d-derari, d-derari waɛrin.***

- Hélas! Voilà les-enfants, les-enfants difficiles.

-Hélas ! Ces enfants, ces enfants sont difficiles.

Extrait 53 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P3. 252 : ***- ah ! ašnu ?***

- Ah ! Quoi ?
- Ah ! C'est quoi ?

Extrait 54 : conversations des élèves dans le cadre non formel

E3. 166 : - u:! *Mohammad ur dar-s* ***z-zeher***.

- Oh ! Mohammad ne pas chez-lui la-chance.
- Oh ! Mohammed n'a pas de chance.

Extrait 55 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 327 : - ***u ana ne-smeɛ bḥal hakka, u ɛerf-u-ni d-derari ɣadi ne-mši li-h u ḥda J-S. u ana n-dir fi-h ṯṯniww* [...].**

- Et moi je-écoute comme ça, et ont connu-ils -moi les-gars (modalité du futur) je-vais à-lui et près de J-S. Et moi ai fait-je à-lui *ṯṯniww* (une façon devoir) […].
- Je l'ai entendu. Il a été près de J-S et les gars savent que je vais l'attaquer. Je l'ai regardé de cette façon […].

Extrait 56 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P9. 300 : - **awwal ɛa:m** *lliɣ njeḥ-ɣ sker-ɣ* ***l-felsafa****. hati i-fka-yyi aɛrram n* ***le-ktub*** *. i-ɛemmer-yyi-d* ***le-myaki*** *s* ***le-ktub****. i-nna-yyi sir ɣer.* ***l-lah l-ɛaḍim*** *kra n* **al-mawadi:ɛ**. *zeɛma* !

- Premier an quand ai réussi-je ai fait-je la-philosophie. Voilà il-a donné-à moi beaucoup de les-livres. Il-a rempli-à moi-ci les-plastiques avec les-livres. Il-a dit-à moi va lis. Le-Dieu le-glorifié. Quelques de les-sujets. c'est-à-dire !

- La première année quand j'ai réussi j'ai opté pour la philosophie. Il m'a donné énormément de livres et m'a ordonné de les lire. Je te jure que c'étaient des sujets importants.

Dans les quatre premiers exemples, les interjections se situent toutes au début des tours de parole. Elles sont employées par les locuteurs pour exprimer leurs sentiments. Dans le premier extrait, le professeur a utilisé le monème « Voilà » pour démontrer sa satisfaction de la réponse, et en même temps pour maintenir l'interaction. L'interjection a alors dans ce cas une fonction phatique. Les interjections (awddi, Ah, u :) sont courantes en arabe marocain et en amazighe (berbère). Elles servent dans les exemples ci-dessus à exprimer l'étonnement et la désolation. Dans le cinquième exemple, l'interjection est une onomatopée. Le contexte de la production de l'énoncé laisse à dévoiler que l'onomatopée utilisée par l'élève exprime sa tristesse à l'égard d'un élève qui était en train de l'attaquer. En dernier exemple, l'interjection « *zeɛma* » se situe à la fin du tour de parole. Elle est utilisée par le professeur pour exprimer sa gratitude à l'égard de son ancien enseignant qui l'a beaucoup soutenu lorsqu'il avait commencé ses études universitaires.

2.4 Personnalisation *versus* objectivisation

Cette fonction détermine l'attitude du locuteur à l'égard du contenu de l'énoncé qu'il a produit. Ainsi, les locuteurs passent d'une langue à une autre pour s'impliquer dans le contenu d'un message ou marquer une certaine distance en cherchant à être neutres. Autrement dit, ils optent pour des langues variées pour donner au message un caractère personnel (exprimer une opinion, une attitude, une expérience, etc.) ou tout simplement octroyer à ce message un caractère objectif. GUMPERZ avance que cette fonction est difficile à déterminer en termes purement descriptifs (1989 : 79). Cette difficulté se manifeste essentiellement dans l'absence des indices linguistiques qui facilitent la détermination du degré d'implication du locuteur dans son énoncé.

Nos informateurs ont produit quarante insertions dans cette fonction : 15 au cadre non formel et 25 au cadre formel. Les professeurs ont généré 23 insertions et les élèves sept insertions. Au niveau des langues, ces insertions se répartissent comme suit : 16 en arabe marocain, trois en amazighe (berbère), 19 en arabe standard et deux en français.

Pour illustrer cette fonction, discutons les exemples suivants tirés de notre corpus.

Extrait 57 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

-P4. 217 : - ***waš l-ustad dyal l-fesafa ka i-jib z-zerwaṭa?***

- Est-ce le-professeur de la-philosophie (modalité declarative) il-apporte le-gourdin ?

- Est-ce que le professeur de la philosophie mène avec lui le gourdin en classe ?

PP. 218 : - rrrr

- Rire

P4. 219 : **- la: ɛala:qata li-l-falsafti bi-l-ɛunf.**

- Non relation à-la-philosophie avec-la-violence.
- La philosophie n'a aucun rapport avec la violence.

Extrait 58 : conversation du français.

P. 112 : - S'il vous plaît, c'est une mauvaise habitude. **al-ḥiwa:r** ***rah ɛend-u*** **l-qaw:aɛid** ***dyawl-u***. ***bɣi-ti t-gul ši haja hezz ṣebɛe-k u n- ɛtiw-k l-weqt*** **al-ka:fi:**. ***ka te-lqa*** **muʾtamar** ***fi-h*** **alf muša:rik** ***u ma ka i-kunš had ṣ-ṣdaɛ lli fi-kum ntuma. šwiya t n-niḍam***. Alors en quelle région on porte le haïk bleu ?

- S'il vous plait, c'est une mauvaise habitude. Le-dialogue voilà chez-lui les-règles de-lui. As voulu-tu tu-dis quelque chose lève doigt-ton et nous-donnons-toi le-temps le-suffisant. (particule déclarative) tu-trouves congrès en-lui mille participant et ne il-est- pas ce bruit que en-vous vous. Alors en quelle région on porte le haïk bleu ?

- S'il vous plait, c'est une mauvaise habitude. Le débat a des règles. Si tu veux intervenir, lève ton doigt et on te donne le temps suffisant pour t'exprimer. Il y a des congrés où on peut trouver mille participants, et pourtant on ne fait pas comme votre bruit. Alors en quelle région on porte le haïk bleu ?

Extrait 59 : conversation des mathématiques.

E. 097 : - ***ne-ntaḍr-u šwiya i-ḥiyyed ṣ-ṣedaɛ***. **raʾay-na: as-saḥb al-ʾawwal as-sahl. fa-huwa as-saḥb fi nafs al-waqt. Kullu saḥbät ɛiba:rät ɛan.**

- Nous-attendons peu il-enlève le-bruit. Avons vu- nous le-tirage le-premier le-facile. Et-lui le- tirage en même temps. Chaque tirage forme sur.
- Attendons que ce bruit se termine. Nous avons vu le premier tirage, c'est le tirage le plus facile. Il s'agit du tirage en même temps. Quelle est la forme de chaque tirage ?

Extrait 60 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 030: - *i-ɛlem* ***rebb-i*** *man* ***n-neṣṣ*** *ra-aɣ-d i-awi. walakin* **feɛl(an)** *ur rad fella-k skedbe-ɣ ur-t ḥmil-ɣ*. [….]

- Il-a su Dieu-mon quel le-texte (modalité du futur)-à nous il-apporte. Mais effectivement ne pas (modalité du futur) sur-toi mens-je ne pas-le aime-je.[….].
- Dieu seul sait quel texte va nous apporter. Mais, effectivement , je ne veux pas te cacher une chose, je le déteste.

Extrait 61 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 011: - **ana: la: ya-hummu-ni:** . *i mad awen i-fka ɣ°a-nn ?*

- Moi non il-intéresse-moi. Et quoi à vous il-a donné celui-là?

- Non, ça ne m'intéresse pas. Et qu'est ce qu'il vous a donné celui là ?

Généralement, nos enquêtés utilisent les langues maternelles pour s'impliquer dans le massage et recourent aux langues de scolarisation pour marquer un détachement en visant plutôt l'objectivité. Nous signalons d'abord que l'objet de la discussion dans le premier extrait est le questionnaire d'une étudiante qui porte sur le rapport entre la violence et la philosophie. Le professeur a généré le premier tour en arabe marocain en s'interrogeant si le professeur de philosophie mène avec lui le gourdin en classe. A travers cette question, le professeur exprime implicitement son point de vue qu'il n'y a aucun rapport entre la philosophie et la violence. Ce qui provoque le rire de tous ses collègues. Le même professeur reprend la même idée en arabe standard pour prouver qu'il est objectif. Les extraits 58 et 59 représentent des conversations de classe. Dans les deux exemples, le professeur utilise l'arabe standard et le français pour développer des notions scolaires et l'arabe marocain pour s'impliquer dans le message. Ainsi, dans le premier cas, le professeur opte pour l'arabe marocain pour suggérer à ses élèves d'attendre que le bruit se termine pour commencer le cours. Dans le deuxième cas, le professeur a passé du français à l'arabe marocain, où sont insérés quelques mots de l'arabe standard, pour attirer l'attention de ses élèves de l'importance de l'ordre en classe. En terminant sa remarque, il revient au français pour reprendre le cours. Dans l'extrait 60, l'élève recourt à l'amazighe (le berbère) pour exprimer son sentiment à l'égard de son professeur. Le dernier extrait est une exception dans notre corpus. Dans ce cas, l'élève a employé l'arabe standard pour annoncer son point de vue. Cette personnalisation du

message est indiquée par le pronom tonique (**ana:** : moi). Nous soulignons que la langue principale de communication de cette conversation des élèves est l'amazighe (le berbère).

2.5 La réitération

Les locuteurs passent d'une langue à une autre pour reprendre le même message en le traduisant littéralement ou en le répétant sous une forme un peu modifiée. Ces répétitions peuvent être utilisées pour mieux clarifier le contenu d'un message, insister sur une idée ou faire passer un message. Nos informateurs ont généré 15 alternances dans cette fonction : 12 au cadre non formel et trois au cadre formel. Les professeurs ont généré 14 insertions et les élèves ont produit uniquement une seule insertion. Ces réitérations se distribuent comme suit : huit en arabe marocain, quatre en arabe standard et trois en français.

Les exemples ci-dessous illustrent la réitération dans notre corpus.

Extrait 62 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P1.41: - ***s-salam. ssi B.I ki dayr*** ? Ça va?

- La paix. Monsieur B-I comment faisant ? ça va ?

- Salut monsieur B.I ? Ça va ?

Extrait 63 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P1.119 : - ***men tlata l tmenya yunyu***.

- Du trois au huit juin.

P3.120 : - Juin !

- Juin !

Extrait 64 : conversation du cours de l'arabe.

P. 056 : - **naɛam la:budda an ta-tawaffara ha:Di :hi al-ɛana:ṣir fi š-šarḥi wa t-tafsi:r. iDan li-na-šraḥa, ma:Da yu-taṭallabu qabla an na-šraḥa *? ila bɣi-t ne- šreḥ, aš xaṣṣ i-kun sa:bq ?***

- Oui, il faut que elles-existent ces les-éléments en l'-explication et l'-interprétation. Donc pour nous-expliquons quoi on-exige avant nous-expliquons ? Si ai voulu-je j'-explique, quoi il-manque il-est devancé ?
- Oui, il est indispensable d'avoir tous ces éléments en explication et en interprétation. Qu'est ce qui est recommandé avant d'entamer l'explication ? Que dois-je faire avant d'expliquer ?

Extrait 65 : conversation du cours de l'arabe.

P. 023 : - **la:, al-mawa:ḍi:ɛ fi at-taɛbi:r wa al-ʾinša:ʾ li-ʾanna al-mawaḍu:ɛ *dyal* at-taɛbi:r wa al-ʾinša:ʾ *ka ne-steɛmel:u-h* fi ṭuruq kita:bat al-maw ḍu:ɛ fi al-ʾinša:ʾ fi al-inja:z fi at-taɛbir wa al-inja:z. iDan *aš qrit-u* fi mawa:ḍi:ɛ at-taɛbir wa al-ʾinša:ʾ ? *qrit-u t-teṣmim*, waḍɛu taṣmi:m. *qrit-u t-teṣmim* waḍɛu taṣmim** ?

- Non, les-sujets en l'-expression et la-création car le-sujet de l'-expression et la-création (particule d'habitude) nous-utilisons-le en méthodes écriture le-sujet, en la-création, en la-réalisation en l'-expression et la-réalisation. Donc quoi lisez-vous en sujet l'-expression et la-création ? Lisez-vous le-plan, établissement plan. Lisez-vous le-plan établissement plan ?
- Non, je parle des sujets de l'expression et de la rédaction car nous les exploitons dans les méthodes de l'écriture de n'importe quel sujet. J'insiste sur les sujets d'expression et de rédaction. Qu'est ce que vous

avez fait dans les sujets de l'expression et de rédaction ? Est-ce que vous avez fait l'établissement du plan d'un sujet ?

Dans le premier extrait, le professeur passe de l'arabe marocain au français pour répéter la même idée, à savoir demander à son collègue comment il va. L'expression (***ki dayr*** ? Ça va?) est très fréquente chez nos informateurs et fait partie de leurs habitudes langagières. Dans le deuxième extrait, le premier professeur a produit un tour de parole en arabe marocain pour signaler à ses amis qu'on a programmé un soutien en première semaine de juin. Pour exprimer son étonnement, le deuxième professeur reprend le dernier mot de son collègue en français (juin). Le choix du français dans ce cas sert à faire passer le message de la non pertinence du temps de ce soutien. Dans l'extrait 64, le professeur passe de la langue d'enseignement (l'arabe standard) à l'arabe marocain pour réitérer la même idée. Le professeur recourt à l'arabe marocain pour amplifier ce qu'il a dit avant en arabe standard. Dans le dernier extrait, le professeur passe de l'arabe marocain (***qrit-u t-teṣmim*** : vous avez étudié le plan) à l'arabe standard (**waḍɛu taṣmim** : élaboration du plan). Ce passage de l'arabe marocain à l'arabe standard a été d'abord produit sous forme d'une phrase déclarative puis sous forme d'une phrase interrogative. Nous pensons que ce passage de l'arabe marocain à l'arabe standard a pour objectif la clarification du contenu du message. Ainsi le message en arabe marocain est vague alors que celui de l'arabe standard est plus précis puisque le professeur cherche par l'expression « élaboration du plan) les trois étapes classiques de rédaction (introduction, développement et conclusion).

2.6 Modalisation d'un message

Dans ce cas, le locuteur produit le message dans une langue (langue principale) et passe à une deuxième langue (langue secondaire) pour modaliser ou préciser son contenu. Nos informateurs ont généré 59 alternances pour modaliser leurs messages. Cette fonction concerne essentiellement le cadre formel puisque nos enquêtés y ont produit 41 insertions (soit 69,49 %) alors que le nombre d'insertions au cadre non formel est de 18 seulement (soit 30,51%). Les professeurs ont généré 83,05 % des insertions de la modalisation (soit 49 insertions) et les élèves ont un taux de 16,95 % (soit10 insertions). Nous pensons que c'est la nature des conversations du cadre formel qui a engendré cet écart entre les deux cadres de communication et les locuteurs étant donné que les conversations des cours exigent souvent des professeurs de recourir à d'autres langues pour mieux préciser les notions présentées. Nous remarquons également que l'arabe marocain est la langue principale de la modalisation avec presque deux tiers d'insertions (41 insertions, soit 69,49 %). L'amazighe (le berbère) et l'arabe standard ont chacune huit insertions et le français a deux insertions.

Voici quelques exemples de la modalisation extraits de notre corpus :

Extrait 66 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P1,09: - ***l-imtihan*** c'est mieux ***t-senna ɛešrin ɛam b*** **al-ʾqdamiyät.**

- L'-examen c'est mieux tu-attends vingt an avec l'-ancienneté.

- C'est mieux l'examen, il faut attendre vingt ans pour passer à l'ancienneté.

Extrait 67 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P9. 205 : - ***hadi waḥed*** **al -ʾistima:rät**, ***waḥed*** **ṭ-ṭa:libät**, **uxt *B.A bɣa-t t-dir waḥed l-beḥt*, ɛalaqatu d-darsi al- falsafi bi-l-ɛunf.**

- Celle-ci un le-questionnaire, un l'-étudiante, sœur B.A, a voulu-elle elle-fait un la- recherche, relation la-leçon le-philosophique à-la-violence.
- C'est un questionnaire d'une étudiante, la sœur de B.A. Elle veut faire une recherche qui porte sur le rapport du cours philosophique à la violence.

Extrait 68 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P9. 311 : - ***lla, ɣir*** **Insaniy(an)** *hati i-hiyya.*

- Non, seulement humainement voilà il-est bon.
- Non, humainement parlant, c'est une bonne personne.

Les trois premiers extraits sont tirés des conversations du cadre non formel. Dans le premier extrait, le professeur passe de l'arabe marocain (***l-imtihan*** : l'examen)au français (c'est mieux) pour mieux préciser à ses collègues que l'examen vaut mieux que l'ancienneté en promotion. Dans le deuxième extrait, l'expression de l'arabe standard (**ɛalaqatu d-darsi al-falsafi bi-l-ɛunf :** rapport du cours philosophique à la violence) est utilisée par le professeur pour préciser le thème du questionnaire de recherche que les professeurs doivent remplir. En troisième extrait, l'expression amazighe (berbère) (*hati i-hiyya* : il est bon) est subordonné au mot de l'arabe standard (**insaniy(an) :** humainement) pour préciser de quel côté on juge la personne dont on parle.

Extrait 69 : conversation du cours de SVT.

P. 016 : - **Tumma ntaqal-na ila: d-dirasa:t al-gra :nitiyät, raʾay-na: ayḍ (an) anna-ha murtabiṭät bi-tiktuniyat aṣ-ṣfa:ʾiḥ. xuṣuṣ(an) murtabiṭät ayḍ(an) bi-Dahirat at-taḥawwul. iDan min xila:l al-muqaddimät *lli ken-na tḥeddet-na ɛli-ha men qbel. nɛawd-u ne-qra-w-ha men jdid*, naɛam.**

- Puis nous sommes déplacés-nous à les-études les-granitiques, avons vu-nous aussi que- elles attachées à-tectonique les-plaques. Surtout attachées aussi à-phénomène la- métamorphose. Donc à partir l'-introduction que étions-nous avons-parlé-nous sur-elle de avant. Nous-répétons nous-lisons-la de nouveau. Oui.
- Puis nous avons passé aux études granitiques. Nous avons vu qu'elles sont liées aux tectoniques des plaques, et surtout au phénomène de la métamorphose. Donc, à partir de l'introduction, dont nous avons déjà parlé, nous allons la relire. Oui, tu lis.

Extrait 70 : conversation du cours des mathématiques.

P. 141 : - **jayyid**, ***ḥna n- ḥell-u l-muškil***. **jayyid**. **sawda:ʾ hiya al-ʾu:la: maḍru:bät fi bayda:ʾ, hiya madrubät fi iTna :n**. ***hada huwa hada ɣir tteqleb*, bayda:ʾ sawda:ʾ aw sawda:ʾ bayda:ʾ. iDan *kayn lli ka i-ḍreb* fi iTna:n bi-dun iɛa:dat ha:Da: al-majmu:ɛ.**

- Bien, nous nous-résolvons le-problème. Bien. Noire elle la-première multipliée en blanche, elle multipliée en deux. Celui-là lui celui-là seulement il s'est renversé, blanche noire ou noire blanche. Donc étant qui (particule d'habitude) il-multiplie en deux par- sans répétition ce le-total.
- C'est bien, nous allons résoudre le problème nous même. C'est bien. La balle noire est la première multipliée par la balle blanche. C'est-à-dire multipliée par deux. Celui-là est le même que celui-là, on les a seulement inversés : balle noire et balle blanche ou balle blanche et balle noire. Donc, on peut multiplier par deux sans réécrire ce total.

Extrait 71 : conversation du cours de l'arabe.

P. 058 : **- naɛam bi- taɛbi :r(in) a:xar al-fahm**. ***ma i-mken-š li-ya ne-šreḥ u ana ma fahem-š.***

- Oui par-expression autre la-compréhension. Ne- il-se peut-pas à- moi j'-explique et moi ne comprenant-pas.
- Oui, autrement dit la compréhension. Je ne peux pas expliquer ce que je n'ai pas compris.

Les extraits ci-dessus représentent les conversations du cadre formel où la quasi-totalité de la modalisation est exprimée en arabe marocain. Dans l'extrait 69, le professeur a généré l'énoncé en arabe marocain (***lli ken-na tḥeddet-na ɛli-ha men qbel*** : dont on a parlé avant) pour clarifier à ses élèves l'introduction (l'introduction est énoncée en arabe standard) dont on parle en leur signalant qu'ils l'ont déjà abordée. Dans l'extrait 70, le professeur recourt à l'arabe marocain (***hada huwa hada ɣir tteqleb*** : c'est la même chose on les a seulement inversés) pour préciser à ses élèves le contenu d'une écriture mathématique. En dernier extrait, le deuxième segment de l'énoncé produit en arabe marocain (***ma i-mken-š li-ya ne-šreḥ u ana ma fahem-š***) sert à préciser le contenu du premier segment qui est en arabe standard. Le professeur recourt à l'arabe marocain pour signaler à ses élèves qu'il est impossible d'expliquer dans une dissertation si on n'arrive d'abord à comprendre le sujet.

2.7 Fonction identitaire

Dans un contexte plurilingue, les locuteurs peuvent exploiter leurs langues comme étant des marqueurs identitaires. Les langues apparaissent alors comme un moyen d'expression identitaire. L'identité se manifeste à travers des expressions spécifiques qui se rapportent à la culture des locuteurs et des particules discursives qui renvoient à l'appartenance à une communauté bien déterminée.

Nos informateurs ont intégré 45 insertions dans leurs discours pour exprimer leurs identités. L'arabe marocain est la langue principale de l'identité chez nos enquêtés puisqu'elle représente 77,78 % des insertions de cette fonction (soit 35 insertions). L'amazighe (le berbère) et l'arabe standard ont chacune cinq insertions (soit 11,11 % pour chacune d'elles). Le français est catégoriquement absent dans l'expression identitaire chez nos informateurs. Il appert que ces derniers recourent aux langues nationales pour manifester leurs identités. En ce qui concerne les locuteurs, les professeurs ont produit 19 insertions dans la fonction identitaire et les élèves 26

insertions. Les statistiques dévoilent également que les conversations non formelles est le cadre privilégié de l'expression identitaire. Ainsi, 42 insertions ont lieu au cadre non formel (soit 93,33%) et trois seulement au cadre formel (soit 6,67 %). Nous pensons que la nature des conversations du cadre formel qui portent sur le développement des notions ne favorise par la construction discursive de l'identité. En revanche, le caractère spontané des conversations du cadre non formel laisse apparaître des expressions identitaires où les locuteurs manifestent leur spécificité et leur différence par rapport à l'autre.

Nos informateurs insèrent dans leurs discours des formules de salutations, de serment et d'invocation à Dieu. Ces insertions ont été générées tout au long de leurs conversations et peuvent avoir lieu au début, au milieu ou à la fin de la conversation. Les expressions insérées sont des marqueurs identitaires ayant une portée religieuse et renvoient à la culture marocaine. Les extraits ci-dessous illustrent ces expressions identitaires chez nos informateurs.

Extrait 72 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P10. 239 : - ***s-slalm u ɛalay-kum. Ki dayrin*** ?

- La-paix et sur-vous. Comment faisant ?
- Salut. Comment- allez-vous ?

P7. 240 : - ***bixir***, **al- ḥamdu li-l-a:h.**

- Ça va , le-louange à-le-Dieu.
- Ça va, louange à Dieu.

Extrait 73 : conversation du cours de l'arabe.

P. 017 : - **iDan *ɣadi t-beḥt-u f had* al-mihwar in ša:ʾ al-la:h *baš n-dir-u fi-h had l-ferḍ lli ɣadi i-kun* in ša:ʾ al-la:h fi: ḥudu:d *juj t* al-ʾasa:bi:ɛ *baš t-kun ɛend-kum furṣa te-qra-w*** .

- Donc, (particule du futur) vous-cherchez en ce l'-axe si a voulu le-Dieu pour nous- faisons en-lui ce le-contrôle qui (particule de futur) il-est si a voulu le-Dieu en limites deux de les- semaines pour tu-es chez-vous chance pour vous-lisez.
- Donc, si Dieu veut, vous allez faire des recherches dans cet axe et qui sera l'objet du prochain contrôle. Vous avez deux semaines pour vous y préparer.

Extrait 74 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P4. 306 : - *te-ssen-t ma i-ga-n* **t-taɛa:mul** *ɣ dar M-H wa-nn g-is i-tta hellan s iqqariḍen*.

- Tu sais quoi il-est-ci le-comportement dans chez M-H celui-là dans-lui il-donne beaucoup en argent.

- Celui qui se comporte bien chez M-H est celui qui lui donne trop d'argent.

PP. 307 : - ***la, la, l-lah l-ɛaḍim*** *a iɣ gi- ɣ ɣemk-ann*.

- Non, non le-Dieu le-glorifié que si suis-je comme-ça.
- Non, non, je te jure que je ne suis pas le type.

Extrait 75 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1. 126 : - *zund K-J zund M-L, taytmatin,* ***l-lah i-ɛmmer ha dar, l-lah i-ɛmmer ha dar****, s snat . mešta mešta kemmi a f-t ?*

- Comme K-J, comme M-L, sœurs, le-Dieu il-remplit cette maison, le-Dieu il- remplit cette maison, avec deux. Combien combien toi f-t ?
- K-J et M-L se ressemblent, deux sœurs, elles sont toutes gentilles. Toi, f-t, combien coûte t-il ?

Extrait 76 : conversation du cours des mathématiques.

P. 127 : **- ta-ʾli:fät *l-lah i-hdi-k,* taʾli:fät ssi, taʾli:fät**. ***ḥna daba f t-tertiba a steɛmel-na*** **al-faqara:t as-sa:biqät.**

- Combinaison le-Dieu il-conduit-toi, combinaison C, combinaison. Nous maintenant en l'-arrangement A avons utilisé- nous les-paragraphes les-précédentes.
- La combinaison, que Dieu te conduit. En combinaison nous utilisons C. Nous sommes maintenant à l'arrangement et nous utilisons A. Nous avons fait recours aux sections passées.

Dans le premier extrait, le professeur a produit un tour de parole en arabe marocain pour saluer ses collègues. L'un d'eux lui a répondu en mélangeant l'arabe marocain et l'arabe standard. Il commence par signaler que tout va bien (***bixir***) puis intègre l'expression de l'arabe standard (**al-ḥamdu li-l-a:h :** louange à Dieu) pour remercier Dieu. Dans l'extrait 73, la langue matrice de l'énoncé est l'arabe marocain. Le professeur y insère quelques mots de l'arabe standard, dont l'expression votive (**in ša:ʾa al-la:h :** si Dieu veut). Dans les trois derniers extraits, les locuteurs ont inséré des expressions identitaires en arabe marocain dans leurs discours. Les extraits 75 et 76 ont l'amazighe (le berbère) comme langue matrice. Dans l'extrait 75, le premier professeur critique son collègue en lui rappelant que ses relations se fondent essentiellement sur le côté matériel. Ce dernier jure Dieu en arabe marocain (***l-lah l-ɛaḍim*** : je jure Dieu) pour nier ce constat. Dans l'extrait 76, l'élève utilise l'expression de l'arabe marocain (***l-lah i-ɛmmer ha dar***) pour signaler à ses amis que les deux sœurs sont gentilles. Nous signalons que cette expression est utilisée dans la tradition marocaine pour avancer que la personne dont on parle est issue d'une famille honnête. Le dernier extrait est un tour de parole d'un professeur des mathématiques. Il commence par l'arabe standard puis passe à l'arabe marocain en insérant une expression votive (***l-lah i-hdi-k*** : que Dieu te conduit) pour prier Dieu que son élève fasse attention puisqu'il n'arrive pas à maîtriser une notion déjà développée.

Le choix d'une langue peut être également un marqueur identitaire. Ainsi, le locuteur peut passer d'une langue à une autre pour marquer son appartenance à une communauté. Dans notre corpus, ce cas concerne la langue amazighe (berbère) comme l'illustre les deux exemples suivants :

Extrait 77: conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P4. 275 : **- *u f* al-jidɛ al-muštarak akTar *men* s-sana al-ʾula: *u* T-Ta:nyät**.

- Et en le-tronc le-commun plus de l'-année la-première et la-deuxième.

- Et on trouve plus la violence en tronc commun qu'en première et en deuxième année.

P3. 276 : - ***u kayn ḥetta*** l'âge

- Et étant même l'âge
- Il y a aussi l'âge.

P4. 277 : - *mešta ay-ann i-raḥen ?*

- Combien cela il-est arrivé ?
- Quelle heure est-il ?

P3. 278 : - ***mazal ma ṣona-t-š***, *ašt a t-ggawrt*, *ašt a t-skkiwst hilli a t-sunfu-t.*

- Pas encore ne a sonné-elle-pas, viens que tu-t'assoies, viens que tu-t'assoies seulement que tu-te reposes.

- Elle n'a pas encore sonné. Viens t'asseoir, viens t'asseoir pour te reposer.

Extrait 78 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P6. 73 : - ***s-salam u ɛalay-kum.***

- La-paix et sur-vous.

- Salut.

P1. 74 : - ***ɛalay-kum u s-salam***.

- Sur-vous et la-paix.

- Salut.

P6. 75 : - *ma-yyi te-nni-t iḍgam ?*

- Quoi-moi tu-as dit hier ?

- Qu'est ce que tu m'as dit hier ?

Dans le premier exemple, les professeurs débattent de la violence au lycée. Ce débat s'effectue essentiellement en arabe marocain avec l'insertion de quelques mots en arabe standard et en français. En troisième tour de parole, un professeur passe à l'amazighe (le berbère) pour poser une question à son collègue en lui demandant quelle heure il est. Rappelons que les locuteurs n'optent pour l'amazighe (le berbère) que s'ils se reconnaissent comme parleurs de cette langue. Nous pensons que ce recours à l'amazighe (le berbère) par ce locuteur au sein d'un débat en d'autres langues sert à signaler que les deux locuteurs appartiennent à la communauté amazighophone. La dernière réplique corrobore cette idée. Ainsi, son collègue lui répond en arabe marocain pour transmettre l'information demandée à tout l'auditoire, puis passe à l'amazighe (le berbère) en signalant implicitement qu'il fait partie de la même communauté. Dans le deuxième exemple, le professeur a salué tous ses collègues dans la salle en arabe marocain. Puis il s'adresse précisément à l'un d'eux en amazighe (berbère) pour savoir ce qu'il lui a signalé hier. Le choix de l'amazighe (le berbère) au sein d'un groupe qui communique principalement en arabe marocain est un acte identitaire. En bref, les locuteurs amazighophones optent pour leur langue maternelle au

moment où la communication s'effectue essentiellement en arabe marocain pour marquer leur différence et leur appartenance à la même communauté.

2.8 Fonction lexicale et référentielle

Dans ce cas, les locuteurs peuvent passer d'une langue à une autre pour pallier un manque linguistique. Ce choix est dû essentiellement à la compétence des locuteurs pour résoudre, par exemple, leurs lacunes lexicales. Cependant, les locuteurs peuvent opter pour les mots des autres langues même s'ils maîtrisent bien la langue de communication dans le but de s'exprimer de manière économique en cherchant le mot juste dans une autre langue ou de référer à une réalité culturelle (comme les pratiques religieuses).

Cette fonction est largement dominante dans les insertions de notre corpus. Elle en représente 74,37 % (soit 595 insertions). La majorité de ces insertions a lieu au cadre non formel avec 407 insertions (soit 68,40 %) alors que le nombre de celles du cadre formel est de 188 insertions (soit 31,60 %). Nous pensons que cet écart entre les deux cadres de communication s'explique par le fait que dans le cadre non formel les locuteurs jouissent de la liberté de passer d'une langue à une autre alors que le choix de langues s'impose dans le cadre formel même si les locuteurs ne respectent pas toujours les langues d'enseignement. Les professeurs ont fourni 389 insertions (soit 65,37 %) dans cette fonction et les élèves 206 insertions (soit 34,63 %). Au niveau des langues, 298 insertions sont en arabe marocain, 271 en arabe standard, 20 en français et 06 en amazighe (berbère).

Présentons dans ce qui suit quelques exemples de la fonction lexicale et référentielle.

Extrait 79 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P1.23: - *hati i-ga* **al-ḥa:ris al-ɛa:m.**

- Voilà il-est devenu le-surveillant le-général.

- Il est devenu surveillant général.

Extrait 80 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P6. 85 : - *iwa hati* **al-ʾinṣa:f** *i-wger* a**l-ɛada:lät**.

- Alors voilà l'-équité il-grandit la-justice.

- Donc l'équité est plus étendue que la justice.

Extrait 81 : conversations des élèves dans le cadre non formel.

E1.120 : - *te-lla yat* **al-ʾa:yät** *n* **al-qurʾa:n al kari:m**.

- Elle-est une le-verset de le-coran le-sacré.
- Il y a un verset coranique.

Extrait 82 : conversation du cours de l'arabe.

P. 003 : - ***ɛeyyiṭ ɛli-hum***. ***l-muhim ɛend-na*** **maha:rat at-taɛbi:r wa al-inša:ʾ, […]**. ***l-muhim ɛṭi-t-kum*** **asʾilät iɛda:diyät**.

- Appelle sur-eux. L'-essentiel chez-nous habileté l'-expression et la-création, […]. L'essentiel ai donné-je-vous questions préparatoires

- Appelle-les. Nous avons l'habileté d'expression et de rédaction. Je vous ai donné des questions de préparation.

Les extraits ci-dessus présentent le cas d'insertion des mots de l'arabe standard. Ces insertions sont des incises ou des segments. Les trois premiers extraits portent sur l'insertion des mots de l'arabe standard dans la matrice de l'amazighe (le berbère). Il semble que les locuteurs recourent à l'arabe standard dans les deux premiers exemples pour pallier une carence lexicale étant donné qu'il leur est difficile de trouver des équivalents en amazighe (berbère) aux expressions utilisées (**al-ḥa:ris al-ɛa:m :** le surveillant général**, al-ʾinṣa:f :** l'équité **,** a**l-ɛada:lät :** la justice.). Dans le troisième extrait, l'élève recourt à l'arabe standard pour énoncer des termes relatifs au domaine religieux (**al-ʾa:yät :** le verset, **al-qurʾa:n al kari:m** : le Coran sacré). Le dernier exemple est un extrait du cours de l'arabe où l'arabe standard est la langue d'enseignement. La langue matrice dans ce tour de parole est l'arabe marocain. Le professeur a inséré dans son énoncé des segments en arabe standard. Nous pensons que le professeur a inséré ces segments car ils sont des mots justes qui renvoient à des termes techniques que le professeur et ses élèves utilisent dans la classe (**maha:rat at-taɛbi:r wa al-inša:ʾ :** habileté d'expression et de rédaction**, asʾilät iɛda:diyät :** questions de préparation).

Extrait 83 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P4.51: - ***da-k al-ɛam gels-u ḥetta l setta. daba l-blayṣ lli fi-hum*** l'internat ***ɛechrin ka i-mchi-w***
- Ce l'-an sont assis-ils jusqu'à à six. Maintenant les-lieux où en-eux l'internat vingt (particule d'habitude) ils-partent.

- L'an dernier, ils furent présents jusqu'au six. Là où il y a de l'internat on quitte le vingt.

Extrait 84 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P4. 55: -[…] ***ka i-prepari-u s-simana kull-ha u ka n-ɛalej mɛa-hum*** **faqaṭ** les lacunes.

- […] (particule d'habitude) ils-préparent la-semaine toute-elle et (particule d'habitude) je-traite avec-eux seulement les-lacunes.

- […].Ils-se préparent pendant toute la semaine et je traite uniquement les lacunes avec eux.

Extrait 85 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P6. 99 : - […]. *Da ne-ffal yat* la marge *i wida i* **al-muɛ:aqi:n.**

- […] (Particule d'habitude) nous-laissons une la-marge à ceux à les-handicapés.

-[…] On laisse une marge pour les handicapés

Les extraits en haut portent sur l'insertion des mots du français. Dans les deux premiers extraits, les mots français sont insérés dans la matrice de l'arabe marocain. Il paraît que le professeur cherche à communiquer de manière efficace en recourant au français car il lui était difficile de trouver les mots exacts en arabe marocain qui correspondent aux items utilisés (l'internat et les lacunes). Nous soulignons que ces termes français sont récurrents dans le langage des professeurs. Dans le troisième extrait, le professeur insère dans la matrice de l'amazighe (le berbère) un syntagme nominal français (la marge). Le professeur recourt au français pour employer le mot juste car, à notre sens, il semble qu'il éprouve des difficultés à trouver le terme adéquat en amazighe (berbère) pour développer son idée.

Extrait 86 : conversation du cours du français.

E. 125 : - ***r-rezza*** (le turban)

P. 126 : - Comment appelle-t-on ***r-rezza*** (le turban) ?

E. 127 : - Un chapeau marocain.

EE. 128 : - rrrr (Rire)

P. 129 : - Non, on ne dit pas un chapeau marocain, c'est un tu

E. 130 : - Un tissu.

EE. 131 : - rrrr (Rire)

P. 132 : - Un turban.

Extrait 87 : conversation du cours du français.

E. 099 : - ***ustad*** (Professeur), un vieux qui s'assoit près d'une fontaine.

Extrait 88 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P4. 233 : - ***wa ḥeqq rebb-i*** *abla nekki urri-ɣ yir da zzeray-ɣ* ***s-sewayɛ.***

- Oh droit Dieu-mon si ce n'est moi suis devenu-je seulement qui ai passé-je les-heures.
- Je vous jure que, moi, je ne fais plus rien.

Extrait 89 : conversations du cours d'arabe.

P. 23 : **- la:, al-mawa:ḍi:ɛ fi at-taɛbi:r wa al-ʾinša:ʾ li-ʾanna al-mawaḍu:ɛ *dyal* at-taɛbi:r wa al-ʾinša:ʾ *ka ne-steɛmel:u-h* fi ṭuruq kita:bat al-maw ḍu:ɛ fi al-ʾinša:ʾ, fi al-inja:z, fi at-taɛbir wa al-inja:z**.

- Non, les-sujets en l'-expression et la-création car le-sujet de l'-expression et la-création (particule d'habitude) nous-utilisons-le en méthodes écriture le-sujet, en la-création, en la-réalisation, en l'-expression et la-réalisation.

- Non, je parle des sujets de l'expression et de la rédaction car nous les exploitons dans les méthodes de l'écriture de n'importe quel sujet. J'insiste sur les sujets d'expression et de rédaction.

Les extraits ci-dessus concernent l'insertion des mots et des expressions de l'arabe marocain. Dans les deux premiers exemples, les mots de l'arabe marocain sont insérés dans des énoncés en français. Dans le premier exemple, l'élève utilise le nom de l'arabe marocain (- ***r-rezza*** : le turban) pour combler une carence lexicale. Ceci se justifie dans l'emploi de l'expression (un chapeau marocain) dans sa deuxième réplique. Le professeur essaie de l'aider en énonçant les deux premières lettres du mot en français. Toutefois, l'élève ne trouve pas le mot juste car il l'appelle uniquement comme un tissu. Ce qui pousse le professeur à annoncer le mot exact : le turban. Dans le deuxième extrait, l'élève a commencé son tour de parole par interpeler son professeur en arabe marocain (***ustad*** : professeur). L'intégration de ce mot en séance du français est très récurrente et fait partie des habitudes langagières des élèves. Dans le troisième extrait, le professeur a inséré dans son énoncé, dont la langue matrice est l'amazighe (le berbère), le nom de l'arabe marocain (***s-sewayɛ :*** les heures). Le recours à ce terme s'explique par le fait que les locuteurs amazighophones (berbérophones) l'utilisent fréquemment dans leurs conversations quotidiennes, notamment en conversations en arabe marocain, à tel point qu'on le considère comme un nom amazighe (berbère). Rappelons que le mot amazigh est : *tassaɛin.* Le dernier exemple est extrait du cours de l'arabe. Le professeur insère dans son énoncé la préposition de l'arabe marocain (***dyal*** : de) et le syntagme verbal (***ka ne-steɛmel:u-h*** : nous l'utilisons). L'insertion des mots et des expressions de l'arabe marocain est très fréquente dans les cours véhiculés par l'arabe standard. Les élèves recourent à l'arabe marocain pour pallier un manque linguistique et les professeurs l'emploient pour s'exprimer de manière économique en transmettant l'information de manière rapide et compréhensible.

Extrait 90 : conversations des professeurs dans le cadre non formel.

P3. 254 : - ***lla, maši*** *ɣ°a-nn.*

- Non, non pas celui-là.

- Non, ce n'est pas celui là.

Extrait 91 : conversations des élèves au cadre non formel.

E4. 090 : - ***wa ḥeqq n-neɛmat***, ***l-lah ila*** *ɣ* ***l-kerrusa*** *ar* ***ṣ-ṣbaḥ***. rrrr

- Et droit les-richesses, le-Dieu si en la-carrosse jusqu'à le-matin. Rire
- Je te jure que nous restons sur la carrosse jusqu'au matin. Rire

Dans les deux extraits en haut, les locuteurs insèrent dans leurs discours en arabe marocain des items de l'amazighe (le berbère). Dans le premier énoncé, le professeur insère dans son énoncé le pronom démonstratif (*ɣ°a-nn* : celui-là). Dans le deuxième énoncé, l'élève intègre dans son discours deux items de l'amazighe (le berbère). Ces deux derniers sont deux prépositions : *ɣ* (en), *ar* (jusqu'à). Dans notre corpus, nous constatons que les mots de l'amazighe (le berbère) ne s'insèrent que dans des énoncés de l'arabe marocain. Et que cette insertion n'a lieu que lorsqu'il y a

une ressemblance dans les structures des deux langues[1].Ainsi, l'énoncé de l'arabe marocain (***lla, maši hadak)*** ressemble à celui de l'amazighe (le berbère) (*uhu, urd ɣ°a-nn*). De même dans le deuxième énoncé, les morphèmes du système de l'amazighe (berbère) insérés sont les équivalents de ceux de l'arabe marocain (*ɣ* : en, *ar* : jusqu'à). Cette remarque ouvre une piste de recherche pour tester sa validité dans ce couple de langues. Ce qui incite à entamer des études sur d'autres cas du contact de l'arabe marocain et de l'amazighe (le berbère). En outre, il nous paraît pertinent de savoir pourquoi l'amazighe (le berbère) ne s'insère pas dans des énoncés en français et en arabe standard alors que l'arabe marocain y est très présent.

L'étude fonctionnelle dévoile que nos informateurs exploitent les langues de leurs répertoires pour atteindre des objectifs communicatifs. Ainsi, les exemples analysés démontrent que le passage d'une langue à une autre est une stratégie de communication que nos enquêtés adoptent pour mieux s'adapter à la situation de communication (le sujet, le locuteur, le code, etc.). Autrement dit, l'alternance codique que les locuteurs produisent sert à remplir des fonctions bien déterminées. En premier lieu, nos informateurs changent la langue de communication pour pallier une carence lexicale, référer à une réalité culturelle ou communiquer de manière économique en cherchant le mot juste dans d'autres langues de leurs répertoires. En deuxième lieu, ils passent à d'autres langues pour marquer leurs identités, modaliser et clarifier leurs messages, s'impliquer ou se distancier du contenu de leurs messages ou imbriquer les paroles d'autrui dans leurs discours. En dernier lieu, nos informateurs alternent leurs langues pour réitérer le même message ou marquer une interjection.

[1] - C'est ce que Sh. POPLACK (1980) appelle la contrainte d'équivalence. Ainsi, l'alternance codique n'a lieu que si on respecte les règles des deux langues en contact.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons développé la manifestation des langues de notre étude au niveau formel et au niveau fonctionnel. Pour l'étude des formes d'insertions, nous avons opté pour la typologie de DABENE et BILLIEZ. Et pour l'étude des fonctions de l'alternance codique, nous nous sommes basé sur les fonctions de J. GUMPERZ enrichies par celles des autres chercheurs.

Nos informateurs ont généré 800 insertions pendant deux heures d'enregistrement. Le cadre non formel est le lieu privilégié de l'alternance codique étant donné que presque les deux tiers d'insertions ont lieu à cet endroit. En passant d'une langue à une autre, les professeurs et les élèves optent souvent pour l'arabe marocain (418 insertions) et l'arabe standard (329 insertions), et rarement au français (30 insertions) et à l'amazighe (le berbère) (23 insertions). Au niveau des locuteurs, les professeurs et les élèves ont produit presque le même nombre d'insertions au cadre non formel (266 insertions pour les professeurs et 258 insertions pour les élèves). Au cadre formel, ce sont les professeurs qui mélangent les langues le plus puisqu'ils y ont produit 260 insertions alors que les élèves ont seulement 16 insertions.

Les alternances inter-interventions sont faibles dans notre corpus (20 insertions) et les alternances intra-interventions y sont prépondérantes (780 insertions). Dans les alternances intra-interventions, les alternances inter-actes sont au nombre de 100 insertions et les alternances intra-actes sont de 680 insertions. Pour cette dernière forme, les alternances unitaires sont dominantes avec 534 insertions (l'alternance segmentale est de 146 insertions), ce qui représente 68,46 % de l'alternance intra-acte et 66,75 % de l'ensemble des insertions du corpus. Les extraits analysés démontrent que les unités enchâssées obéissent souvent à l'ordre et aux règles de la langue matrice.

L'étude des formes d'insertions de notre corpus dévoile que la deuxième hypothèse de notre recherche est partiellement validée. En effet, les alternances intra-interventions sont dominantes chez les élèves au cadre formel, notamment les alternances unitaires. Ces alternances sont souvent dues aux carences lexicales. Toutefois, les alternances inter-interventions ne sont pas dominantes chez les professeurs au cadre formel et chez tous les locuteurs au cadre non formel. Ainsi les alternances intra-interventions, notamment les alternances unitaires, sont prépondérantes aussi bien chez les professeurs au cadre formel que chez tous les locuteurs au cadre non formel. Nous pensons que la dominance de l'alternance unitaire dans notre corpus confirme ce que HAMERS et BLANC ont déjà avancé (1983). En effet, ces derniers signalent que l'alternance intra-phrase exige une compétence quasi-équilibrée dans les langues qu'on mélange. Ainsi, la dominance de l'arabe marocain et de l'arabe standard au niveau des alternances unitaires (94,70 % de l'ensemble des

insertions unitaires) et au niveau de l'étude quantitative (voir chapitre précédent) témoignent de la compétence de nos enquêtés dans ces deux langues.

Au niveau des fonctions, la fonction lexicale et référentielle est la première chez nos informateurs (595 insertions, soit 74,37 % de l'ensemble des insertions). Les langues principales de cette fonction sont l'arabe marocain (298 insertions, soit 50,08 %) et l'arabe standard (271 insertions, soit 45,54 %). La deuxième fonction est la modalisation du message (59 insertions). Cette fonction s'effectue essentiellement en arabe marocain puisqu'elle représente 69,49 % de ses insertions (soit 41 insertions). Avec 45 insertions, la fonction identitaire occupe le troisième rang chez nos enquêtés qui expriment leurs identités en recourant aux langues nationales avec une large dominance de l'arabe marocain (35 insertions). L'arabe standard et l'amazighe (le berbère) ont chacune cinq insertions en fonction identitaire. La fonction « Personnalisation *versus* objectivisation » est la quatrième avec 40 insertions. Les deux principales langues de cette fonction sont l'arabe standard (19 insertions) et l'arabe marocain (16 insertions). Rappelons que la personnalisation s'effectue essentiellement chez nos informateurs en langues maternelles et l'objectivisation en langues de l'Ecole. La fonction polyphonique (ou paroles rapportées) occupe le cinquième pallier dans la hiérarchie des fonctions conversationnelles de nos informateurs avec 32 insertions. Les langues de cette fonction sont l'arabe standard (20 insertions) et l'arabe marocain (11 insertions). La réitération et l'interjection sont les dernières fonctions avec respectivement 15 insertions et 14 insertions. La langue principale de ces deux fonctions est l'arabe marocain : huit insertions en réitération et neuf fonctions en interjection.

De ce qui précède, nous déduisons que la troisième hypothèse est partiellement confirmée. En effet, pour marquer leurs identités, nos informateurs recourent à leurs langues maternelles et à l'arabe standard. En outre, ils emploient leurs langues maternelles pour s'impliquer dans leurs messages et les langues de scolarisation pour s'en distancier. Cependant, pour les autres fonctions, l'étude dévoile que les réponses provisoires émises ne sont pas totalement vraies. Ainsi, en fonction lexicale et référentielle, seules l'arabe marocain et l'arabe standard sont quasiment exploités. En fonction polyphonique, le français est presque absent (une seule insertion) et les langues dominantes sont l'arabe marocain et l'arabe standard. En modalisation du message, toutes les langues sont présentes avec une large dominance de l'arabe marocain. L'interjection et la réitération s'effectuent essentiellement en arabe marocain puisque nos informateurs passent rarement aux autres langues dans ces deux fonctions.

Conclusion de la partie

Cette partie a présenté la manifestation des langues de nos informateurs au niveau de la pratique. Elle se compose de deux chapitres. Le premier a développé l'étude quantitative fondée sur le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la longueur moyenne de l'énoncé. Le deuxième chapitre a été consacré à l'étude formelle et fonctionnelle des alternances codiques générées par nos informateurs. Les résultats avancés démontrent que la première hypothèse de notre étude est confirmée, et la deuxième et la troisième sont partiellement validées.

La mise en rapport des résultats des deux chapitres nous permet de déduire que la première langue dans les pratiques langagières de nos informateurs est l'arabe marocain, la deuxième est l'arabe standard, la troisième est l'amazighe (le berbère) et la dernière est le français[1]. D'un autre côté, nos informateurs optent pour des langues dans 64,76 % de leurs interventions et pour l'alternance codique dans 28,13 % de leurs interventions. Toutefois, ces pourcentages ne reflètent pas le poids du mélange de codes dans notre corpus. Ainsi, le nombre de mots dans les interventions des alternances codiques dépassent la moitié des mots de notre corpus (5770 unités, soit 55,61 %). Les résultats des deux chapitres dévoilent également que les professeurs et les élèves ont presque le même poids au cadre non formel. Par contre, au cadre formel, la dominance des professeurs est saillante et ce sont ces derniers qui y mélangent les langues le plus.

Après avoir développé la manifestation des langues de nos informateurs au niveau de la pratique, abordons dans la partie suivante l'étude de leurs langues au niveau de leurs répertoires identitaires.

[1] - Il y a un rapprochement entre les résultats de l'amazighe (le berbère) et le français, notamment au niveau du nombre d'insertions et de tours de parole. Ainsi, le nombre d'insertions du français est de 30 et l'amazighe (le berbère) a 23 insertions. En outre, le nombre de tours du français est de 121 et ceux de l'amazighe (le berbère) sont au nombre de 114. Toutefois, 21 insertions du français sont des incises alors que les incises de l'amazighe (le berbère) sont seulement huit insertions, et que l'amazighe (le berbère) dépasse le français par 205 mots.

Troisième partie

Etude de l'identité linguistique des enseignants et des élèves

Introduction

Cette partie a pour objet l'étude de la manifestation des langues de notre étude, à savoir l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère), l'arabe standard et le français au niveau du répertoire identitaire de nos informateurs. Il s'agit plus précisément de connaître, d'une part le taux des identités monolingues et des identités plurilingues, et d'autre part le poids de chacune de ces langues dans les identifications linguistiques de nos enquêtés. L'objectif de cette partie est de répondre à la question suivante :

- Comment les langues en contact se manifestent-elles dans les répertoires identitaires des enseignants et des élèves aux lycées d'Aït Ourir ?

Pour répondre à cette question, nous présenterons les résultats d'une enquête par questionnaire et par entretien que nous avons effectuée auprès des enseignants et des élèves des lycées de notre étude. Le premier chapitre sera consacré à l'analyse de l'identité linguistique des enseignants et le deuxième chapitre à l'analyse de celle des élèves. Dans les deux chapitres, nous suivrons l'ordre du contenu du questionnaire tel qu'il a été développé dans le troisième chapitre de la première partie (voir en page 89). Et comme réponses provisoires à cette question, rappelons que nous avons émis les deux hypothèses suivantes :

1- Puisque le répertoire identitaire s'enrichit au fur et à mesure de l'acquisition d'autres langues, les identités de nos informateurs pourraient être hybrides**.**
2- Vu le caractère sacré de l'arabe standard et sa forte présence à l'Ecole, cette langue serait dominante dans les identifications linguistiques subjectives de nos informateurs.

Chapitre I

Etude de l'identité linguistique des enseignants

Introduction

Ce chapitre a pour objet l'étude de l'identité linguistique des enseignants des lycées d'Aït Ourir. Rappelons que nous désignons par identité linguistique cette identité sociale basée sur le trait linguistique. Ainsi, des enseignants ont la même identité linguistique lorsqu'ils partagent l'appartenance à une même communauté linguistique. L'objectif de ce chapitre est de vérifier comment se manifestent les langues de notre étude au niveau du répertoire identitaire des professeurs.

Pour aborder l'identité linguistique des enseignants, nous commencerons par présenter leurs profils sociologiques pour avoir une vue d'ensemble sur l'univers de leur socialisation. Nous traiterons ensuite leurs biographies linguistiques pour mieux comprendre la construction de leur identité linguistique. Comme l'acte identitaire exige l'autre, nous développerons par la suite l'identification de l'autre par nos informateurs. En dernier lieu, nous analyserons l'identification de soi en mettant l'accent sur les identifications subjectives de nos enquêtés. Nous subdiviserons l'identité de soi en identités monolingues et identités plurilingues. A la fin, nous signalons que nous combinerons l'analyse quantitative et l'analyse qualitative au cours de l'analyse de l'identité linguistique de nos informateurs en recourant aux entretiens effectués dans le but de mieux interpréter les données quantitatives.

1 Les profils sociologiques des enseignants

Nous avons distribué 121 questionnaires et nous avons reçu seulement 85 copies. Nous avons rejeté 12 questionnaires puisqu'ils n'étaient pas totalement remplis et nous en avons retenu 73. Pour des raisons de comparaison, nous avons gardé le même nombre d'enquêtés ayant pour langue maternelle l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain (30 informateurs pour chacune des langues maternelles). Les treize enquêtés qui restent ont plus d'une langue maternelle (11 informateurs ont pour langues maternelles l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain et deux informateurs ont

l'arabe marocain et le français). Mis à part les données sociologiques classiques portant sur le sexe, l'âge et le niveau d'instruction des professeurs, les autres informations, à savoir le niveau d'instruction des parents des professeurs, leurs langues maternelles et les langues qu'ils pratiquent nous donneront une vue d'ensemble sur l'univers linguistique de socialisation de nos informateurs.

Le tableau suivant présente les données sociologiques des professeurs :

Sexe		**Age**			**Niveau d'instruction des professeurs**			**Scolarisation des parents.**		**Langues maternelles des parents**			**Langues que pratiquent les parents des professeurs.**			
M	F	[25 35]	[35 45]	+45	Licence	Master	Doctorat	Non scolarisés	Scolarisés	Amz	AM	Amz + AM + Fr	Amz	AM	Amz + AM	Amz /AM/ AM/AS[1]
62	11	26	32	15	40	30	03	38/ 57	35/16	39/38	22/24	12/11	10/19	18/20	33/27	12/ 07
73		73			73			73 / 73		73 /73			73 / 73			

___ : les données des pères. ____ : les données des mères.

Tableau 62: les données sociologiques des professeurs.

Les données du tableau ci-dessus indiquent que la majorité des professeurs est du sexe masculin et qu'ils ont tous un niveau d'instruction élevé. En outre, leur âge démontre qu'ils ont généralement une longue pratique du plurilinguisme aussi bien dans leur parcours scolaire que dans leur activité professionnelle.

En ce qui concerne le niveau d'instruction des parents de nos informateurs, nous constatons que presque la moitié des pères n'est pas scolarisée (52,05 %, soit 38 pères) et 78,08 % des mères sont analphabètes (soit 57 mères). Les parents scolarisés ont un niveau universitaire (deux pères et une mère), un niveau secondaire (douze pères et quatre mères), un niveau primaire (neuf pères et neuf mères) et l'école coranique (douze pères et deux mères).

Pour les langues maternelles, nous observons que l'ordre est le même chez les pères et les mères. La première langue est l'amazighe (le berbère) (39 pères et 38 mères). La deuxième langue est l'arabe marocain (22 pères et 24 mères). En dernier lieu, le cas où les parents ont les deux langues maternelles en même temps (12 pères et 11 mères).

Au niveau de la pratique des langues, nous remarquons que la majorité des parents pratique seulement l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain (61 pères, soit 83,56 % et 66 mères, soit 90,41 %). Les autres parents mélangent les langues maternelles et les langues de l'Ecole (12 pères et 07 mères). Ces derniers pratiquent l'arabe marocain et l'arabe standard (un père), l'arabe marocain, l'arabe standard et le français (trois pères et cinq mères), l'arabe marocain et le français

[1] - Cette colonne renvoie aux parents qui mélangent les langues maternelles et les langues de l'Ecole. Voir l'analyse quantitative pour plus de détails sur les combinaisons des langues que mélangent les parents des professeurs.

(un père et une mère), l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et l'arabe standard (trois pères et une mère) et les quatre langues en même temps (4 pères).

Les informations sociologiques dévoilent que le taux d'analphabétisme est très élevé chez les parents. Il atteint 52,05 % chez les pères et 78,08 % chez les mères. Ceci signifie que la plupart des parents n'ont pas acquis les langues de scolarisation (l'arabe standard et le français). Même le niveau d'instruction de la majorité des parents ne leur permet pas de maîtriser les langues de l'Ecole puisque 60 % des pères et 68,75 % des mères scolarisés ont uniquement un niveau primaire. Ce qui indique que la socialisation de nos informateurs s'effectue essentiellement en langues maternelles. Les données de la pratique des langues par les parents corroborent ce constat étant donné que 83,56 % des pères (soit 61 pères) et 90,41 % des mères (soit 66 mères) pratiquent uniquement les langues maternelles.

D'un autre côté, nous remarquons que neuf pères (soit 23,07 %) et huit mères (soit 21,05 %) dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère) ne socialisent plus leurs enfants en leur langue maternelle et qu'ils optent plutôt pour l'arabe marocain pour communiquer avec leurs enfants[1]. Ceci ouvre une piste de recherche sur les motifs de la non transmission de l'amazighe (le berbère) par ces parents à leurs enfants.

Après avoir présenté de manière sommaire les caractéristiques sociologiques des professeurs, passons maintenant à leur biographie linguistique.

2 Biographie linguistique des professeurs

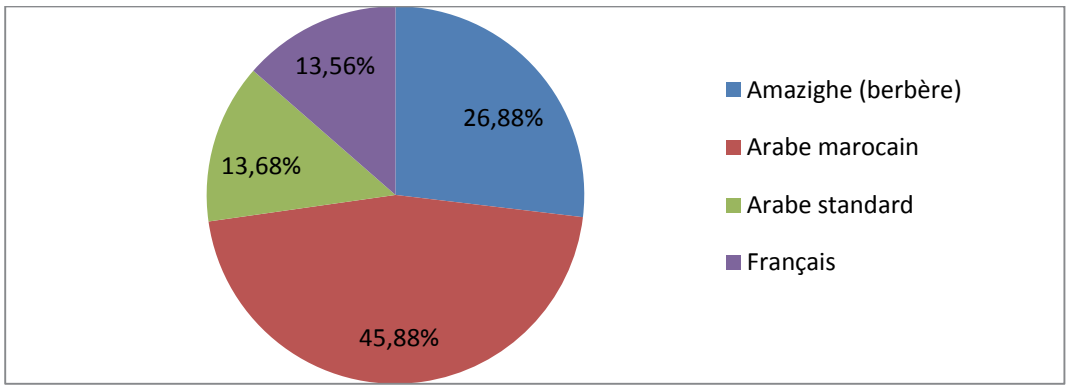
Nous avons signalé que l'identité est le produit de la socialisation. Elle résulte de l'interaction de l'individu avec les autres membres de la société depuis son enfance. Puisque notre objet est l'étude de l'identité linguistique de nos enquêtés, nous nous focaliserons uniquement sur le trait linguistique de nos informateurs depuis leur enfance. Nous viserons les principaux lieux et actions de leur socialisation, à savoir : la famille, la rue, l'Ecole, les loisirs, les médias et l'instruction personnelle, en y mettant l'accent sur les langues utilisées. Rappelons que la langue est à la fois un trait et un moyen de construction identitaire.

Le tableau suivant synthétise la biographie linguistique de nos informateurs :

[1] - Le nombre des pères dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère) est de 39 et celui des mères est de 38 alors que les professeurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère) est de 30.

	Informateurs dont l'amazighe (le berbère) est langue maternelle.		**Informateurs dont l'arabe marocain est langue maternelle**		**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle**	
	Langues utilisées	**Fréquence**	**Langues utilisées**	**Fréquence**	**Langues utilisées**	**Fréquence**
Langue (s) de communication avec la mère dans l'enfance (3 à 6 ans)	Amz	30	AM	30	Amz + AM AM + Fr	11 02 13
Langue (s) de communication avec le père dans l'enfance (3 à 6 ans)	Amz	30	AM	30	Amz + AM AM + Fr	12 01 13
Langue (s) de communication dans l'enfance avec les autres membres de la famille (3 à 6 ans).	Amz Amz + AM	24 06 30	AM	30	AM Amz Amz+AM AM+FR	06 03 03 01 13
Langue(s) de communication actuellement à la maison.	Amz AM Amz+ AM Amz+AM+AS	08 08 13 01 30	AM Amz+AM AM+Fr AM+AS AM+AS+Fr	24 01 03 01 01 30	AM Amz Amz+AM Amz+AM+Fr AM+FR	01 02 07 01 02 13
Langue(s) des médias, des loisirs et d'instruction personnelle.	As Fr AM+AS AS+Fr AM+AS+Fr Amz+AM+Fr AM+As+Fr+Amz	03 06 03 02 05 01 10 30	AM+AS AM+AS+Fr AS+Fr AS Fr Amz+AM+AS+Fr	06 11 06 04 01 02 30	AS Fr AS+Fr AM+AS+Fr AM+AS+Fr+Amz	04 03 01 02 03 13
Langue (s) de communication au quotidien en dehors de l'Ecole et de la maison.	Amz AM Amz+Am	05 06 19 30	AM AM+AS+FR AS+FR AS FR Amz+AM+AS+Fr	21 01 01 02 01 04 30	AM Amz+AM Amz+AM+FR AM+Fr	05 04 01 03 13
Langue(s) de communication à l'Ecole (en classe et hors classe)	Amz+AM Amz+AM+AS Amz+AS+AM+Fr AM+AS+Fr AM+Fr Amz+AM+Fr	09 08 01 07 03 02 30	AM+AS AM+Fr AM+AS+Fr AM+Amz+AS+Fr	12 12 05 01 30	AM+AS Amz+AM+Fr AM+AS+Fr AM+Fr Amz+AM+AS+Fr	07 01 02 02 01 13
Total des fréquences	Amz AM AS Fr 346	167 102 40 37	Amz AM AS Fr	06 199 53 49 307	Amz AM AS Fr	49 78 20 26 173
	Amz : 222 (26,88 %) ; AM : 379 (45,88 %) ; AS : 113 (13,68 %) ; Fr : 112 (13,56 %)					

Tableau 63 : biographie linguistique des professeurs.



Graphique 66: le poids de chaque langue dans la biographie linguistique des professeurs.

Au niveau de la famille, les enquêtés ayant une seule langue maternelle, à savoir l'amazighe (le berbère) ou l'arabe marocain (30 professeurs pour chacune de ces deux langues), signalent qu'ils utilisaient uniquement cette langue pendant leur enfance (de 3 à 6 ans) avec leurs parents. Les treize informateurs qui ont plus d'une langue maternelle avancent qu'ils employaient avec leurs parents l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain (11 informateurs utilisaient ces deux langues avec leurs pères et 12 informateurs avec leurs mères) et l'arabe marocain et le français (deux informateurs utilisaient ces deux langues avec leurs pères et un seul informateur avec sa mère).

Avec les autres membres de leurs familles (oncles, tantes, frères, cousins, etc.), et pour les informateurs ayant l'amazighe (le berbère) pour langue maternelle, 24 professeurs utilisaient l'amazighe (le berbère) et six professeurs mélangeaint l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain. Pour les informateurs ayant l'arabe marocain comme langue maternelle, ils continuaient tous à utiliser cette langue pour communiquer avec les autres membres de leurs familles. Quant aux enquêtés ayant plus d'une langue maternelle, un seul informateur utilisait l'arabe marocain, deux l'amazighe (le berbère), sept professeurs mélangeaint l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, deux l'arabe marocain et le français, et un seul informateur employait en même temps l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et le français.

Actuellement, nous remarquons que pour les informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), huit professeurs seulement utilisent encore leur langue maternelle à la maison. Les 22 enquêtés qui restent n'utilisent plus l'amazighe (le berbère). Ainsi, huit professeurs optent pour l'arabe marocain, treize mélangent l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain et un seul professeur emploie en même temps l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et le français. Pour les informateurs ayant l'arabe marocain pour langue maternelle, 24 professeurs utilisent encore aujourd'hui cette langue à la maison et six professeurs seulement mélangent leur langue maternelle avec l'amazighe (le berbère) (un professeur), l'arabe standard (un professeur), le français (trois professeurs) et l'arabe standard et le français en même temps (un professeur). Pour les

informateurs ayant plus d'une langue maternelle, deux professeurs utilisent l'amazighe (le berbère) et un seul informateur continue à communiquer en arabe marocain à la maison. Le reste de cette catégorie mélange l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) (sept professeurs), l'arabe marocain et le français (deux professeurs), l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère) et le français (un professeur).

Pour l'instruction personnelle, les médias et les loisirs, nous constatons que les langues de scolarisation sont prépondérantes. Elles sont présentes chez tous nos informateurs. 30 professeurs déclarent qu'ils utilisent seulement l'arabe standard et le français dans ces activités et 43 professeurs avancent qu'ils les mélangent avec leurs langues maternelles. Généralement, nos informateurs utilisent l'arabe standard et le français dans l'instruction personnelle et ils mélangent les quatre langues dans les médias et les loisirs. En comparant l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, nous remarquons que seulement 17 professeurs utilisent l'amazighe (le berbère) dans les loisirs, les médias et l'instruction personnelle alors que 43 professeurs y utilisent l'arabe marocain.

Dans les interactions de la rue (marché, cafés, terrains, etc.), et pour les informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), cinq professeurs seulement y utilisent encore cette langue. Les autres optent pour l'arabe marocain (6 informateurs) ou mélangent l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain (19 informateurs). Pour les informateurs ayant pour langue maternelle l'arabe marocain, 21 professeurs utilisent cette langue dans les conversations de la rue et neuf mélangent les langues de notre étude. Pour les informateurs ayant plus d'une langue maternelle, cinq enquêtés optent pour l'arabe marocain, quatre pour l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère), trois pour l'arabe marocain et le français et un seul informateur mélange l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère) et le français.

A l'Ecole, nos informateurs utilisent les quatre langues de notre étude. Généralement, l'arabe standard et le français sont exploités dans les cours (le cadre formel) et l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) au cadre non formel. En comparant les deux principales langues maternelles à l'Ecole, nous constatons que vingt professeurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), y utilisent encore cette langue alors que tous les professeurs qui ont l'arabe marocain pour langue maternelle continuent à l'employer dans cet espace. Pour les informateurs qui ont plus d'une langue maternelle, deux professeurs mélangent l'amazighe (le berbère) et les autres langues, alors que les autres enquêtés mélangent l'arabe marocain et les langues de scolarisation.

Le développement du processus de socialisation de nos informateurs nous permet de déduire ce qui suit :

❖ Nos informateurs sont socialisés dans un univers plurilingue où les quatre langues de notre étude se chevauchent, notamment à partir du stade de la scolarisation.

❖ Dans leur enfance, la quasi-totalité des professeurs est socialisée dans ses langues maternelles. Ce qui reflète ce que nous avons déjà développé dans les caractéristiques sociologiques de nos informateurs, à savoir la majorité de leurs parents est analphabète, et même le niveau d'instruction de la plupart de ceux qui sont scolarisés ne leur permet pas de maîtriser les langues de l'Ecole.

❖ Les langues de communication de la rue sont principalement les langues maternelles avec une large dominance de l'arabe marocain. Cette dernière langue joue le rôle de lingua franca entre les Amazighophones et les Arabophones.

❖ Les langues de scolarisation sont prépondérantes dans les opérations d'instruction personnelle, les médias, les loisirs et l'apprentissage.

❖ Nous remarquons qu'il y a une régression dans la pratique de l'amazighe (le berbère) chez les informateurs, dont cette langue est maternelle. En effet, ceux qui pratiquaient l'amazighe (le berbère) avec leurs parents pendant leur enfance (de 3 à 6 ans) étaient au nombre de 30, et 24 professeurs utilisaient cette langue pour communiquer avec les autres membres de la famille. Actuellement, huit informateurs seulement avancent qu'ils utilisent encore cette langue à la maison. Dans les opérations d'instruction personnelle, les médias et les loisirs, onze enquêtés mélangent l'amazighe (le berbère) avec les autres langues. Au quotidien, cinq professeurs déclarent qu'ils communiquent en amazighe (berbère) dans la rue. A l'Ecole, 20 informateurs utilisent l'amazighe (le berbère) en le mélangeant avec les autres langues. Par contre, si nous observons l'arabe marocain, nous constatons que la quasi-totalité des informateurs, dont cette langue est maternelle, continue à l'utiliser dans tous les lieux qu'ils fréquentent.

❖ Au cours de leurs processus de socialisation, nos informateurs optent 379 fois pour l'arabe marocain (soit 45,88 %), 222 fois pour l'amazighe (le berbère) (soit 26,88 %), 113 fois pour l'arabe standard (soit 13,68 %) et 112 fois pour le français (soit 13,56 %) (Voir le graphique en haut). Ceci signifie que l'interaction verbale au cours de leur socialisation s'effectue essentiellement en langues maternelle (soit 72,76 %) alors que l'emploi des langues de l'Ecole reste faible (soit 27,24 %). Virtuellement, ceci indique que l'identité linguistique attachée aux langues maternelles (séparées ou les deux à la fois) serait dominante. Rappelons que le sentiment identitaire attaché à une langue ne passe pas forcément par la pratique de cette langue, et que d'autres paramètres interviennent dans l'identification linguistique. Par exemple, vu le caractère sacré de l'arabe standard, certains Marocains attachent leur identité à cette langue même s'ils ne la pratiquent pas.

Après le développement de la biographie linguistique de nos informateurs, abordons maintenant l'acte identitaire en commençant par l'identification de l'autre.

3 Identification de l'autre

L'acte identitaire exige toujours l'autre. L'individu ne peut s'identifier que par rapport à l'autre en se rapprochant de lui s'il partage avec lui les mêmes traits identitaires ou s'en différencie s'il a des traits différents. Dans cette section, nous demanderons à nos informateurs de définir l'autre de façon générale au Maroc (un Amazighe, un Arabe et un Marocain). Ensuite, nous chercherons les conceptions de nos informateurs sur les différentes tendances identitaires qui traversent le Maroc en rapport avec les principales langues qui s'y pratiquent. En dernier lieu, nous viserons les représentations de nos enquêtés sur l'identité linguistique du Maroc.

L'objectif de cette section est de vérifier la nature de l'identité linguistique que nos informateurs imposent à l'autre avant de passer à leurs identifications linguistiques subjectives. Nous signalons que les choses que les individus imposent à l'autre renvoient généralement au contenu de l'identité de la société. '' Ces choses sont nombreuses et pourraient constituer plus de 95 % de ce que je suis. […]. Me sont imposés mes parents, mon nom, la couleur de ma peau, le pays où je suis né, le sexe, la classe sociale, la santé, etc.'' (A. BOUNFOUR, 2016 : 30). Autrement dit, la mise en corrélation de l'identification de l'autre, de l'identification de soi et de la biographie linguistique de nos informateurs nous permettra de mieux analyser la manifestation des langues de notre étude au niveau du leur répertoire identitaire.

3.1 Identification d'un Amazigh, d'un Arabe et d'un Marocain

Pour identifier l'autre, nous nous baserons sur les principales références identitaires au Maroc : la référence arabe et la référence amazighe (berbère). Quant à la référence marocaine, elle servira à vérifier la mise en rapport de ces deux principales références identitaires. Dans ce sens, nous avançons que les limites entre les groupes d'appartenance ne sont pas toujours claires. Ainsi, " […] lorsque nous parlons de groupe, il ne s'agit pas nécessairement d'entité homogène et qu'un groupe ethnolinguistique peut recouper d'autres catégories définies sur d'autres dimensions, telles que la classe, la race […] ; enfin un individu peut appartenir à plusieurs groupes ethnolinguistiques : c'est le cas du bilingue biculturel." (HAMERS et BLANC, 1983 :211). Ceci signifie que les limites entre les groupes ne sont pas toujours nettes et que nous pouvons trouver les mêmes traits identitaires dans des groupes différents. De même, un individu peut s'identifier à des groupes tout à fait opposés.

Nous soulignons que nous proposons à nos informateurs quatre domaines pour développer leurs identifications de l'Amazigh, de l'Arabe et du Marocain, à savoir la langue, le costume, la

cuisine et le caractère. En plus, nous leur laissons la liberté d'ajouter d'autres éléments identitaires qu'ils jugent plus significatifs.

3.1.1 Identification d'un Amazigh

Le tableau suivant présente l'identification linguistique d'un Amazigh par les professeurs :

Vision monolingue	**Vision plurilingue**						Total
Amazighe (berbère)	Amz + AM	Amz + Fr	Amz+ AM+ Fr	Amz+ AM+AS	Amz+ AS +Fr	Amz+AM +AS+Fr	
46	13	01	03	02	01	07	73
46 63,01 %	27 36,99 %						73 100 %

Tableau 64: identification linguistique d'un Amazigh par les professeurs.

Les données du tableau ci-dessus démontrent que le taux des professeurs qui attachent l'identité d'un Amazigh seulement à sa langue maternelle est important (63,01 %, soit 46 professeurs). Les autres informateurs pensent que l'Amazighe intègre également dans son répertoire linguistique d'autres langues (27 informateurs, soit 36,99 %), à savoir l'arabe marocain, le français, l'arabe marocain et le français, l'arabe marocain et l'arabe standard, l'arabe standard et le français et l'arabe marocain, l'arabe standard et le français.

En consultant les entretiens effectués, nous trouvons les mêmes tendances du questionnaire. En effet, certains informateurs pensent que l'Amazigh est celui uniquement qui parle l'Amazighe (le berbère) en ajoutant le critère des origines amazighes. Les deux extraits ci-dessous illustrent cette tendance. Le premier est produit par un professeur dont la langue maternelle est l'arabe marocain et le deuxième par un professeur ayant l'amazighe (le berbère) comme langue maternelle.

Extrait 92 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« - al-ʾinsa :n al-ʾama:zi :ɣi: huwa al-laDi : yu-tqinu lahjat(an) mina l-lahaja :t al-ʾama :zi: ɣiyät, wa fi: nafsi al-waqt uṣu:lu-hu fi: ar-ra:ji ḥi ama:zi:ɣiyät, li-ʾanna huna:ka ixtila:ṭ(an) fi: at-tari:x fi:-hi taza:wuj bayna al-ɛarab wa al-ama:zi:ɣ. fa-huna-ka man huwa ɛarabi: wa ta mazzaɣa, wa huna:-ka man huwa ama:zi:ɣi: wa ta-ɛarraba. Wa li-Da :lika na-staɛmilu mabdaʾ at-arji:ḥ, ya-ɛni: anna al-ʾuṣu:l al-ɣa:libät fi: ma: yu-Dannu hiya anna-hu uṣu:lu-hu ama:zi:ɣiyät wa ya-taḥaddaTu bi-al-ʾama:zi:ɣiyä.

- L'Homme l'amazighe lui qui il-maîtrise dialecte de les-dialectes l'-amazighe, et en même le-temps origines-ses en le-prépondérant amazighe, car ici-là mélange en l'-Histoire en-lui jumelage entre les-Arabes et les-Amazighs. Et-ici-là qui lui Arabe et s'est amazighisé, et ici-là qui lui Amazigh et s'est arabisé. Et pour cela nous-utilisons principe la-prépondérance, il-signifie que les-origines la-dominante en quoi il-se croit elles que-lui origines-ses amazighe et il-parle de-l'-amazighe.
- Un Amazigh est celui qui maîtrise une variété amazighe (berbère), et en même temps ses origines sont probablement amazighes (berbères) car il y a au cours de l'Histoire un métissage entre les Amazighs et les Arabes. Ainsi, des Arabes sont amazighisés et des Amazighs sont arabisés. Pour ce faire, nous recourons au principe de la prépondérance. En bref, un Amazigh est celui dont les origines sont souvent amazighes (berbères) et il parle l'amazighe (le berbère). »

Extrait 93 : entretiens des professeurs (entretien 2).

«- **al-ʾama:zi:ɣi: mina al-ja :nib al-luɣawi:** ***lli n-nešʾa dyal-u kan-t*** **bi- al-ʾama:zi:ɣiyät, n-našʾät wa al-wila:adät. Tumma al-ʾa:n luɣat at-tawa:ṣul al-yawmi: da:xil al-bayt hiya al-ʾama :zi: ɣiyät.**

- L'Amazigh de le-côté le-linguistique qui la-socialisation de-lui était-elle de-l'-amazighe, la-socialisation et la-naissance. Puis maintenant langue la-communication le-quotidien dedans la-maison elle l'amazighe.
- Un Amazigh est celui qui a été socialisé en langue amazighe (berbère) et ses parents sont des Amazighs. En plus, sa langue de communication actuellement à la maison est l'amazighe (le berbère). »

Ces deux informateurs définissent d'abord l'Amazigh comme une personne parlant cette langue. Ensuite, ils ajoutent le critère des origines. Ainsi, une personne est amazighe quand elle communique en langue amazighe (berbère) et qu'elle a des origines amazighes. Le premier interviewé avance ce critère car il y a des Amazighs qui sont arabisés et des Arabes qui sont amazighisés.

Dans la deuxième tendance, un Amazigh est celui qui a des origines amazighes, parle la langue amazighe et doit s'ouvrir sur les autres cultures et apprendre les autres langues. L'extrait ci-dessous illustre cette tendance :

Extrait 94 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- al-ʾinsa :n al-ʾama:zi :ɣi:** *wada-dd i-wi-n beɛda* **al-ʾuṣu:l aT-Taqa:fiyät** *n-es gan-t* **ama:zi:- ɣiyät.** […]. **wala:kin** *wada i-zdar-n a i-nfatḥ* **ḥa:liy (an). ɛala: mustawa: al-luɣa:t** *i-xeṣṣa-t a i-nfatḥ* **ɛala: jami:ɛ al-luɣa:t. al-ʾama:zi :ɣi:** *wada dar* **al-huwiyät ama:zi:ɣiyät wala:kin xaṣṣ-u** *i-nfatḥ* **ɛala: al-luɣa:t al-ʾuxra: al-ɛarabiyät al-ingli:ziyät.** ***xaṣṣ-u*** **baš** ***i-ţewwer al-huwiyät dyal-u xaṣṣ-u i-tjawz dik*** **al-luɣät** ***dyal-u u i-mši i-qra*** **al-luɣa:t al-ʾxra :,** ***i-nfatḥ.*** […]. ***xaṣṣ-u i-nfatḥ xaṣṣ-u i-ɣni hadik*** **al-huwiyät.**

- L'Homme l'amazigh qui-là il- a apporté-ci d'abord les-orignies la-culturelle de-lui étaient-elles amazighes. […]. Mais celui il-peut-ci que il-s'ouvre maintenant. Sur niveau les-langues il-manque-lui que il-s'ouvre sur toutes les-langues. L'Amazigh celui ayant l'-identité amazighe mais manquant-lui il-s'-ouvre sur les-langues les-autres l'-arabe l'-anglais. Manquant-lui pour il-développe l'-identité de-lui Manquant-lui il-dépasse cette la-langue de-lui et il-va il-lit les-langues les-autres, il-s'ouvre. […]. Manquant-lui il-s'ouvre manquant-lui il-enrichit cette l'-identité.
- D'abord, un Amazigh est celui ayant des origines culturelles amazighes (berbères). Mais également celui qui est capable de s'ouvrir sur l'autre. Actuellement, il doit s'ouvrir et apprendre les autres langues. Au niveau des langues, il doit s'ouvrir sur toutes les langues. Un Amazigh est celui ayant une identité amazighe (berbère) mais il doit s'ouvrir sur les autres langues : le français, l'anglais,… Pour développer son identité, il doit apprendre les autres langues et ne pas se contenter de sa propre langue. En bref, il doit s'ouvrir sur l'autre pour enrichir son identité. »

Il appert, à partir de cet extrait, que cet informateur considère un Amazigh comme celui ayant des origines culturelles amazighes. Ensuite, il avance que l'ouverture sur les autres cultures et l'apprentissage des autres langues est une obligation pour qu'il enrichisse son identité. Nous pensons que l'interaction avec les autres cultures est fondamentale pour le développement d'un Amazigh. Toutefois, il est invité à sauvegarder sa spécificité pour éviter les méfaits de l'acculturation, surtout à cette époque de mondialisation où l'impact des mass-médias est important.

Au niveau du costume, certains informateurs avancent dans le questionnaire que l'Amazigh se caractérise par l'habit du burnous, de la djellaba et du turban. Lors des entretiens, nos informateurs pensent que l'habit est presque le même chez tous les citoyens marocains vu l'impact de la

mondialisation. Toutefois, ils avancent que des traits vestimentaires caractérisent encore aujourd'hui l'Amazigh à la campagne. Les extraits ci-dessous illustrent ce point de vue :

Extrait 95 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- fi: al-qadi:m** ***ka:n waḥd n-newɛ dyal l-lebas.*** **al-ʾa:n** ***lla. tɣeyyera-t*** **al-muɛṭaya:t.** ***tɣeyyera-t dab*****a**. *Ašku ɣikkatin llan-t* **qiyam mytaɣayyirät. iDan** ***ma bqa-š*** **al-ʾinsa :n al-ʾama:zi :ɣi: huwa** ***lli labs j-jellaba.*** **al-ʾinsa :n al-ʾama:zi:ɣi: huwa** ***lli ɛend-u f*** **al-huwiyät.** ***la la f l-meḍher ma kayn-š.***

- En l'-ancien était un le-genre de l'-habit. Maintenant non. ont changé-elles les-données. ont-changé-elles maintenant. Car maintenant sont-elles valeurs variables. Donc ne il reste-pas l'-Homme l'-amazigh lui qui habillant la-djellaba. l'-Homme l'-amazigh lui qui chez-lui en l-identité. Non non en l'-apparence ne étant-pas.
- Autrefois, l'Amazigh avait un type vestimentaire. Actuellement il n'existe plus car la société a changé, notamment au niveau des valeurs. Ainsi l'Amazigh n'est plus celui qui porte une djellaba, mais plutôt celui qui s'octroie une identité amazighe (berbère). L'apparence ne reflète plus l'identité d'un Amazigh. »

Extrait 96 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« **-huna:ka mumayyiza:t fi: al-qura: wa fi: al-mudun ta-ka:d la: tumayyiz. min miTl ma: yu-samma: bi** ***r-rezza*** **wa ma : yu-samma: bi** *tuzzalt* **aw al-ada:t al-lati: tu-šbihu al-xinjar wa miḥfaDät ḥamra:ʾ.**

- Là caractéristiques en les-campagnes et en les-villes tu-failles non tu-discrimines. De exemple quoi il-se nomme de le-turban et quoi il-se nomme par le poignard ou l'outil qui elle-ressemble le-poignard et cartable rouge.
- A la campagne, l'Amazigh a des spécificités propres. En ville, il est très difficile de l'identifier à partir du costume. Parmi ses spécificités le turban, le poignard et un cartable rouge en cuir. »

De même pour la cuisine, nos informateurs signalent que la cuisine marocaine est généralement la même (le couscous, le tajine, etc.) aussi bien chez les Amazighs que chez les Arabes. Les quelques particularités de la cuisine amazighe (berbère) ont lieu pendant des cérémonies propres à la culture amazighe (berbère). C'est le cas du plat de "*tag°ella*[1] " ou "*tarwayt* " préparé à l'occasion du début de la nouvelle année amazighe (*n-nirt).* C'est le cas également des plats qu'on prépare à l'occasion de certains rites. A ce propos, un informateur dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère) signale :

Extrait 97 : entretiens des professeurs (entretien 1).

«- *zund tarwayt zund* ***l-partiya*** *da n nnirt.* ***Dak d-duxu:l dyal*** **al-mawsim al-fila:ḥi:** ***ka i-dir-u waḥd asmiyyet-u xa:ṣ b*** **al-ʾama:zi:ɣ** […] *da skar-n tag°lla*, ***t-teri:d***[2] *ɣ* **al-mawa :sim** *n* **al- ɛaza***:ʾ, tirufin, da skar-n yan* **al-ʾiḥtifa:l** *i-ga f* **škel** *iɣd i-sffuɣ warraḍ uxṣan.* **[…].** *dad aqra-n i warraḍn imezziyyen serse-n-t ɣ wammas ar ssenwa-n irden d umzgur d ibawn ukan ffi-n-d ɣan f ifx ar smunu-n warraḍn.*

- Comme *tarwayt* comme le truc que de nouvel an amazigh . Ce l'-entrée de l'-année l'-agricole (particule d'habitude) ils-font un nom-son spécifique à les-Amazighs. […]. (particule d'habitude) font-ils tag°lla, t-teri:d en les-périodes de les-funérailles, maïs grillé, (Particule d'habitude) font-ils un la- cérémonie il-est en forme quand il-fait sortir garçon dents. […]. (Particule d'habitude) appellent-ils à enfants petits posent-ils-le en milieu et cuisent-ils blé et maïs et fèves et répandent-ils-ci cela en tête et ramassent-ils enfants.
- Comme "Tarwayt" qu'on prépare à l'occasion du nouvel an amazigh. A l'occasion de l'entrée de la nouvelle année agricole, les Amazighs préparent un plat qui leur est spécifique, à savoir "tag°lla". Quant à "t-terid", on le prépare en cérémonies funéraires. Ils préparent aussi le maïs grillé. Egalement, quant le nourrisson vient d'avoir ses premières dents, les Amazighs cuisent le blé, le maïs et les fèves. On met le bébé au milieu des bambins et on répande sur sa tête ces plantes cuites que les autres enfants ramassent. »

[1] - «tarwayt » ou « tag°ella » est un liquide visqueux préparé à partir de l'eau, du maïs (parois du blé ou de l'orge), de l'huile des olives et du sel. Après la préparation, on peut lui ajouter du beurre (parfois du miel). Les Amazighs le prennent souvent en le mélangeant avec le petit lait.

[2] - « t-terid » est un plat qui se compose des crêpes très fines qu'on découpe en petits morceaux et qu'on mélange avec une sauce dont les ingrédients principaux sont le poulet et les lentilles.

En ce qui concerne les caractères d'un Amazigh, nos informateurs avancent, dans le questionnaire, qu'il est calme, décent, paisible, tolérant, conciliant, conservateur, sérieux, naïf, candide, avare et généreux. Nous remarquons que ces deux derniers caractères constituent un contraste dans la mesure où une personne ne peut pas être en même temps avare et généreuse. Nous soulignons que ces mêmes caractères ont été révélés par nos informateurs lors des entretiens.

Un professeur, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), considère l'Amazigh comme une personne naïve car il ne sait pas comment duper l'autre.

Extrait 98 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- ɛala mustawa: aṭ-ṭaba:ʾiɛ, maTal(an) al-ʾinsa:n al-ʾama:zi:ɣi:** *ur i- ṭewwir bezzaf , ur i-gi* **mutaṭawwir.** *qṣed-ɣ ser-s ur i-gi aqwalbi,* ***maši qwalbi,*** *i-ga* ***niya.***

- Sur niveau les-caractères, exemple l'-Homme l'-amazigh ne pas il-s'est développé trop, ne pas il-est développé. Signifie-je de-lui ne pas il-est dupeur, non pas dupeur, il-est intention.
- Au niveau du caractère, l'Amazigh n'est pas trop développé. Je veux dire qu'il n'est pas dupeur. Autrement dit, il est naïf. »

Pour décrire le caractère de naïveté d'un Amazigh, cet informateur a utilisé le mot *niya* . Signalons que le même terme a été employé par les enquêtés de S. BENNIS (2006) pour décrire le groupe Chleuh[1] de la région de Tadla. Il est difficile de trouver une traduction convenable à ce terme puisqu'il peut avoir plusieurs acceptions (sobre, candide, droit, simple,etc.). A ce propos S. BENNIS avance que " La *niya* apparaît comme une notion intraduisible, sinon une certaine manière d'être et d'agir. Elle est le reflet d'une attitude consistant à vivre une totale séparation entre une morale ancrée sur les valeurs traditionnelles de la culture d'origine et la vie quotidienne." (2006 : 462). De ce fait, nous pouvons considérer la *niya* comme l'attitude d'une personne qui reste attachée aux valeurs de sa culture d'origine, telles la droiture, l'intégrité, alors que la vie quotidienne est régie par d'autres normes comme le pragmatisme. Effectivement, cet informateur considère un Amazigh comme *niya* car il est souvent dupé par l'autre puisqu'il n'arrive pas à comprendre les normes qui régissent actuellement la vie quotidienne. Nous pensons que cet informateur fait allusion à l'Amazigh de la montagne qui reste attaché à ses valeurs.

Lors des entretiens, un informateur dont la langue maternelle est l'arabe marocain, et qui avait beaucoup de contacts avec les Amazighophones dans toutes les régions du Maroc, considère l'Amazigh comme une personne qui aime beaucoup la paix et le calme.

Extrait 99 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« **- al-ʾinsa:n al-ʾama:zi :ɣi: yu-ɛrafu bi-ʾanna-hu musa:lim ila: ḥadd(in) aqṣa:** […], **xa:laṭ-tu kaTi:r(an) min-hum, insa:n musa:lim tama:m(an) wa tawa:ṣula:tu-hu fi: al-ḥaqi:qät ta-stahwi:-ka an ta-zi:da min-ha:.**

- L'Homme l'-amazigh il-se connaît par- que-lui paisible jusqu'à limite culminant […], ai mélangé-je trop de-eux, Homme paisible parfaitement et communications-ses en la-vérité elle-attire-toi pour tu-ajoutes de-elles.

[1]- Ce sont les Amazighophones (Berbérophones) qui parlent la variété de tachelhit.

- L'Amazigh est reconnu par l'amour de la paix. J'avais beaucoup de contacts avec les Amazighs, ils sont très paisibles. Vraiment, je trouve un grand plaisir dans le contact et la relation avec les Amazighs. »

Nos informateurs ont signalé également dans le questionnaire que l'Amazighe est pieux et musulman. Lors des entretiens, un informateur a ajouté que l'Amazigh se caractérisé par une grande agilité. Voici les propos de ce dernier professeur :

Extrait 100 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« - wa ya-tamayyazu kaDa:lika bi-xiffät, bi-xiffat(in) jasadiyät bi-l-muqa:ranät maɛa al-ʾa:xari:n li-ʾanna-hu ya-ɛi:šu fi: ama:kina ya-taḥarraku fi:ha: kaTi:ra(an).

- Et il-se caractérise aussi par-agililité, par-agilité corporelle par-la-comparaison avec les-autres car-lui il-vit dans lieux il-bouge en-elles trop.
- L'Amazigh se caractérise par une grande agilité car les caractéristiques du lieu où il habite le poussent à se déplacer beaucoup à pied. »

Nous pensons que cet informateur fait allusion aux Amazighs de la montagne. Ainsi, la rareté des moyens de transport et la carence de l'infrastructure à la montagne exigent effectivement le déplacement à pied. Parfois, dans certaines régions, dont l'accès est difficile, même l'utilisation des bêtes (ânes, chevaux et mulets) paraît inefficace.

Enfin, un autre informateur dont les langues maternelles sont l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) a accordé à l'Amazigh une identité spatiale. Il avance que l'Amazigh est généralement reconnu au Maroc par sa sédentarisation dans les régions montagnardes. Il pense que l'Amazigh au Maroc est celui qui habite dans les montagnes d'Atlas et de Rif.

Après l'identification de l'Amazigh, abordons dans ce qui suit l'identification de l'Arabe.

3.1.2 Identification d'un Arabe

Le tableau ci-dessous présente l'identification linguistique d'un Arabe par les professeurs :

Vision monolingue		**Vision plurilingue**			Total
AM	AS	AM + AS	AM+AS+Fr	Amz+AM+AS+Fr	
51 69,86 %	03 4,11 %	10 13,69 %	04 5,48 %	05 6,85 %	73
54 73,97 %		19 26,03 %			73 100 %

Tableau 65 : identification linguistique d'un Arabe par les professeurs.

Les professeurs qui lient l'identité d'un Arabe à une seule langue sont prépondérants (54 professeurs, soit 73,97 %). La majorité de ces derniers pense qu'un Arabe au Maroc est celui qui parle l'arabe marocain (51 professeurs, soit 69,86 %) puisque trois professeurs seulement associent son identité à l'arabe standard (soit 4,11 %). Les enquêtés qui restent (26,03 %, soit 19

professeurs) signalent qu'un Arabe est celui qui parle au moins deux langues, dont les principales sont l'arabe marocain et l'arabe standard.

Au niveau des entretiens, nous constatons que nos interviewés attachent essentiellement l'appartenance d'un Arabe à l'arabe marocain. Un seul informateur a signalé qu'à côté de l'arabe marocain, un Arabe au Maroc a également un rapport avec l'arabe standard. Voici quelques extraits qui développent l'appartenance linguistique d'un Arabe :

Extrait 101 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- al-ʾinsa:n al- ɛarabi: huwa Da:lika al-ʾinsa:n al-laDi : ya-takallamu al- ɛarabiyät.** *Da i-sawal taɛrabt bezzaf***, *d-darija. u ɛend-u ɛalaqa ḥetta b l-fuṣḥa.***

- L'-Homme l'-arabe lui celui-là l'-Homme qui il-parle l'-arabe. (particule d'habitude) il-parle arabe trop, l'-arabe marocain. Et chez-lui relation même avec l'-arabe standard.
- Un Arabe est celui qui communique en arabe. Il parle trop l'arabe marocain. Mais il a aussi du rapport avec l'arabe standard. »

Extrait 102 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« **- ma: yu-mayyizu al-ʾinsa:n al-ɛarabi: fi: al-maɣrib huwa anna-hu axaDa alfa:D(an) wa qa:mu:s(an) mina al-ʾistiɛma:r wa al-ʾiḥtila:l al-faransi:. ya-tamayyazu bi-d-darijät. wa huna:ka anwa:ɛ mina ad-darijät** […].

- Quoi il-caractérise l'-Homme l'-arabe en le-Maroc lui que-lui il a pris termes et lexique de la-colonisation et la-domination le-français. Il-se caractérise par-l'arabe marocain. Et ici-là types de l'-arabe marocain.
- L'Arabe au Maroc se caractérise par l'intégration dans sa langue d'un lexique français depuis la colonisation française. Il communique en arabe marocain et nous distinguons plusieurs variétés de cette langue […]. »

Extrait 103 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« **- al-ʾinsa:n al-ɛarabi: huwa *lli t-tekwin dyal-u b* al- ɛarabiyät ad-darijät. wa qad ya-ku:nu ama:zi:ɣi: al-ʾaṣl wa la:kin *n-nešʾa u* al-luɣät al-ʾu:la: kana-t hiya al-luɣät ad-darijät.**

- L'-Homme l'-arabe lui qui la-formation de-lui en l'-arabe le-marocain. Et (particule introduisant la probabilité) il-est amazigh l'-origine et mais la-socialisation et la-langue la-première était-elle elle l-arabe le-marocain.
- L'Arabe est celui qui a été socialisé en arabe marocain. Il se peut qu'il ait des origines amazighes (berbères), mais sa langue première était l'arabe marocain et sa socialisation était en cette langue. »

Ces extraits démontrent que l'arabe marocain est un trait fondamental dans l'identification d'un Arabe au Maroc. Cette langue a intégré dans son vocabulaire des termes français et a plusieurs variétés au Maroc comme l'indique le deuxième extrait. En outre, le troisième extrait indique que toute personne socialisée dans cette langue est un Arabe même si elle a par exemple des origines amazighes (berbères). Généralement, nous constatons que les interviewés ont écarté les langues de l'Ecole et l'amazighe (le berbère) de l'appartenance d'un Arabe, alors que certains informateurs, dans les questionnaires, attachent également l'appartenance d'un Arabe à l'arabe standard, au français et à l'amazighe (le berbère). Nous pensons que les entretiens reflètent l'image d'un Arabe au Maroc à savoir qu'une personne est Arabe lorsqu'elle est socialisée dans l'arabe marocain.

Au niveau du costume, nos informateurs signalent dans le questionnaire que l'Arabe se caractérise par les babouches, la djellaba, le voile et le burnous. D'autres avancent que l'Arabe, comme l'Amazigh, se caractérise par des habits traditionnels qu'il porte dans certaines fêtes (fêtes

religieuses, mariages, circoncisions, etc.) et des vêtements modernes que tout le monde porte aujourd'hui.

Dans les entretiens, un professeur a avancé que les différences se situent au niveau local en présentant le cas des vêtements des tribus Hassanies au Sahara. Un autre professeur pense que la djellaba caractérise surtout les Arabes des plaines car ils portent d'habitude la djellaba en laine puisqu'ils pensent que la laine les protège du froid et de la chaleur. D'autres interviewés défendent qu'il n'y a pas de vêtements spécifiques à un Arabe aujourd'hui en avançant que l'habit tend aujourd'hui à être le même au Maroc, et même à l'échelle planétaire. Voici quelques extraits qui illustrent ce que nous avons déjà avancé :

Extrait 104 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- ɛala: mustawa: al-liba:s maTal(an)** ***ila mši-ti l ṣ-ṣeḥra, duk*** **al-qaba:ʾil al-ḥassa:niyät** ***ɛend-ha*** **ṭa:baɛ f** ***l-lebas dyal-ha.***

- Sur niveau l'-habit exemple si es parti-tu à le-Sahara, ces les-tribus les-Hassanies chez-elle caractère en l'-habit de-elles.
- Au niveau vestimentaire, par exemple les tribus Hassanies au Sahara ont un habit spécifique. »

Extrait 105 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« **- huna:-ka ja:nib al-qubbaɛät fi: al-liba:s, kaDa:lik al-jilba:b maɛa anna huna-:ka qawa:sim muštarakät bayna al-ɛarabi: wa al-ʾamaz:iɣi: fi qaḍiyat al-jilba:b. la:kin huna:-ka ɛarab ya-skunu:na fi : s-suhu:s:l yu-kTiru:na min liba:s ma: yu-samma: bi-l-jilba:b aṣ-ṣu:fi: li-ʾanna laday-him iɛtiqa:d(an) anna ṣ-ṣu:f yu-ḥa:ribu al-bard wa yu-ḥa:ribu al- ḥara:rät.**

- ici-là côté la-toque en l'-habit, aussi la-djellaba avec que ici-là diviseurs commune entre l'-Arabe et l'-Amazigh en affaire la-djellaba. Mais ici-là Arabes ils-habitent en les-plaines ils-abusent de habit quoi il-s'appelle par-la-djellaba le-laineux car chez-eux croyance que la-laine il-combat le-froid et il-combat la-chaleur.
- L'Arabe se caractérise par l'habit de la toque et de la djellaba. Soulignons que tous les deux, l'Arabe et l'Amazigh, portent la djellaba. Toutefois les Arabes de la plaine abusent de l'habit de la djellaba laineuse car ils pensent que la laine est un isolateur thermique. »

Extrait 106 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« **- ɛala: mustawa: al-liba:s la: a-ɛtaqid kaDa:lik. Al-masʾalät f:i-ha: waḥdät li-ʾanna-hu nafs an-namaṭ.**

- Sur niveau l'-habit ne pas je-crois aussi. Le-prblème en-elle union car-lui-même le-type.
- Je ne pense pas qu'il y ait de différence au niveau vestimentaire. L'Arabe et l'Amazigh portent les mêmes habits. »

Pour la cuisine, nos informateurs avancent dans le questionnaire que les repas d'un Arabe s'inscrivent généralement dans le cadre de la cuisine marocaine qui est riche et diversifiée. Certains informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), pensent que l'Arabe aime beaucoup la viande. Cette idée a été développée par un professeur lors des entretiens qui ajoute que l'Arabe se caractérise aussi par un excès de dépenses au niveau culinaire en le comparant à l'Amazigh qui tend à l'austérité.

Extrait 107 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« **-** ***awwalan ka ne-ɛtaqd*** **anna al-maja:l al-ʾama:zi :ɣi:** ***maši huwa*** **al-maja:l al-ɛarabi:. maTal(an) fi: istihla:k al-luḥu:m min xila:l muɛa:šrat baɛḍ al-ʾadiqa:ʾ aw zuzumala:ʾ fi: d-dira:sät** ***lli kan-u men uṣu:l menṭaqa dyal dukkala, š-šawya ka te-lqa*** **anna al-ɛunṣur al-ɛarabi: akTara mayl(an) ila: istihla:k l-luḥu:m Tumma akTara mayl(an) ila: al-badx fi: al-maṭbax** […]. **al-ʾinsa:n al-ʾama:zi :ɣi:** ***waš masʾala t*** **al-muna:x aw** ***masʾala t*** **aṭ-ṭabɛ**

***ka t-xelli awwalan kayn* al-mayl ila: al-qillät, *ma kayn-š* at-tanawwuɛ Tumma Taniy(an) insa:n *i-qder n-qul-u* anna-hu naba:ti: akTar min ma : huwa la:ḥim.**

- Premièrement (particule d'habitude) je-crois que le-milieu l'-amazigh non pas lui le milieu l'arabe. Exemple en consommation les-viandes de pendant accointance quelques les-amis ou les-confrères en l'-étude qui étaient-ils de origines région de Doukkala, Chaouia (particule d'habitude) tu-trouves que l'-élément l'arabe plus tendant en consommation les-viandes puis plus tendant à la-somptuosité en la-cuisine […]. L'Homme l'-amazigh est-ce problème de le-climat ou problème de le-tempérament (particule d'habitude) elle-laisse premièrement étant la-tendance à la pénurie, ne étant-pas la-diversification puis deuxièment Homme il-est possible nous-disons que-lui végétarien plus de quoi lui carnivore.
- D'abord, je pense que le milieu où vit un Arabe diffère de celui d'un Amazigh. Par exemple, à partir de mes relations avec des amis arabes des tribus de Doukkala et de Chaouia, j'ai constaté que l'Arabe consomme davantage la viande et tend au gaspillage dans la cuisine. Quant à l'Amazigh, il tend à l'austérité et il n'a pas une richesse culinaire. Ceci peut s'expliquer par son caractère ou le climat du milieu où il vivait. Et nous pouvons dire que l'Amazigh est plus végétarien que carnivore. »

Pour le trait de caractère, nos informateurs présentent dans le questionnaire des caractères tout à fait opposés. D'une part, un Arabe est une personne épanouie, audacieuse et généreuse. D'autre part, il est raciste, hypocrite, menteur, aventureux, bagarreur et rapidement nerveux.

Lors des entretiens, un professeur a expliqué pourquoi un Arabe est nerveux et bagarreur :

Extrait 108 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« **- al-ʾinsa:n al-ɛarabi: indifa:ɛi:, akTaru mayl(an) li-l-ʾiṣṭida:m. wa hiya masʾalät rubbabama: ɛinda-ha taʾwi:l ta:ri:xi: ɛala: iɛtiba:r anna ha:Dihi al-qaba:ʾil ɛinda duxu:li-ha: li-l-maɣrib ka:na-t li-ɣa:yat(in) waḥi:dät wa hiya ḍama:n al-ʾistiqra:r bi-n-nisbati li-l-maxzan wa taḥṣi:n al-jiba:yät. ha:Dihi al- masʾalät ka:na-t fi: kaTi:r(in) mina al-ʾahya:n ta-ɛni: al-ʾiṣṭida:m maɛa al-ʾa:xar** […]. **wa anna masʾalät uxra: i-rtabaṭa-t bi-l-qaba:ʾil al- ɛarabiyät *lli kan-t* ṭabɛ(an) daxi:lät ɛala: al-maɣrib wa hiya namaṭ al-ɛayš *lli f* al-ɣa:lib at-tirḥa:l *u* at-tirḥa:l ya-ɛni: al-qillät *u* al-qillät ta- ɛni: al-baḥT ɛan bada:ʾil wa al- bada:ʾil ta-ɛni: al-ʾiṣṭida:m maɛa al-ʾa:xar al-mustaqirr.**

- L'Homme l'arabe impulsif, plus tendant à-l-affrontement. Et elle problème peut être chez-elle interprétation historique sur considération que ces les-tribus quand entrée-sa à-le-Maroc étaient-elles pour-objectif unique et elle garantie le-sédentarisme pour-la-proportion pour-l'-Etat et collecte l'-impôt. Cette le-problème était-elle en plusieurs de les-fois elle-signifie l'-affrontement avec l'-autre […]. Et que problème autre elle-se lie à-les-tribues les-arabes qui étaient-elles évidemment intruses sur le-Maroc et elle type la-vie qui en le-dominant le-nomadisme et le-nomadisme il-signifie la-rareté et la-rareté elle-signifie la-recherche de substituts et les-substituts elles-signifient l'-affrontement avec l'-autre le-sédentaire.
- Un Arabe est bagarreur et il a une nature impulsive. Ceci peut trouver son explication dans l'Histoire. En effet, les tribus arabes qui sont arrivées au Maroc avaient pour fonction la protection de l'Etat et la collecte des impôts. Une telle fonction les met toujours en conflit avec l'autre. En outre, ces tribus arabes étaient des nomades. Ce qui signifie qu'ils vivaient des moyens rudimentaires. Et pour chercher d'autres ressources, les Arabes se trouvent toujours obligés d'avoir des conflits avec les habitants sédentaires (les Amazighs). »

Ce professeur avance que l'Arabe est impulsif et bagarreur car son parcours historique l'a rendu ainsi. En effet, les tribus arabes qui sont arrivées au Maroc ont été exploitées pour collecter les impôts et protéger l'Etat. Ce qui implique l'affrontement avec l'autre (l'Amazigh). En plus, ces tribus nomades vivaient des moyens insuffisants. En cherchant d'autres ressources, elles étaient toujours en conflit avec les habitants sédentaires (les Amazighs).

Pour identifier un Arabe, certains informateurs ajoutent dans leurs réponses au questionnaire qu'il est pieux, musulman et schizophrène. Et à l'inverse de l'Amazigh qui est naïf et candide, un professeur, lors des entretiens, pense qu'un Arabe est dupeur. Il avance aussi qu'il est citadin et qu'il fait partie de la classe dominante. Voici les propos de ce professeur :

Extrait 109 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« - ***u ka i-ntami l* al-madinät wa ɣa:lib(an) ma: ya-kunu mina al-fiʾät as-saːʾidät al-fiʾät *lli ka te-ḥkem*** […]. ***mɛa huma f le-mdina ka i-kun-u šwiya mṭewwerin, qwalbia.***

- Et il appartient à la-ville et souvent quoi il-est de la-classe la-dominante la-classe qui (particule d'habitude) elle-gouverne […]. Avec eux dans la-ville (particule d'habitude) ils-sont peu développés, dupeurs.
- Et il habite dans la ville et souvent il fait partie de la classe dominante […]. Il est dupeur car il est socialisé en ville.

3.1.3 Identification d'un Marocain

Le tableau suivant présente l'identification linguistique d'un Marocain par les professeurs :

Vision monolingue	Vision plurilingue				Total
Arabe marocain	Amz + AM	AM+AS+ Fr	Amz+AM+AS	Amz+AM+AS+Fr	
10 13,69 %	38 52,05 %	02 2,73 %	04 5,47 %	19 26,02 %	73
10 13,69 %	63 86,31 %				73 100 %

Tableau 66 : identification linguistique d'un Marocain par les professeurs.

Les données quantitatives démontrent que nos informateurs considèrent principalement le Marocain comme plurilingue. En effet, 86,30 % de nos enquêtés pensent que le Marocain est celui qui pratique les langues maternelles et au moins une langue de l'Ecole. Les professeurs qui ont une vision monolingue sont seulement au nombre de dix (soit 13,69 %), et ils attachent tous l'appartenance du Marocain à l'arabe marocain.

D'un autre côté, certains professeurs considèrent l'arabe marocain comme un trait des Amazighs car cette langue est le moyen de communication entre les Arabophones et les Amazighophones. En outre, quelques informateurs considèrent l'arabe marocain comme le produit du métissage de l'arabe standard, de l'amazighe (le berbère) et de toutes les langues en contact au Maroc. Lors des entretiens, un professeur dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), a développé cette idée :

Extrait 110 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - ***lli ka i-hḍer b d-darija lli hiya waḥd* al-ḥaql *lli ka tte-laqa fi-h* al-ʾamaz:iɣiyät, al-ɛarabiyät *b* at-taʾTira:t al-ʾuxra: al-faransiyät wa al-ʾispaniyät *u ši šwiya dyal* al-burtuɣa:liyät xuṣu:ṣ(an) *f* as-sawa:ḥil.**

- Qui (particule d'habitude) il-parle par l'-arabe marocain qui elle un le-champ qui (particule d'habitude) elle se-rencontre en-lui l'-amazighe, l'-arabe avec les-influences les-autres le-français et l'-espagnol et quelque peu de le-portugais surtout en les-côtes.
- Celui qui parle en arabe marocain qui est un champ où se chevauchent l'amazighe (berbère) et l'arabe avec le français, l'espagnol et même le portugais, surtout dans les régions côtières. »

Il appert alors au niveau linguistique que nos informateurs prennent en considération les deux principales références identitaires au Maroc pour identifier un Marocain. Ainsi, le Marocain est celui qui communique d'abord dans les principales langues maternelles et il peut également utiliser les langues de l'Ecole. Nous constatons que nos interviewés soutiennent la même idée lors des entretiens comme l'illustre l'extrait suivant :

Extrait 111 : entretiens des professeurs (entretien 5).

« **- al-ʾinsa:n al-maɣribi: ɛala: mustawa: al-luɣa:t, huwa imma: an ya-taḥaddaTa al-luɣa:t al-ʾamaz:iɣiyät wa al-ɛarabiyät, wa imma: an ya-taḥaddaTa al-ʾamaz:iɣiyät wa ad-darijät, wa imma: an ya-taḥaddaTa aT-Tala:Tät maɛa al-faransiyät. ya-ɛni: da:ʾim(an) *juj* al-luɣa:t al-ʾum *dyawl-u ḥaḍrin ɛa:d* luɣa:t al-madrasät ad-daxi:lät ɛan ṭari:q al-ɛilm.**

- L'Homme le-marocain sur niveau les-langues, lui soit que il-parle les-langues l'-amazighe et l'-arabe, et soit que il-parle l'-amazighe et l'-arabe marocain, et soit que il-parle les-trois avec le-français. Il-signifie toujours deux les-langues la-mère de-lui présents puis langues l'Ecole intruses par voie la-science.
- Le Marocain est celui qui parle l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard, l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain ou les trois langues précitées et le français. Autrement dit, le Marocain est celui qui parle en premier lieu ses langues maternelles, ensuite il peut communiquer également en langues de l'Ecole. »

Au niveau du costume, de la cuisine et du caractère, nous constatons que nos informateurs ne font pas de distinction entre l'Amazigh et l'Arabe pour identifier le Marocain. Les traits avancés avant pour chacune des références identitaires sont octroyés ensemble au Marocain. Ils avancent que le costume, la cuisine et le caractère sont généralement les mêmes dans tout le Maroc. Les quelques différences qui existent ont un caractère local sans les octroyer à aucune référence identitaire. Le même constat a été relevé lors des entretiens. Voici quelques extraits qui développent cette idée :

Extrait 112 : entretiens des professeurs (entretien 1) .

« **- ɛala: mustawa: al-liba:s xali:ṭ,** […] ***kayn* t-tada:xul.**

- Sur niveau l'-habit mélange, étant le-chevauchement.
- Au niveau vestimentaire, il y a du métissage. »

Extrait 113 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- ɛala: mustawa: al-maṭbax *kayn* at-tada:xul** […] ***kayn* al-ʾintiša:r *dyal* anawa:ɛ *dyal asmiyyet-u ka te-lqa ṭ-ṭajin, ka te-lqa seksu. kulla menṭaqa ɛend-ha dyal-ha, walakin had š-ši* mutada:xil ha:Da huwa al-ɛunṣur al-ʾasa:si:.**

- Sur niveau la-cuisine étant le-chevauchement […] étant la-dispersion de types de nom-son (particule d'habitude) tu-trouves le-tajine, (particule d'habitude) tu-trouves couscous. Chaque région chez-elle de-elle, mais ce la-chose chevauchement ce lui l'-élément l'-essentiel.
- Au niveau culinaire, il y a du métissage. On trouve des plats dans tout le Maroc comme le tajine et le couscous. Il est vrai que chaque région a ses spécificités, mais généralement il y a du métissage culinaire au Maroc. »

Extrait 114 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - ɛala: mustawa: al-liba:s bḥal bḥal.

- Sur niveau l'-habit même même.
- L'habit est le même au Maroc. »

Extrait 115 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - yu-za:wiju bayna al-hudnät fi: laḥaDa:t muɛayyanät wa bayna al-ʾindifa:ɛ fi laḥaDa:t uxra:.

- Il-combine entre le calme en moments déterminée et entre l'-impulsion en moments autres.
- Parfois il est calme, parfois impulsif. »

Extrait 116 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« - al-ʾinsa:n al-maɣribi: ya-milu ila: al-xayr , a-qṣidu as-saxaʾ wa al-karam.

- L'-Homme le-marocain il-tend vers la-richesse, je-signifie la-libéralité et la-générosité
- Le Marocain est généreux. »

Extrait 117 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« - **aṭ-ṭabaɛ al-ɛa:m *dyal* al-ʾinsa:n al-maɣribi: *kayn* tada:xul** […] **rubbama: *dak* at-tama:yuz *ka t-dir-u s-siyasa*. Amma bi-n-nisbati li-t-taɛ:amul *kayn waḥd n-newɛ dyal* t-tada:xul*. kayn gaɛ* tada:xul kabi:r jidd(an).**

- Le-caractère le-général de l'-Homme le-marocain étant chevauchement […] peut être ce la-discrimination (particule d'habitude) elle-fait-le la-politique. Alors pour-la-proportion à-le-comportement étant un le-type de le-chevauchement. Etant même chevauchement grand très.
- Le Marocain se caractérise par le métissage culturel. Les différences qui apparaissent chez les Marocains sont dues essentiellement aux conflits politiques. En gros, le Marocain se caractérise par un grand métissage culturel. »

Les interviewés ne font pas de distinction explicite entre l'Amazigh et l'Arabe. Ils décrivent le Marocain en recourant aux traits octroyés aussi bien à l'Amazigh qu'à l'Arabe. Par exemple, dans le troisième extrait, l'informateur considère le Marocain à la fois comme une personne calme et révoltante. Et en recourant à l'identification de l'Amazigh et de l'Arabe, nous constatons que le trait du calme est accordé à l'Amazigh alors que celui de la révolte caractérise l'Arabe.

En demandant à nos informateurs d'ajouter d'autres traits qui identifient le Marocain, nous remarquons que les traits péjoratifs qui décrivent l'Amazigh (crédule, naïf, avare, etc.) et l'Arabe (schizophrène, raciste, hypocrite, etc.) sont généralement absents dans les réponses du questionnaire lors de l'identification du Marocain. Toutefois, certains informateurs ajoutent d'autres traits dévalorisants en considérant le Marocain comme une personne fanatique et n'ayant pas le sentiment de citoyenneté. Pour les traits valorisants utilisés avant, ils sont également exploités pour identifier le Marocain aussi bien dans le questionnaire que dans l'entretien (ouvert, généreux, etc.). Nous soulignons aussi que la majorité de nos informateurs met l'accent sur le caractère religieux du Marocain en le considérant comme musulman et pieux. Rappelons que cette identification religieuse a été octroyée à l'Amazigh et à l'Arabe. Ce qui indique qu' ''Il n'y a pas de plurilinguisme confessionnel au Maghreb : l'islam est la religion de tous '' (M. S. HERMASSI : 2004). Ainsi, l'Islam est considéré comme le ciment qui renforce le lien entre l'Arabe et l'Amazigh en les considérant comme des frères.

Nous remarquons également que nos interviewés insistent lors des entretiens sur le côté religieux pour identifier le Marocain en le considérant d'abord comme musulman quelle que soit sa référence identitaire. L'extrait suivant développe l'identification religieuse du Marocain :

Extrait 118 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« - al-ʾinsa:n al-maɣribi: *huwa lli ka i-rjeɛ* awwal(an) *l d-din*. al-binyät al-marjiɛiyät *dyal-u* hiya ad-di:n, sawa:ʾ(un) ka:na ɛarabiy(an) aw amazi:ɣiy(an).

- L'-Homme le-marocain lui qui (particule d'habitude) il-retourne premièrement à la-religion. La-structure la-référence de-lui elle la-religion, soit étant Arabe ou Amazigh.
- La référence du Marocain, qu'il soit Amazigh ou Arabe, est la religion. »

Après avoir développé l'identification de l'autre de façon générale chez nos informateurs en nous basant sur les deux principales références ethniques au Maroc, à savoir l'Amazigh et l'Arabe, focalisons-nous maintenant sur l'identification linguistique.

3.2 Identification linguistique

Notre objectif ici est l'étude des conceptions de nos informateurs sur le rapport entre les langues de notre étude et les identités liées à ces langues. Nous signalons d'abord qu'un même système linguistique ne suppose pas une même identité. De même une identité ne renvoie pas nécessairement à un même système linguistique. Les identités linguistiques que nous analyserons sont l'identité amazighe (berbère), l'identité arabe, l'identité française et nous terminerons par l'identité marocaine pour vérifier la mise en rapport des trois identités linguistiques qui interagissent au Maroc.

3.2.1 L'identité amazighe (berbère)

Le tableau suivant présente les langues liées à l'identité amazighe chez les professeurs :

Vision monolingue	**Vision plurilingue**				Total
Amazighe (berbère)	Amz + AM	Amz +AS	Amz+AM +AS	Amz+AM+ AS +Fr	
62 84,93 %	07 9,58 %	02 2,73 %	01 1,36 %	01 1,36 %	73
62 84,93 %	11 15,07 %				73 100 %

Tableau 67: langues liées à l'identité amazighe chez les professeurs.

Les données quantitatives dévoilent que la majorité des professeurs attache l'identité amazighe seulement à la langue amazighe (berbère) (62 professeurs, soit 84,93 %). Les autres enquêtés (11 professeurs, soit 15,07 %) pensent que l'identité amazighe englobe l'amazighe (le berbère) et au moins l'une des autres langues qui existent au Maroc.

Au niveau des entretiens, un seul professeur, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, associe l'identité amazighe à la langue amazighe (berbère). Les autres interviewés attachent l'identité amazighe aux langues maternelles au Maroc et au moins à l'une des langues de l'Ecole. Ils avancent que l'arabe marocain est né de ce long contact entre les Arabes et les Amazighs à tel point que l'Amazigh se l'est approprié et l'a intégré comme trait identitaire. Pour l'arabe standard, ils le considèrent comme un marqueur identitaire car cette langue est celle de la religion et du Coran. Quant au français, ils avancent que certains Amazighs l'ont intégré car ils sont des émigrés et ne connaissent que leur langue maternelle.

Pour illustrer ce plurilinguisme de l'identité amazighe chez nos interviewés, nous présentons dans ce qui suit un extrait d'un entretien avec un professeur, dont la langue maternelle est l'amazighe (berbère) :

Extrait 119 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - a-ɛtaqidu bi-ʾanna-ha al-luɣät al-ʾasasiyät hiya al-luɣät al-ʾamaz:iɣiyät. ṭabɛ(an) ad-da:rijät *f* mustawa: Ta:ni:. *u ka ne-ɛtaqd* bi-ʾanna ɣa:libiyat al-ʾamaz:iɣ al-ʾa:n *lli metšebbetin b* al-huwiyät *kayn waḥd* n-nufu:r *men* al-ɛarabiyät wa al-mayl akTar ila: al-faransiyät. *hna ka n-šuf* xuṣu:ṣ(an) al-mana:ṭiq *dyal* al-janu:b aš-šarqi: *u sus.* f matrabät Ta:liTät beɛd al-ʾamaz:iɣiyät *u* d-da:rijät *ka t-ji* al-faransiyät *ɛad ka t-ji l-fuṣḥa f* martabät ra:biɛät.

- Je-crois par-que-la la-langue l-essentielle elle la-langue l'-amazighe. Evidemment l'-arabe marocain en niveau deuxième. Et (particule d'habitude) je-crois par-que majorité les-Amazighs maintenant qui attachés à l'-identité étant un la-répugnance de l'-arabe et la-tendance davantage à le-français. Ici (particule d'habitude) je-vois surtout les-régions de le-sud l'-est et Sousse. En degré troisième après l'-amazighe et l'-arabe marocain (particule d'habitude) elle-vient le-français après (particule d'habitude) elle-vient l'-arabe standard en degré quatrième.
- Je pense que la langue principale est l'amazighe. En deuxième lieu, il y a l'arabe marocain. Je pense que la majorité des Amazighs qui sont attachés à leur identité déteste l'arabe et aime davantage le français comme nous le trouvons dans les régions du sud est et de Sousse. Donc le français est la troisième langue et en dernier lieu l'arabe standard. »

Ce professeur pense que l'identité amazighe (berbère) est plurilingue. Il avance que les deux premières langues de cette identité sont l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain. Et pour les langues de l'Ecole, il pense que les Amazighes attachés à leur identité préfèrent le français à l'arabe standard. Nous ne disposons pas d'autres études qui confirment ce constat. Les données quantitatives des professeurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), dans cette recherche dévoilent que trois professeurs intègrent l'arabe standard à l'identité amazighe et seulement un seul professeur y ajoute le français.

3.2.2 L'identité arabe

Le tableau ci-dessous présente les langues liées à l'identité arabe chez les professeurs :

Vision monolingue		**Vision plurilingue**				Total
AM	AS	AM + AS	Amz +AM	AM+AS +Fr	Amz+AM +AS+	
05	39	18	06	01	04	73
6,85 %	53,42 %	24,65 %	8,21 %	1,36 %	5,47 %	
44	60,27 %	29			39,73 %	73 100 %

Tableau 68: langues liées à l'identité arabe chez les professeurs.

Les professeurs, dont la vision est monolingue, sont dominants (44 professeurs, soit 60,27 %). 53,42 % de ces derniers associent l'identité arabe à l'arabe standard (soit 39 professeurs) et 6,85 % seulement parmi eux la lient à l'arabe marocain (soit cinq professeurs). Les autres professeurs attachent l'identité arabe à plus d'une langue (29 professeurs, soit 39,72 %). Les données du tableau ci-dessus dévoilent également que 62 professeurs attachent l'identité arabe à l'arabe standard et à l'arabe marocain, dix professeurs y ajoutent l'amazighe (le berbère) et un seul professeur y intègre aussi le français.

Ce même constat a été relevé dans les entretiens. En effet, tous les interviewés associent l'identité arabe à l'arabe standard et à l'arabe marocain en premier lieu, ensuite ils y ajoutent l'amazighe (le berbère) et le français. Voici quelques extraits qui développent cette idée :

Extrait 120 : entretiens des professeurs (entretien 5).

« - **al-huwiyät al-ɛarabiyät *ka t-ḍemm, ɣadi t-ḍemm* al-ɛarabiyät *u* d-da:rijät, al-ɛarabiyät al-fuṣḥa: *u* d-da:rijät bi-ɛtiba:r anna d-da:rijät aṣbaḥa-t hiya *waḥd* d-delta, ya-ɛni: *waḥd* t-tama:s ma: bayna al-ʾamaz:iɣiyät *u* al-ɛarabiyät *f* at-tawa:ṣul.**

- L'-identité l'-arabe (particule d'habitude) elle-englobe,(particule du futur) elle-englobe l'-arabe et l'-arabe marocain, l'-arabe standard et l'-arabe marocain par-considération que l'-arabe marocain est devenue-elle elle un le-delta, il-signifie un la-rencontre quoi entre l'-amazighe et l'-arabe en la-communication.
- L'identité arabe englobe l'arabe standard et l'arabe marocain. Et nous considérons l'arabe marocain qu'on utilise en communication comme un métissage de l'arabe standard et de l'amazighe.

Extrait 121 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - **al-fuṣḥa: ṭabɛ(an) al-martabät al-ʾu:la:, ad-da:rijät, al-faransiyät *u* al-ʾamaz:iɣiyät.**

- L'arabe standard évidemment le-rang la-première, l'-arabe marocain, le-français et l'-amazighe.
- L'identité arabe englobe évidemment en premier lieu l'arabe standard, puis l'arabe marocain, le français et l'amazighe (le berbère). »

Extrait 122 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« - ***Ka te-dxul* li-ʾanna d-di:n, li-ʾanna al-ʾinsa:n al-ʾamaz:iɣi: *rah* insa:n muslim.**

- (particule d'habitude) elle-entre car la-religion, car l'-Homme l'-amazigh voilà Homme musulman.
- L'identité arabe inclut la langue amazighe (berbère) car l'Amazigh est d'abord un musulman. »

Ces extraits révèlent que nos informateurs considèrent l'identité arabe comme plurilingue. Dans le premier extrait, ce professeur avance que l'identité arabe inclut l'amazighe (le berbère) même s'il ne l'a pas dit explicitement puisqu'il pense que l'arabe marocain est un métissage dont l'un des constituants fondamentaux est l'amazighe (le berbère). Dans le troisième extrait, cet informateur ajoute que l'identité arabe englobe aussi l'amazighe (le berbère) en insistant sur le trait commun entre l'Amazigh et l'Arabe, à savoir l'islam.

3.2.3 L'identité française

Le tableau suivant présente les langues liées à l'identité française chez les professeurs :

Vision monolingue	**Vision plurilingue**		
Français	Fr +AM	Fr+ Amz	Total
71 97,26 %	01 1,36 %	01 1,36 %	73
71 97,26 %	02	2,74 %	73 100 %

Tableau 69 : langues liées à l'identité française chez les professeurs.

97,26 % des professeurs attachent l'identité française à la langue française (soit 71 professeurs). Et deux professeurs seulement avancent que l'identité française est plurilingue (soit 2,74 %). Le premier pense qu'elle inclut le français et l'arabe marocain et le deuxième signale qu'elle englobe le français et l'amazighe (le berbère). Nous signalons que deux professeurs ont pour langues maternelles l'arabe marocain et le français. Ceci pourrait expliquer l'impact de la socialisation primaire pour l'un de ces professeurs dans l'intégration de l'arabe marocain dans l'identité française.

Au niveau des entretiens, deux professeurs seulement pensent que l'identité française peut englober d'autres langues acquises au cours de la socialisation. Par exemple, un professeur, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), a annoncé que l'identité française peut inclure aussi l'amazighe (le berbère) chez des Amazighs socialisés en France, notamment la deuxième et la troisième génération. La langue principale pour ces derniers est le français et ils ont acquis l'amazighe (le berbère) à la maison. Voici les propos de ce professeur :

Extrait 123 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - al-luɣät al-faransiyät, mumkin *f* ḥala:t, mumkin *f* ḥala:t *ne-lqa-w* al-ʾamaz:iɣiyät, f ḥala:t, f ḥala:t. *u ma i-mken-š ne-lqa-u* al-ɛarabiyät ṭabɛ(an). *Ka ne-lqa-u* al-faransiyät *f* ḥa:lät Ta:niyät *awlla f* mustawa: Ta:ni: al-ʾamaz:iɣiyät. *u hna* ḥala:t kaTi:rät, xuṣu:ṣ(an) abna:ʾ al-muha:jiri:n al-ji:l aT-Ta:ni: *awlla* al-ji:l aT-Ta:liT *Ktir men* al-ʾaḥya:n *ka i-tḥeddet-u* al-ʾamaz:iɣiyät bi-ḥukm al-luɣät al-luɣät *dyal* al-ʾa:ba:ʾ *u* ṭabɛ(an) *ka t-kun* al-luɣät al-faransiyät hiya al-ʾasa:s.

- La-langue la-française, possible en cas, possible en cas nous-trouvons l'-amazighe, en cas, en cas. Et ne il-se peut-pas nous trouvons l'-arabe évidemment. (particule d'habitude) nous-trouvons le-français en cas deuxième ou en niveau deuxième l'-amazighe. Et là cas abondante, surtout enfants les-émigrés la-génération la-deuxième ou la-génération la-troisième trop de les-moments (particule d'habitude) ils-parlent l'-amazighe par-jugement la-langue la-langue de les-parents et évidemment (particule d'habitude) elle-est la-langue le-français elle la-base.
- Nous pouvons trouver dans certains cas l'amazighe (le berbère) et jamais l'arabe. Nous pouvons trouver en premier lieu le français et en deuxième lieu l'amazighe. Et là, il y a beaucoup d'exemples. C'est le cas des enfants des émigrés, notamment la deuxième et la troisième génération, qui ont le français comme langue de base et ils communiquent en amazighe (berbère) avec leurs parents à la maison.

3.2.4 Identité marocaine

Le tableau suivant présente les langues que les professeurs intègrent à l'identité marocaine :

Vision monolingue			**Vision plurilingue**						Total
AM	AS	Amz	Amz + AM	Amz + Fr	AM + Fr	Amz +AM +AS	Amz +AM +FR	Amz +AM+ AS+FR	
14 18,07 %	01 1,36 %	01 1,36 %	16 21,91 %	01 1,36 %	04 5,47 %	15 20,54 %	01 1,36 %	20 27,39 %	73
16	21,91 %		57					78,09 %	73 100 %

Tableau 70: langues liées à l'identité marocaine chez les professeurs.

Les résultats quantitatifs démontrent que nos informateurs prennent généralement en considération les différents affluents linguistiques qui nourrissent l'identité marocaine. En effet, 20 professeurs (soit 27,93 %) ont intégré les quatre langues de notre étude à l'identité marocaine, 16 professeurs (soit 21,91 %) avancent qu'elle est constituée de trois langues et 21 enquêtés (soit 28,76 %) pensent qu'elle se compose de deux langues. Rappelons que même ceux qui attachent l'identité marocaine à l'arabe marocain pensent, comme il a été développé avant, que cette langue est le résultat du métissage de toutes les langues en contact au Maroc (14 enquêtés, soit 19,17 %).

Ceci pourrait signifier que deux professeurs seulement attachent en réalité l'identité marocaine à une seule langue (soit 2,72 %).

Au niveau des entretiens, la majorité des interviewés attache l'identité marocaine aux quatre langues de notre étude. Les autres la lient uniquement aux langues nationales en excluant le français. L'extrait suivant produit par un professeur, ayant pour langues maternelles l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, explique pourquoi l'identité marocaine inclut les quatre langues :

Extrait 124 : entretiens des professeurs (entretien 5) .

« **- *ɣadi t-ḍemm* al-ɛarabiyät, *u* al-ʾamaz:iɣiyät, *u* al-faransiyät. al-fuṣḥa:, ad-da:rijät *u* al-ʾamaz:iɣiyät *u* al-faransiyät, *rebɛa t l-luɣat.* bi-n-nisbati l-i: *ḥint* al-makawwina:t al-bašariyät *fi-ha ɣir le-ɛreb u kayn* al-ʾamaz:iɣ *u kayn* al-madrasät bi-ɛtiba:r anna al-faransiyät al-luɣät al-ʾakTar tadris(an) *f waḥd* al-faträt zamaniyät wa aṣbaḥa-t mukawwin men mukawwina:t al-maɣa:ribät bi-ḥukmi al-ʾistiɛma:r *u baqi ka n-gul d-darija hiya* mazi:j bayna al-luɣät al-ɛarabiyät *u* al-ʾamaz:iɣiyät.**

- (particule du futur) elle-englobe l'-arabe, et l'-amazighe, et le-français. L'-arabe standard, l'-arabe marocain et l'-amazighe et le français, quatre de les-langues. Pour-la-proportion à-moi car les-composants les-humaines en-elles seulement les-Arabes et étant les-Amazighs et étant l'-Ecole par-considération que le-français la-langue la-plus enseignement en un la-période temporelle et est devenue-elle composant de composants les-Marocains par-jugement la-colonisation et encore (particule d'habitude) je-dis l'-arabe marocain elle mélange entre la-langue l'-arabe et l'-amazighe.
- Elle englobe quatre langue : l'arabe standard, l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère) et le français. Ceci s'explique par l'existence au Maroc des Amazighs et des Arabes et l'Ecole qui a permis aux Marocains de s'approprier le français. Quant à l'arabe marocain, j'insiste encore qu'il est le résultat de ce long contact de l'arabe standard et l'amazighe (le berbère).

Cet informateur avance que le Maroc se compose des Amazighs, dont la langue est l'amazighe (le berbère), et des Arabes, dont la langue est l'arabe. Il ajoute que le français est entré au Maroc au moment de la colonisation, et qu'il s'y est enraciné grâce à l'Ecole où il est enseigné pendant de longues années, à tel point que les Marocains ont intégré cette langue comme trait identitaire. Quant à l'arabe marocain, il est le fruit du long contact entre l'arabe standard et l'amazighe (le berbère).

Pour les professeurs qui excluent le français de l'identité marocaine, ils avancent que cette langue est une séquelle de la colonisation française. Ils avouent qu'elle a du poids au Maroc, notamment au niveau officiel, même si elle n'est pas un trait identitaire des Marocains. Soulignons également que les informateurs qui excluent le français de l'identité marocaine invitent les Marocains à s'ouvrir sur cette langue pour enrichir leur identité. L'extrait ci-dessous illustre ce point de vue :

Extrait 125 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- *lla maši* mukawwin, ada:t istiɛma:riyät. ḥa:ḍirät, mumkin ka-fiʾät, ka ṭabaqät, wa la:kin ka-huwiyät maɣribiyät *ka i-ttešark-u fi-ha le-mɣarba lla* liʾanna-ha: luɣat al-ʾistiɛma:r […] *hiya te-nfatḥ ɛliha baš t-ṭewwer* al- huwiyät *dyal-k.***

- Non non pas composant, outil colonisatrice. Présente, possible comme-groupe, comme-classe, et mais comme-identité marocaine (particule d'habitude) ils-se partagent en-elle les-Marocains non car-elle langue la-colonisation **[…]** elle tu-t'ouvres sur-elle pour tu-développes l'-identité de-toi.
- Le français n'est pas un composant de l'identité marocaine, mais plutôt un moyen de colonisation. Il est vrai qu'il est fortement présent chez une classe sociale, toutefois il n'est pas un trait identitaire de tous les Marocains **[…]**. Et les Marocains sont invités à s'ouvrir sur le français pour enrichir leur identité. »

Après avoir développé les représentations de nos informateurs sur les rapports entre les langues de notre étude et les identités attachées à ces langues, examinons maintenant comment nos enquêtés conçoivent l'identification linguistique du Maroc.

3.3 L'identification linguistique du Maroc

Nous subdivisons les identités linguistiques que les informateurs attachent au Maroc en deux types : identité plurilingue et identité monolingue. Le tableau suivant synthétise ces identités :

Identité monolingue			**Identité plurilingue**						Total
AM	AS	Amz	Amz + AS	Amz + AM	Amz+ AM+ AS	Amz+ AM+ Fr	Amz+ AS + Fr	Amz+ AM+ AS+Fr	
08	05	05	02	11	20	07	01	14	73
18 24,66 %			55 75,34 %						73 100 %

Tableau 71: identification linguistique du Maroc chez les professeurs.

3.3.1 Identité plurilingue

Les données ci-dessus dévoilent que la majorité des professeurs octroie au Maroc une identité plurilingue (55 professeurs, soit 75,34 %). Ainsi, 42 professeurs associent l'identité du Maroc au moins à trois langues (soit 57,53 %). En outre, 52 informateurs (soit 71,23 %) ont intégré les langues maternelles à l'identité du Maroc. Quant aux langues de l'Ecole, nous remarquons que 37 informateurs (soit 50,68 %) considèrent l'arabe standard comme un trait de l'identité plurilingue du Maroc et 22 professeurs y ajoutent le français (soit 30,13 %). Au niveau des entretiens, nous signalons que seulement un seul professeur attache l'identité du Maroc à une seule langue.

Nous classons les arguments avancés par nos informateurs, aussi bien dans les questionnaires que dans les entretiens, pour justifier le caractère plurilingue de l'identité du Maroc en deux catégories :

- L'identité du Maroc est le produit de son Histoire : ces informateurs recourent à l'Histoire du Maroc pour expliquer le caractère plurilingue de l'identité du Maroc. Ils avancent que la situation géographique du Maroc lui a permis d'avoir des contacts avec des civilisations différentes depuis l'aube de l'Histoire. Ceci a enrichi l'identité du Maroc par l'intégration des langues de ces civilisations dans son répertoire identitaire. Ces informateurs considèrent cette diversité comme un enrichissement et appellent à la prise en compte de tous les affluents linguistiques qui ont nourri l'identité du Maroc. Nous constatons que les arguments qui s'inscrivent dans cette catégorie se rapportent essentiellement aux informateurs qui attachent l'identité linguistique du Maroc au moins à trois langues.

❖ L'identité du Maroc est le reflet de sa réalité linguistique contemporaine : ces informateurs soulignent que l'identité des Marocains émane de leur vie quotidienne. Ceux, qui attachent l'identité du Maroc aux langues maternelles, expliquent que ces langues sont les plus exploitées par les Marocains. Et ceux, qui y ajoutent les langues de l'Ecole, soutiennent que l'arabe standard et le français ont également du poids dans la vie des Marocains, notamment au cadre formel.

3.3.2 Identité monolingue

24,66 % des professeurs (soit 18 professeurs) seulement associent l'identité linguistique du Maroc à une seule langue, à savoir l'arabe marocain (huit professeurs), l'arabe standard (cinq professeurs) et l'amazighe (le berbère) (cinq professeurs).

Pour les professeurs qui attachent l'identité linguistique du Maroc à l'arabe marocain, ils avancent d'abord que c'est la langue la plus dominante puisqu'elle est utilisée par la quasi-totalité des Marocains. En outre, ils pensent que cette langue est le mélange de toutes les langues qui existent au Maroc. Nous remarquons lors des entretiens que le professeur, ayant pour langue maternelle l'amazighe (le berbère), qui lie l'identité du Maroc à l'arabe marocain considère également cette langue comme le fruit du contact de toutes les langues qui existent au Maroc. L'extrait suivant développe cette idée :

Extrait 126 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - ***la la, […] hiya d-darija lli ka n-lems-u fi-ha gaɛ*** **at-taqa:ṭuɛa:t. al-binyät** ***dyal-ha ka ne-lqa-w-ha mebniya b*** **al-bina:ʾ al-ʾama:zi:ɣi:** ***f ṭ-ṭari:qät dyal-ha u*** **al-muṣṭalaḥa:t** ***u*** **al-mufrada:t fi:-ha: at-tarki:bät aT-Tula:Tiyät** ***bin*** **al-ɛarabiyät,** ***u*** **al-ʾama:z:iɣiyät,** ***u bin*** **al-faransiyät, wa bi-t-ta:li*****: i-qder n-qul*** **ann-ha: huwiyät** ***weḥda ka tt-laqa fi-ha ka t-qaṭɛ fi-ha*****.**

- Non, non […] elle l'-arabe marocain qui (particule d'habitude) nous-touchons en-elle toutes les-intersections. La-structure de-elle (particule d'habitude) nous-trouvons-la construite de la-construction l'-amazigh en la-méthode de-elle et les-termes et les-mots en-elle la-composition la-tripartite entre l'-arabe, et l'amazighe, et entre le-français, et par-le-suivant il-se peut je-dis que-elle identité une (particule d'habitude) elle-se rencontre en-elle (particule d'habitude) elles-se croisent en-elle.
- Non, […] c'est l'arabe marocain qui est le produit de toutes les langues en contact au Maroc. Sa structure est amazighe (berbère) alors que son lexique appartient à la fois à l'amazighe (le berbère), à l'arabe et au français. Donc, nous pouvons déduire que l'identité amazighe (berbère) englobe toutes les autres langues. »

Ceux qui défendent le trait amazigh (berbère) de l'identité du Maroc soutiennent que cette langue est ancestrale au Maroc alors que les autres langues s'y sont insinuées au fil de l'Histoire. Ils ajoutent que l'identité a du rapport avec la terre et le Maroc est une terre amazighe (berbère) depuis l'aube de l'Histoire.

Les informateurs qui lient l'identité du Maroc à l'arabe standard insistent sur le caractère sacré de cette langue car elle est la langue du Coran. En plus, elle est la langue officielle et d'enseignement à tous les niveaux. Enfin, ils la considèrent comme une langue d'union, d'une part entre les Marocains, et d'autre part entre le Maroc et les autres pays arabo-musulmans. Par contre, les autres langues sont simplement des moyens de dissension et de désunion. Nous constatons que

ce point de vue correspond à la vision développée par F. LAAROUSSI, qui avance en traitant l'identité arabo-islamique au Maghreb, que ''Ce processus identitaire, qui s'identifie à la dichotomie arabité / islamité […], a pour corollaire entre autres la minoration des variétés linguistiques non institutionnelles. La perception négative que l'on a de ces variétés est souvent imputable aux symboles qu'elles véhiculent, à savoir la division, puisque, dit-on, elle constitue une menace contre l'unité et la cohésion de la nation'' (1997 : 30). Nous pensons que cette vision s'inscrit généralement dans la tendance arabo-musulmane qui englobe les panarabistes et les islamistes (pour plus de détails, voir le deuxième chapitre de la première partie en page 63).

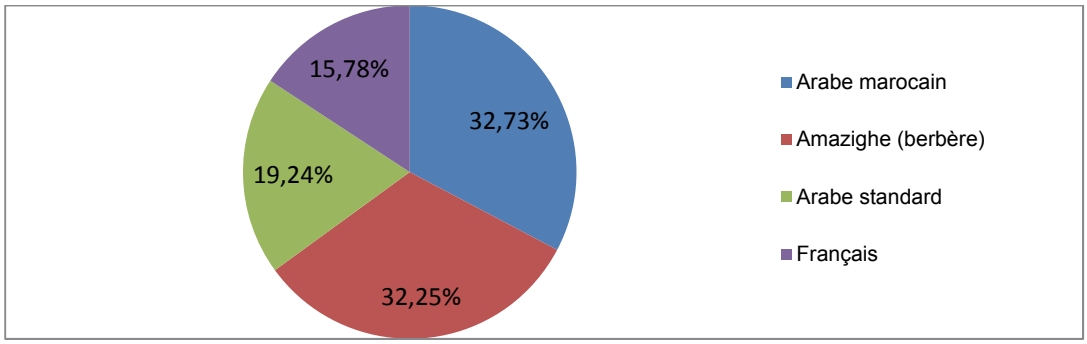
Dans cette section, nous avons développé l'identification de l'autre par nos informateurs. Nous avons commencé par l'identification d'un Amazigh, d'un Arabe et d'un Marocain. Ensuite, nous avons développé les identités linguistiques qui existent au Maroc pour examiner les représentations de nos informateurs sur les rapports entre les langues en contact (les langues de notre étude) et les identités linguistiques attachées à ces langues. Et nous avons terminé par l'identité linguistique du Maroc pour savoir si nos informateurs prennent en considération les différents affluents linguistiques qui nourrissent l'identité du Maroc. La conclusion principale est que nos informateurs prennent en considération, lors de l'identification de l'autre, la diversité des traits linguistiques au Maroc. En effet, 86,21 % des informateurs associent l'identité du Marocain à plusieurs langues, 78,09 % des professeurs intègrent plusieurs langues à l'identité linguistique marocaine et 75,34 % de nos enquêtés ont une représentation plurilingue de l'identité du Maroc.

Toutefois, nous remarquons que la majorité de nos informateurs ignore relativement ce plurilinguisme quand il s'agit de l'identification amazighe et arabe. Ainsi, 63,01 % considèrent un Amazigh comme celui qui parle uniquement la langue amazighe (berbère) et 69,86 % avancent qu'un Arabe est celui qui communique uniquement en arabe marocain. De même, 84,93 % de nos informateurs associent l'identité amazighe (berbère) à la langue amazighe (berbère), 53,42 % de nos enquêtés attachent l'identité arabe à l'arabe standard et 6,04 % à l'arabe marocain (soit 60,26 % l'attachent à une seule langue), et 97,26 % associent l'identité française à la langue française. Ceci pourrait s'expliquer par le processus de socialisation étant donné que la quasi-totalité de nos informateurs a été socialisée dans ses langues maternelles, et que leur première identité a été forgée en ces langues à tel point qu'ils n'arrivent pas à intégrer les langues de l'Ecole dans leurs premières identités. Par contre, l'identification linguistique du Marocain, de l'identité marocaine et du Maroc les incite à prendre en considération aussi bien les langues maternelles que les langues de l'Ecole.

D'un autre côté, la mise en corrélation des langues au niveau de l'identification de l'autre permet de déduire que la première langue est l'arabe marocain avec 342 fréquences (soit 32,73 %), la deuxième langue est l'amazighe (le berbère) avec 337 fréquences (soit 32,25 %), la troisième

langue est l'arabe standard avec 201 fréquences (soit 19,24 %) et la dernière langue est le français avec 165 fréquences (soit 15,78 %) (Voir le graphique ci-dessous). Nous soulignons que ce classement est le même que celui du poids de chaque langue dans la biographie linguistique de nos informateurs. Ce qui indique l'impact de la socialisation dans l'identification de l'autre chez nos enquêtés. De même, ces données reflètent le poids de chacune de ces langues dans l'identité linguistique que la société impose à ses individus.

Le graphique suivant présente le poids de chaque langue dans l'identification de l'autre :



Graphique 67: le poids de chaque langue dans l'identification de l'autre chez les professeurs

Après avoir présenté l'identification de l'autre par les professeurs, passons maintenant à leurs identifications linguistiques subjectives.

4 Identification de soi

Dans cette section, nous demanderons à nos informateurs de déterminer leurs identifications linguistiques subjectives. Ces derniers présenteront leurs appartenances linguistiques en signalant la (les) langue(s) qu'ils pensent compatible(s) à leurs identités. Nous subdiviserons les identités linguistiques de nos informateurs en identité plurilingue et identités monolingue.

Les tableaux suivants synthétisent les données des identifications subjectives des professeurs :

Identité monolingue				**Identité plurilingue**										**Total**
Amz	AM	AS	Fr	Amz + Fr	Amz + AM	AM + AS	Amz + AS	AM + Fr	AS +Fr	AM+ AS+ FR	Amz +AM +AS	Amz +AM +Fr	Amz +AM +AS+FR	
10	13	08	02	03	05	05	06	02	01	02	06	02	08	73
33		45,21 %		40						54,79 %				73 100 %

Tableau 72: identifications linguistiques subjectives des professeurs.

Type d'identité	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Identité Plurilingue.	28,30 % 30 69,76 %	28,30 % 30 75 %	26,41 % 28 77,77 %	16,98 % 18 90 %	106 76,25 %
Identité monolingue	39,39 % 13 30,24 %	30,30 % 10 25 %	24,24 % 08 22,23 %	6,06 % 02 10 %	33 23,75 %
Total	30,94% 43	28,78 % 40	25,89 % 36	14,39 % 20	139

Tableau 73: le poids de chaque langue dans l'identification de soi chez les professeurs.

Type d'identité	Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).	Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain	Informateurs ayant plus d'une langue maternelle	Total
Identité monolingue	27,27 % 09 30 %	54,54 % 18 60 %	18,19 % 06 46,16 %	33 45,21 %
Identité plurilingue	52,50 % 21 70 %	30 % 12 40 %	17,50 % 07 53,84 %	40 54,79 %
Total	30	30	13	73

Tableau 74: distribution des identités monolingue et plurilingue des professeurs selon la langue maternelle.

4.1 Identité plurilingue

Nous parlons d'identité plurilingue lorsqu'un informateur choisit plus d'une langue pour s'identifier. Le dépouillement du questionnaire dévoile que 54,79 % de nos informateurs ont une identité plurilingue (soit 40 informateurs).

Nous constatons que 22 enquêtés ont choisi deux langues pour s'identifier, 10 professeurs ont opté pour trois langues et huit professeurs pour les quatre langues de notre étude. Les statistiques démontrent également que nos informateurs s'identifient essentiellement en langues nationales. Ainsi, 30 professeurs ont intégré l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) dans leurs identités linguistiques, et 28 professeurs y associent également l'arabe standard. Quant au français, 18 professeurs seulement ajoutent cette langue à leurs identités linguistiques. Nous pensons que ces données reflètent la socialisation de nos informateurs étant donné la dominance des langues maternelles pendant leurs processus de socialisation. Rappelons que la première langue dans la biographie linguistique de nos informateurs est l'arabe marocain (379 fréquences, soit 45,88 %), la deuxième langue est l'amazighe (le berbère) (222 fréquences, soit 26,88 %), la troisième langue est l'arabe standard (113 fréquences, soit 13,68 %) et la dernière langue est le français (112 fréquences, soit 13,56 %). Ceci signifie que les identifications linguistiques de nos enquêtés sont le produit de leur socialisation linguistique.

Au niveau des entretiens, nous remarquons que deux professeurs associent leur identité linguistique à une seule langue. Le premier, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), attache son identité à l'arabe marocain. Le deuxième, ayant l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain pour langues maternelles, associe son identité à l'arabe standard en insistant sur le caractère sacré de cette langue et son rôle comme langue d'union. Les autres professeurs lient leurs identités linguistiques à plus d'une langue, notamment aux langues nationales. Ce qui indique également que leurs identifications linguistiques reflètent leur socialisation qui est effectuée dans un milieu plurilingue. Rappelons que même le professeur qui attache son identité linguistique à l'arabe marocain considère cette langue comme le fruit de toutes les langues en contact au Maroc.

4.2 Identité monolingue

Nous parlons d'identité monolingue quand un informateur attache son identité linguistique à une seule langue. Dans cette étude, 33 professeurs attachent leur identité linguistique à une seule langue (soit 45,21 %).

Les données statistiques dévoilent également que nos informateurs attachent aussi dans le cas des identités monolingues leurs sentiments d'appartenances aux langues nationales étant donné que deux professeurs uniquement ont choisi le français pour s'identifier. Ceci s'explique par, comme nous l'avons développé avant, le processus de la socialisation où les langues nationales sont dominantes, notamment les langues maternelles.

La mise en rapport des fréquences des langues au niveau de l'identité plurilingue et de l'identité monolingue (voir le deuxième tableau en haut) permet de déduire que la première langue est l'arabe marocain (43 fréquences, soit 30,94 %), la deuxième langue est l'amazighe (le berbère) (40 fréquences, soit 28,78 %), la troisième langue est l'arabe standard (36 fréquences, soit 25,89 %) et la dernière langue est le français (20 fréquences, soit 14,39 %). Ces données démontrent également que les langues nationales sont toujours les premières dans l'identification de soi et que cet ordre correspond à celui de la biographie linguistique de nos informateurs et à leur identification de l'autre. Ce qui signifie que l'identité linguistique de nos enquêtés est le produit de leur socialisation.

D'un autre côté, nous constatons, en observant les données du troisième tableau ci-dessus, que les informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain optent principalement pour une seule langue pour s'identifier. Ainsi 18 informateurs de cette catégorie optent pour une identité monolingue (soit 60 %) et 12 informateurs pour une identité plurilingue (soit 40 %). Pour les informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), nous remarquons que neuf

informateurs seulement s'identifient en une seule langue (soit 30 %) alors que 21 professeurs choisissent plus d'une langue pour s'identifier (soit 70 %). Quant aux informateurs ayant plus d'une langue maternelle, 46,16 % parmi eux s'identifient en une seule langue (soit six informateurs) et 53,84 % de ces professeurs choisissent plus d'une langue pour s'identifier.

Cet écart entre les informateurs, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, et les informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), dans leurs identifications linguistiques subjectives pourrait également s'expliquer par la socialisation linguistique de nos informateurs. En effet, les professeurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), sont les plus soumis au plurilinguisme car nous avons constaté lors du développement de la biographie linguistique de nos enquêtés que la langue amazighe (le berbère) connaît une régression dans sa transmission. Ce qui indique que les Amazighophones optent pour d'autres langues au cours de leur processus de socialisation, notamment l'arabe marocain qui joue le rôle de lingua franca entre les Arabophones et les Amazighophones. Ceci a évidemment un impact dans la construction de leur identité linguistique qui tend à être plurilingue. Par contre, nous remarquons que les informateurs, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, maintiennent celle-ci tout au long de leur processus de socialisation. Ceci signifie qu'ils sont moins soumis au plurilinguisme et que leur identité linguistique, comme le démontrent les statistiques, tend à être monolingue. Les résultats des informateurs ayant plus d'une langue maternelle corroborent cette explication puisque les identités monolingues et les identités plurilingues ont presque le même poids chez cette catégorie (46,16 % pour l'identité monolingue et 53,84 % pour l'identité plurilingue).

Après avoir présenté les résultats des identifications linguistiques subjectives des professeurs, examinons dans ce qui suit les explications de leurs choix identitaires.

4.3 Les justifications des choix identitaires

Pour justifier les choix de leurs identités linguistiques, nous avons proposé à nos informateurs trois arguments tout en leur laissant la liberté d'en ajouter d'autres qu'ils pensent plus pertinents. Les justifications que nous leur avons proposées sont : se différencier des autres, créer la cohésion du groupe et en profiter pour arriver à un objectif personnel.

En plus des arguments avancés, certains informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), expliquent qu'ils ont choisi les langues de leur identité pour se sentir comme citoyens attachés à la terre et pour sauvegarder l'identité amazighe (berbère). Quelques professeurs justifient le choix de leur langue d'identité par le fait qu'elle est la langue du Coran (l'arabe standard). D'autres développent que leur identité linguistique est le produit de la

socialisation et qu'elle émane d'un milieu plurilingue. Pour ce faire, ils avancent que leur identité est plurilingue pour s'adapter à la réalité. En dernier lieu, deux professeurs pensent qu'ils ont choisi leur langue d'identité car elle renvoie au développement et à l'ouverture sur le monde (le français).

Le tableau suivant synthétise les justifications des choix identitaires des professeurs :

Ordre	Justifications	Fréquences
1	Se différencier de l'autre.	16
2	Créer la cohésion du groupe.	54
3	Arriver à un objectif personnel.	05
4	Se sentir comme citoyen attaché à la terre et sauvegarder l'identité amazighe (berbère).	07
5	Langue du Coran.	03
6	L'identité est le produit de la socialisation en milieu plurilingue.	03
7	L'ouverture sur le monde.	02
Total		90

Tableau 75 : justifications des choix identitaires des professeurs.

Les données du tableau ci-dessus dévoilent que la majorité des professeurs se contente des trois arguments que nous leur avons proposés (58 professeurs, soit 79,45 %). Il appert également que l'argument '' Créer la cohésion du groupe '' est fondamental dans les choix identitaires des professeurs (54 fréquences, soit 60 %). Ce qui corrobore la dominance des langues nationales dans leurs choix identitaires puisque ces langues sont les piliers d'union et de cohésion au Maroc. Le deuxième argument est '' Se différencier de l'autre'' (16 fréquences, soit 17,77 %) et le troisième est ''Se sentir comme citoyen attaché à la terre et sauvegarder l'identité amazighe'' (sept fréquences, soit 7,77 %). Les autres arguments n'ont pas de poids dans les choix identitaires des professeurs étant donné que leurs fréquences s'étalent seulement entre deux et cinq.

En consultant les entretiens, nous constatons que nos informateurs ont présenté généralement les mêmes justifications que celles avancées dans les questionnaires. Ils ont ajouté plus de précision pour certains choix. Pour la proposition de la cohésion du groupe qui est dominante, un professeur dont la langue maternelle est l'arabe marocain, a expliqué comment les langues nationales, à savoir l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard interviennent dans la création de la cohésion et de l'union nationale. Voici les propos de ce professeur :

Extrait 127 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« - naɛam li-ʾanna-ha ta-smaḥu bi-t-tala:ʾum wa ta-smaḥu bi-l-waḥdät. kullama: kun-na: na-taqa:samu al-ja:nib al-luɣawi:, kullama: ka:na-t ɛawa:mil al-waḥdät ɛinda-na: akTar. wa naDar(an) li-ʾanna al-qaḍiyät fi-ha: buɛd idyu:lu:ji: kaDa:lik, ma: nu-sammi:h bi, ana: u-sammi:-h bi-l-buɛd al-fikri: wa al- buɛd al-falsafi: li-l-qaḍiyät li-ʾanna irtiba:ṭ al-ʾummät bi-huwiyät Da:t uṣu:l muɛayyanät Ta:bität bi-n-nisbati la-ha: yu-waḥḥidu-ha: akTar men an na-bḥaTa la-ha: ɛan umu:r miTl nabtät muɛayyanät iDa: ɣaras-na:-ha: fi: mawṭini-ha: anna: naša'a-t wa aynaɛa-t wa nama-t wa taraɛraɛa-t, wa iDa: Dahab-na: bi-ha: ila: maka:n(in) a:xar qad tu:-šiku an yu-ṣi:ba-ha: aD-Dubu:l Tumma al-mawt.

- Oui car-elle elle-permet à-la-convenance et elle-permet à-l'-union. Tant que étions-nous nous-partageons le-côté le-linguistique, tant que était-elle facteurs l'-union chez-nous davantage. Et vue car l'-affaire en-elle côté idéologique aussi, quoi nommons-nous par, moi je-nomme-le par-le-côté l'-intellectuel et le-côté le-philosophique à-l'-affaire car lien la-nation à-identité ayant origines précise stable pour-la-proportion à-elle il-unifie-la plus de que nous-cherchons à-elle de ordres comme plante déterminée si avons planté-nous-la dans territoire-son où a germé-elle et a mûri-elle et s'est développée-elle et s'est épanouie-elle, et si sommes allés-nous à-elle à lieu autre peut être elle- a failli que elle-touche-la le-dépérissement puis la-mort.

- Oui, elles favorisent la cohésion et l'union. Le fait d'avoir les mêmes langues d'identité favorise l'union au sein de la société. Sans oublier le côté idéologique et philosophique qui oriente le choix des langues d'identité car le recours aux traits originels et stables de la société favorise mieux son union et sa cohésion que le recours à des traits étrangers. C'est le cas d'une plante qui a germé et s'est développée dans un lieu ayant ses propriétés climatiques, et qui vient de dépérir et de mourir car on l'a transplantée dans un lieu ayant d'autres propriétés. »

Il appert alors que la majorité des professeurs choisit les langues nationales pour s'identifier car elles permettent la cohésion du groupe. Ainsi, le fait de partager les mêmes langues permet à la société de vivre en harmonie et d'éviter les dissensions qui peuvent mener à des conflits. Ce professeur a présenté la métaphore de la plante pour mieux expliquer cette idée. Il avance que la plante doit être implantée dans son milieu naturel du point de vue climatique et écologique. Le fait de la transplanter dans un milieu différent ayant d'autres propriétés écologiques peut mener à son flétrissement et à sa mort. De même, le fait d'opter pour des traits linguistiques étrangers pourrait toucher à l'équilibre de la société. D'où l'importance de l'enseignement des langues nationales dès l'âge précoce pour favoriser la socialisation des générations à venir dans ces langues afin qu'elles les intègrent comme des traits identitaires.

La dominance des langues nationales explique aussi que les professeurs ne choisissent pas ces identités pour des objectifs personnels. En effet, lors des entretiens, nos informateurs avancent que s'ils avaient cette justification, ils devraient opter plutôt pour les langues étrangères. Les deux extraits suivants soutiennent cette idée :

Extrait 128 : entretiens des professeurs (entretien 4).

« - law kun-tu nafɛiy(an) la-xtar-tu al-luɣät al-faransiyät maTal(an) li-ʾanna-ha *ka t-ɛemmeq* at-tawa:ṣul maɛa al-ʾidar:t *u mɛa* al-xadama:t ar-rasmiyät.

- Si étais-je pragmatique (particule introduisant la probabilité) ai choisi-je la-langue la-française exemple car-elle (particule d'habitude) elle-approfondit la-communication avec les-administration et avec les-services l'-officielle.
- Si j'étais pragmatique, je choisirais le français car cette langue favorise la communication avec l'administration et avec les établissements qui fournissent des services publics.»

Extrait 129 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« -abad(an) law ixtar-tu Da:lika sa-ʾa-xta:ru al-luɣa:t al-ʾajnabiyät li-ʾanna-ha hiya al-lati: sa-tu-makkinu-ni [rrr] min nayli ha:Dihi al-maʾarib.

- Jamais si ai choisi-je cela (particule de probabilité)- je-choisis les-langues l'-étrangère car-elle elle qui (particule de probabilité)-elle-permet-moi [rire] de obtention ces les-objectifs.
- Je n'ai pas choisi mes langues d'identité pour arriver à des objectifs personnels. Si j'avais cette intention, je choisirais les langues étrangères. »

Les deux extraits ci-dessus dévoilent alors que nos informateurs pensent que les langues étrangères, notamment le français, sont le moyen privilégié pour arriver à des objectifs personnels.

Dans le premier extrait, ce professeur défend ce point de vue en avançant que la langue française permet la communication avec l'administration et l'accès à des services publics. Effectivement, cette langue a du poids dans le tissu économique marocain, les médias et l'enseignement. D'où l'importance de son apprentissage.

D'un autre côté, nous remarquons qu'un seul professeur, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), explique que le choix des langues de son identité a un rapport avec son projet de vie. Il insiste sur le côté pragmatique dans le choix des langues en avançant que c'est le degré d'utilité de ces langues qui oriente ses choix identitaires. Voici un extrait de l'entretien de ce professeur :

Extrait 130 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« - ***lla lla, maši ḥint*** **al-ʾixtila:f.** ***ma ka n-qelleb-š ɛla*** **al-ʾixtila:f.** ***ka n-qelleb ɛla*** **al-mašru:ɛ aš-šaxṣi:** ***dyal-k ntaya*** **[…]. huwa al-mašru:ɛ aš-šaxṣi:** ***dyal-k lli ka t-ɛiš ɛli-h u lli*** **huwa anna-ka** ***ka t-ḥawl te-qra u ka t-ḥawl t- ţewwer*** **al-mihnät** ***dyal-k u rah ana ɛani-t men had*** **al-qaḍiyät law anna-ni** ***ḍbeţ-ţ*** **al-faransiyät,** ***rah mši-t, kun mša*** **al-masa:r** ***dyal-i mezyan*****. an-nafɛiyät,** ***bla ma te-bqa t-dur ana nefɛi*** **[rrr]. […]***maši ne-tmeyyez ɛla* **al-ʾa:xari:n,** ***lla lla*** **al-mašru:ɛ aš-šaxṣi:** ***ma ka ne-bni-h-š ḍedd n-nas l-uxrin.***

- Non non, non pas car la différence. Ne (particule d'habitude) je-cherche-pas sur la-différence. (particule d'habitude) je-cherche sur le-projet le-personnel de-toi toi […]. Lui le-projet le-personnel de-toi qui (particule d'habitude) tu-vis sur-lui et qui lui que-toi (particule d'habitude) tu-essaies tu-lis et (particule d'habitude) tu-essaies tu-développes le-métier de-toi et voilà moi ai souffert-je de ce l'-affaire si que-moi ai maîtrisé-je le-français , voilà suis parti-je, est allé le-processus de-moi bien. Le-pragmatisme, sans tu-restes tu-tournes moi pragmatique [rire]. […] non pas je-me distingue sur les-autres, non non le-projet-le-personnel ne (particule d'habitude) je-constuis-le-pas contre les-gens les-autres.
- Non, ce n'est pas la différence. Je ne cherche pas la différence. C'est mon projet personnel qui m'intéresse […]. C'est mon projet de vie qui oriente mes choix linguistiques et qui consiste en l'amélioration de mon métier. Personnellement, j'ai beaucoup souffert car si je maîtrisais le français je pourrais développer mon parcours professionnel. Et sans aucun détour, je suis pragmatique [rire]. Je ne cherche pas à me différencier des autres et je ne fonde pas mon projet personnel pour me distinguer des autres. »

Ce professeur signale qu'il choisit les langues de son identité, non pas pour se différencier de l'autre, mais plutôt pour arriver à des objectifs personnels au niveau de son cursus professionnel. Il insiste sur le rôle de la langue française dans le développement de son projet professionnel. Ce qui corrobore ce que nous avons déjà avancé, à savoir que ce sont les langues étrangères qui servent plutôt à réaliser des projets personnels. D'où la dominance des langues nationales dans le choix des langues d'identité chez nos informateurs et l'argument qui s'y attache (Créer la cohésion du groupe).

Après avoir développé les justifications des identités linguistiques subjectives des professeurs, abordons dans ce qui suit la vérification de leur attachement à ces identités.

4.4 L'attachement aux identités linguistiques

Nous examinerons dans ce qui suit le degré d'attachement de nos informateurs à leurs identités linguistiques. Dans un premier temps, nous verrons si le critère identitaire a de la valeur dans le classement des langues de notre étude. Nous présenterons ensuite le degré d'attachement de

nos informateurs à leurs langues maternelles et par conséquent à leurs premières identités. En troisième lieu, nous étudierons les langues où nos informateurs se sentent à l'aise tout en les mettant en rapport avec les langues d'identité. En dernier lieu, nous vérifierons si nos enquêtés avaient vécu des situations où ils avaient dissimulé leurs identités linguistiques.

4.4.1 Le classement des langues selon le degré de valeur

Nous subdivisons les critères que les professeurs ont utilisés pour classer les langues de notre étude selon le degré de valeur en deux catègories : critère identitaire et autres critères. Le tableau suivant présente les donnés de ce critère :

Types de critères Utilisés.	**Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).**	**Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.**	**Total**
Critère Identitaire.	61,11 % 11 36,67 %	27,77 % 05 16,67 %	11,11 % 02 15,39 %	18 24,66 %
Autres critères.	34,55 % 19 63,33 %	45,45 % 25 83,33 %	20 % 11 84,61 %	55 75,34 %
Total	30	30	13	73

Tableau 76: classement des langues selon le degré de valeur chez les professeurs.

Les données du tableau ci-dessus dévoilent que le critère identitaire n'a pas de poids dans le classement des langues selon le degré de valeur. Il représente seulement 24,66 % (soit18 professeurs). Nous remarquons ègalement que les informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), utilisent plus le critère identitaire pour classer ces langues. Ils sont au nombre de 11 informateurs. Ce qui représente 61,11 % des professeurs ayant recouru au critère identitaire. Pour les informateurs qui ont l'arabe marocain pour langue maternelle, cinq professeurs seulement ont opté pour le critère identitaire (soit 27,77 % des informateurs ayant recouru au critère identitaire). Quant aux informateurs ayant plus d'une langue maternelle, deux professeurs uniquement se sont basés sur le critère identitaire dans le classement des langues de notre étude (soit 11,11 %).

Les informateurs qui ont choisi d'autres critères dans le classement des langues de notre étude représentent 75,34 % (soit 55 professeurs). Les critères que ces derniers avancent pour classer ces langues sont : leur utilisation dans la vie professionnelle, leur utilisation dans la vie quotidienne, le degré de maîtrise de ces langues et leur exploitation dans les opérations d'apprentissage, d'enseignement et de la recherche scientifique.

Au niveau des entretiens, nous remarquons que seulement un professeur a recouru au trait identitaire pour classer les langues de notre étude. L'ordre avancé par ce professeur se présente

comme suit : l'arabe standard, l'amazighe (le berbère), les variétés de l'arabe marocain et de l'amazighe et le français. Les autres professeurs ont classé ces langues en se basant plutôt sur leur utilité dans la vie quotidienne : la communication, le travail, etc.

Le professeur, ayant utilisé le critère identitaire, insiste sur l'importance de l'arabe standard et de l'amazighe (le berbère) dans le maintien de la spécificité du Maroc. Il pense que ce sont ces deux langues qui véhiculent le patrimoine marocain. Il les inscrit dans le processus historique du Maroc et insiste sur leur importance dans la constitution de la civilisation marocaine et leur rôle indéniable pour toute renaissance ultérieure.

Voici les propos de ce professeur :

Extrait 131 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« - ka-qana:ɛät šaxṣiyät, awwal(an) al-luɣät al-ɛarabiyät al-fuṣḥa:, Ta:niy(an) al-luɣät al-ʾama:zi:ɣiyät iDa: wuḥḥida-t, Ta:liT(an) al-lahaja:t lan u-faṣṣila wa lan u-rattiba al-lahaja:t al-ʾama:zi:ɣiyät wa al-ɛarabiyät fi: šaqq(in) wa:ḥid aw fi: mustawa(an) wa:ḥid, naɛam al-faransiyät, al-faransiyät fi: al-mustawa: al-ʾaxi:r. Al-miɛya:r al-laDi: i-ɛtamad-t-hu wa huwa ya-taɛallaqu bi-ʾumu:r ta:ri:xiyät wa ḥaḍa:riyät. kullu al-ʾumu:r al-ḥaḍa:riyät wa at-ta:ri:xiyät wa ḥatta: al-kitaba:t al-mawju:dät wa ḥatta: ma: nu-sammi:h bi-al-maxṭu:ṭa:t wa ɣayri Da:lika ya-rtabiṭu bi-ha:tayni al-luɣatayni al-ɛarabiyät al-fuṣḥa: wa kaDa:lika al-ʾama:zi:ɣiyät li-ʾanna ḥarf tifina:ɣ qad wujida fi: maxṭu:ṭa:t wa ɣayri Da:lika. wa li-ha:Da: fa ana: a-ra: anna al-qaḍiyät sayru:rät ta:ri:xiyät ḥaḍa:riyät Tumma la: yu-mkinu li-ʾummat(in) an ta-nhaḍa illa: wifqa ta:ri:xiha: wa ḥaḍa:ratiha:.

- Comme-conviction personnelle, premièrement la-langue l-arabe le-standard, deuxièment la-langue l'-amazighe si s'est unifiée-elle, troisièment les-dialectes sans que je-détaille et sans que je-classe les-dialectes l'amazighe et l'arabe en côté unique ou en niveau unique, oui le-français, le-français en le-niveau le-dernier. Le-critère qui ai adopté-je-le et lui il-se lie à-éléments historique et civilisationnelle. Tous les-éléments la-civilisationnelle et l'-historique et même les-écritures l'-existante et même quoi nous-appelons-le par-les-manuscrits et autre cela il-se lie avec-ces les-deux langues l'-arabe le-standard et aussi l'-amazighe car alphabet tifinagh (particule introduisant la certitude) il s'est trouvé en manuscrits et autre cela. Et pour cela et-moi je-vois que l'-affaire processus historique civilisationnelle puis non il-se peut à-nation que elle-se lève sauf selon Histoire-son et civilisation –sa.
- Personnellement, je pense que la première langue est l'arabe standard, la deuxième est la langue amazighe (berbère) si elle sera standardisée, en troisième lieu, et sans aucun détail, les dialectes arabes et amazighes (berbères) et en dernier lieu le français. Je mes suis basé pour classer ces langues sur le critère historique et civilisationnel. En effet, les données historiques et civilisationnelles, toutes les écritures et tous les manuscrits sont produits en arabe standard et en amazighe (berbère). Nous avançons que l'alphabet tifinagh a été trouvé dans des manuscrits et d'autres écrits. Pour ce faire, je pense que le problème a une portée historique et civilisationnelle. D'ailleurs, aucune nation ne peut évoluer que si elle prend en considération son Histoire et sa civilisation. »

Ce professeur insiste alors sur l'importance de l'arabe standard et de l'amazighe (le berbère) dans toute renaissance au Maroc. Toutefois, nous pensons qu'il ne faut pas négliger les langues étrangères, notamment le français, étant donné que cette langue est devenue également un affluent qui nourrit la culture marocaine et que le développement de tout pays n'est possible que par la prise en considération de toutes les langues qui y sont en contact. D'un autre côté, ce professeur appelle à la standardisation de la langue amazighe (berbère) en créant une langue unique à partir de l'ensemble des variétés de l'amazighe (berbère) qui existent au Maroc. Toutefois, la standardisation de la langue amazighe (berbère) ne créerait-elle pas seulement une nouvelle diglossie au Maroc ?

4.4.2 L'attachement aux langues maternelles

Pour vérifier l'attachement de nos informateurs à leurs langues maternelles, nous leur avons demandé d'exprimer leurs sentiments à l'égard de la négligence de ces langues à l'Ecole. Nos enquêtés manifestent deux sentiments opposés. Certains se sentent indifférents à l'égard de l'enseignement de leurs langues maternelles et d'autres restent attachés à ces langues en critiquant sévèrement leur négligence à l'Ecole.

Le tableau suivant présente les données de ce critère :

Sentiments exprimés.	**Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).**	**Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.**	**Total**
Sentiment d'indifférence.	27,02 % 10 33,34 %	59,46 % 22 73,33 %	13,52 % 05 37,47 %	37 50,68 %
Sentiment d'attachement.	55,56 % 20 66,66 %	22,22 % 08 26,67 %	22,22 % 08 61,53 %	36 49,32 %
Total	30	30	13	73

Tableau 77 : l'attachement des professeurs à leurs langues maternelles.

Quantitativement, les informateurs ayant ces deux sentiments ont la même proprtion. Ainsi, 37 informateurs sont indifférents (soit 50,68 %) et 36 informateurs manifestent l'attachement à leurs langues maternelles (soit 49,32 %).

Les données statistiques démontrent également que les informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), s'attachent beaucoup à leur langue maternelle. En effet, cette catégorie représente seulement 27,02 % du sentiment d'indifférence et 55,56 % du sentiment d'attachement. Par contre, les informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain manifestent davantage le sentiment d'indifférence à l'égard de l'enseignement de leur langue maternelle. Ils représentent 73,33 % des informateurs ayant le sentiment d'indifférence (soit 22 informateurs) et 22,22 % des informateurs ayant le sentiment d'attachement. Quant aux informateurs ayant plus d'une langue maternelle, nous constatons également que la majorité de cette catégorie s'attache à ses langues maternelles (08 informateurs, soit 61,53 %) et que seulement cinq informateurs se sentent indifférents à l'égard de la négligence de leurs langues maternelles à l'Ecole.

Les informateurs, dont le sentiment est l'indifférence, ne voient aucune utilité dans l'enseignement de leurs langues maternelles. Ils avancent qu'elles ne sont pas des langues d'enseignement, d'apprentissage et de la recherche scientifique. Ils pensent qu'il est mieux d'apprendre les langues qu'ils pourront exploiter ultérieurement dans leur cursus scolaire et dans l'ouverture sur les autres cultures. En outre, ils signalent que l'enseignement de ces langues n'a

aucune valeur ajoutée car elles sont vivantes grâce à la pratique puisqu'elles sont les langues principales de communication en famille et entre amis.

Les informateurs, qui manifestent un sentiment d'attachement à leurs langues maternelles, expriment les sentiments suivants à l'égard de la négligence de ces langues à l'Ecole : la marginalisation, l'élimination, le déni de soi, l'injustice, la discrimination, la frustration, l'infériorité, la désolation, le mépris et le décourage. En outre, ils avancent que la négligence de leurs langues maternelles est une marginalisation d'une part importante de la culture marocaine. Ce qui constitue une atteinte à l'identité marocaine. En plus, ils pensent que la négligence de ces langues à l'Ecole pérennise la dépendance et la colonisation et menace le nationalisme marocain.

Les données des entretiens soutiennent ce que nous avons présenté ci-dessus. Les informateurs, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, et un professeur, ayant plus d'une langue maternelle, ne voient aucun intérêt dans l'enseignement de ces langues. Par contre, les informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), et un professeur, ayant plus d'une langue maternelle, s'attachent à leurs langues maternelles en considérant que leur négligence est nuisible à la société toute entière.

Voici deux extraits qui soutiennent ce que nous avons avancé :

Extrait 132 : entretiens des professeurs (entretien 4).

« ***-lli hiya d-darija*, la: nafɛa fi-ha:.**
- Qui elle l'-arabe marocain, non utilité en-elle.
- Je ne vois aucune utilité dans l'enseignement de l'arabe marocain. »

Extrait 133 : entretiens des professeurs (entretien 5).

« **- ana: a-šɛuru ya-ɛni: *b* al-ḥaṣrät wa a-taʾassafu wa a-jidu nafs-i:, ya-ɛni:, a-jidu nafs-i: ya-ɛni: a-ḥtajju ɛala: ɛadami iɛṭaːʾi-ha: al-ʾahammiyyät li-ʾanna-ha: sa-ta-mu:tu wa sa-tu-haddad *i-ɛni f* al-mustaqbal *dyal-ha*. wa at-tahdi:d li-ha:Dihi al-luɣa:t fa-huwa tahdi:d bi-n-nisbät li-t-tawa:jud dyal-i ya-ɛni: li-l-kaynu:nät dyal-i.**
- Moi je-ressens, il-signifie de l'-angoisse et je-me désole et je-trouve même-moi, il-signifie, je-trouve même-moi il-signifie je-proteste sur sans don-son l'-importance car-elle (particule introduisant le futur) elle-meurt et (particule introduisant le futur) elle-se menace il-signifie en l'-avenir de-elle. Et la-menace à-ces les-langues et-lui menace pour-la-proportion à-l'-existence de-moi il-signifie à-l'-existence de-moi.
- Personnellement, je ressens de l'angoisse et je suis désolé de la négligence de ma langue maternelle. Et je proteste de ne pas lui accorder de l'importance car elle risque de disparaître dans l'avenir, et sa disparition est une menace pour mon identité. »

4.4.3 Le critère de l'aisance

Le tableau suivant présente les données des langues où les professeurs se sentent à l'aise :

Les langues	Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).	Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.	Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.	Total des fréquences.
Arabe marocain	29,83 % 34 21,12 %	57,89 % 66 32,03 %	12,28 % 14 32,55 %	114 27,81 %
Amazighe (berbère)	63,73 % 58 36,02 %	26,38 % 24 11,66 %	9,89 % 09 20,93 %	91 22,19 %
Arabe standard	35,82 % 48 29,81 %	55,97 % 75 36,40 %	8,21 % 11 25,59 %	134 32,68 %
Français	29,58 % 21 13,05 %	57,74 % 41 19,91 %	12,68 % 09 20,93 %	71 17,32 %
Total des fréquences.	39,27 % 161	50,24 % 206	10,49 % 43	410

Tableau 78 : données des langues où les professeurs se sentent à l'aise.

Nous remarquons que nos enquêtés se sentent généralement à l'aise dans les langues nationales. Ainsi, la première langue dans ce paramètre est l'arabe standard (134 fréquences, soit 32,68 %). La deuxième langue est l'arabe marocain (114 fréquences, soit 27,81 %). La troisième langue est l'amazighe (le berbère) (91 fréquences, soit 22,19 %) et la dernière langue est le français (71 fréquences, soit 17,32 %). Ceci signifie que les professeurs se sentent essentiellement à l'aise dans leurs langues identitaires.

La comparaison des informateurs selon les langues maternelles dévoile que l'ordre de ces langues varie d'une catégorie à une autre. Pour les informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), la première langue est l'amazighe (le berbère) (58 fréquences, soit 36,02 %), la deuxième langue est l'arabe standard (48 fréquences, soit 29,81 %), la troisième langue est l'arabe marocain (34 fréquences, soit 21,12 %) et la dernière langue est le français (21 fréquences, soit 13,05 %). Pour la catégorie des informateurs ayant l'arabe marocain pour langue maternelle, l'ordre des langues se présente comme suit : l'arabe standard (75 fréquences, soit 36,40 %), l'arabe marocain (66 fréquences, soit 32,03 %), le français (41 fréquences, soit 19,91 %) et l'amazighe (le berbère) (24 fréquences, soit 11,66 %). Pour les informateurs, ayant plus d'une langue maternelle, la première langue est l'arabe marocain (14 fréquences, soit 32,55 %), la deuxième langue est l'arabe standard (11 fréquences, soit 25,59 %) et l'amazighe (le berbère) et le français sont au troisième rang (9 fréquences pour chacune de ces langues, soit 20,93 % pour chaque langue).

La comparaison des informateurs selon leurs langues maternelles dévoile que les professeurs, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, se sentent plus à l'aise en français qu'en amazighe (berbère) et en arabe standard qu'en arabe marocain même si cette dernière est leur langue maternelle. D'un autre côté, nous constatons que ceux ayant plus d'une langue maternelle se

sentent à l'aise plus en arabe standard qu'en amazighe (berbère) même s'ils sont socialisés dans cette langue.

Pour clarifier l'aisance de nos informateurs dans les langues de notre étude, nous leur avons proposé quatre axes qui se présentent comme suit : parler aisément, être en confiance, utilisation de ces langues dans la création (poésie, chant, etc.) et s'exprimer avec précision. Rappelons que nous leur laissons toujours la liberté d'ajouter d'autres clarifications qu'ils pensent plus pertinentes.

Le tableau suivant présente les données des ces axes :

Les justifications.	**Amazighe (berbère)**	**Arabe marocain**	**Arabe standard**	**Français**	
Parler aisément	36	52	35	20	143 31,56 %
Langues de création.	15	13	49	22	99 21,85 %
S'exprimer avec précision	27	34	38	18	117 25,82 %
Etre en confiance	12	32	23	18	85 18,77 %
Eviter la diversité des dialectes au Maroc	00	00	01	00	01 0,23 %
Ordre religieux	02	02	02	02	08 1,77 %
Total des fréquences	92 20,31%	133 29,36%	148 32,67 %	80 17,66 %	453

Tableau 79: axes de clarification de l'aisance des professeurs dans les langues de notre étude.

Les données statistiques dévoilent que nos informateurs se sentent essentiellement à l'aise dans les langues de notre étude car, d'abord, elles leur permettent de parler aisément (143 fréquences, soit 31,56 %). En deuxième lieu, ils les utilisent pour s'exprimer avec précision (117 fréquences, soit 25,82 %). En troisième lieu, ils les exploitent pour créer (99 fréquences, soit 21,85 %). En dernier lieu, ils recourent à ces langues pour être en confiance (85 fréquences, soit 18,77 %).

En plus de ces axes, deux professeurs, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, précisent qu'ils se sentent à l'aise dans toutes les langues pour répondre à un ordre religieux (huit fréquences, 1,77 %). Un autre informateur, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), ajoute qu'il se sente à l'aise en arabe standard pour éviter la diversité des dialectes au Maroc (une fréquence, soit 0,23 %).

Nous remarquons que les langues nationales sont les premières dans les axes suivants : "Parler aisément" et " S'exprimer avec précision". Par contre, dans l'axe de " Langues de création", la première langue est l'arabe standard (49 fréquences), la deuxième est le français (22 fréquences), la troisième est l'amazighe (le berbère) (15 fréquences) et la dernière est l'arabe marocain (13 fréquences). Ce constat pourrait s'expliquer par l'impact de l'Ecole. En effet, l'arabe standard et le français sont les langues d'enseignement et d'apprentissage alors que les langues maternelles sont généralement marginalisées à l'Ecole et elles ont un caractère oral. Ce qui signifie que nos informateurs créent essentiellement en langues de l'Ecole (poésie, romans, articles, etc.), notamment en arabe standard. Et dans l'axe de " Etre en confiance ", nous remarquons que les deux

premières langues sont l'arabe marocain (32 fréquences) et l'arabe standard (23 fréquences), la troisième langue est le français (18 fréquences) et la dernière langue est l'amazighe (le berbère) (12 fréquences). Nous ne trouvons pas d'explication à ce classement où le français dépasse l'amazighe (berbère).

Pour étayer le rôle des langues de l'Ecole dans la création, notamment l'arabe standard, chez nos informateurs, nous présentons dans ce qui suit un extrait d'un entretien effectué avec un professeur dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère) :

Extrait 134 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« **- momkin, momkin , *ayyih* hiya al- luɣät *dyal* al-ʾibda:ɛ *lli ka n-temetteɛ bi-ha melli ka ne-qra* ar-riwa:yät aw *ka ne-qra... daba kayn waḥd* al- ɛala:qät, *ka ne-kteb bi-ha* baɛḍ al-xawa:ṭir baɛḍ *asmiyyet-u*, naɛam.**

- Possible, possible, oui elle la-langue de la-création qui (particule d'habitude) je- me réjouis de-elle quand (particule d'habitude) je-lis le-roman ou (particule d'habitude) je-lis... Maintenant étant un la-relation, (particule d'habitude) j'-écris de-elle quelques pensées quelque nom-son, oui.
- C'est possible, oui c'est ma langue de création et je trouve un grand plaisir à lire en arabe standard les romans et autres écrits. J'entretiens une relation spécifique avec l'arabe standard et j'utilise cette langue pour rédiger mes pensées et tous les écrits que je produis. »

Au niveau des entretiens, nous constatons que nos informateurs déclarent qu'ils se sentent généralement à l'aise dans les langues nationales, à savoir l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard. Ils sont tous d'accord avec les justifications que nous leur avons proposées pour expliquer cette aisance. Ce résultat corrobore ce que A. MAALOUF a déjà avancé quand il a développé dans son essai le poids de l'anglais dans le monde d'aujourd'hui. Toutefois, il signale que cette langue ne peut jamais être la langue de l'identité pour toute l'humanité, notamment chez les communautés, dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, qui doivent rester attachées à leurs langues d'identité pour se sentir à l'aise. Ainsi, '' Pour qu'une personne puisse se sentir à l'aise dans le monde d'aujourd'hui, il est essentiel qu'elle ne soit pas obligée , pour y pénétrer, d'abandonner sa langue identitaire.'' (1998 :159). Ceci explique pourquoi nos enquêtés se sentent à l'aise dans les langues nationales puisque ces langues sont aussi principalement leurs langues d'identité.

En plus des propositions que nous avons présentées, deux interviewés avancent qu'ils se sentent à l'aise dans ces langues car elles sont le moyen de leur socialisation. En outre, ils avancent qu'ils se sentent surtout à l'aise en arabe standard car cette langue a une portée religieuse.

Voici un extrait d'un entretien d'un professeur qui développe la justification avancée :

Extrait 135 : entretiens des professeurs (entretien 5).

« **- ha:Dihi luɣa:t *i-ɛni* munDu ṣiɣar-i: taɛallam-t-ha: fi: aṣ-ṣiɣar *u bqa-t ɛend-i. rah kayna* al-luɣa:t *lli jay* fi-ha al-ʾaṣl, *bḥal* al-ʾama:zi:ɣiyät *rah tɛellem-t-ha* fi: aṣ-ṣiɣar *i-ɛni* luɣät *ṭul ḥyat-i u ana ka ne-tḥeddet bi-ha u* luɣa:t *ɛend-i hakda* […] *u* bi-n-nisbät li-t-tawa:ṣul, *ḥetta f* al-ʾibda:ɛ, *u f* at-taɛbi:r u fi:, Tumma al- luɣät al-ɛarabiyät *rah mertabṭa fi-ha, waḥd* al-ja:nib *mertabṭ kbir b* al-ɛaqi:dät *dyal-i u b* ad-diya:nät *u f* nafs al-waqt an-na-ha: luɣät ya-ɛni: *ka n-ḥess tɛellem-t-ha f* al-kata:ti:b al-qurʾa:niyät *awlla f j-ja:mɛ* Tumma *f* al-madrasät.**

- Ces langues il-signifie depuis petitesse-ma ai appris-je-les en la-petitesse et est restée-elle chez-moi. Voila étant les-langues qui venant en-elle l'-origine, comme l'-amazighe voilà ai appris-je -la en la-petitesse il-signifie langue longueur vie-ma et moi (particule d'habitude) je-parle par-elle et langues chez-moi comme ça […]. Et pour-la-proportion à-la-communication, même en la-création, et en l'-expression et en, puis la-langue l'-arabe voilà liée en-elle, un le- côté lié grand à la-croyance de-moi et de la-religion et en même le-temps que-elle langue il-signifie (particule d'habitude) je-sens ai appris-je-la en les-écoles la-coranique ou dans la-mosquée puis en l'-école.
- J'ai appris ces langues depuis mon enfance. Et il y a des langues maternelles comme la langue amazighe (berbère) que j'ai apprise à l'enfance et que je parle depuis que j'étais petit […] Ce sont des langues que j'utilise pour communiquer, créer, m'exprimer… Quant à l'arabe standard, c'est la langue de ma religion et que je l'ai apprise au Msid puis à l'Ecole. »

4.4.4 La dissimulation identitaire

Le dernier paramètre porte sur la dissimulation identitaire. Il s'agit de demander à nos informateurs s'ils avaient vécu des situations où ils avaient dissimulé leurs identités linguistiques. Le tableau suivant présente les données de ce paramètre :

Informateurs ayant dissimulé leur identité.		**Informateurs n'ayant pas dissimulé leur identité.**		
Inforamteurs dont la langue maternelle est l'amazighe (berbère).	**Inforamteurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Inforamteurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).**	**Inforamteurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.**
05	01	25	29	13
06	8,22 %	67		91,78 %

Tableau 80: les données du paramètre de la dissimulation identitaire chez les professeurs.

Les données statistiques démontrent que généralement nos informateurs ne cachent pas leurs identités linguistiques. Ainsi, 8,22 % seulement des professeurs ont déclaré qu'ils avaient dissimulé leurs identités linguistiques (soit six informateurs). Deux informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), avancent qu'ils avaient dissimulé leur identité linguistique attachée à la langue amazighe (berbère) à l'Ecole quand ils étaient des élèves car leur langue maternelle était sous estimée alors que l'arabe standard était prestigieux et sacré. Les autres professeurs signalent qu'ils avaient caché leur identité linguistique en classe devant leurs élèves en refusant de prendre la parole en leurs langues maternelles, même si parfois les élèves les stimulent. Leur objectif était de garder le respect devant leurs élèves et de perfectionner leur discours en langue française.

Les informateurs qui ne dissimulent pas leurs identités linguistiques sont dominants. Ils sont au nombre de 67 professeurs (soit 91,78 %). Sept enseignants signalent qu'ils ne trouvent pas de justification pour expliquer pourquoi ils ne dissimulent pas leurs identités. Les autres informateurs ont présenté des justifications que nous subdivisons en catégories suivantes :

- ❖ la fierté de montrer son identité ;
- ❖ l'identité est une source d'honneur et de force ;
- ❖ l'identité est leur existence : ils considèrent l'identité comme leur existence qu'ils ne peuvent jamais cacher. La dissimuler est en quelque sorte se faire disparaître, ce qui est impossible ;

- ❖ le Maroc est un pays plurilingue : ceci signifie que l'identité linguistique du Maroc, où toutes les langues se chevauchent et se croisent, est plurilingue.

Au niveau des entretiens, un seul professeur ayant pour langues maternelles l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, avance qu'il avait caché son identité amazighe (berbère) en évitant de parler en langue amazighe (berbère) à l'Ecole car cette langue avait une valeur péjorative. Toutefois, actuellement, il défend cette langue en soulignant que c'est une richesse de la pratiquer. Les autres informateurs ont signalé qu'ils n'avaient pas vécu des situations où ils avaient dissimulé leur identité linguistique. Ces interviewés trouvent anormal de cacher leur identité en considérant ce fait un mensonge et une sorte d'hypocrisie. Un professeur, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, explique qu'il est impossible de dissimuler son identité car elle reste apparente à travers d'autres éléments comme le démontre le passage suivant :

Extrait 136 : entretiens des professeurs (entretien 4).

« - *lla, lla,lla*, li-ʾanna *mesʾala* na-taḥaddaTu ɛani al-huwiyät, wa huwiyat aš-šaxṣ *ma i-mken-š li-k* an ta-kuna niza:ɛ bayna aṭra:f *awlla*, hiya ta-Dharu min xila:l al-mala:miḥ min xila:l al-liliba:s wa min xila:l kaDa: wa min xila:l kaDa: […]. *lla, lla*, la: yu-mkinu ixfa:ʾu-ha:.

- Non, non, non, car problème nous-parlons de l'-identité, et identité la-personne ne il-est possible-pas à-toi que tu-es conflit entre parties ou, elle elle-apparaît de à partir les-traits du visage de à partir l'-habillement et de à partir de, et de à partir de […]. Non, non, non il-est possible dissimulation-la.
- Non, car c'est une question d'identité. Une personne ne peut pas cacher son identité qui ne peut pas être objet de conflit. D'ailleurs, l'identité de la personne apparaît à travers d'autres éléments comme la physionomie, l'habillement,… […]. Non, il est impossible pour une personne de dissimuler son identité. »

Il appert alors, comme l'indique l'extrait ci-dessus, qu'on ne peut jamais dissimuler son identité. Ainsi, d'autres éléments laissent dégager l'identité de la personne comme son habillement, sa physionomie, son accent et parfois même son gestuel. Ce qui signifie que l'identité reste toujours apparente quel que soit l'effort fourni pour la dissimuler.

Dans ce qui précède, nous avons examiné le degré d'attachement de nos informateurs à leurs langues d'identité en nous basant sur quatre critères : le classement des langues selon le degré de valeur, l'attitude de nos informateurs à l'égard de la négligence de leurs langues maternelles à l'Ecole, l'aisance de nos informateurs dans les langues de notre étude et la dissimulation identitaire. Le premier critère dévoile que le sentiment identitaire n'a pas d'impact fort dans le classement des langues chez nos enquêtés étant donné que seulement 24,66 % (soit 18 informateurs) ont recouru au paramètre identitaire pour classer les langues de notre étude. Le deuxième critère démontre que la moitié de nos enquêtés restent indifférents à l'égard de la négligence de leurs langues maternelles à l'Ecole, et par conséquent leur sentiment d'attachement à leurs premières identités ne paraît pas fort. En troisième critère, nos informateurs se sentent essentiellement à l'aise dans les langues nationales qui sont également dominantes au niveau de leurs appartenances linguistiques. Le dernier critère confirme que nos informateurs s'attachent fortement à leurs identités linguistiques puisque

91,78 % de nos enquêtés ne dissimulent jamais leurs identités linguistiques quelles que soient les situations sociales.

Après avoir examiné l'attachement des professeurs à leurs langues identitaires, abordons maintenant leurs représentations sur leur pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité linguistique.

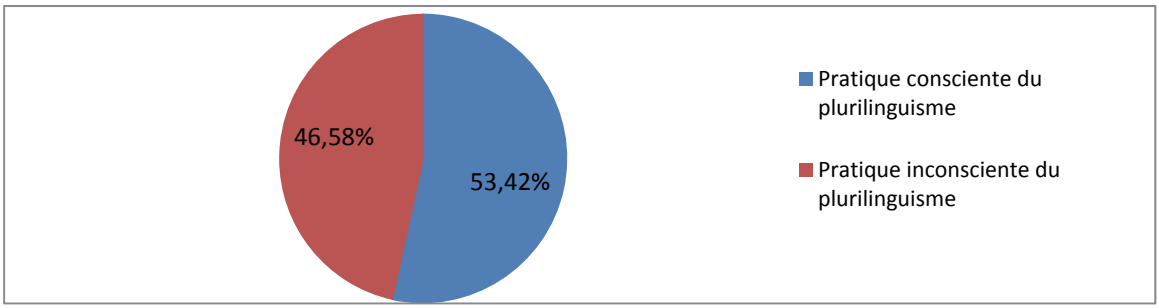
4.5 Plurilinguisme et constitution de l'identité linguistique

Nous développerons dans ce qui suit les représentations des professeurs sur leur pratique du plurilinguisme et son impact sur la constitution de leur identité linguistique. Nous commencerons par demander à nos informateurs s'ils pratiquent le plurilinguisme de manière consciente ou inconsciente. Nous traiterons ensuite leurs jugements sur leur pratique du plurilinguisme. En dernier lieu, nous terminerons par leurs conceptions sur le rapport entre leur pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité linguistique.

4.5.1 La pratique du plurilinguisme par les professeurs

Nous vérifions ici si les professeurs pratiquent le plurilinguisme de manière consciente ou inconsciente tout en présentant leurs justifications.

Le graphique ci-dessous illustre la manière de la pratique du plurilinguisme par les professeurs :



Graphique 68 : les taux des pratiques consciente et inconsciente du plurilinguisme chez les professeurs.

53,42 % des professeurs pratiquent le plurilinguisme de manière consciente (soit 39 enquêtés) et 46,58 % le font de manière inconsciente (soit 34 informateurs). Nous remarquons que les professeurs, ayant une pratique consciente, et ceux ayant une pratique inconsciente, avancent les mêmes arguments pour justifier leurs choix. Nous regroupons l'ensemble de leurs justifications en catégories suivantes :

- ❖ La situation de communication : pour mieux communiquer, nos informateurs passent d'une langue à une autre en choisissant les expressions les plus pertinentes.
- ❖ Question d'habitude : nos informateurs sont habitués à utiliser toutes les langues de leur répertoire.
- ❖ La socialisation : nos informateurs sont socialisés dans le plurilinguisme, et par conséquent ils passent de manière spontanée d'une langue à une autre.
- ❖ Pour dissimuler le contenu du message : certains informateurs signalent qu'ils recourent à d'autres langues pour dissimuler le contenu du message en présence d'un tiers.

Au niveau des entretiens, trois interviewés avancent qu'ils mélangent les langues de manière consciente et les trois autres signalent qu'ils pratiquent inconsciemment le mélange de langues. Voici deux extraits qui représentent ces deux tendances :

Extrait 137 : entretiens des professeurs (entretien 5).

« **- naɛam, huwa aTnaʾa at-tawaṣul, ya-ɛni: ta-bḥatu ɛan kulli al-kalima:t al-lati: yu-mkinu an tu-sahhila la-ka at-tawaṣul maɛa ayy(in) ka:n raɣma wuju:di-ha: fi: luɣa:t(in) muxtalifät »**

- Oui, lui quand la communication, il-signifie tu-cherches de tous les-mots qui il-est possible que elle-facilite à-toi la-communication avec quiconque étant même si existence-son en langues différente.

- Oui, quand je parle je cherche les mots pour communiquer avec mon interlocuteur même si ces mots existent dans d'autres langues. »

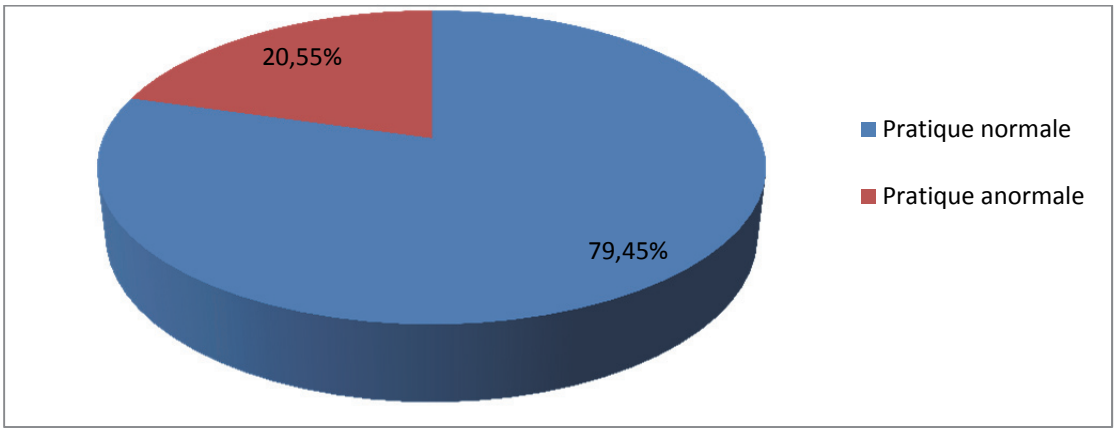
Extrait 138 : entretiens des professeurs (entretien 2).

« - **fi: kaTir(in) mina al-ʾaḥya:n *ka te-lqa ras-k ka tt-neqqel bin haduk* al-luɣa:t aT-Tala:t awi al-ʾarbaɛ li-ʾiṣa:l al-fikrät wa bi-t-ta:li: fa-hiya masʾalät la: šuɛu:riyät fi: iɛtiqa:d-i:, *ma ka t-kun-š* ɛan dira:yät *awlla* ɛan waɛy(in) musbaq *awlla* ɛan qaṣd. *u* Ta:niy(an) ka i-ḥkem-ha ṭabi:ɛat al-muxa:ṭab *f* baɛḍ al-ʾaḥya:n *ka i-qder te-twaṣl mɛa ši waḥd lli b* mustawa: taɛli:mi: muɛayyan *ka te-mši l* luɣa:t muɛayyanät […].**
- En –plusieurs de les-fois (particule d'habitude) tu-trouves tête-ta (particule d'habitude) tu-te déplaces entre ces les-langues les-trois ou les-quatre pour-transmission l'-idée et par-la-suite et-elle problème non consciente en croyance-ma, ne (particule d'habitude) tu-es-pas de connaissance ou de conscience avancé ou de intention. Et deuxièment (particule d'habitude) il-domine-la nature l'-interlocuteur en quelques les-fois (particule d'habitude) il-se peut tu-communiques avec chose un qui avec niveau scolaire déterminé (particule d'habitude) tu-vas à langues déterminées […].
- Souvent, on recourt aux trois ou aux quatre langues pour communiquer l'idée. Pour ce faire, je pense que le recours à ces langues s'effectue de manière inconsciente et sans même y penser. En outre, l'interlocuteur influe sur le choix des langues. Ainsi, le niveau d'instruction de l'interlocuteur exige parfois le choix de langues bien précises. »

Le premier extrait est produit par un informateur ayant deux langues maternelles (l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain). Il avance qu'il choisit de manière consciente les mots dans toutes les langues de son répertoire pour faciliter la communication. Le deuxième extrait est produit par un professeur, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère). Il signale qu'il passe d'une langue à une autre inconsciemment en ajoutant que le niveau d'instruction de l'interlocuteur influe sur le choix de ses langues car il doit s'y adapter pour mieux communiquer.

4.5.2 Les jugements des professeurs sur la pratique du plurilinguisme

Il s'agit de vérifier si les professeurs considèrent le mélange de langues comme une pratique normale ou anormale. Le graphique suivant présente les taux des deux types de jugements des professeurs :



Graphique 69: jugements des professeurs sur la pratique du plurilinguisme.

La majorité de nos informateurs trouve que le mélange de langues est normal au Maroc (58 professeurs, soit 79,45 %). Ils pensent que cette pratique est normale car le Maroc est plurilingue depuis l'aube de l'Histoire. Pour ce faire, ils soulignent que leur socialisation est plurilingue et la pratique du plurilinguisme est une habitude courante dans la réalité marocaine. En outre, certains enquêtés expliquent qu'il n'y a pas de langue pure et que le mélange de langues existe toujours même dans les communautés considérées monolingues. En dernier lieu, quelques enquêtés justifient ce caractère normal du plurilinguisme au Maroc par le fait que l'ouverture sur d'autres langues est un enrichissement, voire une condition indéniable pour le développement des langues.

Les informateurs qui jugent le mélange de langues comme un fait anormal représentent seulement 20,55 % (soit 15 professeurs). Pour justifier leur point de vue, certains professeurs pensent que ce mélange risque d'abâtardir les langues à tel point qu'on arrive à ne plus maîtriser aucune langue. D'autres croient que ce mélange menace les langues qu'ils parlent, et par conséquent il constitue un risque à leurs identités linguistiques.

Les entretiens véhiculent également les deux tendances avancées. Trois professeurs qualifient ce mélange de normal et les trois autres pensent qu'il est une pratique anormale au Maroc. Les deux extraits ci-dessous illustrent ces deux tendances :

Extrait 139 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« - haDa: al-mazju al-luɣawi: ruʾya-ti: anna-hu bi-n-nisbati l-i: ɣayr ɛa:di: bi-ninisbati li-l-ʾa:xari:n amr(un) ɛa:di: […].ɣayr ɛa:di: bal a-ṣifu-hu anna-hu amar(un) haji:n li-ʾanna-hu yu-ʾaTTiru ɛala: al-huwiyät.

- Ce le-mélange le-linguistique vision-ma que-lui pour-la-proportion à-moi sans normal pour-la-proportion à-les-autres ordre normal […]. Sans normal même je-décris-le ordre hybride car-lui il-influe sur l'-identité.
- Personnellement, je pense que le mélange de langues est anormal. D'autres personnes le considèrent comme un fait normal […]. C'est un fait anormal et hybride car il influe sur l'identité. »

Extrait 140 : entretiens des professeurs (entretien 1).

« - *ɛadi had* al-mazj, huwa mazj(un) nafɛi: tawa:ṣuli:, ɛa:di:, ɛa:di:, *ḥint* taɛaddud al-huwiya:t *ka i-ɛṭi-k had* al-mazj. Aš-šaxṣiyät *dyal-k nta rah* mamzu:jät. al-ʾinsa:n al-maɣribi: bi-n-nisbati l-i: *ahḍer-na ag°bila ɛla asmeyyet-u. ka i-ḥḍer šwiya man* al-ʾama:zi:ɣiyät *u šwiya man* al-ɛarabiyät *u šwiya* man asmiyyet-u.

- Normal ce le-mélange, lui mélange pragmatique communicationnel, normal, normal, car multiplicité les-identités (particule d'habitude) il-donne-te ce le-mélange. La-personnalité de-toi toi voilà métisse. L'-Homme le-marocain par-la-proportion à-moi avons parlé-nous avant sur nom-son. (Particule d'habitude) il-parle peu de l'-amazighe et peu de l'-arabe et peu de nom-son.

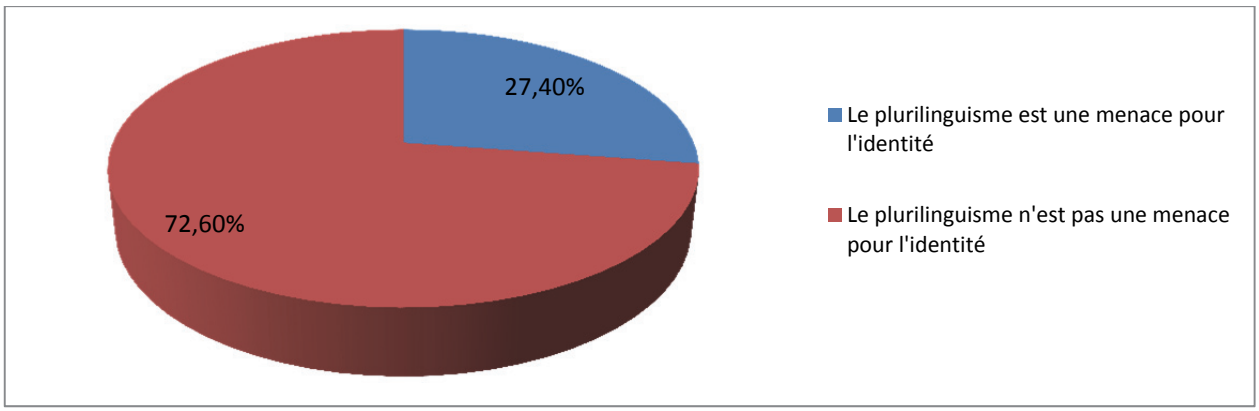
- C'est normal car ce mélange est le résultat du pragmatisme et de la communication. C'est un mélange normal étant donné la diversité des identités au Maroc. Le Marocain est un métis. Il parle l'amazighe (le berbère), l'arabe et d'autres langues. »

Le premier extrait est produit par un professeur, dont la langue maternelle est l'arabe marocain. Il considère le mélange de langues comme une pratique hybride, et par conséquent une menace à son identité. Le deuxième extrait est généré par un professeur, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère). Ce dernier trouve que le mélange de langues est une pratique normale étant donné la diversité des affluents de l'identité marocaine. Cette identité se nourrit principalement de l'amazighe, de l'arabe et d'autres langues qu'il n'a pas précisées.

4.5.3 L'impact du plurilinguisme sur la constitution de l'identité linguistique des professeurs

Nous traitons dans ce qui suit les représentations de nos informateurs sur l'impact du plurilinguisme sur la constitution de leurs identités linguistiques. Nos informateurs manifestent deux opinions opposées. Certains pensent que le plurilinguisme n'a aucun danger sur leur identité. D'autres soulignent qu'il la menace.

Le graphique suivant représente les deux points de vue des professeurs :



Graphique 70: représentations des professeurs sur l'impact du plurilinguisme sur la constitution de leur identité.

La majorité de nos enquêtés pense que le plurilinguisme ne constitue aucune menace à leur identité linguistique (53 professeurs, soit 72,60 %). Ils justifient leur point de vue en signalant que leur identité est déjà plurilingue puisqu'ils sont socialisés dans un univers plurilingue où le plurilinguisme est naturel. En outre, ils ajoutent que leur identité linguistique est totalement forgée et solide et que l'ouverture sur d'autres langues est uniquement un enrichissement de leur identité qui est déjà constituée. Dans le même sens, certains informateurs ne pensent pas que la pratique d'autres langues a un impact sur leur identité puisqu'ils les considèrent seulement comme un moyen de communication.

Au niveau des entretiens, quatre professeurs pensent que la pratique du plurilinguisme ne constitue aucune menace à leur identité linguistique en présentant les mêmes arguments développés en haut. Ils ajoutent que le plurilinguisme constitue un reflet de leur identité plurilingue et que l'ouverture sur d'autres langues est une condition incontournable pour la survie de leur identité linguistique. L'extrait ci-dessous explique comment l'ouverture sur d'autres langues est obligatoire pour la survie et l'évolution de l'identité linguistique :

Extrait 141 : entretiens des professeurs (entretien 1) .

« **- la:, la:, la:, la: yu-šakkilu la:, la: *ḥint* al-luɣät *ḥint* al-huwiyät *ila kan-t menɣalqa ta t-mut ka te-fqed* al-manṭiq *dyal-ha.* al-huwiyät *baš t-ɛiš, baš te-stamerr, baš t-zid, xaṣṣ-ha te-nfatḥ* li-ʾanna *juj t* aT-Taqa:fa:t aT-Taqa:fät al-munfatiḥät *u* aT-Taqa:fät al-munɣaliqät. aT-Taqa:fät al-munɣaliqät hiya *dyal* at-taɛaṣṣub *ka tt-ebna ɛla* at-taɛaṣṣub *u ɛla* al-mayz *u ɛla* aṣ-ṣira:ɛ, *dima* al-ʾ:xar *ka i-šekkel* at-tahdi:d *u ka te-ɛṭi-k dak asmiyyet-u dak s-suluk u ka te-ɛṭi-k dak* at-taqawquɛ ḥawla ad-da:t. fi: ḥi:n al-huwiyät al-ḥaqi:qiyät *hiya lli xaṣṣ-ha te-tʾesses ɛla* al-buɛd *dyal* al-ʾinfita:ḥ ɛala: al-luɣa:t, *xaṣṣ-ha te-nfatḥ* ɛala: al-luɣa:t al-ʾakTar taṭawwur(an) *baš te-ɛṭi l ras-ha* al- ḥaya:t, *baš te-ḥya b hadak* al-ʾinfita:ḥ *baš te-stamerr, baš t-zid l-guddam.***

- Non, non, non, non il-forme non , non car la-langue car l'-identité si était-elle enfermée (particule d'habitude) elle-meurt (particule d'habitude) elle-perd la-logique de-elle. L'-identité pour que elle-vit, pour que elle-continue, pour que elle avance, manquant-elle elle-s'ouvre car deux de les-cultures la-culture l'-ouverte et la-culture l'-enfermée. La-culture l'-enfermée elle de le-fanatisme (particule d'habitude) elle-se construit sur le-fanatisme et sur la-discrimination et sur le-conflit, toujours l'-autre (particule d'habitude) il-forme la-menace et (particule d'habitude) elle-donne-te ce nom-son ce le-comportement et elle-donne-te l'-enfermement autour le-soi. En moment l'-identité la-véritable elle qui manquant-elle elle-se fonde sur le-volet de l'-ouverture sur les-langues, manquant-elle elle-s'ouvre sur les-langues les-plus développement pour que elle-donne à tête-sa la-vie, pour que elle-survit par ce l'-ouverture pour que elle-continue, pour que elle-avance le-devant.
- Non, il ne constitue aucune menace car la langue et l'identité qui vivent dans l'enfermement meurent et perdent leur logique. Pour survivre, l'identité a besoin de s'ouvrir car nous distinguons la culture enfermée et la culture épanouie. La culture enfermée se fonde sur le fanatisme et la discrimination en considérant l'autre comme une menace. Ce qui donne ce comportement de l'enfermement. Par contre, la culture épanouie s'ouvre sur les langues les plus développées. Ceci lui permet de survivre et d'évoluer. »

L'extrait ci-dessus démontre que le plurilinguisme ne constitue aucune menace à l'identité. En effet, ce professeur distingue la culture qui se fonde sur l'enfermement et celle qui se base sur l'épanouissement. Dans le premier type, il considère l'autre comme une menace et ce type de culture n'évolue pas car elle n'interagit pas avec les autres cultures. Le deuxième type s'ouvre sur d'autres langues et d'autres cultures. Une telle interaction avec les langues des sociétés les plus

développées permet à l'individu d'enrichir son identité. Ce professeur considère alors l'ouverture sur d'autres langues comme une condition incontournable pour la survie même de l'identité.

Les professeurs qui pensent que le mélange de langues menace leur identité représentent 27,40 % (soit 20 enquêtés). Ils soulignent que ce mélange risque d'éradiquer leurs langues maternelles, et par conséquent altérer et détruire leur identité forgée en ces langues. Ceci peut s'expliquer, comme l'a signalé quelques informateurs, par le fait que le mélange de langues fait créer une nouvelle langue et par conséquent une nouvelle identité linguistique.

Au niveau des entretiens, deux professeurs pensent que le mélange de langues menace leur identité linguistique. L'extrait suivant généré par un professeur, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, explique comment la pratique du plurilinguisme nuit à l'identité linguistique :

Extrait 142 : entretiens des professeurs (entretien 3).

« - tama:a(an), yu-šakkilu tahdi:d(an) wa yu-šakkilu yu-mkinu an na-qu:la anna-hu ada:tu istidra:j(in) li-t-taxalli: ɛan ha:Dihi al-huwiyät maɛa muru:ri az-zaman. taṣawwar marra ji:l(un) Tumma ata: ji:l(un) a:xar iDa: kun-tu ana: la: uba:li: Tumma al-ji:lu al-ʾaxar la: yu-ba:li: sa-ya-ku:nu bi-darajat(in) akbara minn-i: Tumma al-jilu al-laDi: baɛda-hu bi-darajat(in) akbar, wa ha:kaDa: maɛa tawa:li: at-ta:ri:x ya-ku:nu ma: yu-samma: bi-l-maḥwi. Wa qad ta-ku:nu ḥaḍa:rät ta-taɛarraḍu li-l-maḥwi bi-ha:Dihi ṭ-ṭari:qät.

- Parfaitement, il-forme menace et il-forme il-est possible que nous-disons que-lui outil amènement pour-l'-abandon de cette l'-identité avec passage le-temps. Imagine il passe génération puis il vient génération autre si étais-je moi non je-m'intéresse puis la-génération –l'-autre non il-s'intéresse (particule introduisant le futur) il-est avec-degré plus de-moi puis la-génération qui après-lui avec-degré plus, et comme ça avec suite l'-Histoire il –est quoi il-se nomme par-l'-effacement. Et (particule introduisant la probabilité) elle-est civilisation elle-subit à- l'-effacement par-cette la-méthode.
- Effectivement, il constitue une menace et un moyen qui peut mener, avec le temps, à l'oubli de cette identité. Imagine, si je ne m'intéresse pas au danger du mélange de langues, et les générations à venir ne s'y intéressent pas, au fil du temps on oubliera notre identité linguistique. Même une civilisation peut se détruire par le même procédé. »

Ce professeur explique que le plurilinguisme peut mener au fil du temps à l'effacement de l'identité linguistique. Il avance que ceci s'effectue de manière progressive d'une génération à une autre à tel point que cela peut entraîner l'oubli total de la première langue, et par conséquent l'oubli de l'identité attachée à cette langue. Il ajoute que même des civilisations peuvent subir l'effacement de la même manière au fil de l'Histoire.

Nous pouvons inscrire ce procédé de l'effacement développé par ce professeur dans ce que HAMERS et BLANC appellent *le transfert des langues* (1983 : 248-255). Ces deux auteurs signalent que suite à des changements sociaux, un groupe peut abandonner sa langue et adopter la langue d'un autre groupe. Pour schématiser ce processus collectif, le point de départ est souvent un unilinguisme en Lx, suit une période de transition bilingue Lx / Ly où la première langue reste toujours dominante (Lx > Ly), puis dominée (Ly > Lx). Le point d'aboutissement est un unilinguisme en Ly. Parmi les exemples avancés par HAMERS et BLANC pour illustrer ce changement, nous citons celui des groupes immigrés qui oublient avec le temps leur langue maternelle. Nous soulignons que le changement linguistique n'est pas l'objet de notre étude et que l'identification en une langue ne passe pas forcément par la pratique de ladite langue.

Nous avons développé les représentations de nos informateurs sur le rapport entre le plurilinguisme et la constitution de leurs identités linguistiques. Plus de la moitié de nos enquêtés pratiquent le plurilinguisme de manière consciente. Presque 80 % de nos informateurs trouvent que le mélange des langues est une pratique normale. 72,40 % parmi eux pensent que ce mélange ne constitue aucune menace à leur identité linguistique qui est déjà plurilingue. Les données des entretiens soutiennent ces résultats. Il appert alors que nos informateurs trouvent naturel le plurilinguisme au Maroc et qu'il ne constitue aucune menace à leurs identités linguistiques car ils pensent qu'elles sont déjà forgées en ces langues.

Dans cette section, nous avons développé les identifications linguistiques subjectives de nos informateurs. 40 professeurs s'octroient une identité plurilingue (soit 54,79 %) et 33 professeurs s'identifient en une seule langue (soit 45,21%). Dans les deux types d'identification, les langues nationales, à savoir l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et l'arabe standard sont toujours dominantes. Les données des justifications des choix identitaires de nos enquêtés, de l'attachement à leurs identités linguistiques et de leurs représentations sur le rapport entre le plurilinguisme et la constitution de leur identité corroborent ces résultats. En effet, les données des statistiques et des entretiens confirment que nos enquêtés optent pour les langues nationales car elles permettent la création de la cohésion du groupe alors qu'ils considèrent les langues étrangères (le français) seulement comme un moyen pour arriver à des objectifs personnels. En outre, nos informateurs se sentent essentiellement à l'aise en langues nationales et qu'ils ne dissimulent pas leurs identités linguistiques quelle que soit la tension de la situation sociale. Pour la dominance des identités plurilingues, 80 % de nos informateurs considèrent le plurilinguisme comme une pratique normale et que 72,40 % de nos enquêtés pensent que le mélange de langues ne constitue aucune menace à leur identité qui est déjà plurilingue et entièrement forgée en langues de leur socialisation. Rappelons que les données des entretiens confirment également ces données quantitatives.

Nous pensons que les résultats des identifications subjectives de nos informateurs sont logiques. Ainsi, en nous référant à la biographie linguistique de nos enquêtés, nous constatons qu'ils sont socialisés dans un univers plurilingue avec une prépondérance des langues nationales, notamment les langues maternelles. D'ailleurs, les données de l'identification de l'autre confirment également ces résultats. Et puisque l'identité est le produit de la socialisation, la majorité des professeurs ne peut s'identifier qu'en langues dominantes pendant leur processus de socialisation.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié l'identité linguistique des professeurs. Nous avons commencé par présenter leurs données sociologiques générales. Ensuite, nous avons développé leur biographie linguistique pour mieux comprendre la construction de leur identité linguistique. En troisième lieu, nous avons analysé l'identification de l'autre dans le but de vérifier la nature de l'identité linguistique que nos informateurs imposent à l'autre. En dernier lieu, nous avons analysé leurs identifications linguistiques subjectives.

Nos enquêtés prennent en considération la diversité des traits linguistiques au Maroc lors de l'identification de l'autre. Ainsi, 86,21 % des professeurs associent l'identité linguistique du Marocain à plusieurs langues, 78,01 % de nos informateurs intègrent plusieurs langues à l'identité linguistique marocaine et 75,34 % parmi eux ont une représentation plurilingue de l'identité linguistique du Maroc. Au niveau de l'identification de soi, 54,79 % de nos informateurs s'identifient en plusieurs langues, et 45,21 % des enseignants optent pour une identité monolingue. Soulignons que les données des entretiens soutiennent ces statistiques. Ces résultats constituent alors l'aboutissement du processus de la socialisation de nos enquêtés puisque leurs biographies linguistiques dévoilent qu'ils sont socialisés dans un univers plurilingue.

Pour la manifestation des langues de notre étude au niveau du répertoire identitaire des professeurs, nous remarquons que le classement des langues est le même aussi bien dans l'identification de l'autre que dans l'identification de soi, et que les langues nationales sont toujours les premières. L'ordre des langues de notre étude dans le répertoire identitaire de nos enquêtés se présente comme suit : la première langue est l'arabe marocain, la deuxième est l'amazighe (le berbère), la troisième est l'arabe standard et la dernière langue est le français. Nous constatons alors que ce classement est le même dans la biographie linguistique de nos informateurs. Ce qui indique également que le poids de chaque langue au niveau de l'identité correspond à son poids pendant le processus de socialisation.

Chapitre II

Etude de l'identité linguistique des élèves

Introduction

Ce chapitre vise l'étude de l'identité linguistique des élèves des lycées d'Aït Ourir. Comme il a été développé dans la deuxième partie de ce travail, cette catégorie de nos informateurs se caractérise également par sa pratique du plurilinguisme. Toutefois, elle diffère des professeurs par son jeune âge, et par conséquent elle n'est pas longtemps soumise à la pratique des langues de notre étude, notamment les langues de l'Ecole.

Pour aborder l'identité linguistique des élèves, nous suivrons les mêmes étapes de l'analyse de l'identité des professeurs, à savoir le développement de leurs profils sociologiques, leurs biographies linguistiques, leurs représentations de l'identification de l'autre et leurs identifications linguistiques subjectives. Nous soulignons qu'au cours de l'analyse de l'identité linguistique des élèves, nous reviendrons également aux données de l'identité des professeurs pour comparer les résultats de ces deux catégories de la population de notre étude, et pour éviter les redondances.

1 Les profils sociologiques des élèves

Nous avons distribué 320 questionnaires et nous avons reçu 245 copies qui se distribuent comme suit : 110 élèves ont l'arabe marocain pour langue maternelle, 94 élèves ont l'amazighe (le berbère) et 41 élèves ont les deux langues en même temps. Nous avons rejeté 60 copies car elles n'étaient pas totalement remplies et nous avons retenu 177 questionnaires. Nous avons gardé le même nombre de copies pour les informateurs ayant pour langue maternelle l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, à savoir 75 copies pour chacune de ces deux langues. Les élèves qui ont les deux langues maternelles en même temps sont au nombre de 27.

Le tableau suivant présente les données sociologiques des élèves :

Sexe		**Age**			**Niveau d'instruct-ion des élèves**			**Scolarisation des parents.**		**Langues mater-nelles des parents**			**Langues que pratiquent les parents des élèves.**			
M	F	[15 16]	[17 18]	[19 21]	Tronc commun	1 bac	2 bac	Non scolar-isés	Scola-risés	Amz	AM	Amz + AM	Amz	AM	Amz + AM	Amz /AM/ AM/AS[1]
94	83	57	85	35	75	52	50	66/ 110	111/67	112/104	43/45	22/28	00/13	22/32	116/114	39/ 18
177		177			177			177 / 177		177 /177			177 / 177			

___ : les données des pères. ____ : les données des mères.

Tableau 81: les données sociologiques des élèves.

53,10 % des élèves sont du sexe masculin (soit 94 élèves) et 46,10 % sont du sexe féminin (soit 83 élèves). 42,37 % des élèves ont un niveau du tronc commun (soit 75 élèves) et 57,63 % sont au cycle du baccalauréat (soit 102 élèves). Au niveau de l'âge, presque la moitié des élèves (85 élèves, soit 48,02 %) se situe au niveau de la tranche [17- 18]. Les autres font partie de la tranche d'âge [15- 16] (57 élèves, soit 32,20 %) et de la tranche [19- 21] (35 élèves, soit 19,78 %).

Pour le niveau d'instruction des parents, nous constatons que les pères sont plus scolarisés que les mères. Ainsi, 111 pères (soit 62,71 %) et 67 mères (soit 37,86 %) sont scolarisés. Ils ont un niveau universitaire (15 pères et neuf mères), un niveau secondaire (43 pères et 27 mères), un niveau primaire (35 pères et 27 mères) et un niveau de l'école coranique (18 pères et six mères). Pour les parents non scolarisés, ils sont au nombre de 110 mères (soit 62,14 %) et 66 pères (soit 37,29 %).

En ce qui concerne les langues maternelles des parents des élèves, nous remarquons que l'amazighe (le berbère) est dominant. Il représente 63,27 % chez les pères (soit 112 pères) et 58,75 % chez les mères (soit 104 mères). L'arabe marocain est en deuxième lieu avec un taux de 24,29 % chez les pères (soit 43 pères) et 25,43 % chez les mères (soit 45 mères). Les parents ayant pour langues maternelles l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) sont au nombre de 22 pères (soit 12,43 %) et 28 mères (soit 15,82 %).

Au niveau de la pratique des langues, nous remarquons que la majorité des parents pratique uniquement l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain (138 pères, soit 77,96 % et 159 mères, soit 89,83 %). Les autres parents pratiquent les langues maternelles et les langues de l'Ecole (39 pères, soit 22,04 % et 18 mères, soit 10,17 %). Les combinaisons des langues qu'ils parlent se présentent comme suit :l'arabe marocain et l'arabe standard (sept pères et cinq mères), l'arabe marocain et le français (deux pères), l'amazighe (le berbère) et le français (un père), l'arabe marocain, l'arabe

[1] - Cette colonne renvoie aux parents qui mélangent les langues maternelles et les langues de l'Ecole. Voir l'analyse quantitative pour plus de détails sur les combinaisons des langues que mélangent les parents des élèves.

standard et le français (six pères et quatre mères), l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et le français (quatre pères), l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain et l'arabe standard (sept pères et six mères) et les quatre langues en même temps (12 pères et trois mères).

En comparant les parents des élèves et des professeurs, nous remarquons qu'il y a une légère augmentation au niveau de l'instruction. Ainsi, le taux d'instruction a passé de 47,95 % chez les pères des professeurs à 62,71 % chez les pères des élèves (soit une augmentation de 14,76 %), et de 21,92 % chez les mères des professeurs à 37,86 % chez les mères des élèves (soit une augmentation de 15,94 %). Toutefois, cette évolution au niveau d'instruction n'a pas un grand impact sur la pratique des langues chez les parents des élèves, notamment chez les mères. En effet, 77,96 % des pères des élèves (soit 138 pères) pratiquent uniquement les langues maternelles (83,56 % chez les pères des professeurs) et 89,83 % des mères des élèves parlent également seulement ces langues (90,41 % chez les mères des professeurs). Ceci signifie que la socialisation des élèves s'est effectuée aussi principalement en leurs langues maternelles.

En rapport avec le niveau d'instruction, nous remarquons que les parents, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, sont les plus scolarisés. Ainsi, le taux de scolarisation atteint 77,33 % chez les pères de cette catégorie et 48 % chez les mères. Par contre, pour les parents, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), il est seulement de 46,67 % chez les pères et 29,34 % chez les mères. Et pour les parents ayant deux langues maternelles, leur taux d'instruction se situe entre ces deux catégories (66,66 % pour les pères et 33,34 % pour les mères). Ceci pourrait s'expliquer par le territoire de socialisation puisque celui des Amazighophones, notamment les montagnes, se caractérise par une carence au niveau de l'infrastructure scolaire, surtout au niveau secondaire.

Comme chez les parents des professeurs, nous remarquons une régression dans la transmission de l'amazighe (le berbère) chez les parents des élèves. Ainsi 37 pères (soit 33,03 %) et 29 mères (soit 27,88 %), dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), n'utilisent plus cette langue dans la socialisation de leurs enfants et qu'ils optent surtout pour l'arabe marocain pour communiquer avec eux[1]. En comparant les parents des professeurs et les parents des élèves, nous constatons même une évolution dans le taux de la régression de la transmission de cette langue qui atteint 9,96 % chez les pères et 6,83 % chez les mères. Rappelons que le taux des pères des professeurs qui ne transmettent plus l'amazighe (le berbère) à leurs enfants est de 23,07 % et celui des mères est de 21,05 %.

[1] - Le nombre de pères, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), est de 112 et celui de mères est de 104, alors que le nombre d'élèves, qui ont pour langue maternelle l'amazighe (le berbère), est de 75.

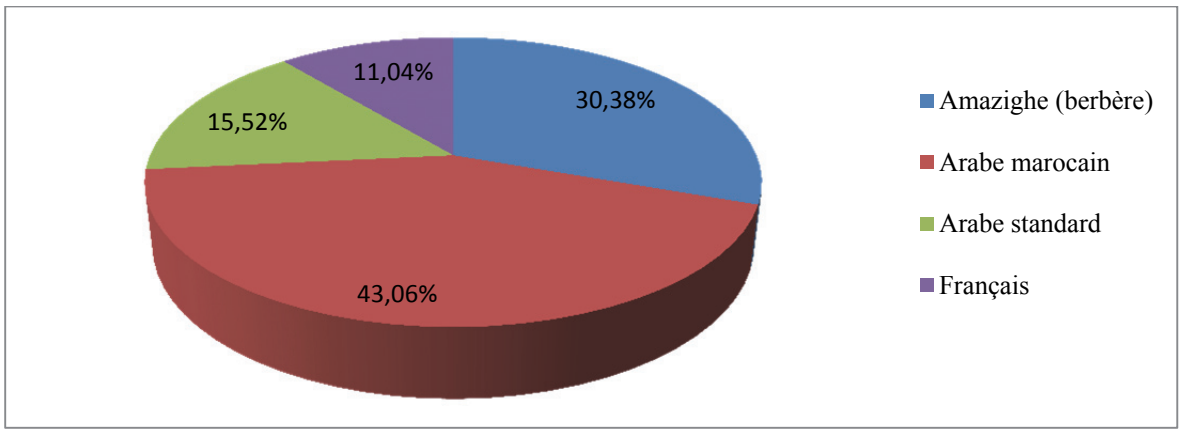
Après avoir développé les profils sociologiques des élèves, abordons dans ce qui suit leurs biographies linguistiques.

2 Biographie linguistique des élèves

Puisque l'identité est le produit de la socialisation, nous présentons d'abord la biographie linguistique des élèves pour mieux comprendre la construction de leur identité linguistique. Le tableau suivant synthétise les données de leur biographique linguistique :

	Informateurs dont l'amazighe (le berbère) est langue maternelle.		**Informateurs dont l'arabe marocain est langue maternelle.**		**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.**	
	Langues utilisées	Fréquence	Langues utilisées	Fréquence	Langues utilisées	Fréquence
Langue (s) de communication avec la mère dans l'enfance (3 à 6 ans)	Amz	75	AM	75	Amz AM Amz+AM	04 03 20 27
Langue (s) de communication avec le père dans l'enfance (3 à 6 ans)	Amz	75	AM	75	Amz AM Amz+AM	07 05 15 27
Langue (s) de communication dans l'enfance avec les autres membres de la famille (3 à 6 ans).	Amz AM Amz + AM	46 01 28 75	AM Amz Amz+AM AM+AS AM+fr	65 02 04 02 02 75	AM Amz Amz+AM AM+FR	03 05 18 01 27
Langue(s) de communication actuellement à la maison.	Amz AM Amz+ AM	61 01 13 75	AM Amz Amz+AM AM+AS AM+fr Amz+AM+Fr Amz+AM+AS+Fr	64 02 04 01 02 01 01 75	AM Amz Amz+AM Amz+AM+Fr AM+FR AM+AS	03 05 16 01 01 01 27
Langue(s) des médias, des loisirs et d'instruction personnelle.	Amz As AM Fr AM+AS AS+Fr AM+Fr Amz+AS Amz+AM AM+AS+Fr Amz+AS+Fr Amz+AM+Fr Amz+AM+AS AM+As+Fr+Amz	01 13 02 02 05 12 01 02 06 05 02 02 07 15 75	AS Fr AM AM+AS AS+Fr AM+Fr Amz+Fr AM+AS+Fr Amz+AM+AS+Fr	11 02 03 11 14 05 01 23 05 75	AM Amz+AS AS+Fr AM+AS Amz+AM+AS AM+AS+Fr AM+AS+Fr+Amz	02 01 09 04 02 02 07 27
Langue (s) de communication au quotidien en dehors de l'Ecole et de la maison	Amz AM Amz+Am AM+AS Amz+AM+Fr Amz+AM+AS Amz+AM+AS+fr	17 14 40 01 01 01 01 75	AM Amz+AM AM+FR AM+AS+Fr Amz+AM+Fr	62 08 03 01 01 75	AM Amz Amz+AM Amz+AM+AS+FR	10 02 13 02 27
Langue(s) de communication à l'Ecole (en classe et hors classe)	AM Amz+AM AM+AS AS+Fr AM+AS+Fr Amz+AM+AS Amz+AM+AS+fr	12 14 10 02 08 05 24 75	AM+AS AM+AS+Fr Amz+AM+AS AM+Amz+AS+Fr	31 36 01 07 75	AM+AS Amz+AM+AS AM+AS+Fr Amz+AM+AS+Fr	01 06 06 14 27
Total des fréquences	Amz AM AS Fr	436 217 113 75 841	Amz AM AS Fr	37 493 144 104 778	Amz AM AS Fr	138 156 55 43 392
	Amz : 611 (30,38 %) ; AM : 866 (43,06 %) ; AS : 312 (15,52 %) ; Fr : 222 (11,04 %)					

Tableau 82: biographie linguistique des élèves.



Graphique 71: le poids de chaque langue dans la biographie linguistique des élèves.

Au niveau de la famille, les élèves utilisaient leurs langues maternelles dans leur enfance avec leurs parents et les autres membres de leurs familles. Quelques élèves avancent qu'ils employaient également l'arabe standard (deux élèves) et le français (trois élèves) avec les autres membres de leurs familles. Actuellement, les langues maternelles sont largement dominantes à la maison puisque neuf élèves seulement signalent qu'ils y emploient aussi l'arabe standard (trois élèves) et le français (six élèves).

Pour les opérations des loisirs, des médias et d'instruction personnelle, nous constatons que la première langue est l'arabe standard (150 fréquences), en deuxième lieu se situent le français et l'arabe marocain (107 fréquences pour chacune de ces deux langues) et en dernier lieu l'amazighe (le berbère) avec 51 fréquences. L'arabe standard et le français sont généralement utilisés dans l'instruction personnelle et les médias alors que l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère) sont exploités dans la distraction et les loisirs. A l'instar des professeurs, nous remarquons que les élèves utilisent moins l'amazighe (le berbère) dans ces opérations des loisirs, des médias et d'instruction personnelle.

En ce qui concerne la communication de la rue, nos informateurs optent principalement pour leurs langues maternelles, notamment l'arabe marocain. En effet, les langues maternelles représentent 94,20 % (33,20 % pour l'amazighe (le berbère) et 61% pour l'arabe marocain) de l'ensemble des fréquences de la communication de la rue (86 fréquences pour l'amazighe (le berbère) et 158 fréquences pour l'arabe marocain). Les langues de scolarisation n'ont pas de poids dans la communication de la rue puisqu'elles représentent seulement 5,80 % (2,32 % pour l'arabe standard et 3,48 % pour le français) des choix des élèves (six fréquences pour l'arabe standard et neuf fréquences pour le français).

A l'Ecole, 12 élèves avancent qu'ils emploient uniquement l'arabe marocain et 14 élèves y utilisent l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère). Les autres élèves y mélangent les langues maternelles et les langues de l'Ecole. Généralement, les élèves utilisent les langues de l'Ecole en classe et les langues maternelles dans la cour et les couloirs de l'établissement. La comparaison des langues à ce lieu dévoile que la première langue est l'arabe marocain (175 fréquences), la deuxième est l'arabe standard (151 fréquences), la troisième est le français (96 fréquences) et la dernière est l'amazighe (le berbère) (71 fréquences). Rappelons que l'étude des langues au niveau de la pratique (la deuxième partie de ce travail) a dévoilé que l'amazighe (le berbère) est catégoriquement absent en communication de classe.

En comparant les professeurs et les élèves, nous constatons également que ces derniers sont socialisés dans un univers plurilingue où les langues de notre étude se chevauchent, notamment à l'âge de scolarisation. De même, tous les élèves sont socialisés dans leur enfance en leurs langues maternelles. En outre, les langues principales de communication chez les élèves dans la rue sont aussi les langues maternelles, alors que les langues de l'Ecole sont essentiellement réservées à l'apprentissage, aux médias et à l'instruction personnelle.

D'un autre côté, nous constatons aussi une régression dans le maintien de la pratique de l'amazighe (le berbère) chez les élèves, dont cette langue est maternelle, en suivant leur biographie linguistique. Ils étaient 75 élèves qui communiquaient en cette langue dans leur enfance, 61 élèves l'utilisent actuellement à la maison, 35 élèves l'emploient en distraction, 60 élèves la parlent dans la rue et 43 élèves seulement recourent encore à cette langue à l'Ecole. En revanche, les élèves dont la langue maternelle est l'arabe marocain, maintiennent généralement leur langue maternelle tout au long de leur processus de socialisation. Les données biographiques des élèves ayant pour langues maternelles l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain corroborent ce constat. En effet, les deux langues maternelles ont presque le même poids à la maison (dans l'enfance et actuellement). Toutefois, dans la communication au quotidien, les loisirs, les médias, l'instruction personnelle et l'Ecole, l'arabe marocain devient dominant.

Nous constatons également que les fréquences des langues chez les élèves gardent le même poids que chez les professeurs. Ce qui indique qu'il y a généralement une ressemblance au niveau de leurs prorcessus de socialisation. Ainsi, la première langue est l'arabe marocain (866 fréquences, soit 43,06 %), la deuxième langue est l'amazighe (le berbère) (611 fréquences, soit 30,38 %), la troisième langue est l'arabe standard (312 fréquences, soit 15,52 %) et la dernière langue est le français (222 fréquences, soit 11,04 %) (Voir le graphique en haut). Toutefois, au niveau des langues de l'Ecole, nous constatons que les deux langues ont presque le même poids chez les professeurs. Par contre, l'arabe standard dépasse légèrement le français chez les élèves. Cet écart

pourrait s'expliquer par le niveau faible de ces derniers en langue française étant donné que la majorité des élèves recourent à l'arabe standard en instruction personnelle, en médias et à l'Ecole. Ces données dévoilent également que la socialisation des enseignés s'est effectuée principalement en langues nationales, notamment les langues maternelles. Ceci signifie également que l'identité linguistique attachée à ces langues serait dominante chez les élèves.

Après avoir développé la biographie linguistique des élèves, passons maintenant à leur identification de l'autre.

3 Identification de l'autre

Nous demanderons d'abord aux élèves de définir l'autre de façon générale au Maroc (un Amazighe, un Arabe et un Marocain). Ensuite, nous aborderons leurs conceptions sur les différentes tendances identitaires qui traversent le Maroc en rapport avec les principales langues de notre étude. En dernier lieu, nous chercherons leurs représentations sur l'identité linguistique du Maroc.

3.1 Identification d'un Amazigh, d'un Arabe et d'un Marocain

3.1.1 Identification d'un Amazigh

Le tableau suivant présente l'identification linguistique d'un Amazigh par les élèves :

Vision monolingue	**Vision plurilingue**					Total
Amazighe (berbère)	Amz + AM	Amz+ AM+ Fr	Amz+ AM+AS	Amz+ AS +Fr	Amz+AM +AS+Fr	
131	28	02	03	01	12	177
131 74,01 %	46 25,99 %					177 100 %

Tableau 83: identification linguistique d'un Amazigh par les élèves.

Les données du tableau ci-dessus dévoilent que la majorité des élèves associe l'identité d'un Amazigh seulement à sa langue maternelle (131 élèves, soit 74,01 %). Les autres élèves (46 élèves, soit 25,99 %) mélangent l'amazighe (le berbère), l'arabe marocain, l'arabe standard et le français pour identifier un Amazigh. Les statistiques démontrent aussi que les élèves attachent plus l'identité linguistique d'un Amazigh à sa langue maternelle que les professeurs. Rappelons que 61,01 % des professeurs associent l'identité linguistique d'un Amazigh à sa langue maternelle et 36,99 % parmi eux y ajoutent d'autres langues.

En consultant les entretiens, nous remarquons que tous les interviewés considèrent l'Amazigh non seulement celui qui parle la langue amazighe (berbère), mais il doit avoir d'abord des origines amazighes. Les deux extraits suivants illustrent ce point de vue :

Extrait 143 : entretiens des élèves (entretien 4).

«- **al-ʾama:zi:ɣi:** ***huwa lli ɛend-u*** **al-luɣät al-ʾama:zi:ɣiyät mutawa:raTät.** ***mumkin ši waḥd bayi i-ɛref*** **al-ʾama:zi:ɣiyät** ***i-tɛellem-ha ɣadi i-tɛellem-ha. xeṣṣ t-kun ɛend-u*** déjà, ***ɛend-u*** **al-ʾama:zi:ɣiyät,** ***ɛend mm-u u bba-h u jdud-u.***

- L'amazighe lui qui chez-lui la-langue l'-amazighe héritée. Possible quelque un voulant il-connaît l'amazighe il-apprend-la (particule introduisant le futur) il-apprend-la. Manquant il-est chez-lui déjà, chez-lui l'amazighe, chez mère-sa et père-son et grands-parents-ses.
- L'Amazigh est celui qui a hérité la langue amazighe (berbère) pour le distinguer de celui qui l'a uniquement apprise. Il faut donc que sa mère, son père et tous ses aïeux aient cette langue. »

Extrait 144 : entretiens des élèves (entretien 6).

« - **al-ʾinsa:n al-ʾama:zi:ɣi:** ***huwa lli i-ku:n*** **al-ʾuṣu:l** ***dyal-u*** **ama:zi:ɣiyät. al-ʾama:zi:ɣi:** ***i-ku:n*** **ama:zi:ɣi:** ***f*** **al-luɣät** ***u i-ku:n ɛend-u waḥd n-newɛ dyal*** **al-maɛrifät** ***b*** **al-luɣa:t al-ʾuxra: […]** ***ka te-dxul f*** **al-huwiyät** ***dyal-u.***

- L'Homme l'Amazigh lui qui il-est les-origines de-lui amazighe. L'Amazigh il-est amazigh en la-langue et il est chez-lui un le-genre de la-connaissance à les-langues les-autres **[…]**. (particule d'habitude) elle-entre en l'-identité de-lui.
- L'Amazigh est celui, dont les origines sont amazighes. L'Amazigh est celui ayant l'amazighe (le berbère) d'abord pour langue maternelle et il connaît les autres langues […]. Oui les autres langues font partie de son identité. »

Les extraits ci-dessus dévoilent que l'Amazigh est d'abord celui qui a hérité la langue amazighe (berbère) de ses parents. Lors d'un débat avec l'un de mes élèves ayant ce point de vue, il m'a expliqué que la langue amazighe (berbère) est acquise même par des étrangers installés dans des régions amazighophones. C'est pour cela il ajoute le critère des origines en insistant sur le fait que la langue toute seule ne peut pas constituer l'identité amazighe (berbère). Ensuite, l'Amazigh peut acquérir d'autres langues pour enrichir son répertoire identitaire.

Au niveau des autres traits, à savoir le costume, la cuisine et le caractère, nous remarquons que les élèves ont présenté les mêmes éléments que les professeurs pour identifier un Amazigh. Ils signalent qu'il a généralement les mêmes traits que l'Arabe au Maroc. Les quelques traits spécifiques propres à l'Amazigh ont un caractère local et cérémonial. Comme exemples, nous citons le rituel du mariage dans les montagnes, le plat de *tag°ella*, la danse d'*Ahouache,* etc.

3.1.2 Identification d'un Arabe

Le tableau ci-dessous présente l'identification linguistique d'un Arabe par les élèves :

Vision monolingue		**Vision plurilingue**					Total
AM	AS	AM + AS	AS +Fr	Amz +AM	AM+ AS+Fr	Amz+AM +AS+Fr	
48 27,11 %	68 38,41 %	36 20,33 %	05 2,82 %	01 0,56 %	10 5,64 %	09 5,08 %	177
116 65,53 %		61 34,47 %					177 100 %

Tableau 84: identification linguistique d'un Arabe par les élèves.

Les statistiques du tableau ci-dessus démontrent que la majorité des élèves attache l'identité linguistique d'un Arabe à une seule langue (116 élèves, soit 65,53 %). Ces derniers associent l'identité d'un Arabe à l'arabe marocain (48 élèves, soit 27,11 %) et à l'arabe standard (68 élèves, soit 38,41 %). Les autres élèves considèrent un Arabe comme plurilingue en liant son identité à plusieurs langues. Les données du tableau dévoilent également que 85,87 % des élèves associent l'identité linguistique d'un Arabe à l'arabe marocain et l'arabe standard (en vision monolingue et en vision plurilingue, soit 152 élèves) et que 14,13 % des élèves seulement (soit 25 élèves) y ajoutent les autres langues

La comparaison des statistiques des élèves et des professeurs dévoile que ces derniers attachent l'identité linguistique d'un Arabe au Maroc principalement à l'arabe marocain (69,86 % pour l'arabe marocain et 4,11 % pour l'arabe standard). Par contre, le taux de l'arabe standard dans l'identification d'un Arabe chez les élèves est élevé et qu'il dépasse celui de l'arabe marocain (38,41 % pour l'arabe standard et 27,11 % pour l'arabe marocain). D'un autre côté, nous constatons que le taux des élèves qui attachent l'identité d'un Arabe à plusieurs langues dépasse celui des professeurs (34,46 % pour les élèves et 26,03 % pour les professeurs). Rappelons que les enseignants sont plus soumis au plurilinguisme que les élèves. Nous ne trouvons pas d'explication à ces écarts entre les deux catégories de nos informateurs.

Dans les entretiens, et à l'inverse des professeurs qui attachent principalement l'identité linguistique d'un Arabe à l'arabe marocain, quatre élèves l'associent à plusieurs langues et deux élèves seulement à l'arabe marocain. Les extraits suivants illustrent ces deux tendances :

Extrait 145 : entretiens des élèves (entretien 4).

« - **al-ʾinsa:n al-ɛarabi:** ***i-qder i-tkellem b d-darija, i-qder i-tkellem b*** **al-ʾama:zi:ɣiyät, al-faransiyät,** ***i-mken i-nfateḥ*** **ɛala jami:ɛ al-luɣa:t.**

- L'-Homme l'-arabe il-peut il-parle par l'-arabe marocain, il-peut il-parle par l'-amazighe, le-français, il-est possible il-s'ouvre sur toutes les-langues.
- L'Arabe est celui qui peut parler l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère), le français et il peut s'ouvrir sur toutes les autres langues. »

Extrait 146 : entretiens des élèves (entretien 3).

« - ***al-ɛerbi beɛda huwa lli*** **al-ʾaṣl** ***dyal-u beɛda ɣadi i-kun ɛerbi*** **ya-ɛni: maḥḍ** ***tani ḥaja ma i-ɛref-š l š- šelḥa illa ila t-ɛellem-ha*** **[…] al-ʾaṣl** ***dyal-u maši šelḥ*** **ya-ɛni: aṣl ɛarabi :**

- L'Arabe d'abord lui qui l'-origine de-lui d'abord (particule introduisant le futur) il-est arabe il-signifie pure deuxième chose ne il-connaît-pas à l'-amazighe sauf si il-apprend-la **[…]** l'-origine de-lui non pas amazigh il-signifie origine arabe.
- Un Arabe est d'abord celui, dont l'origine est purement arabe. Ensuite, il n'a pas hérité l'amazighe (le berbère) de ses parents sauf s'il l'a apprise. Autrement dit, son origine est arabe et non amazighe (berbère). »

Extrait 147 : entretiens des élèves (entretien 5).

« - ***huwa lli ka i-ḥder b*** **al-ɛarabiyät […]** ***ka i-tq°en*** **al-luɣät al-ɛarabiyät** ***ḥetta dik l-lehja dyal-u dik l-lekna dyal-u*** **ɛarabiyät […]** ***d-darija,*** **bi-n-nisbät l-i d-darijät,** ***ma ɛend-u-š ɛalaqa b*** **al-ɛarabiyät al-fuṣḥa:** ***mumkin gaɛ ma ka i-ɛref-š l*** **al-luɣät al-ɛarabiyät.**

- Lui qui (particule d'habitude) il-parle par l'-arabe […] (particule d'habitude) il-maîtrise la-langue l'-arabe même cette le-dialecte de-lui cette l'-accent de-lui arabe […] l'-arabe marocain, pour-la-proportion à-moi l'-arabe marocain, ne chez-lui-pas relation à l'-arabe le-standard possible même ne (particule d'habitude) il-connaît-pas à la-langue l'-arabe .
- Un Arabe est celui qui parle l'arabe. […] Il maîtrise la langue arabe. En plus, son dialecte et son accent sont arabes […] Je parle de l'arabe marocain et l'Arabe n'a pas du rapport avec l'arabe standard. Il peut même ne pas connaître l'arabe standard. ».

Le premier extrait indique que l'Arabe est celui qui peut parler l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère), le français et il peut s'ouvrir sur toutes les autres langues. Le deuxième extrait attache également implicitement l'identité linguistique d'un Arabe à plusieurs langues. Cet élève pose d'abord le critère d'origine arabe, ensuite un Arabe peut parler les autres langues y compris l'amazighe (le berbère). Le troisième extrait lie l'identité linguistique d'un Arabe au Maroc seulement à l'arabe marocain et que l'Arabe au Maroc n'a aucun rapport avec l'arabe standard. D'ailleurs, il y a même des Arabes qui ignorent catégoriquement l'arabe standard.

Pour les autres critères (le costume, la cuisine, le caractère et autres), nous remarquons que les élèves ont présenté les mêmes traits que les professeurs pour identifier un Arabe au Maroc. Ils signalent que l'Arabe et l'Amazigh ont généralement presque les mêmes traits identitaires, et que les quelques spécificités propres à l'Arabe au Maroc ont un caractère local et cérémonial, surtout chez certaines tribus à la campagne.

3.1.3 Identification d'un Marocain

Le tableau suivant présente l'identification linguistique d'un Marocain par les élèves:

Vision monolingue			**Vision plurilingue**									Total
AM	Amz	AS	Amz + AM	AM + Fr	AM + AS	AS + Fr	AM + Fr	Amz +AM +AS	AM +AS +Fr	Amz +AM +FR	Amz +AM +AS +FR	
51 28,81 %	02 1,12 %	02 1,12 %	29 16,38 %	02 1,12 %	08 4,51 %	01 0,56 %	02 1,12 %	28 15,81 %	07 3,95 %	04 2,25 %	41 23,16 %	177
55 31,08 %			122 68,92 %									73 100 %

Tableau 85: identification linguistique d'un Marocain par les élèves.

Nous constatons que presque les deux tiers des élèves octroient au Marocain une identité plurilingue (122 élèves, soit 68,92 %). 24 élèves (soit 23,72 %) de ceux ayant cette vision plurilingue associent l'identité du Marocain à deux langues, 39 élèves (soit 22,03 %) à trois langues et 41 élèves (soit 23,16 %) aux quatre langues de notre étude. Les élèves, qui accordent au Marocain une identité monolingue, représentent presque un tiers (55 élèves, soit 31,08 %). L'arabe marocain est prépondérant dans cette identification monolingue du Marocain (51 élèves) puisque

quatre élèves seulement attachent l'identité linguistique du Marocain à l'amazighe (le berbère) et à l'arabe standard.

Les données quantitatives démontrent que les élèves considèrent aussi principalement le Marocain comme plurilingue. En outre, 67,79 % de ces informateurs attachent l'identité linguistique du Marocain seulement aux langues nationales (soit 120 élèves). Ce qui indique également l'impact de la socialisation dans l'identification de l'autre chez les élèves puisque ces langues ont plus du poids dans leur biographie linguistique. D'un autre côté, en comparant les professeurs et les élèves, nous remarquons que le taux des professeurs qui lient l'identité linguistique du Marocain à plusieurs langues dépasse celui des élèves (86,31 % pour les professeurs et 68,92 % pour les élèves). Ceci pourrait s'expliquer d'abord par le niveau d'instruction élevé des professeurs et ensuite par leur socialisation qui est plus imprégnée par le plurilinguisme.

Au niveau des entretiens, et à l'inverse des professeurs qui associent l'identité linguistique du Marocain principalement à l'arabe marocain, nous remarquons que les élèves l'attachent au moins aux deux langues maternelles. Les deux extraits suivants présentent des exemples de l'identification linguistique du Marocain par les élèves :

Extrait 148 : entretiens des élèves (entretien 4).

« - **fi: al-maɣrib ya-ɛni: kawnu-na: maɣa:ribät, ya-ɛni: al-ʾama:zi:ɣiyät *u* al-ɛarabiyät *hadu huma lli xaṣṣ-hum aṣl(an) i-kun-u*, Tumma al-luɣät al-ɛarabiyät al-fuṣḥa: […]. amma al-faransiyät faqaṭ li-t-taɛallum la: ɣayr.**
- Dans le-Maroc il-signifie étant-nous Marocains, il-signifie l'amazighe et l'arabe ceux eux qui manquant-eux originalement ils-sont, puis la-langue l'-arabe le-standard **[…].** Alors que le-français seulement à-l'-apprentissage non autre.
- Pour identifier le Marocain, les premières langues sont d'abord l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, ensuite l'arabe standard **[…].** Le français est seulement une langue d'apprentissage.

Extrait 149 : entretiens des élèves (entretien 5).

« - **al-ʾinsa:n al-maɣribi: ɛinda-na: *huwa lli ka i-tkellem* sawaʾ(un) al-ʾama:zi:ɣiyät aw al-ɛarabiyät aw al-faransiyät. ya-kfi: anna-hu *t-kun ɛend-u* jinsiyät maɣribiyät fa-huwa maɣribi:.**
- L'-Homme le-marocain chez-nous lui qui (particule d'habitude) il-parle qu'il s'agisse de l'-amazighe ou l'arabe ou le-français. Il-suffit que-lui il-est chez-lui nationalité marocaine et-lui Marocain.
- Le Marocain est celui qui parle l'amazighe (le berbère), l'arabe ou le français. Le Marocain est celui qui a la nationalité marocaine. »

Dans les deux extraits, les élèves attachent d'abord l'identité linguistique du Marocain aux langues nationales en commençant par les deux langues maternelles. Pour le français, nous constatons qu'il a été écarté par le premier élève de l'identité linguistique du Marocain en le considérant uniquement comme une langue d'apprentissage. Le deuxième élève y intègre toutes les langues de notre étude sans faire de distinction entre l'arabe marocain et l'arabe standard, et en ajoutant le critère de nationalité marocaine.

Au niveau du costume, de la cuisine et du caractère, et à l'instar des professeurs, nous remarquons que les élèves ne font pas de distinction entre l'Amazigh et l'Arabe pour identifier le

Marocain. Ainsi les traits accordés à l'Amazigh et l'Arabe sont tous utilisés pour identifier le Marocain. Les deux extraits suivants illustrent l'identification du Marocain par les élèves :

Extrait 150 : entretiens des élèves (entretien 3).

« - **al-ʾinsa:n al-maɣribi: ya-ɛni:** ***ma ɣadi-š t-ferrq-u bin*** **insa:n ama:zi:ɣi:** ***u*** **insa:n ɛarabi:. al-maɣribi: ya-ɛni:** ***waḥd j-juj t l-ɛanaṣir metkamlin beɛḍyat-hum. Kull menṭaqa ɛend-ha*** **t-taqali:d** ***dyal-ha ɛend-ha*** **al-ɛada:t** ***dyal-ha*** **[…]** ***walakin melli ka i-jtamɛ-u ka i-welli-w šexṣ waḥd*** **ya-ɛni: insa:n maɣribi:**

- L'Homme le-marocain il-signifie ne (particule introduisant le futur)-pas tu-sépares-le entre Homme amazigh et Homme arabe. Le Marocain il-signifie un les-deux de les-éléments complémentaires entre-eux. Chaque région chez-elle les-coutumes de-elle chez-elle les-habitudes de-elle **[…].** Mais quand (particule d'habitude) ils-se rassemblent (particule d'habitude) ils-deviennent personne unique il-signifie Homme marocain.
- Quand on parle du Marocain on ne fait plus de distinction entre l'Amazigh et l'Arabe. Ces deux éléments constituent ensemble le Marocain. Il est vrai que chacun a ses spécificités mais les deux constituent une personne unique : le Marocain. »

Extrait 151 : entretiens des élèves (entretien 5).

« - **al-ʾinsa:n al-maɣribi: huwa al-ʾinsa:n al-ʾama:zi:ɣi:** ***u*** **al-ʾinsa:n al-ɛarabi: rrr** ***ka i-jmeɛ-hum*** **al-waṭan,** ***ka i-jmeɛ-hum ḥetta*** **al-qara:bät.** ***rah ila gel-na*** **al-ʾama:zi:ɣi***: gbila melli ḥḍer-na ɛla al-ʾaṣl ma i-mken-š li-na daba n-ḥedd-u* **al-ʾinsa:n** ***waš aṣl dyal-u*** **ɛarabi: awlla** ***ma i-mken-š li-na daba n-ḥedd-u-h, ḥint ḥna ma ɛarf-in-š. huwa*** **ɛarabi:** ***ka i-tq°en*** **al-luɣät al-ɛarabiyät […]** ***ila mši-na l*** **al-jadd ar-ra:biɛ aw al-xa:mis** ***ɣadi ne-lqa-u-h*** **ama:zi:ɣi:, ya-ɛni:** ***kayn*** **waḥd at-tada:xul ta:ri:xi:.**

- L'Homme le-Marocain lui l'Homme l'amazigh et l'Homme l'arabe **(**rire**).** (particule d'habitude) il-réunit-les la-patrie, (particule d'habitude) il-réunit-les même la parenté. Voilà si avons dit-nous l'Amazigh avant quand avons parlé-nous sur l'-origine ne il-est possible-pas à-nous maintenant nous-limitons l'-Homme est-ce origine de-lui arabe ou ne il-est possible-pas à-nous maintenant nous-limitons-le, car nous ne connaissant-nous-pas. Lui Arabe (particule d'habitude) il-maîtrise la-langue l'-arabe […] si sommes allés-nous à le-grand-père le-quatrième ou le cinquième (particule introduisant le futur) nous-trouvons-le Amazigh, il-signifie étant un l'-interpénétration historique.
- Le Marocain englobe l'Amazigh et l'Arabe (rire) qui ont la même patrie et même des liens de parenté. Il est très difficile de déterminer si l'origine d'une personne est amazighe ou arabe. Ainsi, une personne est Arabe car elle maîtrise la langue arabe, or si on suit sa généalogie nous pouvons trouver que ses aïeux sont des Amazighs car il y a du métissage tout au long de l'Histoire du Maroc. »

Les deux extraits dévoilent que la question de distinction entre l'Amazigh et l'Arabe ne se pose pas chez les élèves. Dans le premier extrait, cet élève avance qu'on ne peut pas distinguer l'Amazigh de l'Arabe quand on parle du Marocain car les deux éléments constituent une unité même si chacun a ses coutumes et ses habitudes spécifiques. Dans le deuxième extrait, cet informateur signale que l'Amazigh et l'Arabe appartiennent à la même patrie et qu'ils ont même des liens de parenté forts à tel point qu'il est très difficile de déterminer l'origine de n'importe quel Marocain car le métissage qui s'étale sur des siècles est très fort au Maroc.

Après avoir développé de façon générale l'identification de l'autre par les élèves, focalisons-nous maintenant sur les langues qu'ils attachent aux identités linguistiques qui traversent le Maroc.

3.2 L'identification linguistique

3.2.1 L'identité amazighe (berbère)

Le tableau suivant présente les langues liées à l'identité amazighe chez les élèves :

Vision monolingue	**Vision plurilingue**						Total
Amazighe (berbère)	Amz + AM	Amz +AS	Amz +Fr	Amz+ AS +Fr	Amz +AM +Fr	Amz+AM +AS+FR	
147 83,05 %	14 7,90 %	06 3,38 %	02 1,12 %	01 0,56 %	03 1,69 %	04 2,25 %	177
147 83,05 %	30 16,95 %						177 100 %

Tableau 86: langues liées à l'identité amazighe (berbère) chez les élèves.

Il paraît à partir des données du tableau ci-dessus que les élèves qui associent l'identité amazighe seulement à la langue amazighe (le berbère) sont prépondérants (147 élèves, soit 83,05 %). Les élèves qui ajoutent à l'amazighe (le berbère) d'autres langues pour déterminer l'identité amazighe sont seulement au nombre de 30 (soit 16,95 %). 22 élèves de ces derniers ajoutent à l'amazighe (le berbère) une seule langue, quatre élèves y ajoutent deux langues et quatre élèves y intègrent toutes les langues de notre étude.

En comparant les statistiques des professeurs et des élèves, nous remarquons que l'identification amazighe est presque la même chez les deux catégories de nos informateurs. Rappelons que 84,93 % des professeurs associent l'identité amazighe à la langue amazighe (berbère) et 15,07 % des enseignants à plusieurs langues.

Au niveau des entretiens, nous constatons que la moitié des élèves attache l'identité amazighe seulement à la langue amazighe (berbère) et la moitié y ajoute toutes les langues de notre étude. Rappelons que pour les professeurs, un seul enseignant dans les interviews lie l'identité amazighe à la langue amazighe (berbère). Cet écart pourrait également s'expliquer par le niveau d'instruction élevé des professeurs et leur imprégnation par le plurilinguisme puisqu'ils sont plus âgés.

L'extrait ci-dessus présente les deux tendances de l'identité amazighe chez les élèves :

Extrait 152 : entretiens des élèves (entretien 3).

« - ***hada ka i-rjeɛ l ṭ-ṭabiɛa dyal dak*** **al-ʾinsa:n.** ***i-ɛni*** **mumkin anna-hu** ***i-kun metšebbet b*** **al-ʾama:zi:ɣiyät** ***dyal-u. hna fin ka n-gul-u*** **bi-ʾanna-hu insa:n** ***metɛeṣṣeb. amma ila kan menfateḥ, wella waḥed*** **al-ʾinsa:n wa: ɛi:** ***u ɛarf*** **ašnu kayn, mumkin anna-hu i-jmeɛ bayna jami:ɛ al-luɣa:t. mumkin anna-hu** ***i-fut*** **d-da:rijät** ***u*** **al-luɣät al-ɛarabiyät** ***u*** **al-faransiyät** ***u i-mši l l-luɣat l-uxrin.***

- Cela (particule d'habitude) il-revient à la-nature de ce l'-Homme. Il-signifie possible que-lui il-est attaché à l'-amazigh de-lui. Ici où (particule d'habitude) nous-disons par-que-lui homme fanatique. Alors que si étant ouvert, ou un l'-Homme conscient et connaissant quoi étant, possible que-lui il-rassemble entre toutes les-langues. Possible que-lui il-dépasse l'-arabe marocain et la-langue l'-arabe et le-français et il-va à les-langues les-autres.

- Cela dépend de la nature de la personne. Une personne peut rester très attachée à l'amazighe (berbère). Dans ce cas, il s'agit d'une personne fanatique. Par contre, une personne épanouie et consciente du plurilinguisme peut intégrer dans son identité toutes les langues. Il peut même aller au delà de l'arabe marocain, de l'arabe standard et du français en s'ouvrant sur les autres langues. »

Cet extrait est produit par une élève ayant une vision plurilingue de l'identité amazighe. Elle considère toute personne qui attache l'identité amazighe seulement à l'amazighe (berbère) comme fanatique. Par contre, une personne épanouie et consciente du plurilinguisme ne doit pas se contenter de sa langue, mais plutôt elle doit s'ouvrir sur toutes les autres cultures et les autres langues.

3.2.2 L'identité arabe

Le tableau suivant présente les langues liées à l'identité arabe chez les élèves :

Vision monolingue		**Vision plurilingue**								Total
AM	AS	AM + AS	Amz + AS	AS + Fr	Amz + AM	Amz +AS +Fr	Amz +AM +AS	AM +AS +Fr	Amz +AM +AS+FR	
81 45,76 %	09 5,08 %	59 33,33 %	02 1,12 %	10 5,64 %	01 0,56 %	01 0,56 %	09 5,08 %	02 1,12 %	03 1,69 %	177
90 50,84 %		87 49,16 %								177 100 %

Tableau 87: langues liées à l'identité arabe chez les élèves.

En ce qui concerne l'identité arabe, nous constatons que la vision monolingue (90 élèves, soit 50,84 %) et la vision plurilingue (87 élèves, soit 49,16 %) ont presque le même poids chez les élèves. La majorité des élèves ayant une vision monolingue associe l'identité arabe à l'arabe marocain (81 élèves, soit 45,76 %). Le reste de ces derniers attache l'identité arabe à l'arabe standard (neuf élèves, soit 5,08 %). Pour ceux ayant une vision plurilingue, 72 élèves lient l'identité arabe à deux langues (soit 40,67 %), douze élèves à trois langues (soit 6,77 %) et trois élèves aux quatre langues de notre étude (soit 1,69 %). D'un autre côté, nous remarquons que 84,18 % des élèves associent l'identité arabe seulement à l'arabe marocain et à l'arabe standard (soit 149 élèves : 90 élèves dans la vision monolingue et 59 dans la vision plurilingue). Les autres élèves mélangent ces deux langues avec l'amazighe (le berbère) et le français (16 élèves pour chacune de ces deux langues) pour déterminer l'identité arabe.

Au niveau des entretiens, nous remarquons qu'un seul élève associe l'identité arabe à toutes les langues de notre étude. Les autres élèves attachent l'identité arabe seulement à l'arabe standard et à l'arabe marocain. En comparant les entretiens des élèves et des professeurs, nous constatons

que tous ces derniers associent l'identité arabe à toutes les langues de notre étude alors qu'un seul élève a cette vision plurilingue. Ce constat démontre également que les professeurs sont plus influencés par le plurilinguisme vu, peut être, leur niveau d'instruction et leur âge.

3.2.3 L'identité française

Le tableau suivant présente les langues liées à l'identité française chez les élèves :

Vision monolingue	**Vision plurilingue**						Total
Français	Fr + Amz	Fr+ AS	Fr + AM	Fr+ Amz +AS	Fr+ AM+AS	Fr+Amz +AM+AS	
166 93,78 %	02 1,12 %	05 2,82 %	01 0,56 %	01 0,56 %	01 0,56 %	01 0,56 %	177
166 93,78 %	11 6,22 %						177 100 %

Tableau 88: langues liées à l'identité française chez les élèves.

Les données statistiques affirment la dominance des élèves qui associent l'identité française uniquement à la langue française (93,78 %, soit 166 élèves). Le nombre d'élèves qui intègrent d'autres langues dans l'identité française reste faible (11 élèves, soit 6,22 %). La comparaison des statistiques des professeurs et des élèves laisse à dégager que les deux catégories de nos informateurs ont presque la même vision de l'identité française puisque 97,26 % des professeurs lient l'identité française au français et 2,74 % des enseignants y ajoutent d'autres langues. Ce constat démontre que nos informateurs considèrent encore généralement la langue française comme langue étrangère malgré son poids et son parcours historique au Maroc qui dépasse un siècle.

D'un autre côté, nous remarquons également un rapprochement entre les entretiens des élèves et des professeurs. Ainsi, deux élèves seulement associent l'identité française à plusieurs langues. Le premier signale qu'elle peut englober aussi l'arabe marocain car cette langue avait un long contact avec le français à tel point que son vocabulaire contient énormément de mots français. Le deuxième élève y ajoute aussi l'amazighe (le berbère) en avançant le cas des émigrés marocains qui ne maitrisent que le français et l'amazighe (le berbère) sans nier qu'elle peut être attachée également à l'arabe marocain et à l'arabe standard.

3.2.4 L'identité marocaine

Le tableau suivant présente les langues liées à l'identité marocaine chez les élèves:

Vision monolingue		**Vision plurilingue**										Total
AM	AS	Amz + AS	Amz + AM	AM + AS	AS + Fr	Amz + Fr	AM + Fr	Amz +AM +AS	AM +AS +Fr	Amz +AM +FR	Amz +AM+ AS+FR	
32 18,07 %	02 1,12 %	01 0,56 %	27 15,25 %	08 4,51 %	02 1,12 %	01 0,56 %	02 1,12 %	42 23,72 %	05 2,82 %	13 7,34 %	42 23,72 %	177
34 19,21 %		143 80,79 %										177 100 %

Tableau 89 : langues liées à l'identité marocaine chez les élèves.

Les données ci-dessus démontrent que les élèves ont généralement une conception plurilingue de l'identité marocaine. En effet, 80,79 % des élèves intègrent plusieurs langues dans l'identité marocaine. Les élèves qui ont cette vision plurilingue se partagent comme suit : 41 élèves associent l'identité marocaine à deux langues (soit 23,16 %), 60 élèves à trois langues (soit 33,89 %) et 42 élèves à toutes les langues de notre étude (soit 23,72 %). Les élèves qui lient l'identité marocaine à une seule langue représentent seulement 19,21 % (soit 34 élèves). Ces élèves associent l'identité marocaine à l'arabe marocain qui est prépondérante (32 élèves) et à l'arabe standard (deux élèves).

Nous remarquons que les professeurs et les élèves ont presque la même vision en ce qui concerne l'identité marocaine. Les deux catégories de nos informateurs prennent généralement en considération les différents affluents linguistiques qui nourrissent l'identité marocaine. Rappelons que 78,08 % des professeurs attachent l'identité marocaine à plusieurs langues. D'un autre côté, nous constatons que le taux de l'arabe marocain est dominant chez les informateurs qui attachent l'identité marocaine à une seule langue. Il représente 94,11 % chez les élèves et 87,5 % chez les professeurs. Pour l'amazighe (le berbère), un seul professeur attache l'identité marocaine à cette langue et aucun élève ne la lui associe. Et pour l'arabe standard, un seul professeur et deux élèves seulement ont lié l'identité marocaine à cette langue.

Les entretiens corroborent les données ci-dessus. En effet, nos interviewés attachent l'identité marocaine au moins à trois langues, notamment les langues nationales. Ils avancent les mêmes arguments présentés avant par les professeurs. Ainsi, l'amazighe (le berbère) est une langue des Amazighs, l'arabe marocain est une langue que tout le monde pratique, l'arabe standard est la langue de l'administration et de la religion et ceux qui y intègrent le français signalent que cette langue est devenue celle des Marocains vu son enracinement au Maroc.

3.3 Identification linguistique du Maroc

Le tableau suivant présente l'identification linguistique du Maroc par les élèves :

Identité monolingue				Identité plurilingue											Total
Amz	AM	AS	Fr	Amz +Fr	AS + Fr	Amz + AM	AM + AS	Amz + AS	AM + Fr	Amz +AM +AS	AM+ AS+ FR	Amz +AS +Fr	Amz +AM +Fr	Amz +AM +AS+FR	
09	18	29	01	06	10	20	09	05	01	24	06	02	07	30	177
57		32,21 %		120							67,79 %				177 100 %

Tableau 90: identification linguistique du Maroc par les élèves.

3.3.1 Identité plurilingue

Les données ci-dessus démontrent que le taux des élèves ayant une vision plurilingue de l'identité du Maroc est important (120 élèves, soit 67,79 %). 28,28 % de ces élèves (soit 51 élèves) attachent l'identité linguistique du Maroc à deux langues, 22,03 % (soit 39 élèves) à trois langues et 30 élèves (soit 16,94 %) l'associent à toutes les langues de notre étude. De même au niveau des entretiens, quatre interviewés pensent que le Maroc a une identité plurilingue.

Pour justifier leurs choix, nous remarquons que les élèves ont présenté dans l'entretien et le questionnaire presque les mêmes arguments que les professeurs. Nous classons ces arguments également en deux catégories d'analyse : l'identité est le reflet de la réalité linguistique marocaine et l'identité linguistique du Maroc est le produit de son Histoire.

Pour la première catégorie d'analyse, les élèves expliquent que le Maroc a une identité plurilingue car les langues qu'ils ont choisies sont dominantes dans la vie quotidienne marocaine et qu'elles sont les langues que tous les Marocains pratiquent effectivement. D'autres élèves justifient leurs choix par le fait que le plurilinguisme est une pratique courante au Maroc. Et certains élèves soulignent que l'identité linguistique du Maroc ne peut être que plurilingue puisque le Maroc d'aujourd'hui est habité par les Amazighs, les Arabes et les Français.

Pour la deuxième catégorie d'arguments, les élèves avancent que l'identité linguistique du Maroc est plurilingue car elle est le résultat de son parcours historique où différentes civilisations se sont succédé, et chacune d'elles y a intégré sa langue et sa culture. Pour illustrer cette vision, présentons un extrait d'un entretien d'un élève ayant deux langues maternelles :

Extrait 153 : entretiens des élèves (entretien 5).

« **- *ɛlaš ḥint had š-ši mumkin ka i-rjeɛ l* ɛawa:mil ta:ri:xiyät. maTal(an) *ila gel-na* al-luɣät al-ɛarabiyät al-fuṣḥa: al-luɣät *lli dexla-t ḥetta hiya* daxi:ät *ɛla l-meɣrib u lli ferḍa-t* al-wuju:d *dyal-ha u men temma mɛa waḥd* at-tara:kum ta:ri:xi: *ulla-t waḥd* al-luɣät *f* al-huwiyät, *hiya lli xelqa-t li-na* al-huwiyät […]. al-ʾama:zi:ɣiyät aṣl(an) aṣliyät qadimät *ma ɛref-na-š imta dexla-t l l-meɣrib* u al-faransiyät *dexla-t mɛa* al-ʾistiɛma:r. *d-darija ttešteqqa-t men l- ɛerbiya* […]. *daba ila ḥḍer-na ɛla d-darija, rah* ad-darijät al- ɛarbiyät *daxla fi-ha* al-ʾama:zi:ɣiyät *u* al-faransiyät *u* al- ɛarbiyät al-fuṣḥa:.**

- Pourquoi car ce la-chose possible (particule d'habitude) il-revient à facteurs historique. Exemple si avons dit-nous la-langue l'-arabe le-standard la-langue qui est entrée-elle même elle intruse sur le-Maroc et qui a imposé-elle l'-

existence de-elle et de là avec un le-cumul historique est devenue-elle un la-langue en l'-identité, elle qui a créé-elle à-nous l'-identité **[…].** L'-amazighe originairement originale ancienne ne avons connu-nous-pas quand est entrée-elle à le-Maroc et le-français est entrée-elle avec la-colonisation. L'-arabe marocain est dérivée-elle de l'-arabe **[…].** Maintenant si avons parlé-nous sur l'-arabe marocain voilà le-dialecte l'-arabe entrée en-elle l'amazighe et le-français et l'-arabe le-standard.

- Cette identité pourrait trouver son explication dans l'Histoire. Par exemple, l'arabe standard est entré au Maroc depuis longtemps et il avait du poids à tel point qu'il est devenu une partie intégrante de notre identité. L'amazighe (le berbère) est une langue ancestrale et on ignore depuis quand elle existe au Maroc. Le français est entré au Maroc à l'époque de la colonisation française. Quant à l'arabe marocain, il dérive de l'arabe standard. Actuellement, l'arabe marocain est le métissage de l'arabe standard, de l'amazighe (le berbère) et du français. »

Cet élève a présenté une explication historique de la constitution de l'identité plurilingue du Maroc. Il avance que l'amazighe (le berbère) est une langue ancestrale et elle y existe depuis l'aube de l'Histoire. L'arabe standard est devenu un trait identitaire des Marocains car il avait du poids depuis longtemps au Maroc et par conséquent ils l'ont intégré dans leur identité. Le français est entré au Maroc depuis l'époque coloniale. Et l'arabe marocain dérive de l'arabe standard et il y est le métissage des trois autres langues en contact.

3.3.2 Identité monolingue

Presque le tiers des élèves lie l'identité linguistique du Maroc à une seule langue (32,21 %, soit 57 élèves). Ils l'associent à l'amazighe (le berbère) (neuf élèves), à l'arabe standard (29 élèves), à l'arabe marocain (18 élèves) et au français (un élève). Au niveau des entretiens, deux élèves l'attachent à une seule langue, à savoir l'arabe marocain et l'arabe standard

Pour justifier leurs choix, aussi bien au niveau du questionnaire qu'au niveau de l'entretien, les élèves qui attachent l'identité linguistique du Maroc à l'amazighe (le berbère) expliquent que cette langue y est ancestrale en la considérant comme la langue des indigènes alors que les autres langues sont seulement des intruses. Ceux qui ont choisi l'arabe marocain soulignent qu'elle est la langue de tous les Marocains puisque tout le monde parle cette langue. Les élèves qui optent pour l'arabe standard signalent qu'elle est la langue du Coran et le moyen d'union avec le monde arabo-musulman. Et pour le français, l'élève ayant opté pour cette langue n'a pas justifié son choix.

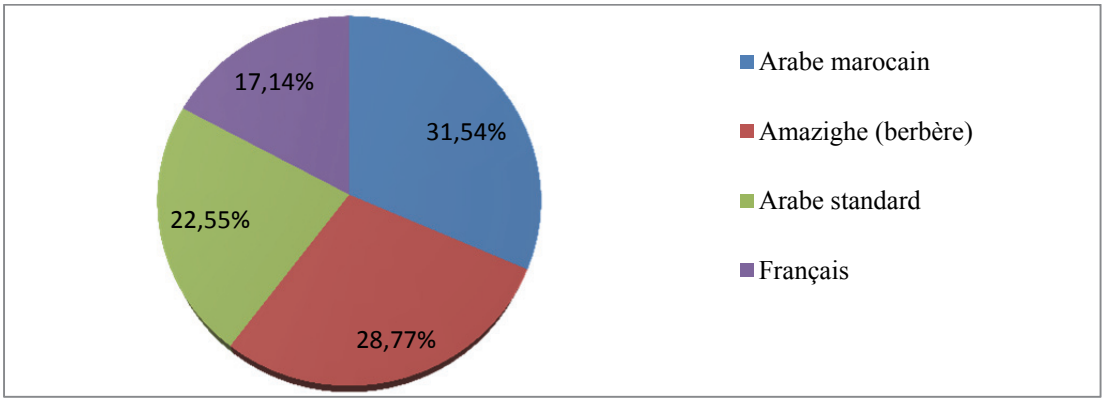
La comparaison des élèves et des professeurs au niveau de l'identité linguistique du Maroc dévoile que les deux catégories de nos informateurs ont généralement une vision plurilingue de l'identité linguistique du Maroc. Rappelons que 75,34 % des professeurs associent cette identité à plusieurs langues

Dans cette section, nous avons développé l'identification de l'autre par les élèves. Nous avons abouti aux mêmes conclusions que celles de l'identification de l'autre chez les professeurs. En effet, les élèves ont également une vision plurilingue dans l'identification de l'autre puisque 68,92 % de cette catégorie de nos informateurs considèrent le Marocain comme plurilingue, 80,79 % ont intégré dans l'identité marocaine plusieurs langues et 67,79 % associent l'identité linguistique du Maroc à plusieurs langues. D'un autre côté, les élèves ignorent relativement ce plurilinguisme

quand il s'agit de l'identification amazighe et arabe. Ceci pourrait s'expliquer également, comme chez les professeurs, par le fait que leur identité première a été forgée en leurs langues maternelles à tel point qu'ils ignorent les autres langues quand il s'agit de leur première identité. Par contre, ils y intègrent toutes les langues quand il s'agit des autres identifications.

Enfin, la mise en rapport des fréquences des langues de notre étude dans l'identification de l'autre par les élèves permet de déduire que la première langue est l'arabe marocain avec 786 fréquences (soit 31,54 %), la deuxième langue est l'amazighe (le berbère) avec 717 fréquences (soit 28,77 %), la troisième langue est l'arabe standard avec 562 fréquences (soit 22,55 %) et la dernière langue est le français avec 427 fréquences (soit 17,14 %). Nous constatons alors que l'ordre des langues dans l'identification de l'autre chez les élèves est le même que celui de leur biographie linguistique. Ce qui signifie, d'une part, l'influence forte de leur socialisation linguistique sur leur identification linguistique de l'autre. D'autre part, le discours identitaire dominant que la société impose de façon générale à ses individus privilégie les langues nationales, notamment les langues maternelles.

Le graphique suivant représente le poids de chaque langue dans l'identification de l'autre :



Graphique 72: le poids de chaque langue dans l'identification de l'autre chez les élèves.

Après avoir développé l'identification de l'autre chez les élèves, abordons dans ce qui leurs identifications linguistiques subjectives.

4 Identification de soi

Les tableaux suivants synthétisent les données des identifications subjectives des élèves :

Identité monolingue			Identité plurilingue											Total
Amz	AM	AS	Amz +Fr	AS + Fr	Amz + AM	AM + AS	Amz + AS	AM + Fr	Amz +AM +AS	AM+ AS+ FR	Amz +AS +Fr	Amz +AM +Fr	Amz +AM +AS+FR	
25	23	21	01	07	22	15	08	05	13	11	05	07	14	177
69 38,99 %			108 61,01 %											177 100 %

Tableau 91: identifications linguistiques subjectives des élèves.

Type d'identité	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Identité Plurilingue.	27,14 % 76 76,76 %	30,71 % 86 77,47 %	24,29 % 68 76,40 %	17,86 % 50 100 %	280 80,22 %
Identité monolingue	33,33 % 23 23,24 %	36,23 % 25 22,53 %	30,44 % 21 23,60 %	00 % 00 00 %	69 19,78 %
Total	28,36 % 99	31,80 % 111	25,51 % 89	14,33 % 50	349

Tableau 92: le poids de chaque langue dans l'identification de soi chez les élèves.

Type d'identité	Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).	Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain	Informateurs ayant plus d'une langue maternelle	Total
Identité monolingue	47,82 % 33 44 %	44,93 % 31 41,34 %	7,25 % 05 18,52 %	69 38,99 %
Identité plurilingue	38,88 % 42 56 %	40,74 % 44 58,66 %	20,38 % 22 81,48 %	108 61,01 %
Total	75	75	27	177

Tableau 93: distribution des identités monolingue et plurilingue des élèves selon la langue maternelle.

4.1 Identité plurilingue

Les données du premier tableau démontrent la dominance des élèves qui optent pour une identité plurilingue. Ils en représentent 61,01 % (soit 108 élèves). Pour s'identifier, 58 élèves ont choisi deux langues (soit 32,76 %), 36 élèves ont opté pour trois langues (soit 20,33 %) et 14 élèves pour les quatre langues de notre étude (soit 7,90 %).

A partir de la deuxième ligne du deuxième tableau, nous remarquons que les élèves choisissent essentiellement les langues nationales pour s'identifier, notamment les langues maternelles. En effet, la première langue dans l'identité plurilingue chez les élèves est l'amazighe (le berbère) (86 fréquences, soit 30,71 %), la deuxième langue est l'arabe marocain (76 fréquences, soit 27,14 %), la troisième langue est l'arabe standard (68 fréquences, soit 24,29 %) et la dernière est le français (50 fréquences, soit 17,86 %). Nous constatons que cet ordre correspond généralement au poids de ces langues dans la biograpghie linguistique des élèves, et dans leur

identification de l'autre[1]. Ce qui signifie que l'identification linguistique subjective des élèves est le fruit de leur socialisation et reflète en quelque sorte l'identité linguistique que la société impose à ses individus.

4.2 Identité monolingue

Les données du premier tableau indiquent que les élèves qui optent pour une seule langue pour s'identifier n'ont pas de poids. Ils sont seulement 69 élèves (soit 38,99 %). Nous remarquons qu'ils ont également choisi uniquement les langues nationales pour s'identifier. Ainsi, 25 élèves ont choisi l'amazighe (le berbère), 23 élèves l'arabe marocain et 21 élèves l'arabe standard. Quant au français, il est totalement absent dans l'identité monolingue chez les élèves. Ceci corrobore ce que nous avons déjà avancé dans leur identité plurilingue, à savoir leur identité subjective est le produit de leur socialisation étant donné que l'ordre de ces langues renvoie à leur poids dans leur biographie linguistique et dans leur identification de l'autre.

En comparant les identifications linguistiques subjectives des professeurs et des élèves, nous constatons qu'il n'y a pas une grande différence entre les deux catégories de nos informateurs au niveau du questionnaire. Ainsi, ils tendent tous généralement à s'identifier en plusieurs langues. En revanche, au niveau des entretiens, les résultats des élèves diffèrent de ceux des professeurs. En effet, deux élèves seulement optent pour une identité plurilingue. Pour s'identifier, le premier a choisi l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard et le deuxième l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain. Les quatre autres interviewés s'identifient en une seule langue, à savoir l'arabe marocain (deux élèves) et l'amazighe (le berbère) (deux élèves). Nous soulignons que quatre professeurs, au niveau des entretiens, s'identifient en plusieurs langues et deux professeurs seulement s'identifient en une seule langue.

D'un autre côté, nous remarquons que les élèves, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère) ou l'arabe marocain, ont presque le même taux au niveau de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue. Par contre, les élèves ayant plus d'une langue maternelle optent principalement pour l'identité plurilingue (soit 81,40 %). Ces résultats, selon la langue maternelle chez les élèves, diffèrent catégoriquement de ceux des professeurs. Rappelons que les professeurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), optent principalement pour l'identité plurilingue et ceux, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, choisissent l'identité

[1] - Nous considérons l'ordre comme identique dans l'identification de soi, dans la biographie des élèves et dans leur identification de l'autre même si l'amazighe (le berbère) dépasse l'arabe marocain dans l'identification de soi puisque les langues nationales sont toujours les premières, notamment les langues maternelles. Sachant que la différence entre les deux langues maternelles n'est pas de grande importance dans l'identification de soi.

monolingue. Quant aux professeurs ayant plus d'une langue maternelle, les deux types d'identité ont presque le même poids.

Cet écart au niveau des informateurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère) et ceux ayant deux langues maternelles, pourrait s'expliquer également par le processus de leur socialisation. En effet, les professeurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), optent davantage pour l'identité plurilingue car ils ont un long contact avec les autres langues alors que l'âge des élèves, dont la langue maternelle est l'amazighe (berbère), ne leur permet pas d'opter davantage pour d'autres langues pour s'identifier même s'ils ont une légère regression dans le maintien de la pratique de leur langue maternelle. De même l'âge des élèves ayant plus d'une langue maternelle explique pourquoi le taux de l'identité plurilingue est élevé chez ces élèves puisque ils s'identifient essentiellement en leur première identité forgée en leurs langues maternelles. En bref, cet écart entre les professeurs et les élèves pourrait s'expliquer par le fait que les professeurs sont plus soumis au plurilinguisme que les élèves.

4.3 Justifications des choix identitaires des élèves

Pour justifier leurs choix identitaires, nous avons présenté aux élèves les mêmes propositions que les professeurs. En outre, nous avons classé les autres arguments des élèves selon les mêmes catégories d'analyse des professeurs puisqu'ils ont avancé presque les mêmes justifications.

Le tableau suivant synthétise les justifications des choix identitaires des élèves :

Ordre	Justifications	Fréquence
1	Se différencier de l'autre.	15
2	Créer la cohésion du groupe.	127
3	Profiter de son identité linguistique pour arriver à un objectif personnel.	13
4	La diversité et l'ouverture sur le monde.	06
5	S'attacher à la terre, au patrimoine et à la langue amazighe (berbère)	23
6	L'identité est le produit du milieu de la socialisation.	17
7	Langue du Coran.	07
Total		208

Tableau 94: justifications des choix identitaires des élèves.

Les données du tableau ci-dessus dévoilent qu'il y a généralement un rapprochement entre les résultats des professeurs et ceux des élèves. En effet, la majorité des élèves se contente aussi des trois justifications que nous leur avons proposées (155 fréquences, soit 74,51 %). En outre, le critère de la cohésion du groupe a du poids dans les choix identitaires des élèves (127 fréquences, soit 61,05 %). Ce qui confirme également la dominance des langues nationales dans leurs identifications linguistiques car ces langues sont la base de l'union et de la cohésion de la société marocaine. Pour

les autres arguments, leur ordre diffère de celui des professeurs. Ainsi, les élèves accordent plus d'importance à ''Profiter de son identité linguistique pour arriver à un objectif personnel'' (23 fréquences), ''L'identité est le produit du milieu de la socialisation'' (17 fréquences) et ''Se différencier de l'autre'' (15 fréquences). Les autres arguments n'ont pas de poids dans les identifications linguistiques des élèves étant donné que leurs fréquences s'étalent seulement entre six et treize.

Au niveau des entretiens, nous remarquons que les élèves ont avancé généralement les mêmes arguments que ceux des questionnaires. Un seul élève, dont les langues maternelles sont l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain, a ajouté qu'il a choisi l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard pour s'identifier car ces deux langues renvoient à son être et à son existence. Voici l'extrait qui développe l'idée de cet élève :

Extrait 154 : entretiens des élèves (entretien 5).

« - ***ḥint hadu huma gel-t li-k baš ka n-ḥess. hadu huma faš ka ne-lqa melli ka ne-tkellem bi-hum*** **aw** ***ka ne-tḥeddet bi-hum*** **al-wuju:d** ***awlla*** **al-kiya:n** ***dyal-i,*** **xuṣu:ṣ(an)** ***f*** **al-ʾama:zi:ɣiyät, al-ʾama:zi:ɣiyät. mumkin** ***n-kun ka ne-tkellem*** **luɣät uxra:** ***ma ka n-ḥess-š imta ka ne-lqa ras-i ka ne-ḥḍer b*** **al-ʾama:zi:ɣiyät.**

- Car ceux eux ai dit-je à-toi pour (particule d'habitude) je- ressens. Ceux eux où (particule d'habitude) je-trouve quand (particule d'habitude) je-parle par-elles ou (particule d'habitude) je-communique par-elles l'-existence ou l'-être de-moi, surtout en l'amazighe, l'-amazighe. Possible je-suis (particule d'habitude) je-parle langue autre ne (particule d'habitude) je-me ressens-pas quand (particule d'habitude) je-trouve tête-ma (particule d'habitude) je-parle par l'amazighe.
- Elles constituent mes langues d'identité car je me sens très attaché à elles. En plus, elles constituent mon être et mon existence, surtout l'amazighe (le berbère). Parfois je parle dans une autre langue et inconsciemment je prends la parole en amazighe (berbère). »

Cet élève s'identifie en amazighe (berbère) et en arabe standard car il se sent très attaché à ces deux langues qui renvoient à son existence. Il avance également que l'amazighe (le berbère) est la langue fondamentale de son identité car souvent il prend inconsciemment la parole en cette langue même s'il était en train de communiquer dans une autre langue.

Après avoir présenté les justifications identitaires des élèves, passons maintenant à la vérification de leur attachement à leurs identités linguistiques.

4.4 L'attachement aux identités linguistiques

Pour vérifier le degré d'attachement des élèves à leurs identités linguistiques, nous nous baserons sur les mêmes critères développés au chapitre précédent. D'abord, nous examinerons le poids du critère identitaire dans leur classement des langues de notre étude. Ensuite, nous aborderons le degré de leur attachement à leurs langues maternelles, et par conséquent à leurs premières identités. En troisième lieu, nous étudierons les langues où les élèves se sentent à l'aise

tout en les mettant en rapport avec leurs langues d'identité. En dernier lieu, nous vérifierons s'ils avaient vécu des situations où ils avaient dissimulé leurs identités linguistiques.

4.4.1 Le classement des langues selon le degré de valeur

Le tableau suivant présente les critères que les élèves ont utilisés pour classer les langues de notre étude :

Types de critères utilisés.	**Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).**	**Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.**	**Total**
Critère identitaire.	57,37 % 35 46,67 %	29,51 % 18 24 %	13,12 % 08 29,63 %	61 34,47 %
Autres critères.	34,49 % 40 53,33 %	49,13 % 57 76 %	16,38 % 19 70,37 %	116 65,53 %
Total	75	75	27	177

Tableau 95 : classement des langues selon le degré de valeur chez les élèves.

Nous constatons que les données des élèves à ce critère ressemblent généralement à celles des professeurs. En effet, le critère identitaire n'a pas aussi de poids dans le classement des langues chez les élèves puisque 34,76 % de ces derniers seulement recourent à ce critère pour les classer (soit 61 élèves). Les expressions utilisées pour exprimer leurs appartenances identitaires sont variées. Nous citons comme exemples : langue des Amazighs, langue des Arabes, langues des Marocains, langue des ancêtres, langue de la religion, etc.

Nous remarquons également que les élèves, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), recourent plus au critère identitaire pour classer les langues de notre étude. Ainsi, 46,67 % de ces derniers se sont basés sur ce critère dans leur classement des langues. Par contre, 24 % des élèves, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, et 29,63 % des élèves ayant deux langues maternelles, ont seulement recouru à ce critère.

Les élèves qui recourent à d'autres critères pour classer les langues de notre étude ont un taux de 65,53 % (soit 116 élèves). Les critères qu'ils ont utilisés sont : l'utilité de ces langues dans la communication, l'apprentissage et l'emploi, leur usage quotidien, la maîtrise de ces langues et langue de science, de recherche et d'ouverture sur le monde (le français).

Au niveau des entretiens, un seul élève, dont la langue maternelle est l'arabe marocain, se base sur le critère de l'utilité dans son classement. Les autres y ont intégré des éléments identitaires. Ils choisissent l'arabe standard car ils pensent qu'elle est la langue de leur religion. Pour l'amazighe (le berbère), ils avancent qu'elle renvoie à la langue de leurs ancêtres. Quant à l'arabe marocain,

certains élèves signalent qu'elle est la langue d'appartenance au Maroc. Nous remarquons alors que les résultats des élèves, au niveau des entretiens, sont catégoriquement opposés à ceux des professeurs. Rappelons qu'un seul professeur a opté pour le critère identiataire pour classer les langues de notre étude. Nous ne trouvons pas d'explication à cet écart entre les deux catégories de nos informateurs au niveau des entretiens.

4.4.2 L'attachement aux langues maternelles

Nous rappelons que ce critère vise la vérification de l'attachement de nos informateurs à leurs langues maternelles, et par conséquent aux identités attachées à ces langues. Nous soulignons également que nous avons gardé les mêmes catégories d'analyse des professeurs pour classer les sentiments des élèves à l'égard de la négligence de leurs langues maternelles à l'Ecole, à savoir le sentiment d'indifférence et le sentiment d'attachement.

Le tableau suivant présente les données de ce critère :

Sentiments exprimés.	**Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).**	**Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.**	**Total**
Sentiment d'indifférence.	28,75 % 23 30,67 %	55 % 44 58,66 %	16,25 % 13 48,15 %	80 45,20 %
Sentiment d'attachement.	53,60 % 52 69,33 %	31,96 % 31 41,34 %	14 ,44 % 14 51,85 %	97 54,80 %
Total	75	75	27	73

Tableau 96 : données de l'attachement aux langues maternelles chez les élèves.

Contrairement aux professeurs, dont les deux sentiments ont presque le même poids, les élèves s'attachent davantage à leurs langues maternelles. Ainsi, 54,80 % de ces derniers critiquent sévèrement la négligence de leurs langues maternelles à l'Ecole. D'un autre côté, la comparaison des élèves et des professeurs selon leurs langues maternelles démontre qu'il y a généralement un rapprochement entre les deux catégories de nos informateurs. En effet, les élèves, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), s'attachent aussi plus à leur langue maternelle (69,33 %, soit 52 élèves). De même, les élèves ayant l'arabe marocain pour langue maternelle manifestent plus le sentiment d'indifférence puisque 41,34 % seulement de ces derniers expriment leur attachement à leur langue maternelle. Toutefois, les attitudes des élèves ayant deux langues maternelles diffèrent de celles des professeurs car les deux sentiments ont presque le même poids chez ces élèves. Rappelons le sentiment d'attachement aux langues maternelles est dominant chez les professeurs qui ont deux langues maternelles.

Les élèves qui manifestent le sentiment d'indifférence trouvent normal la négligence de leurs langues maternelles à l'Ecole étant donné qu'elles n'ont pas d'importance. En effet, ils expliquent qu'il est primordial de s'intéresser aux langues utiles dans l'apprentissage, l'enseignement, la recherche scientifique et le monde du travail. En outre, ils soulignent que ces langues n'ont pas besoin de l'Ecole pour les sauvegarder parce qu'elles sont vivantes grâce à leur transmission orale en famille.

Les élèves qui manifestent le sentiment d'attachement expriment leur déception et leur désolation de voir leurs langues maternelles marginalisées à l'Ecole. Ils avancent qu'il est un acte raciste et injuste de ne pas les y enseigner. En plus, ils le considèrent comme une marginalisation et une dévalorisation d'un trait identitaire important des Marocains. D'autres élèves le jugent comme un déni de soi et une élimination d'un constituant fondamental de la culture marocaine.

Au niveau des entretiens, nous remarquons également que les données des professeurs diffèrent de ceux des élèves. Ainsi, un seul élève, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), critique la négligence de sa langue maternelle à l'Ecole. Soulignons que trois professeurs ont le sentiment d'attachement et trois autres manifestent l'indifférence.

Les propos de l'élève ayant le sentiment d'attachement se présentent dans ce qui suit :

Extrait 155 : entretiens des élèves (entretien 1).

« - ***bḥal ila ma ka te-ntami-š l waḥd l*** **al-wasaṭ.** ***daba*** **al-ʾama:zi:ɣiyät** ***ma ka tt-qerra-š f*** **al-mada:ris,** ***melli ma ka tt-qerra-š fi-hum, tta nta bḥal ila ɣir zayd ɛla hadak*** **al-wasaṭ.**

- Comme si ne (particule d'habitude) tu-appartiens-pas à un le-milieu. Maintenant l'-amazighe ne elle-s'enseigne-pas dans les-écoles, quand ne elle-s'enseigne-pas dans-elles, même toi comme si seulement ajouté sur ce le-milieu.
- Comme si on n'appartient pas au milieu où se trouve cette langue. La négligence de l'amazighe (le berbère) à l'Ecole signifie que je n'appatiens pas à ce pays. »

Cet élève attache l'enseignement de sa langue maternelle à l'Ecole à son appartenance à la société marocaine. IL explique que le fait de marginaliser l'amazighe (le berbère) dans le système éducatif signifie son élimination du milieu où il a été socialisé.

4.4.3 Le critère de l'aisance

Le tableau suivant présente les données des langues où les élèves se sentent à l'aise :

Les langues	Informateurs dont la langue maternelle est l'amazighe.	Informateurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.	Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.	Total des fréquences.
Arabe marocain	31,94 % 46 24,22 %	50,69 % 73 42,19 %	17,37 % 25 32,05 %	144 32,65 %
Amazighe (berbère)	68 % 68 35,78 %	10 % 10 5,79 %	22 % 22 28,21 %	100 22,68 %
Arabe standard	41,66 % 60 31,57 %	42,36 % 61 35,26 %	15,98 % 23 29,48 %	144 32,65 %
Français	30,19 % 16 8,43 %	54,72 % 29 16,76 %	15,09 % 08 10,26 %	53 12,02 %
Total des Fréquences.	43,08 % 190	39,23 % 173	17,69 % 78	441

Tableau 97: données des langues où les élèves se sentent à l'aise.

Nous remarquons que les élèves se sentent aussi généralement à l'aise en leurs langues nationales. Ainsi, l'arabe marocain et l'arabe standard sont les premières (144 fréquences pour chacune de ces des langues, soit 32,65 % pour chaque langue). La troisième langue est l'amazighe (le berbère) (100 fréquences, soit 22,68 %) et la dernière langue est le français (53 fréquences, soit 12,02 %). Nous constatons alors que l'ordre des langues à ce critère correspond à celui de leur poids au niveau identitaire. Ce qui indique que les élèves se sentent aussi essentiellement à l'aise en langues nationales puisque ils s'identifient principalement en ces langues.

La comparaison de nos informateurs selon leurs langues maternelles dévoile que les élèves et les professeurs, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), ont le même classement à ce critère (amazighe (berbère), arabe standard, arabe marocain et français). De même, ceux ayant deux langues maternelles gardent le même ordre, à savoir, l'arabe marocain, l'arabe standard, l'amazighe et le français. Par contre, au niveau de l'arabe marocain, les élèves diffèrent des professeurs puisqu'ils se sentent à l'aise d'abord en arabe marocain puis en arabe standard. Pour les autres langues, ils se sentent tous à l'aise en français puis en amazighe (berbère). Nous remarquons alors que l'arabe standard occupe toujours le deuxième rang après la langue maternelle. Toutefois, nous constatons que les élèves ayant deux langues maternelles se sentent à l'aise plus en arabe standard qu'en amazighe (berbère) même s'ils sont socialisés dans cette langue.

Pour clarifier l'aisance des élèves dans les langues de notre étude, nous leur avons proposé également les axes suivants : parler aisément, être en confiance, utilisation de ces langues dans la création (poésie, chant, etc.) et s'exprimer avec précision. Rappelons que nous leur laissons toujours la liberté d'ajouter d'autres clarifications qu'ils pensent plus pertinentes.

Le tableau suivant présente les données des ces axes :

Les justifications.	Amazighe (berbère).	Arabe marocain.	Arabe Standard.	Français.	Total
Parler aisément.	94	136	36	13	279 29 %
Langues de création.	21	48	142	36	247 25,67 %
S'exprimer avec précision.	61	95	78	18	252 26,19 %
Etre en confiance.	36	60	54	30	180 18,72 %
Comprendre et lire le Coran.	00	00	04	00	04 0,42 %
Total des fréquences	212 22,04%	339 35,23%	314 32,64 %	97 10,09 %	962

Tableau 98: axes de clarification de l'aisance des élèves dans les langues de notre étude.

Les données du tableau ci-dessus démontrent que la quasi-totalité des élèves se contente des arguments que nous leur avons proposés pour clarifier leur aisance puisque quatre élèves seulement ajoutent qu'ils se sentent à l'aise en arabe standard car cette langue leur permet de lire et de comprendre le Coran. En outre, nous remarquons qu'ils gardent le même ordre que les professeurs pour justifier cette aisance : ''Parler aisément'', ''S'exprimer avec précision'', ''Langues de création'' et ''Etre en confiance''.

Nous constatons également que les langues nationales sont les premières dans les axes suivants : ''Parler aisément'', ''S'exprimer avec précision'' et ''Etre en confiance''. En revanche, dans l'axe ''Langues de création'', la première langue est l'arabe standard (142 fréquences), la deuxième langue est l'arabe marocain (48 fréquences), la troisième langue est le français (36 fréquences) et l'amazighe (le berbère) est la dernière langue (21 fréquences). Cet ordre diffère un peu de celui des professeurs parce que ces derniers exploitent davantage l'arabe standard et le français. Par contre, les élèves recourent plus à l'arabe standard et à l'arabe marocain puisque la majorité de ces derniers n'a pas le niveau nécessaire pour créer en français. D'un autre côté, nous remarquons que les élèves diffèrent des professeurs dans l'axe de ''Etre en confiance'' étant donné qu'ils soulignent que les langues nationales sont les premières dans cet axe alors que les professeurs avancent que le français leur permet d'être plus en confiance que l'amazighe (le berbère).

Au niveau des entretiens, les élèves se sentent à l'aise en langues nationales, notamment en langues maternelles. Ainsi, un seul interviewé avance qu'il se sent à l'aise en arabe standard, deux en arabe marocain et trois en amazighe (berbère). Généralement, ils sont d'accord avec les arguments que nous leur avons proposés pour justifier cette aisance. En plus, une élève, ajoute qu'elle se sent à l'aise en arabe standard car cette langue est riche et elle est la langue du Coran. D'autres soulignent qu'ils se sentent à l'aise dans leurs langues maternelles pace qu'elles sont le moyen de leur socialisation et elles ont un usage courant.

Les extraits ci-dessous illustrent ces arguments :

Extrait 156 : entretiens des élèves (entretien 4).

« **- fi-ha: bala:ɣät, fiha: bala:ɣat al-ʾiqna:ɛ, hiya baḥr, al-luɣät al-ɛarabiyät baḥr kawnu-ha ta-tamayyazu, fi-ha asa:li:b *ḥintaš hiya* luɣat al-qurʾa:n u al-qurʾa:n *fi-h* kalima:t *ṣɛa:b.***

- En-elle éloquence, En-elle éloquence la-persuasion, elle la-mer, la-langue l'-arabe mer être-elle elle-se caractérise, en-elle styles car elle langue le-Coran et le-Coran en-lui mots difficiles.
- L'arabe standard se caractérise par son éloquence, sa capacité persuasive, sa richesse, son style et ses mots difficiles car elle est la langue du Coran. »

Extrait 157 : entretiens des élèves (entretien 5).

« **- *hada* la: šuɛu:ri:, *maši b r-reyba dyal-i* aw al-ʾira:dät *dyal-i. hada i-mken ka n-rejjeɛ-u l* at-tanšiʾät al-ʾijtima:ɛiyät *ḥint waḥd* al-luɣät *lli tt-enšeʾ-t mɛa-ha u tt-wa:ṣel-t mɛa-ha. ka n-ḥess fi-ha b* ari:ḥiyät *u ka n-tteṭleq fi-ha.***

- Cela inconsciemment, non pas par le-désir de-moi ou la-volonté de-moi. Cela il-se peut (particule d'habitude) je-fais revenir-le à la-formation- la-sociale car un la-langue qui je- suis formé avec-elle et je-suis communiqué avec-elle. (particule d'habitude) je-me sens en-elle par aisance et (particule d'habitude) je-m'épanche en-elle.
- Cela s'effectue inconsiemment et indépendemment de ma volonté. Ceci s'explique, peut être, par le fait que cette langue est le moyen de ma socialisation et c'est la langue que j'utilise toujours pour communiquer. Je me sens à l'aise en cette langue et je la parle couramment. »

Extrait 158 : entretiens des élèves (entretien 6).

« **- *ḥyat-na* al-yawmiyät *dima d-darija ṣafi ka n-ḥess-u fi-ha b* ari:ḥiyät.**

- Vie-notre la-quotidienne toujours l'-arabe marocain seulement particule d'habitude nous-nous sentons en-elle par aisance.
- Nous utilisons toujours l'arabe marocain. Nous nous sentons à l'aise en cette langue. »

Dans le premier extrait, l'élève avance qu'il se sent à l'aise en arabe standard car il est la langue du Coran et par conséquent il est riche, éloquent et ayant une force persuasive. Dans le deuxième extrait, cet informateur se sent inconsciemment à l'aise en amazighe (berbère) car cette langue est le moyen de sa socialisation. En dernier extrait, cet interviewé se sent à l'aise en arabe marocain car il le pratique couramment.

4.4.4 La dissimulation identitaire

Dans ce paramètre, nous demandons aux élèves s'ils avaient vécu des situations où ils avaient dissimulé leurs identités. Le tableau suivant présente les données de ce paramètre :

Informateurs ayant dissimulé leur identité.			**Informateurs n'ayant pas dissimulé leur identité.**		
Inforamteurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).	**Inforamteurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle**	**Inforamteurs dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère).**	**Inforamteurs dont la langue maternelle est l'arabe marocain.**	**Informateurs ayant plus d'une langue maternelle.**
13	06	03	62	69	24
22	12,43 %		155		87,57 %

Tableau 99: les données du paramètre de dissimulation identitaire chez les élèves.

Les données du tableau ci-dessus dévoilent que généralement les élèves ne dissimulent pas leurs identités linguistiques. En effet, 12,43 % de ces derniers seulement avancent qu'ils avaient dissimulé leur identité linguistique (soit 22 élèves). Plus de la moitié de ces élèves ont l'amazighe (le berbère) pour langue maternelle. Ils signalent qu'ils avaient caché leur identité linguistique dans un cadre formel (classe et administration) car ils refusaient de prendre la parole en leurs langues maternelles en pensant qu'elles sont sous estimées alors que l'arabe standard et le français sont des langues prestigieuses. D'autres soulignent qu'ils avaient dissimulé leur identité linguistique dans l'hôtel, le voyage, l'excursion, le bus et la rue parce qu'ils préféraient rester anonymes en pensant que leurs langues étaient des indices de honte et de péjoration. Deux élèves expliquent qu'ils avaient caché leur identité dans une situation de tension. Le premier avance qu'il avait évité de divulguer son identité pour écarter des menaces sans ajouter des précisions. Le deuxième élève a camouflé son identité car il a été perdu dans un lieu où on ne parle pas sa langue et il a été obligé de faire semblant d'avoir la même appartenance que les habitants de ce lieu.

Les élèves qui ne dissimulent pas leur identité représentent 87,57 % (soit 155 élèves). Quelques élèves ne trouvent pas de raison pour cacher leur identité. Pour étayer leur point de vue, les autres avancent un ensemble de justifications que nous regroupons en catégories suivantes :

- La fierté de montrer son identité ;
- Cacher son identité est une faiblesse et une honte : c'est un abandon de ses origines, de sa culture et de sa langue ;
- L'impossibilité de cacher son identité car elle est le produit de sa socialisation et elle reste toujours apparente ;
- La liberté d'appartenance : c'est un droit de montrer son identité quelle que soit la situation.

En consultant les entretiens, nous remarquons que deux élèves seulement avaient vécu des situations où ils avaient dissimulé leur identité. Le premier, dont la langue maternelle est l'amazighe (le berbère), l'avait cachée dans un car lors d'un voyage avec son ami. Le deuxième a pour langues maternelles l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère). Il souligne qu'il camouflait son identité amazighe devant ses amis quand il habitait à Salé car ils avaient un jugement péjoratif sur l'Amazigh. Les autres interviewés signalent qu'ils ne dissimulent pas leur identité en présentant les mêmes arguments développés en haut.

Dans ce qui précède, nous avons examiné l'attachement des élèves à leurs langues identitaires en nous basant sur les mêmes critères que les professeurs. Généralement, nous constatons une ressemblance entre les deux catégories de nos informateurs au niveau de l'attachement identitaire. En effet, les élèves ne se basent pas beaucoup sur le critère identitaire pour classer les langues de notre étude selon le degré de valeur puisque 34,47 % parmi eux seulement ont recouru à ce critère

pour les classer. En outre, 54,80 % des élèves manifestent un sentiment d'attachement à leurs langues maternelles, et par conséquent un attachement aux identités liées à ces langues. En plus, Les élèves se sentent à l'aise égalment dans les langues nationales qui sont aussi les premières dans leurs identifications linguistiques. Enfin, le dernier critère démontre que la majorité des élèves (soit 87,57 %) ne dissimule pas son identité linguistique quelle que soit la situation sociale.

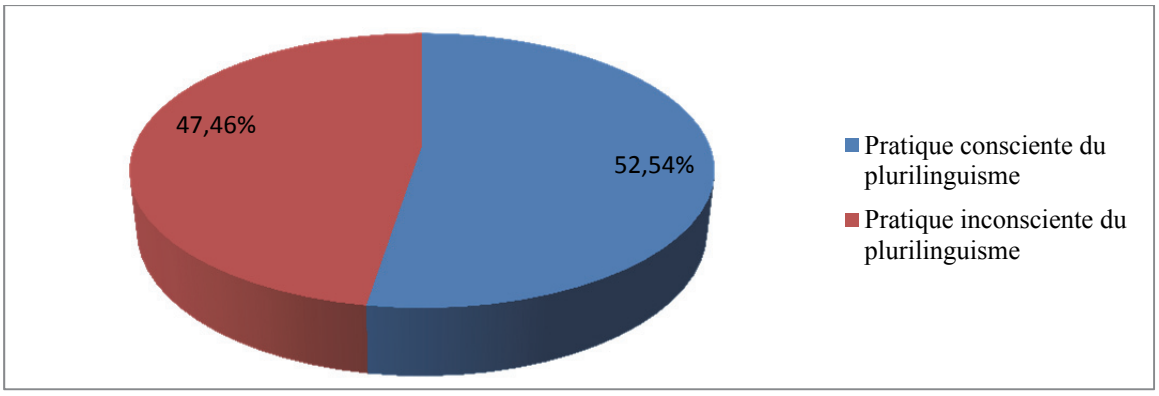
Après avoir développé l'attachement des élèves à leurs identités linguistiques, abordons dans ce qui suit leurs représentations sur leur pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité linguistique.

4.5 Plurilinguisme et constitution de l'identité linguistique chez les élèves

Il s'agit de l'analyse des représentations des élèves sur leur pratique du plurilinguisme et son impact sur la constitution de leur identité linguistique. Nous examinerons d'abord s'ils pratiquent le plurilinguisme de manière consciente ou inconsciente. Nous aborderons ensuite leurs jugements sur leur pratique du plurilinguisme. En dernier lieu, nous étudierons la constitution de leur identité linguistique dans son rapport avec leur pratique du plurilinguisme.

4.5.1 La pratique du plurilinguisme par les élèves

Le graphique ci-dessous illustre la manière de la pratique du plurilinguisme par les élèves :



Graphique 73: les taux des pratiques consciente et inconsciente du plurilinguisme chez les élèves.

Les données du graphique ci-dessus dévoilent qu'il y a un rapprochement entre les élèves ayant une pratique consciente du plurilinguisme et ceux ayant une pratique inconsciente. Pour justifier leurs choix, ils avancent tous que leur objectif est de communiquer de manière efficace en passant d'une langue à une autre pour choisir les expressions pertinentes et pour s'adapter à l'interlocuteur. En outre, tous les élèves soulignent le caractère plurilingue du Maroc. Ceux ayant une pratique consciente du plurilinguisme ajoutent qu'ils mélangent les langues pour plaisanter et démontrer leurs compétences dans d'autres langues. Et ceux ayant une pratique inconsciente

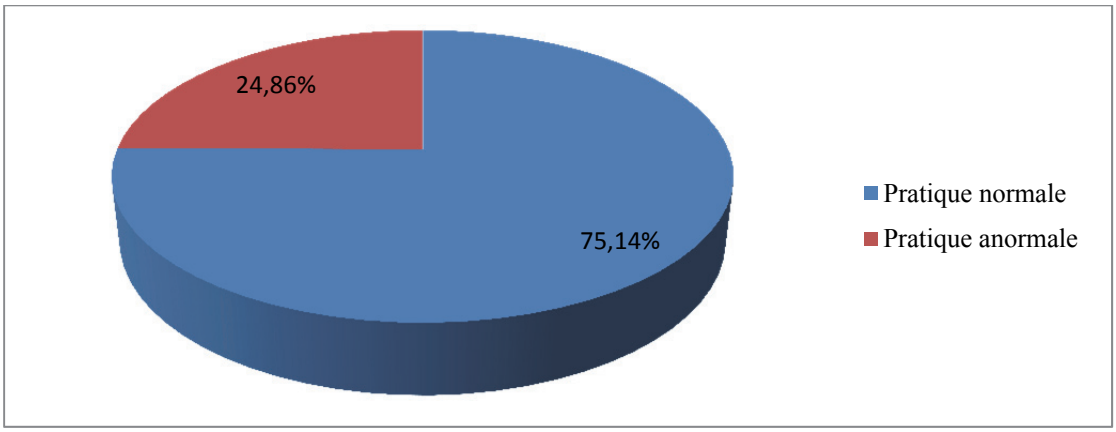
signalent également qu'ils sont socialisés dans un univers plurilingue à tel point qu'ils sont habitués à passer d'une langue à une autre lors de leurs conversations.

Au niveau des entretiens, cinq élèves soulignent qu'ils mélangent inconsciemment les langues en avançant presque les mêmes arguments développés en haut. Un seul interviewé explique qu'il passe d'une langue à une autre de manière consciente en choisissant des expressions pretinentes dans différentes langues de son répertoire pour communiquer de manière humoristique.

D'un autre côté, la comparaison des professeurs et des élèves dévoile qu'il y a un rapprochement entre les deux catégories de nos informateurs au niveau des résultats quantitatifs. Soulignons que 53,42 % des professeurs pratiquent le plurilinguisme de manière consciente et 46,58 % le font de manière inconsciente. Pour les entretiens, trois enseignants ont une pratique consciente et les trois autres ont une pratique inconsciente.

4.5.2 Les jugements des élèves sur la pratique du plurilinguisme

Nous vérifierons ici si les élèves considèrent le mélange de langues comme une pratique normale ou anormale. Le graphique suivant présente les taux des deux types de leurs jugements :



Graphique 74: jugements des élèves sur la pratique du plurilinguisme.

A l'instar des professeurs, nous remarquons que la majorité des élèves qualifie également la pratique du plurilinguisme de normal (75,14 %, soit 133 élèves). Ils présentent les mêmes arguments que les professeurs pour justifier leurs choix. Ainsi, ils expliquent que le Maroc est plurilingue et par conséquent ils sont socialisés dans un milieu où on mélange toutes les langues de manière courante. Certains soulignent également que c'est une ouverture sur les autres langues et cultures pour enrichir les leurs. Et quelques élèves ajoutent que la religion insiste sur l'apprentissage des langues et que c'est normal de les mélanger puisqu'elles font partie de leurs répertoires linguistiques.

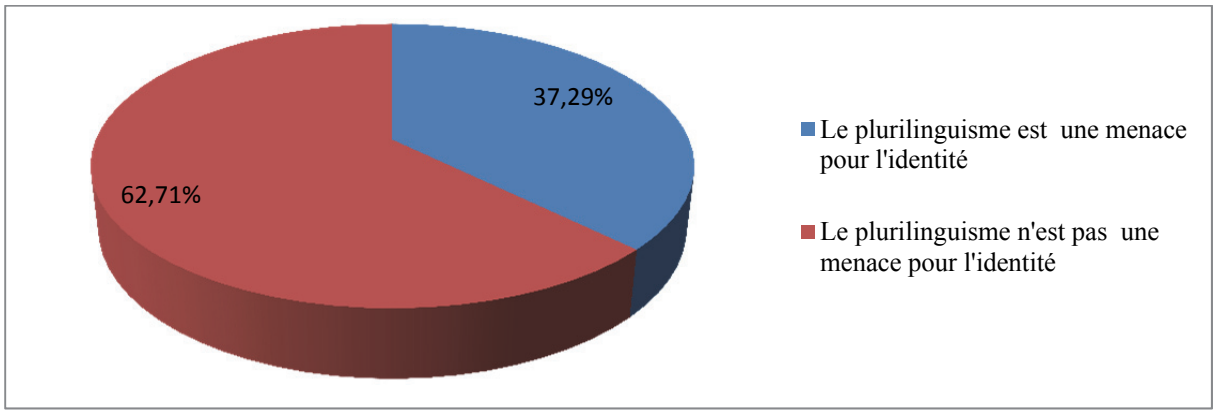
Les élèves ayant un jugement de pratique anormale sont au nombre de 44 (soit 24,86 %). Ils soulignent aussi que ce mélange de langues est une menace à leur identité et une atteinte aux langues et à leur apprentissage. D'autres avancent qu'il est souvent une source de tension étant donné que certaines personnes l'exploitent de manière ostentatoire et vaniteuse pour ridiculiser l'autre.

Au niveau des entretiens, les élèves diffèrent des professeurs, dont les deux points de vue ont le même poids. En effet, cinq élèves soulignent que le mélange de langues est une pratique normale au Maroc et un seul interviewé le qualifie d'anormal. Ils présentent tous presque les mêmes justifications avancées dans les données du questionnaire.

4.5.3 L'impact du plurilinguisme sur la constitution de l'identité linguistique des élèves

Les élèves manifestent deux opinions opposées. Certains pensent que le plurilinguisme n'a aucun danger sur leur identité. D'autres soulignent qu'il la menace.

Le graphique suivant représente les deux points de vue des élèves :



Graphique 75: représentations des élèves sur l'impact du plurilinguisme sur la constitution de leur identité.

Nous remarquons que les résultats des élèves et des professeurs sont identiques aussi bien au niveau des entretiens qu'au niveau du questionnaire. En effet, la majorité des élèves pense également que le plurilinguisme n'a aucun impact sur la constitution de leur identité linguistique. Ils soulignent aussi qu'ils sont socialisés dans un milieu où la pratique de plusieurs langues est courante, et par conséquent leur identité est déjà plurilingue. Certains élèves expliquent que leur identité est entièrement constituée et que la pratique des autres langues n'est qu'un enrichissement. D'autres soulignent que les langues ne sont que des moyens de communication et qu'elles n'ont aucune influence sur leur identité linguistique.

Les élèves qui pensent que le mélange de langues constitue une menace à leur identité linguistique représentent seulement 37,29 % (soit 66 élèves). Ils expliquent que ce mélange peut mener à l'effacement de leurs langues, et par conséquent une atteinte à leur identité. Ils ajoutent que l'impact de ce mélange ne sera nettement apparent que dans les générations à venir.

Au niveau des entretiens, cinq élèves pensent que le mélange de langues n'a aucun impact sur leur identité. Un seul interviewé souligne qu'il la menace. Ils avancent tous les mêmes arguments cités en haut. Les deux extraits suivants illustrent ces deux tendances :

Extrait 159 : entretiens des élèves (entretien 5).

« - ***lla ma ka i-šekkel-š l-i tehdid.*** **ya-kfi: anna-ni:** ***ka ne-ɛref*** **al-huwiyät** ***dyal-i.*** **mumkin anna-ni:** ***ne-ḥder ayyi*** **luɣät** ***ana ḍabṭ*** **al-luɣät** ***dyal-i ḍabṭ-ha. imta ka*** **i-** ***šekkel li-k tehdid melli ka i-hedded li-k hadik*** **al-luɣät** ***t-zul. ma dem-t ana ka n-mars had*** **al-luɣät** ***hadi*** **bi-šakl(in) yawmi:** ***ma i-mken-š li-h i-šekkel li-k tehdid.***

- Non ne (particule d'habitude) il-forme-pas à-moi menace. Il-suffit que-moi (particule d'habitude) je-sais l'-identité de-moi. Possible que-moi je-parle quelle langue moi maîtrisant la-langue de-moi maîtrisant-la. Quand (particule d'habitude) il-forme à-toi menace quand (particule d'habitude) il-menace à-toi cette la-langue elle-diaparaît. Ne suis resté-je moi (particule d'habitude) je-pratique cette la-langue celle-ci par-forme quotidien ne il-se peut-pas à-lui il-forme à-toi menace.
- Non, il ne constitue aucune menace puisque je suis bien attaché à mon identité. Je peux parler n'importe quelle autre langue car je maîtrise bien la mienne. Il constitue une menace quand il risque de faire disparaître ma langue. Il ne constitue aucune menace tant que je pratique ma langue de manière quotidienne. »

Extrait 160 : entretiens des élèves (entretien 6).

« - ***ih, i-mken te-ndater bḥal*** **al-ʾama:zi:ɣiyät** ***daba ka te-nqeṣ l-qima dyal-ha u ka te-dxul daba d-darija u bɣa-u i-qerri-u-na b d-darija. ka i-kun waḥd*** **an-nafy** ***dyal*** **al-huwiyät al-ʾama:zi:ɣiyät.** ***mɛa l-mudda ɣa t-zul hadik*** **al-luɣät.**

- Oui, il-est possible elle-se disparaît comme l'-amazighe maintenant (particule d'habitude) elle-diminue la-valeur de-elle et (particule d'habitude) elle-entre maintenant l'-arabe marocain et ont voulu-ils ils-enseignent-nous par l'-arabe marocain. (particule d'habitude) il-est un la-dénégation de l'-identité l'-amazighe. Avec la-période (particule introduisant le futur) elle-disparaît cette la-langue.
- Oui, il est possible qu'il disparaisse. A titre d'exemple, l'amazighe (le berbère) n'a plus de poids et l'arabe marocain tend à le supplanter à tel point qu'on veut le rendre une langue d'enseignement. Il y a donc une dénégation de l'identité amazighe. Ceci signifie que la langue amazighe (berbère) diparaîtra au fil du temps. »

Ces deux extraits sont produits par deux élèves, dont les langues maternelles sont l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain. Le premier pense que le mélange de langues ne constitue aucune menace à son identité tant qu'il maîtrise sa langue identitaire et qu'il la pratique de manière quotidienne. Le deuxième avance que le mélange de langues constitue une menace à son identité. Il explique que l'espace de l'amazighe (le berbère) tend de plus en plus à se rétrécir et que l'arabe marocain le supplante. Ce qui aboutira à sa diparition et par conséquent il deviendra une menace à l'identité amazighe (le berbère).

Nous remarquons que les résultats des élèves et des professeurs sont presque identiques dans ce point du rapport entre la pratique du plurilinguisme et la constitution de l'identité linguistique. En effet, plus de la moitié des élèves pratique le plurilinguisme de manière consciente et que les trois quarts de cette catégorie de nos informateurs le qualifient de normal. En outre, la majorité des

élèves (soit 62,71 %) pense que ce mélange de langues ne constitue aucune menace à leur identité linguistique. Rappelons que les données des entretiens étayent ces résultats. En bref, la majorité des élèves considère également le plurilinguisme comme une pratique naturelle au Maroc et qu'il ne constitue aucune menace à leur identité linguistique car elle est déjà plurilingue et entièrement forgée en langues qu'ils pratiquent, notamment les langues nationales.

Dans cette section, nous avons développé les identifications linguistiques subjectives des élèves. Généralement, nous constatons qu'il y a un rapprochement entre les identifications linguistiques subjectives des professeurs et des élèves au niveau de l'identification de soi. En effet, la majorité de cette catégorie de nos informateurs opte pour une identité plurilingue (soit 61,01 %) et 38,99 % des élèves seulement s'identifient en une seule langue. En outre, les langues nationales sont les premières dans leurs identifications linguistiques subjectives.

Les données des justifications de leurs choix identitaires, de l'attachement à leurs identités linguistiques et de leurs représentations sur le rapport entre leur pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité linguistique soutiennent ces résultats. Ainsi, les langues nationales sont les premières dans la cohésion du groupe car elles sont le substrat de l'union et de la cohésion de la société marocaine. En outre, les élèves se sentent essentiellement à l'aise en langues nationales et qu'ils ne dissimulent pas généralement leur identité linguistique quelle que soit la situation sociale. En ce qui concerne la dominance de l'identité plurilingue, trois quarts des élèves qualifient leur pratique du plurilinguisme de normal et presque les deux tiers de ces enquêtés pensent que leur pratique du plurilinguisme ne constitue aucune menace à leur identité linguistique. Rappelons que les données des entretiens soutiennent ces résultats.

Nous pensons que les identifications linguistiques subjectives des élèves sont l'aboutissement de leur processus de socialisation. En fait, leur biographie linguistique démontre qu'ils sont socialisés dans un univers plurilingue où dominent les langues nationales. De même, les résultats de leur identification de l'autre soutiennent les résultats de leurs identifications linguistiques subjectives puisqu'ils imposent généralement aussi une identité plurilingue à l'autre.

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à l'étude de l'identité linguistique des élèves. Nous avons suivi le même cheminement de l'étude de l'identité linguistique des professeurs, à savoir la présentation de leurs profils sociologiques, leurs biographies linguistiques, leurs représentations de l'identification de l'autre et leurs identifications linguistiques subjectives. Au cours de cette analyse, nous avons développé également la comparaison des résultats des élèves et des professeurs dans le but d'éviter les redondances. Les quelques différences qui existent entre les deux catégories de nos informateurs pourraient s'expliquer par l'âge et le niveau d'instruction élevé des professeurs puisqu'ils sont plus imprégnés par le plurilinguisme.

Les élèves prennent généralement aussi en considération les différents affluents linguistiques qui nourrissent l'identité au Maroc. En effet, lors de l'identification de l'autre, la majorité des élèves considère le Marocain comme plurilingue et intègre plusieurs langues à l'identité marocaine. En outre, les élèves qui ont une représentation plurilingue de l'identité du Maroc sont dominants. D'un autre côté, les élèves qui s'octroient une identité plurilingue sont également prépondérants. Ces résultats dévoilent l'impact de leur socialisation dans leur identification de l'autre et dans leurs identifications linguistiques subjectives puisque leurs biographies linguistiques dévoilent qu'ils sont socialisés dans un univers plurilingue. Autrement dit, leur identité est l'aboutissement de leur socialisation et que la société impose à ses individus une identité plurilingue, notamment en langues nationales.

Au niveau de la manifestation des langues de notre étude au niveau de leur répertoire identitaire, la première langue est l'amazighe (le berbère), la deuxième est l'arabe marocain, la troisième est l'arabe standard et la dernière est le français. Nous considérons cet ordre comme identique à celui de la biographie linguistique des élèves même si la première langue dans leur biographie est l'arabe marocain dans la mesure où les langues nationales sont les premières, notamment les langues maternelles. D'ailleurs la différence entre l'amazighe (le berbère) et l'arabe marocain reste très faible. Ceci signifie généralement que les identifications linguistiques des élèves sont le résultat de leur processus de socialisation et qu'elles correspondent aussi à l'identité linguistique que la société impose à ses individus.

Conclusion de la partie

Cette partie a pour objet l'étude de l'identité linguistique chez nos informateurs, dont le nombre est de 250 (73 professeurs et 177 élèves). Le premier chapitre a été consacré à l'étude de l'identité linguistique des professeurs et le deuxième à celle des élèves. Nous soulignons que nous avons séparé les deux catégories de nos informateurs car les élèves n'ont pas la même expérience au niveau de la pratique des langues de notre étude que les professeurs puisque ces derniers sont plus soumis au plurilinguisme vu leur âge et leur niveau d'instruction. Dans les deux chapitres, nous avons présenté les profils sociologiques de nos enquêtés, leurs biographiques linguistiques, leurs représenations sur l'identification de l'autre et leurs identifications linguistiques subjectives.

Les données de la biographie linguistique de nos enquêtés démontrent qu'ils sont socialisés dans un univers plurilingue où toutes les langues de notre étude se chevauchent, notamment à l'âge de scolarisation. Ce qui explique pourquoi nos informateurs prennent généralement en considération les différents traits linguistiques lors de leur identification de l'autre. D'ailleurs l'ordre du poids des langues est le même chez nos enquêtés aussi bien dans leur biographie linguistique que dans leur identification de l'autre. L'impact de la socialisation linguistique de nos informateurs se manifeste également dans leurs identifications linguistiques subjectives. Ainsi, la mise en corrélation des identifications linguistiques subjectives des professeurs et des élèves dévoile que la majorité de nos informateurs s'identifie en plusieurs langues (148 enquêtés, soit 59,20 %). Ceux qui s'identifient en une seule langue représentent seulement 40,80 % (soit 102 enquêtés).

La mise en rapport des résultats des professeurs et des élèves permet de déduire que la première langue dans leurs répertoires identitaires est l'amazighe (le berbère) (151 fréquences, soit 30,94 %), la deuxième est l'arabe marocain (142 fréquences, soit 29,09 %), la troisième est l'arabe standard (125 fréquences, soit 25,62 %) et la dernière langue est le français (70 fréquences, soit 14,35 %). La manifestation des langues de notre étude au niveau identitaire explique aussi que l'ordre de ces langues est aussi le résultat de la socialisation de nos informateurs puisque les langues nationales sont toujours les premières, notamment les langues maternelles.

Les résultats avancés dévoilent que la quatrième hypothèse de notre recherche est partiellement confirmée. Ainsi, la majorité de nos informateurs ont une identité hybride. Ce qui indique que leur répertoire identitaire s'enrichit au fur et à mesure de l'acquisition et de la pratique des autres langues. Toutefois, 40,80 % parmi eux ont opté pour une seule langue pour s'identifier. Ceci confirme aussi que l'identification en une langue ne passe pas forcément par la pratique de ladite langue.

Les données de notre recherche démontrent également que la cinquième hypothèse n'est pas validée. En effet, l'arabe standard n'est pas dominant dans les identifications linguistiques subjectives de nos informateurs malgré son caractère sacré et sa prépondérance à l'Ecole. Cette langue occupe le troisième rang dans l'ensemble des choix identitaires de nos enquêtés. De même, elle garde le troisième rang dans leur identification de l'autre. Ce qui indique que le caractère sacré de cette langue et sa dominance à l'Ecole n'ont pas d'impact fort dans les choix identitaires des professeurs et des élèves, et que leurs identifications linguistiques subjectives sont étroitement liées à leur socialisation étant donné que les langues gardent généralement le même poids dans leurs biographies linguistiques, leurs identifications de l'autre et dans l'identification de soi. Nous pensons que ces données corroborent les résultats de la recherche de Nathalie THAMIN (2007). Cette dernière a avancé dans une étude effectuée auprès des cadres de HP en situation de mobilité que les bi-plurilingues tardifs construisent leur identité en leurs langues d'origine (langues premières). De même, les langues maternelles sont les premières dans les identifications linguistiques de nos enquêtés.

Après avoir anlysé les langues de notre étude au niveau de la pratique (deuxième partie) et au niveau de l'identité (troisième partie), abordons dans la partie suivante la comparaison de ces langues dans les deux niveaux.

Quatrième partie

Comparaison des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

Introduction

Cette partie consiste à comparer les langues de notre étude au niveau du répertoire linguistique et au niveau du répertoire identitaire. Pour le répertoire linguistique (la deuxième partie), nous avons mené une étude quantitative, formelle et fonctionnelle des pratiques langagières des professeurs et des élèves des lycées d'Aït Ourir en analysant un corpus de deux heures d'enregistrement de leurs conversations. Et pour le répertoire identitaire (la troisième partie), nous avons analysé l'identité linguistique de nos informateurs en rapport avec les langues de notre étude en exploitant les données d'une enquête par questionnaire et par entretien que nous avons menée auprès de nos enquêtés.

L'objectif de cette partie est de répondre à la dernière question de notre recherche : ''Quelles sont les relations entre les langues en contact à l'univers scolaire chez nos enquêtés au niveau de la pratique et au niveau de l'identité ?''. Pour répondre à cette question, nous comparerons les résultats des données de la deuxième partie, à savoir la manifestation des langues au répertoire linguistique, et les résultats des données de la troisième partie, dont l'objet est la manifestation des langues au répertoire identitaire.

Cette partie se compose de deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous entamerons une comparaison synchronique des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité en nous contentant des résultats du moment de notre étude. Dans le deuxième chapitre, nous recourrons à une comparaison diachronique en mettant en rapport la situation des langues à l'enfance de nos informateurs où les langues maternelles sont exclusives, aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau identitaire, et le moment de notre étude où nos enquêtés ont déjà acquis d'autres langues. Nous soulignons que nous considérons les résultats des élèves et ceux des professeurs comme les

données de deux étapes différentes : l'âge de l'adolescence et l'âge adulte. Autrement dit, pour comparer diachroniquement les langues de notre étude, nous suivrons leur évolution de l'âge de l'enfance à l'âge adulte en passant par l'âge de l'adolescence.

Nous pouvons inscrire la comparaison synchronique et la comparaison diachronique dans ce que l'école variationniste appelle le temps apparent et le temps réel (G. LEDEGEN et I. LEGLISE, 2013 : 400-401). Pour étudier le changement linguistique, les variationnistes s'intéressent d'abord aux différences, en synchronie, relatives au parler de plusieurs générations eu égard à une variable donnée (le temps apparent). A l'inverse, l'étude peut porter parfois sur des données en diachronie en s'intéressant au changement à l'échelle de l'histoire de la communauté linguistique (le temps réel).

Enfin, nous soulignons que nous avons émis au début l'hypothèse suivante comme réponse provisoire à la question posée en haut : ''Les choix des langues et de l'alternance codique correspondent respectivement aux identités monolingue et plurilingue (hybride). Le rapport entre les deux niveaux serait disproportionnel car l'identification en une langue n'implique pas forcément la pratique de cette langue''.

Chapitre I

Comparaison synchronique des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

Introduction

Ce chapitre a pour objet la comparaison des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité au moment de notre étude. Il s'agit de mettre en corrélation la manifestation des langues de notre étude, à savoir l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère), l'arabe standard et le français au répertoire linguistique et au répertoire identitaire.

Dans ce chapitre, nous commencerons par comparer les langues chez les professeurs. Ensuite, nous aborderons la comparaison des langues chez les élèves. Et nous terminerons par la comparaison des langues chez l'ensemble de nos informateurs. Dans toutes les comparaisons, nous commencerons par mettre en rapport le poids de chaque langue dans les deux répertoires. Et nous terminerons par la comparaison d'une part entre les choix des langues et les identités monolingues, et d'autre part l'alternance codique et les identités plurilingues.

Enfin, nous soulignons que nous avons séparé les professeurs et les élèves car ils n'ont pas la même expérience dans la pratique des langues de notre étude, et par conséquent la corrélation des langues dans les deux répertoires serait différente chez eux. L'objectif est de vérifier l'impact de l'âge et de la scolarisation dans la manifestation des langues chez les deux catégories de nos informateurs.

1 La comparaison de la manifestation des langues chez les professeurs

1.1 Le poids des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

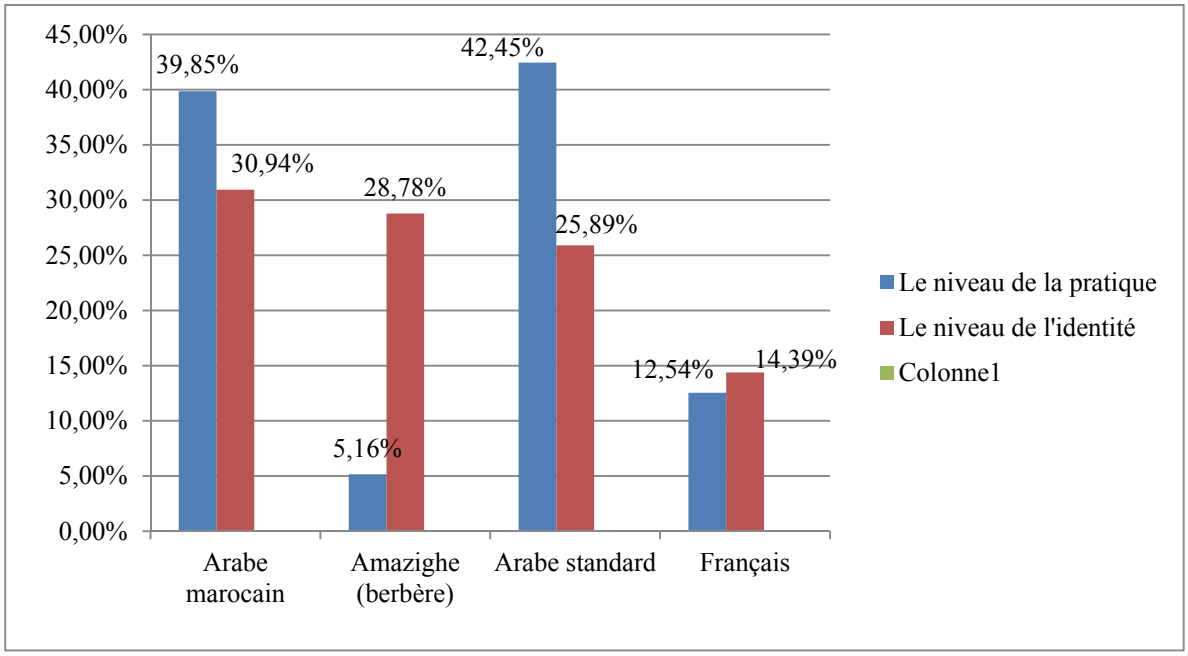
Les tableaux et le graphique suivants présentent les données des langues au niveau de la pratique et de l'identité chez les professeurs :

	Arabe Marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Le niveau quantitatif[1]	31,41 %	8,22 %	40,05 %	20,32 %	100 %
Le niveau formel et fonctionnel[2]	48,28 %	2,09 %	44,87 %	4,76 %	100 %
Moyenne	39,85 %	5,16 %	42,45 %	12,54 %	100 %

Tableau 100 : le poids de chaque langue au niveau de la pratique chez les professeurs.

Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
30,94 %	28,78 %	25,89 %	14,39 %	100 %

Tableau 101 : le poids de chaque langue au niveau de l'identité chez les professeurs.



Graphique 76: le poids de chaque langue au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les professeurs.

Les données ci-dessus dévoilent que les langues de notre étude n'ont pas le même poids au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les professeurs. En effet, au niveau de la pratique, la première langue est l'arabe standard, la deuxième est l'arabe marocain, la troisième est le français et la dernière est l'amazighe (le berbère). Cet ordre reflète le poids de ces langues à l'univers scolaire. Ainsi, l'arabe standard est la langue principale d'enseignement au lycée. De même cette langue est souvent exploitée dans les conversations du cadre non formel, notamment pour résoudre un problème de carence lexicale et rapporter les paroles d'autrui. Pour l'arabe marocain, il est la langue principale de communication au cadre non formel et souvent il est exploité dans l'explication des cours. D'ailleurs, cette langue joue le rôle de lingua franca entre les

[1] - Au niveau de l'étude quantitative, nous nous basons essentiellement sur le nombre de mots pour classer les langues de notre étude car ce critère est l'indice principal. Ainsi, une langue ayant fourni plus de mots signifie qu'elle a pris plus de volume horaire dans les enregistrements.

[2] - Nous avons recouru au nombre d'insertions pour chaque langue (voir le tableau 60 p. 160).

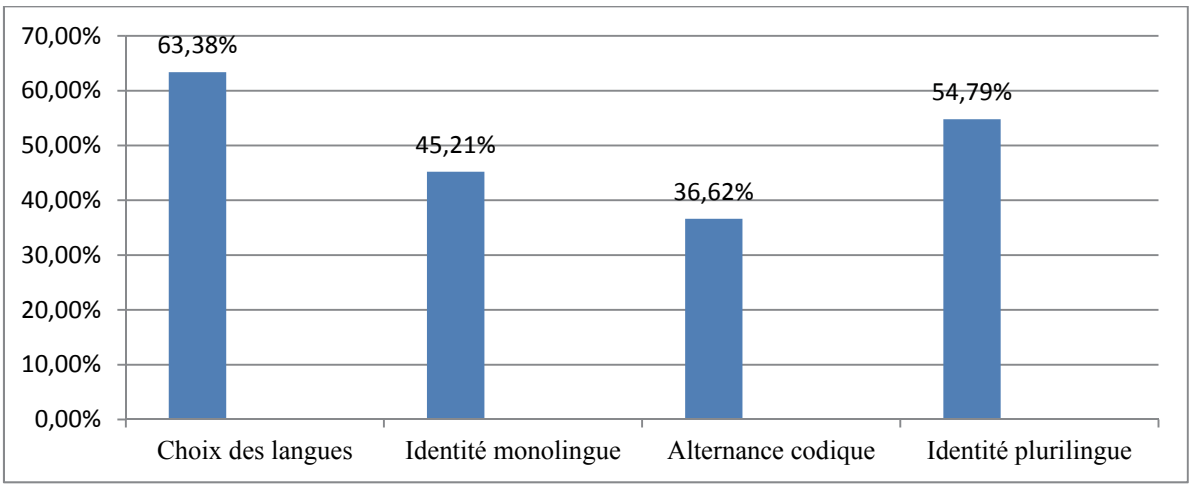
Arabophones et les Amazighophones. Les deux autres langues n'ont pas de poids dans la pratique. Le français est la langue d'enseignement de la matière du français et quelques professeurs l'exploitent aussi au cadre non formel, surtout pour pallier un problème de carence lexicale et référentielle. Quant à l'amazighe (le berbère), il est catégoriquement absent dans les classes et il n'est utilisé au cadre non formel que si les professeurs se reconnaissent comme pratiquants de cette langue.

Au niveau du répertoire identitaire, la première langue est l'arabe marocain, la deuxième est l'amazighe (le berbère), la troisième est l'arabe standard et la dernière est le français. Cet ordre ne correspond aucunement au poids des langues au niveau de la pratique au moment de la réalisation de cette étude. Ce qui indique que l'identification en une langue ne correspond pas forcément au degré de sa pratique chez les professeurs. Toutefois, nous avons déjà développé que l'ordre des langues au niveau identitaire est étroitement lié à leurs poids au processus de la socialisation. Ce que confirment également les données de l'identification de l'autre. Autrement dit, la société impose d'abord les langues nationales, notamment les langues maternelles, à ses individus dans l'acte identitaire. Par contre, au niveau de la pratique, le poids de chaque langue correspond à son utilité.

Après avoir présenté le poids de chaque langue au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les professeurs, passons maintenant à la comparaison d'une part entre le choix des langues et les identités monolingues, et d'autre part entre l'alternance codique et l'identité plurilingue.

1.2 Choix des langues *versus* identité monolingue et alternance codique *versus* identité plurilingue

Le graphique ci-dessous présente le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez les professeurs :



Graphique 77 : le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez les professeurs.

Les données du graphique ci-dessus dévoilent que les rapports entre d'une part le choix de langues et l'identité monolingue, et d'autre part entre l'alternance codique et l'identité plurilingue sont disproportionnels. Ainsi, les professeurs optent pour une seule langue dans 63,38 % de leurs tours de parole alors que l'identification en une seule langue représente seulement 45,21 %. D'un autre côté, les tours mixtes représentent 36,62 % tandis que l'identification à plus d'une langue a un taux de 54,79 %. Ce qui indique que l'identification linguistique ne dépend aucunement du degré de la pratique des langues chez les professeurs. D'ailleurs, ces données correspondent à leurs représentations sur le rapport entre leur pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité linguistique puisque 72,60 % de cette catégorie de nos enquêtés pensent que le plurilinguisme ne constitue aucune menace à leur identité (voir le premier chapitre de la troisième partie en page 249).

Nous soulignons également que le taux de l'alternance codique ne reflète pas l'importance du mélange des langues dans les conversations des professeurs puisque le taux des mots des tours monolingues est de 42,70 % alors qu'il est de 57,30 % dans les tours mixtes. De même la valeur de la LME des tours mixtes est la plus élevée.

2 La comparaison des langues chez les élèves

2.1 Le poids des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

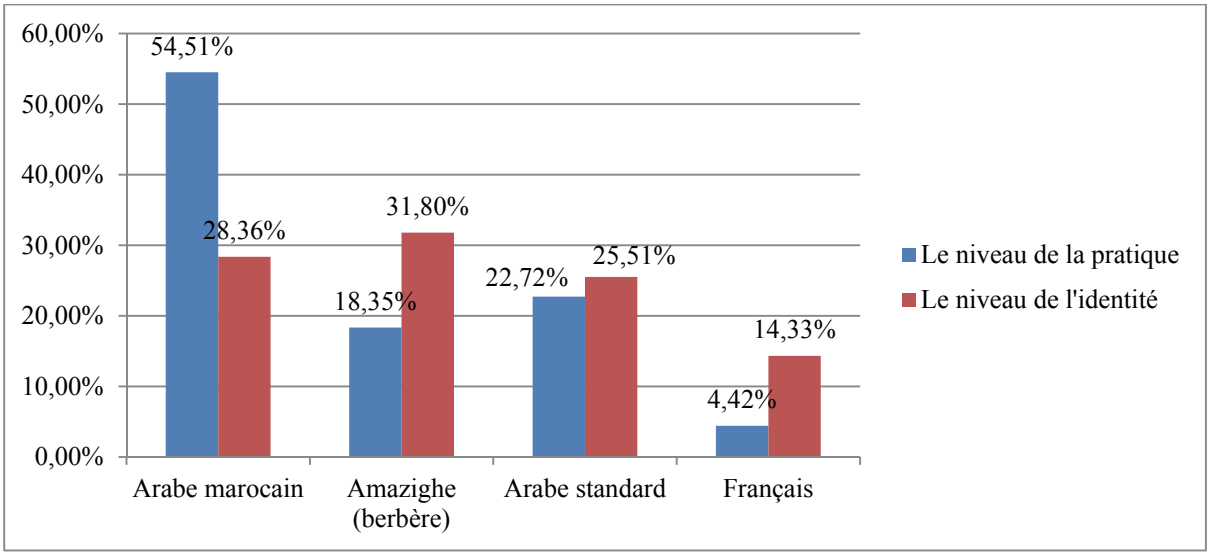
Les tableaux et le graphique ci-dessous présentent le poids de chaque langue chez les élèves au niveau de la pratique et au niveau de l'identité :

	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Le niveau quantitatif	49,18 %	32,32 %	11,51 %	6,99 %	100 %
Le niveau formel et fonctionnel	59,85 %	4,38 %	33,94 %	1,83 %	100 %
Moyenne	54,51 %	18,35 %	22,72 %	4,42 %	100 %

Tableau 102: le poids de chaque langue au niveau de la pratique chez les élèves.

Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
28,36 %	31,80 %	25,51 %	14,33 %	100 %

Tableau 103: le poids de chaque langue au niveau de l'identité chez les élèves.



Graphique 78: le poids de chaque langue au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les les élèves.

La comparaison des données de la pratique et de l'identité démontre que les langues nationales sont les premières aux deux niveaux et le français est toujours la dernière langue. Toutefois, la comparaison des langues nationales dévoile que ces dernières n'ont pas le même poids aux deux niveaux chez les élèves. Au niveau de la pratique, la première langue est l'arabe marocain, la deuxième est l'arabe standard et la troisième est l'amazighe (le berbère). Au niveau de l'identité, la première langue est l'amazighe (le berbère), la deuxième est l'arabe marocain et la troisième est l'arabe standard.

Au niveau de la pratique, l'ordre précité correspond au poids des langues dans les conversations des élèves. Ainsi, l'arabe marocain est la langue principale de communication chez les élèves à l'univers scolaire. En outre, il est souvent exploité par les élèves dans les cours,

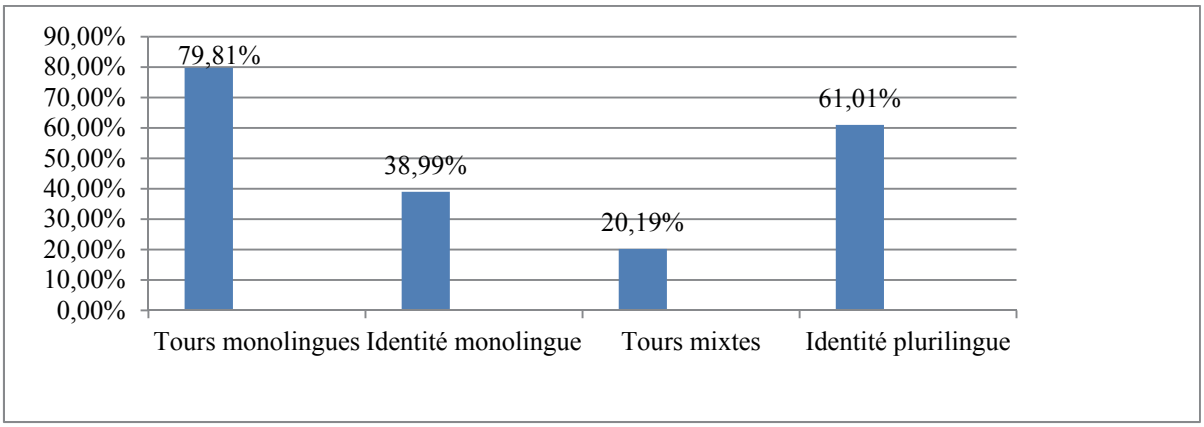
notamment pour répondre à une fonction lexicale et référentielle. De même cette langue joue le rôle de lingua franca entre les Arabophones et les Amazighophones. L'arabe standard est la langue principale d'enseignement et les élèves l'insèrent souvent dans leurs conversations au cadre non formel, surtout pour pallier une carence lexicale ou rapporter les paroles d'autrui. Pour l'amazighe (le berbère), il est seulement présent au cadre non formel et il n'est employé par les élèves que s'ils se reconnaissent comme parleurs de cette langue.

Au niveau identitaire, l'ordre des langues est disproportionnel par rapport à celui de la pratique. Ce qui signifie que l'identification en une langue ne dépend pas forcément du degré de sa pratique chez les élèves. Cependant, nous remarquons que cet ordre correspond généralement à l'ordre de ces langues au niveau de leur biographie linguistique et à celui de leur identification de l'autre. Ce qui démontre que leur identification linguistique est l'aboutissement de leur socialisation. Il est vrai que l'arabe marocain est la première langue dans leur biographie linguistique, et qu'il occupe le deuxième rang dans leurs identifications linguistiques subjectives, toutefois, nous pensons que la différence entre les deux langues maternelles reste faible. En bref, l'identification linguistique des élèves est essentiellement le fruit de leur socialisation et ne dépend aucunement de leur pratique actuelle des langues.

Après avoir présenté la manifestation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les élèves, abordons dans ce qui suit les corrélations entre d'un côté le choix des langues et l'identité monolingue, et d'un autre côté l'alternance codique et l'identité plurilingue.

2.2 Choix des langues *versus* identité monolingue et alternance codique *versus* identité plurilingue chez les élèves

Le graphique suivant illustre le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez les élèves.



Graphique 79 : le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez les élèves.

Le graphique ci-dessus illustre que les rapports entre d'une part le choix de langues et l'identité monolingue, et d'autre part l'alternance codique et l'identité plurilingue sont disproportionnels. Ainsi, 79,81 % des tours de parole générés par les élèves sont monolingues et 38,99 % de ces derniers optent pour une seule langue dans leur identification linguistique. En outre, les tours mixtes représentent 20,19 % alors que l'identité plurilingue a un taux de 61,19 %. Ainsi, nous constatons que même si le choix des langues est prépondérant, l'identification en une seule langue reste faible. De même, l'alternance codique n'a pas de poids alors que l'identité plurilingue est importante. Ceci signifie également que l'identification linguistique chez les élèves ne dépend pas du degré de leur pratique des langues.

Nous pensons que ces résultats corroborent les représentations des élèves sur l'impact du plurilinguisme sur la constitution de leur identité linguistique. En effet, nous avons déjà développé que 37,29 % des élèves pensent que le mélange de langues peut constituer une menace à leur identité puisqu'il peut mener à l'effacement de leurs langues, et par conséquent une atteinte à leur identité. Les élèves qui pensent que le plurilinguisme ne constitue aucune menace à leur identité sont dominants (62,71%). Généralement, ils soulignent que leur identité est déjà constituée et que la pratique des langues n'est qu'un enrichissement.

Après avoir présenté la comparaison des langues au niveau de la pratique et de l'identité chez les élèves, passons maintenant à la comparaison des données chez l'ensemble de nos informateurs.

3 Comparaison des langues chez l'ensemble des informateurs

3.1 Comparaison des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

Avant d'aborder la manifestation des langues chez l'ensemble de nos informateurs, il nous paraît d'abord pertinent de présenter une comparaison entre les deux catégories de nos informateurs.

Le tableau suivant synthétise l'ordre des langues chez les professeurs et les élèves au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

		Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français
L'ordre des langues au niveau de la pratique	**Professeurs**	2	4	1	3
	Elèves	1	3	2	4
L'ordre des langues au niveau de l'identité	**Professeurs**	1	2	3	4
	Elèves	2	1	3	4

Tableau 104: l'ordre des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez nos informateurs.

La constatation principale est que l'ordre des langues est disproportionnel au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les professeurs et les élèves. Ceci indique ce que nous avons déjà signalé, à savoir l'identification en une langue ne dépend aucunement du degré de sa pratique.

Au niveau de la pratique, l'ordre n'est pas le même chez les professeurs et les élèves. Il est vrai que l'arabe marocain et l'arabe standard ont plus du poids chez les deux catégories de nos informateurs, toutefois nous remarquons que le français est plus dominant que l'amazighe (le berbère) chez les professeurs. Ceci pourrait s'expliquer par l'âge et le niveau d'instruction de ces derniers puisque le français leur est plus utilitaire que l'amazighe (le berbère) (travail, recherche, médias, etc.). Par contre, la majorité des élèves ne maîtrise pas la langue française et recourt aux autres langues dans leurs conversations. Ces données dévoilent également la régression de l'amazighe (le berbère) d'une génération à une autre.

Au niveau identitaire, les langues nationales sont les premières chez les professeurs et les élèves, notamment les langues maternelles, et le français est la dernière langue chez eux. L'ordre des langues au niveau identitaire correspond généralement à leur poids au niveau de la socialisation de nos enquêtés. Ce qui indique que leur identité linguistique est le fruit de leur socialisation. Il est vrai que l'ordre des langues maternelles chez les élèves diffère de leur classement au niveau de leur biographie linguistique (la première langue est l'amazighe (le berbère) et la deuxième langue est l'arabe marocain), toutefois, nous considérons l'ordre comme identique à celui de leur biographie linguistique puisque la différence entre les deux langues maternelles n'est pas importante au niveau identitaire.

Abordons maintenant la comparaison des langues chez l'ensemble de nos informateurs.

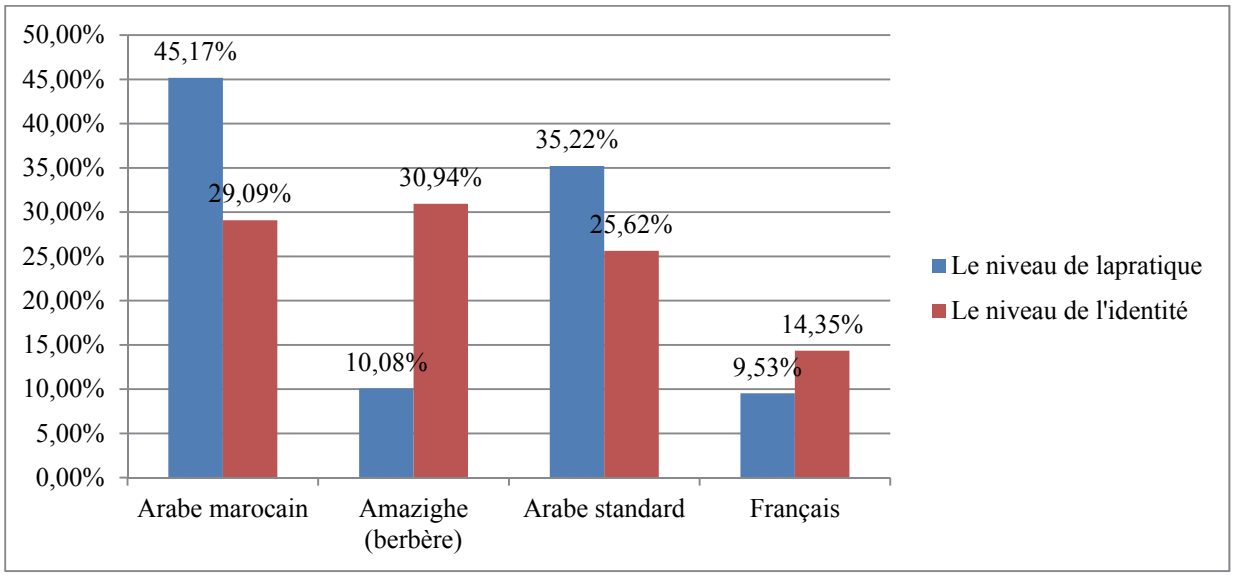
Les tableaux et le graphique suivants présentent les données de l'ensemble de nos informateurs au niveau de la pratique et au niveau de l'identité:

	Arabe Marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Le niveau quantitatif	38,09 %	17,28 %	29,32 %	15,31 %	100 %
Le niveau formel et fonctionnel	52,25 %	2,88 %	41,12 %	3,75 %	100 %
Moyenne	45,17 %	10,08 %	35,22 %	9,53 %	100 %

Tableau 105: le poids de chaque langue au niveau de la pratique chez nos informateurs.

Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
29,09 %	30,94 %	25,62 %	14,35 %	100 %

Tableau 106: le poids de chaque langue au niveau de l'identité chez nos informateurs.



Graphique 80: le poids de chaque langue au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez nos informateurs

Nous remarquons que les langues nationales sont les premières au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Quant au français, il est la dernière langue aux deux niveaux. Cependant, la comparaison des langues nationales dévoile que ces dernières sont disproportionnelles à ces deux niveaux.

Au niveau de la pratique, l'ordre des langues correspond essentiellement à leur utilité à l'univers scolaire. Comme nous l'avons développé avant, les langues principales à l'Ecole sont l'arabe marocain et l'arabe standard. Quant à l'amazighe (le berbère) et le français, ils n'ont pas de poids à cet univers.

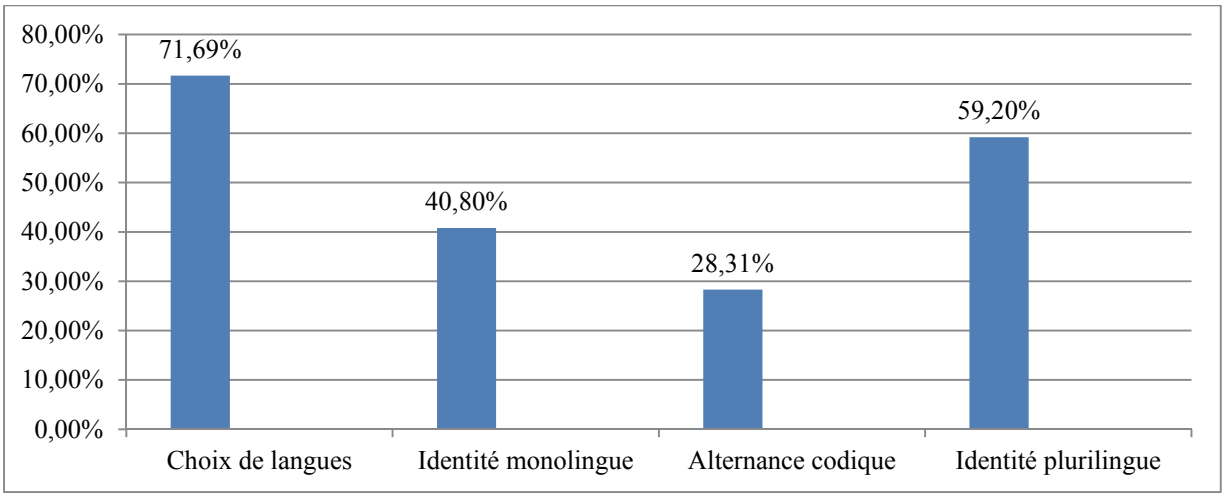
Au niveau identitaire, l'ordre des langues ne correspond pas à leur poids au niveau de la pratique. Ce qui indique que l'identification en une langue ne dépend pas du poids de sa pratique chez l'ensemble de nos informateurs. Généralement, l'ordre des langues au niveau identitaire correspond à leurs poids au processus de socialisation. Rappelons que la première langue dans la biographie linguistique de nos enquêtés est l'arabe marocain, la deuxième est l'amazighe (le berbère) et la troisième est l'arabe standard. Il est vrai que l'amazighe (le berbère) est la première langue et l'arabe marocain est la deuxième au niveau identitaire, toutefois la différence entre les deux langues maternelles reste faible à ce niveau (soit 1,85 %). Soulignons que la majorité des parents de nos informateurs ont l'amazighe (le berbère) pour langue maternelle. Ce qui pourrait signifier que certains informateurs s'identifient encore en amazighe (berbère) même s'ils sont socialisés en arabe marocain.

Développons maintenant la comparaison du choix des langues et de l'identité monolingue ainsi que l'alternance codique et l'identité plurilingue.

3.2 Choix des langues *versus* identité monolingue et alternance codique *versus* identité plurilingue

Tout d'abord, la comparaison des données des professeurs et des élèves démontre que les rapports entre d'une part le choix de langues et l'identité monolingue, et d'autre part l'alternance codique et l'identité plurilingue sont disproportionnels. Ceci s'explique par le fait que l'identification en une langue ne dépend pas de sa pratique.

Le graphique suivant présente les taux du choix de langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez l'ensemble de nos informateurs :



Graphique 81: le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez nos informateurs.

Les rapports d'un côté entre le choix de langues et l'identité monolingue, et d'un autre côté entre l'alternance codique et l'identité plurilingue sont disproportionnels chez l'ensemble de nos informateurs. En effet, nos enquêtés optent pour une seule langue dans 71,69 % de leurs tours de parole tandis que 40,80 % parmi eux seulement s'identifient en une seule langue. En outre, ils mélangent les langues dans 28,31 % de leurs tours de parole alors que 59,20 % de nos informateurs choisissent plus d'une langue pour s'identifier. Ceci signifie ce que nous avons déjà avancé, à savoir l'identification linguistique ne dépend pas de la pratique des langues. D'ailleurs, l'étude des représentations de nos informateurs sur le rapport entre la pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité linguistique démontre que la majorité de nos enquêtés pense que le mélange de langues ne constitue aucune menace à leur identité.

Enfin, nous signalons que la distribution des tours de parole ne reflète pas le poids du mélange des langues chez nos informateurs. Ainsi, le nombre de mots des tours mixtes dépasse la moitié des mots produits par nos enquêtés (soit 54,82 %).

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à la comparaison synchronique de la manifestation des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Nous avons commencé par la comparaison des langues chez les professeurs. Ensuite, nous avons comparé les données des élèves. Et nous avons terminé par la comparaison des langues chez l'ensemble de nos informateurs. Pour comparer la manifestation des langues, nous avons mis dans un premier lieu en rapport le poids des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Dans un deuxième lieu, nous avons comparé le choix de langues et l'identité monolingue ainsi que l'alternance codique et l'identité plurilingue.

La conclusion principale de ce chapitre est que le rapport entre le répertoire linguistique et le répertoire identitaire est disproportionnel chez l'ensemble de nos informateurs. En effet, l'ordre des langues dans les pratiques langagières de nos enquêtés est différent de celui de leurs identifications linguistiques subjectives. Au niveau de la pratique, le poids de chaque langue correspond à son utilité à l'univers scolaire. Par contre, le classement des langues au niveau identitaire renvoie à leur ordre dans leur biographie linguistique. En outre, les tours monolingues sont dominants alors que le taux de l'identité monolingue reste faible. D'un autre côté, les tours mixtes n'ont pas de poids tandis que les informateurs qui s'identifient en plus d'une langue sont prépondérants. En somme, l'identification linguistique subjective chez nos enquêtés ne dépend aucunement de la pratique actuelle de leurs langues. D'ailleurs, l'étude de leurs représentations sur leur pratique du plurilinguisme et la constitution de leur identité démontre que la majorité des professeurs et des élèves pense que le mélange de langues ne constitue aucune menace à leur identité.

Après avoir développé la comparaison synchronique des langes de notre étude, abordons dans ce qui suit la comparaison diachronique desdites langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

Chapitre II

Comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

Introduction

Ce chapitre sera consacré à la comparaison diachronique des langues de notre étude. Il s'agit de mettre en corrélation la manifestation des langues au répertoire linguistique et au répertoire identitaire à l'enfance de nos informateurs et au moment de la réalisation de cette étude. Rappelons que les langues maternelles sont exclusives à l'enfance de nos enquêtés aussi bien au niveau de la pratique qu'au niveau de l'identité. Par contre, au moment de notre étude, nos informateurs ont déjà acquis les langues de l'Ecole. L'objectif de cette comparaison est de vérifier l'impact de l'acquisition des langues de l'Ecole sur leurs pratiques langagières et leurs identifications linguistiques subjectives.

Ce chapitre se composera de trois sections. La première vise la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique et la deuxième sera destinée à la comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité. Quant à la troisième section, elle sera consacrée à la comparaison des taux du changement aux deux niveaux dans le but de tirer au clair diachroniquement les rapports des langues au répertoire linguistique et au répertoire identitaire. Dans cette comparaison, nous commencerons par les professeurs, ensuite les élèves et nous terminerons par l'ensemble de nos informateurs en mettant en rapport les données des deux catégories de la population de notre étude. Et dans chaque catégorie de nos informateurs, nous aborderons d'abord la comparaison diachronique des poids des langues. Ensuite, nous comparerons d'une part les choix des langues et l'alternance codique (la comparaison diachronique au niveau de la pratique), et d'autre part l'identité monolingue et l'identité plurilingue (la comparaison diachronique au niveau de l'identité).

1 La comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique

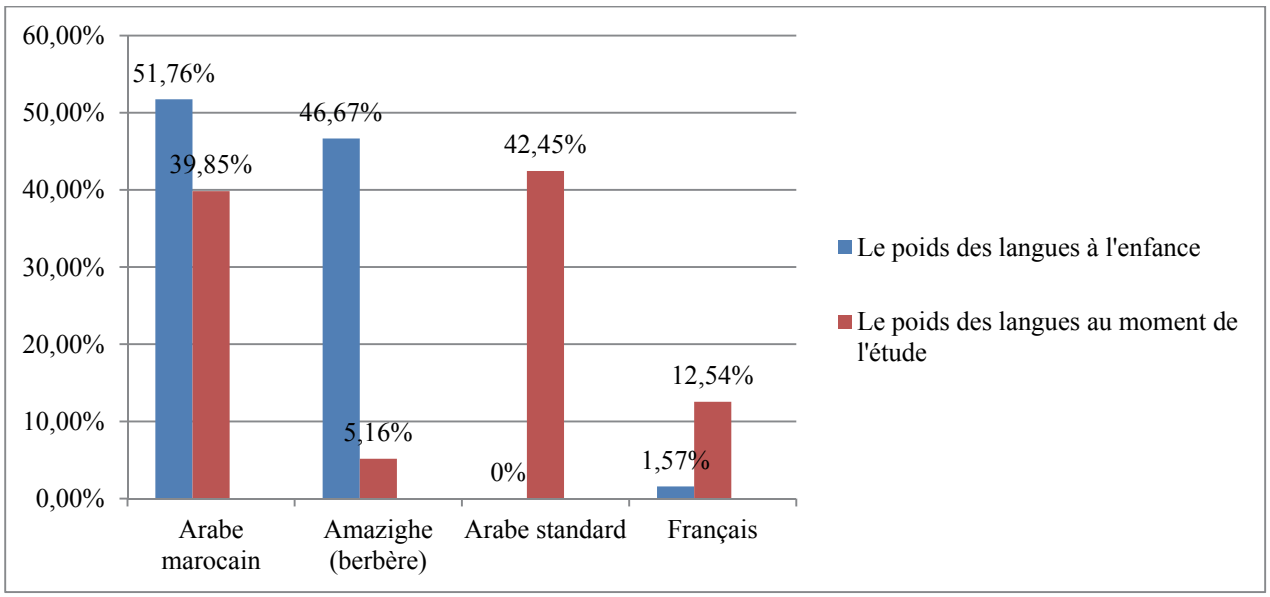
1.1 Comparaison diachronique des données des professeurs

1.1.1 Comparaison diachronique du poids des langues

Le tableau et le graphique suivants présentent les données des professeurs :

	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Le poids des langues à l'enfance[1]	51,76 %	46,67 %	00 %	1,57 %	100 %
Le poids des langues au moment de l'étude.[2]	39,85 %	5,16 %	42,45 %	12,54 %	100 %
Le taux du Changement	- 11,91 %	- 41,51 %	+ 42,45 %	+ 10,97 %	

Tableau 107: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique chez les professeurs.



Graphique 82: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs.

La mise en rapport des langues à l'enfance des professeurs et au moment de cette étude laisse à déduire que les langues maternelles ont connu une régression et les langues de l'Ecole une

[1] - Nous avons obtenu ces taux en recourant au tableau de la biographie linguistique des professeurs (voir p. 206). Pour ce faire, nous avons calculé les fréquences de chaque langue à leur enfance qui se présentent comme suit : amazighe (berbère) :119 fréquences, arabe marocain : 132 fréquences, l'arabe standard : 00 fréquence et le français 4 fréquences. Pour calculer ces fréquences, nous avons pris en considération les occurrences des langues lors de la communication avec les parents et avec les autres membres de la famille pendant leur enfance.

[2] - Nous avons déjà calculé ces taux lors de la comparaison synchronique des langues (voir tableau 100 p. 296).

nette augmentation. Nous pensons que ce résultat est normal parce que l'acquisition des langues de l'Ecole a renforcé le rôle de ces dernières, et par conséquent elle a réduit l'espace de la pratique des langues maternelles.

Ce taux du changement varie d'une langue à une autre. Au niveau des langues maternelles, nous remarquons que l'arabe marocain a une légère régression (- 11,91 %) alors que l'amazighe (le berbère) a une forte diminution (- 41,51 %). Ce constat corrobore ce que nous avons déjà avancé lors de l'étude de la biographie linguistique des professeurs, à savoir la régression de la pratique de l'amazighe (le berbère) au fur et à mesure de l'évolution de la socialisation des professeurs. En ce qui concerne les langues de l'Ecole, nous constatons que l'arabe standard a le taux d'évolution le plus élevé. Ceci s'explique d'abord par le fait qu'elle n'est la langue maternelle d'aucun professeur. Ensuite, elle est la langue principale d'enseignement et d'apprentissage et que les professeurs recourent souvent à cette langue lors de leurs conversations au cadre non formel. Quant au français, son taux d'évolution n'est pas important. Ce qui reflète que cette langue n'est pas très utilitaire à l'univers scolaire. Elle est uniquement la langue d'enseignement de la matière du français et quelques professeurs l'exploitent aussi dans leurs cours et leurs conversations du cadre non formel. Rappelons que la majorité des professeurs ont effectué leurs études supérieures en langue française.

1.1.2 Comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique

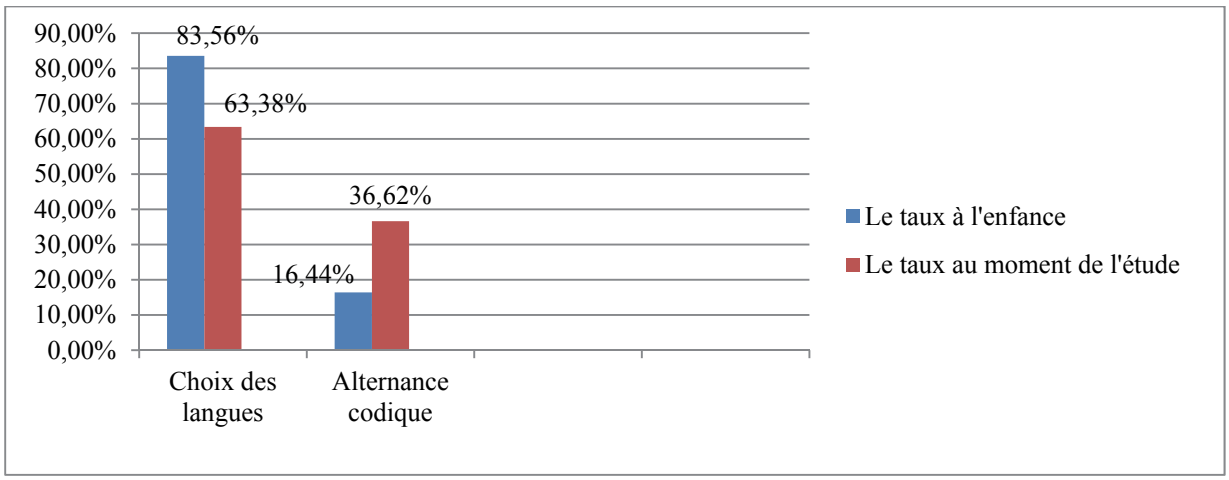
Le tableau et le graphique suivants présentent les poids du choix de langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs :

	Choix des langues	**L'alternance codique**
Les données de l'enfance[1]	83,56 %	16,44 %
Les données au moment de l'étude[2]	63,38 %	36,62 %
Le taux du changement	-20,18 %	+ 20,18 %

Tableau 108: les données de la comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez les professeurs.

[1] - Pour calculer le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance, nous avons calculé leurs fréquences en recourant à la biographie linguistique des professeurs (voir tableau 63 p. 206). Le choix des langues a 183 fréquences et l'alternance codique a 36 fréquences.

[2] - Nous avons calculé ces taux au premier chapitre de cette partie (voir graphique 77 p. 298).



Graphique 83: le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs.

Nous soulignons tout d'abord que nous insistons uniquement dans cette comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique sur le taux de l'évolution car le choix des informateurs ayant plus d'une langue maternelle ne repose sur aucun critère. Nous rappelons que nous avons pris tous les informateurs ayant plus d'une langue maternelle dont les questionnaires étaient intégralement remplis. Autrement dit, les informateurs ayant une seule langue maternelle à l'enfance étaient dominants alors que ceux ayant plus d'une langue maternelle étaient peu nombreux. Ce qui explique la prépondérance du choix des langues à l'enfance. Pour cette raison, nous nous focalisons uniquement sur le taux d'évolution puisque notre objectif est l'étude du changement du choix des langues et de l'alternance codique.

La comparaison des taux du changement diachronique dévoile que le choix d'une seule langue pour communiquer régresse au cours du processus de la socialisation des professeurs. Par contre, le taux de l'alternance codique évolue. Nous pensons que ce résultat est normal étant donné qu'au fur et à mesure du développement du processus de la socialisation, le répertoire linguistique s'enrichit par l'acquisition de nouvelles langues, notamment les langues de l'Ecole. Et par conséquent, les professeurs exploitent toutes les langues de leur répertoire linguistique dans leurs conversations. C'est ce que confirment les résultats de l'analyse de leurs pratiques langagières. En effet, 60,99 % des mots des professeurs se situent dans les tours mixtes. En outre, les alternances intra-intervention représentent 97,52 % de leurs insertions. Par ailleurs, la distribution des fonctions de l'alternance codique étaye cette évolution puisque les langues de notre étude jouent des fonctions diverses dans les conversations de cette catégorie de nos informateurs, aussi bien au cadre formel qu'au cadre non formel. Ainsi, les langues de l'Ecole remplissent 63,90 % des fonctions au cadre non formel dont les langues principales de

communication sont l'arabe marocain et l'amazighe (le berbère). De même, l'arabe marocain a été exploité dans 65 % des fonctions du cadre formel. Rappelons que l'amazighe (le berbère) est catégoriquement absent dans les conversations de la classe.

Abordons dans ce qui suit la comparaison diachronique des données des élèves.

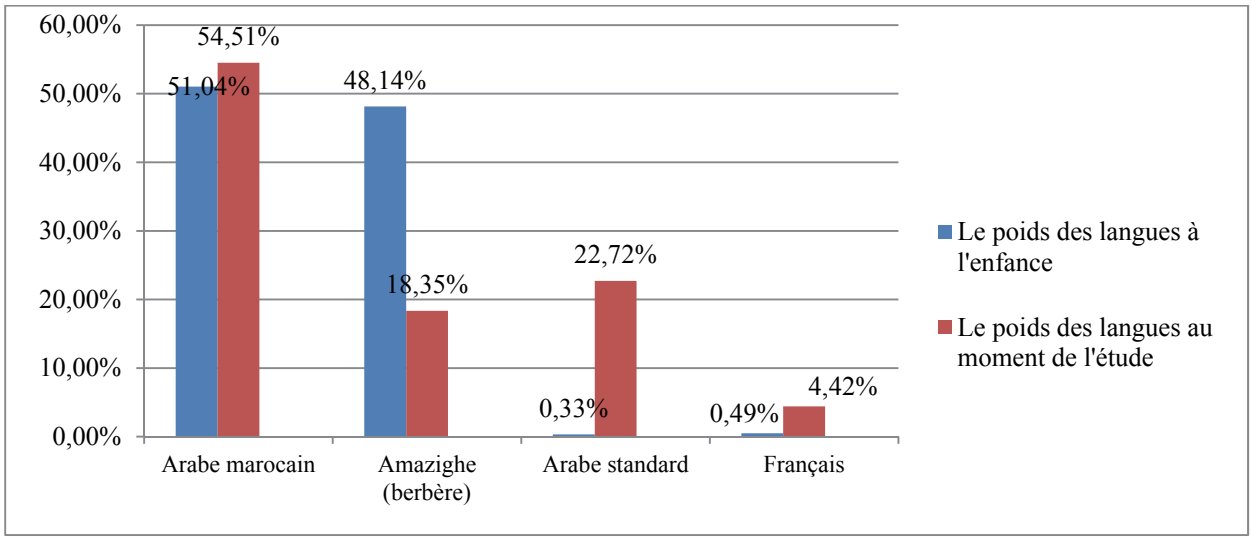
1.2 Comparaison diachronique des données des élèves

1.2.1 Comparaison diachronique du poids des langues

Le tableau et le graphique suivants présentent les données des élèves :

	Arabe marocain	**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**	**Français**	**Total**
Le poids des langues à l'enfance[1]	51,04 %	48,14 %	0,33 %	0,49 %	100 %
Le poids des langues au moment de l'étude.[2]	54,51 %	18,35 %	22,72 %	4,42 %	100 %
Le taux du changement	+ 3,47 %	- 29,79 %	+ 22,39 %	+ 3,93 %	

Tableau 109: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique chez les élèves.



Graphique 84: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves.

[1] - Nous avons obtenu ces taux en recourant au tableau de la biographie linguistique des élèves (voir tableau 82 p. 258). Les fréquences des langues à leur enfance se présentent comme suit : amazighe (berbère) : 299 fréquences, arabe marocain : 317 fréquences, l'arabe standard : 02 fréquence et le français : 03 fréquences.

[2] - Nous avons calculé ces taux lors de la comparaison synchronique des langues chez les élèves (voir tableau 102 p. 299)

Les données ci-dessus dévoilent que seulement l'amazighe (le berbère) a connu une régression dans sa pratique. Ce qui étaye ce que nous avons déjà développé lors de l'analyse de la biographie linguistique des élèves et de leurs profils sociologiques. Ainsi, nous remarquons que cette langue connaît une régression dans sa pratique en passant de l'enfance à d'autres stades de la socialisation et d'une génération à une autre. Les autres langues ont marqué une évolution. Pour l'arabe marocain, il a gardé son poids tout au long du processus de la socialisation des élèves, et il a même un taux d'augmentation de 3,47 %. Cette langue est le moyen de communication fondamental chez les élèves. Elle joue le rôle de ligua franca entre les Arabophones et les Amazighophones. En outre, les élèves utilisent trop cette langue en classe pour s'exprimer, notamment pour pallier une carence lexicale.

Pour les langues de l'Ecole, l'arabe standard a le taux d'évolution le plus élevé (+ 22,39 %). Ce taux reflète l'importance de cette langue à l'univers scolaire. Elle est la langue principale d'apprentissage chez les élèves et ils recourent également souvent à cette langue au cadre non formel, surtout pour rapporter les paroles d'autrui et remplir une fonction lexicale et référentielle. Quant au français, son taux d'évolution reste faible (+ 3,93 %). Ce qui reflète le niveau des élèves en cette langue puisque la majorité de ces derniers ne peut pas s'exprimer aisément en français. Sans oublier que cette langue est enseignée uniquement en matière du français.

1.2.2 Comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique

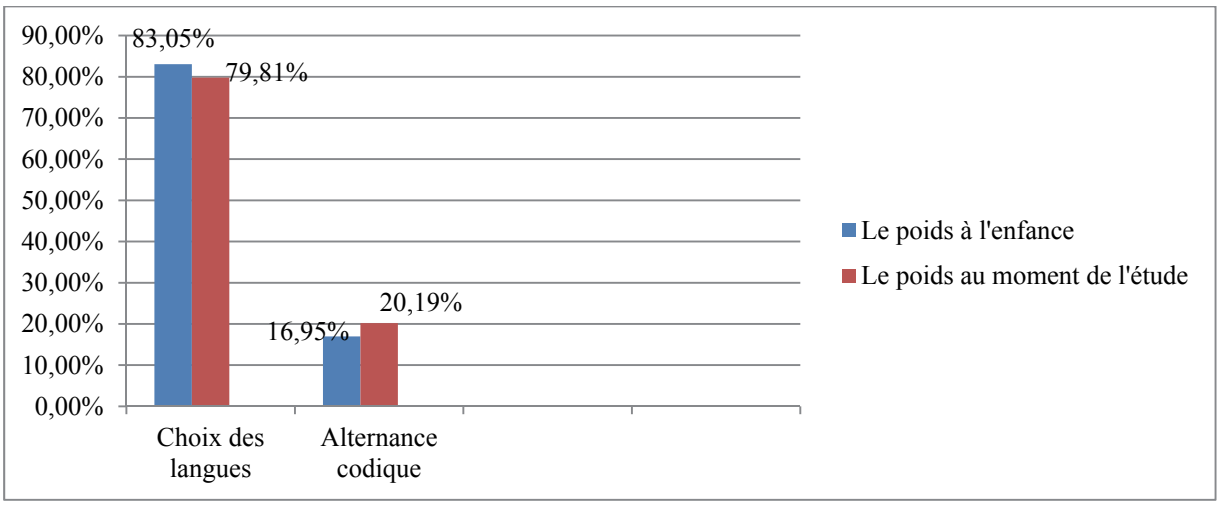
Le tableau et le graphique suivants présentent les poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves :

	Choix des langues	**L'alternance codique**
Les données de l'enfance[1]	83,05 %	16,95 %
Les données au moment de l'étude[2]	79,81 %	20,19 %
Le taux du changement	-3,24 %	+ 3,24 %

Tableau 110: les données de la comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez les élèves.

[1] - Pour obtenir le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance des élèves, nous avons calculé leurs fréquences en recourant à leur biographie linguistique (voir tableau 82 p. 258). Le choix des langues a 441 fréquences et l'alternance codique a 90 fréquences.

[2] - Nous avons calculé ces taux au premier chapitre de cette partie (voir graphique 79 p. 300).



Graphique 85: le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves.

A partir des données ci-dessus, nous constatons que le choix de langues et de l'alternance codique n'ont pas connu un grand changement chez les élèves. Le taux du changement est seulement de 3,24 % (le choix de langues a régressé de 3,24 % et l'alternance codique a augmenté de 3,24 %). Ce qui explique que les élèves ne mélangent pas beaucoup les langues et qu'ils recourent souvent à leurs langues maternelles pour s'exprimer puisqu'ils ne maitrisent pas bien encore les langues de l'Ecole, notamment le français. Les données de leurs pratiques langagières analysées dans la deuxième partie de cette étude confirment ce constat. D'abord, les langues maternelles sont dominantes dans l'ensemble de leurs conversations étant donné qu'elles ont fourni 81,49 % de l'ensemble de leurs mots. Ensuite, les mots des tours mixtes représentent 44,59 %. Enfin, les élèves ont généré 34,25 % seulement de l'ensemble des insertions de notre corpus.

1.3 Comparaison diachronique des données de l'ensemble de nos informateurs

1.3.1 Le poids des langues chez l'ensemble de nos informateurs

Avant d'aborder la comparaison diachronique de l'ensemble de nos informateurs, il nous paraît judicieux de présenter d'abord une comparaison du changement du poids des langues des professeurs et des élèves.

La comparaison des données des deux catégories de nos informateurs dévoile que le taux du changement est élevé chez les professeurs. En effet, les langues maternelles ont connu une forte régression chez ces derniers. Ainsi, l'arabe marocain a connu une diminution de sa pratique qui est de – 11,91 % alors que cette langue a une légère évolution chez les élèves (soit + 3,47 %). Pour l'amazighe (le berbère), son taux de régression est de – 41,51 % chez les professeurs tandis qu'il

est de – 29,79 % chez les élèves. En outre, les langues de l'Ecole ont le taux d'évolution le plus élevé chez les professeurs. Ainsi, l'évolution de l'arabe standard est de + 42,45 % chez les professeurs et elle est seulement de + 22,79 % chez les élèves. Quant au français, son taux d'évolution est de + 10,97 % pour les professeurs et de + 3,93 % pour les élèves.

Nous pensons qu'il est normal que le changement des langues est important chez les professeurs. Ainsi, ces derniers sont plus âgés et leur niveau d'instruction est plus élevé. Ceci signifie qu'ils sont plus soumis au plurilinguisme. Autrement dit, les professeurs maitrisent davantage les langues de l'Ecole et ils les exploitent plus à l'univers scolaire, et par conséquent leurs langues maternelles ont connu une régression puisqu'elles sont supplantées par les langues de l'Ecole qui ont marqué une évolution. Par contre, l'âge des élèves et leur niveau d'instruction ne favorisent pas la maîtrise parfaite des langues de l'Ecole. Ce qui les amène souvent à recourir davantage à leurs langues maternelles dans leurs conversations et à éviter les langues de l'Ecole.

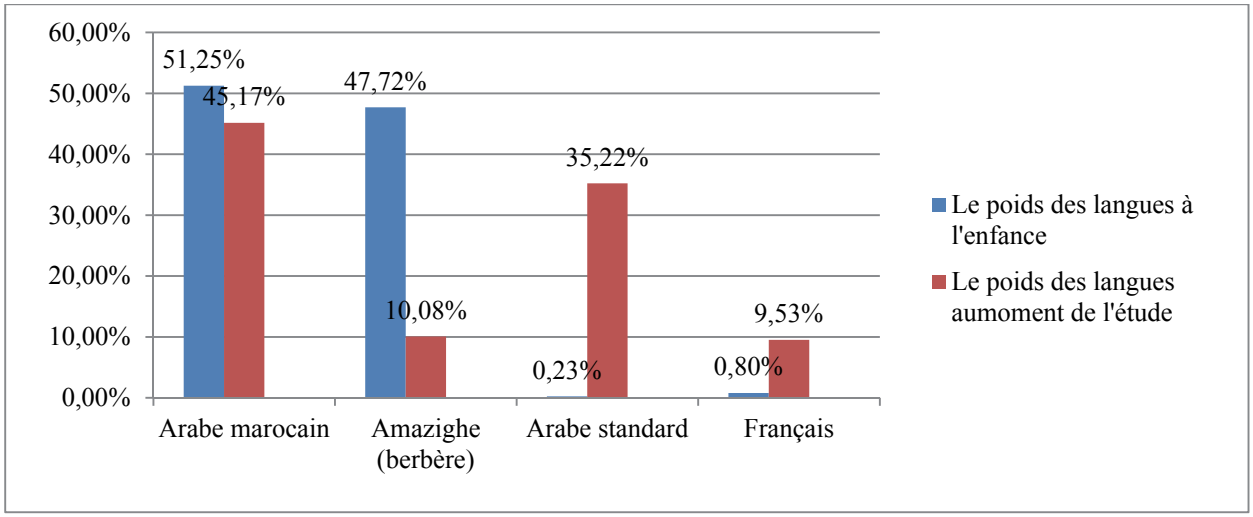
D'un autre côté, nous constatons que les langues qui connaissent plus du changement chez les deux catégories de nos informateurs sont l'amazighe (le berbère) et l'arabe standard. La première langue a connu une forte régression et la deuxième une forte évolution. Pour l'arabe marocain, il maintient généralement son taux de pratique, notamment chez les élèves. Quant au français, son taux d'évolution reste faible. Ces changements sont étroitement liés à l'utilité de ces langues et à leur maîtrise. L'arabe standard a un taux d'évolution fort car il est très exploité à l'univers scolaire et nos informateurs le maitrisent davantage. L'amazighe (le berbère) a une régression forte parce qu'il est moins utilitaire et il n'est utilisé que si les locuteurs se connaissent comme parleurs de cette langue. Le français a une faible évolution étant donné qu'il est moins maîtrisé par nos informateurs et il est présent à l'Ecole uniquement en tant que matière d'enseignement. Quant à l'arabe marocain, sa situation est généralement stable, même s'il a connu une légère régression chez les professeurs, puisqu'il est la langue principale de communication chez nos enquêtés.

Passons maintenant à la comparaison diachronique des langues chez l'ensemble de nos informateurs.

Le tableau et le graphique suivants présentent leurs données :

	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Le poids des langues à l'enfance[1]	51,25 %	47,72 %	0,23 %	0,80 %	100 %
Le poids des langues au moment de l'étude[2]	45,17 %	10,08 %	35,22 %	9,53 %	100 %
Le taux du changement	- 6,08 %	- 37,64 %	+ 34,99 %	+ 8,73 %	

Tableau 111: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique chez l'ensemble de nos informateurs.



Graphique 86: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau de la pratique chez l'ensemble de nos informateurs.

Les données ci-dessus démontrent que les langues maternelles ont une régression dans leur pratique tout au long du processus de socialisation de l'ensemble de nos informateurs. L'amazighe (le berbère) a le taux de régression le plus important. Ceci corrobore ce que nous avons déjà développé lors de l'analyse de leurs profils sociologiques et de leurs biographies linguistiques, à savoir la régression de la pratique de la langue amazighe (berbère) en passant de l'enfance à d'autres stades de la socialisation et d'une génération à une autre. Quant à l'arabe marocain, son taux de régression est de – 6,08 % seulement. Ce qui signifie que cette langue maintient généralement son poids au niveau de la pratique tout au long du processus de la socialisation de nos informateurs. En revanche, les langues de l'Ecole ont marqué une évolution. Le taux le plus

[1] - Nous avons obtenu ces taux en calculant les fréquences des langues chez les professeurs et les élèves à leur enfance qui se présentent comme suit : amazighe (berbère) :418 fréquences, arabe marocain : 449 fréquences, arabe standard : 02 fréquences et le français : 07 fréquences.

[2] - Nous avons calculé ces taux lors de la comparaison synchronique des langues chez l'ensemble de nos informateurs (voir tableau 105 p. 303).

élevé est celui de l'arabe standard (+ 34,99 %) et le plus faible est celui du français (+ 8,73 %). Ce qui indique que le poids de l'arabe standard est important chez l'ensemble de nos informateurs. Il est la langue principale d'enseignement et il jouit d'une grande utilité à l'univers scolaire. Cependant, le français est enseigné seulement en tant que matière. Sans oublier que plusieurs professeurs et la majorité des élèves ne maitrisent pas cette langue.

1.3.2 Comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez l'ensemble de nos informateurs

Tout d'abord, la comparaison des données des professeurs et des élèves démontre qu'il y a une régression dans le choix de langues et une évolution dans la pratique de l'alternance codique au fur et à mesure de l'évolution du processus de la socialisation de nos informateurs. En effet, en passant du stade de l'enfance à celui de l'adolescence (voir les données des élèves), nous constatons que la communication en une seule langue a diminué de 3,24 % et le mélange de langues a augmenté de 3,24 %. Et de l'adolescence à l'âge adulte (voir les données des professeurs), la pratique du choix de langues a reculé de 16,43 % et celle de l'alternance codique a progressé du même taux (soit 16,43 %[1]).

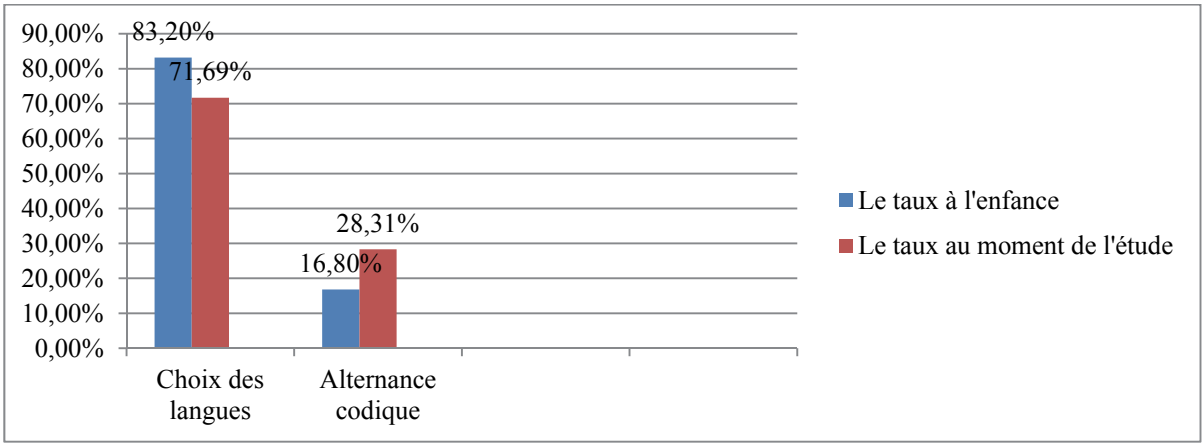
Comme nous l'avons souligné avant, la cause principale de ce changement est la scolarisation de nos enquêtés. Ainsi, les élèves n'arrivent pas encore à maîtriser parfaitement les langues de l'Ecole, surtout le français. Par contre, les professeurs ont tous effectué des études supérieures et ils ont plus d'expérience dans la pratique du plurilinguisme. Ce qui implique que les élèves recourent moins aux langues de l'Ecole en exploitant davantage leurs langues maternelles comme le soutient leurs pratiques langagières. En revanche, les professeurs mélangent plus les langues de leur répertoire comme l'a dévoilé l'analyse de leurs conversations. En bref, nous avançons que la communication en une seule langue régresse et le mélange de codes évolue en suivant le processus de la socialisation de nos informateurs de leur enfance à l'âge adulte en passant par leur adolescence. Ce qui indique l'impact de l'Ecole dans ce changement puisque cette institution de la socialisation joue un rôle fondamental dans l'acquisition des langues de la scolarisation.

Le tableau et le graphique suivants présentent les poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez l'ensemble de nos informateurs :

[1] - Nous avons obtenu ce taux par la soustraction des poids du choix des langues et de l'alternance codique des élèves (soit respectivement 79.81 % et 20.19 %) de ceux des professeurs (soit respectivement 63.38 % et 36.62 %).

	Choix des langues	L'alternance codique
Les données de l'enfance[1]	83,20 %	16,80 %
Les données au moment de l'étude[2]	71,69 %	28,31 %
Le taux du changement	-11,51 %	+ 11,51 %

Tableau 112 : les données de la comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez l'ensemble de nos informateurs.



Graphique 87: le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez l'ensemble de nos informateurs.

La comparaison diachronique chez l'ensemble de nos informateurs indique que la pratique du choix de langues recule et celle du mélange de codes augmente. Comme nous l'avons développé avant chez les deux catégories de la population de notre étude, ce changement est dû essentiellement à leur scolarisation étant donné que l'acquisition des langues de l'Ecole a réduit le domaine de la pratique des langues maternelles et a élargi celui des langues de la scolarisation tout en favorisant le mélange des codes.

En somme, la comparaison diachronique des langues de notre étude laisse à déduire que les langues maternelles et les langues de l'Ecole ont deux tendances tout à fait opposées. Pour les langues maternelles, leur pratique régresse au fur et à mesure de l'évolution du processus de la socialisation. Le taux de régression le plus fort est celui de l'amazighe (le berbère). Pour l'arabe

[1] - Pour calculer le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance de l'ensemble de nos informateurs, nous avons calculé leurs fréquences chez les professeurs et les élèves. Le choix de langues a 624 fréquences et l'alternance codique a 126 fréquences.
[2] - Nous avons calculé ces taux au premier chapitre de cette partie (voir graphique 81 p. 304).

marocain, son taux de diminution est de – 6,08 % seulement. Ce qui signifie que cette langue maintient généralement son poids au niveau de la pratique. Quant aux langues de l'Ecole, elles connaissent une évolution au cours du processus de la socialisation de nos enquêtés. Ces langues supplantent les langues maternelles dans les conversations de nos informateurs et jouent d'autres fonctions que ces dernières ne peuvent pas assumer (apprentissage, pratiques religieuses, création, etc.). Ces changements se manifestent clairement en mettant en corrélation les langues de notre étude à l'enfance de nos informateurs, à leur adolescence (les langues chez les élèves) et à leur âge adulte (les langues chez les professeurs).

D'un autre côté, la communication en une seule langue régresse et le mélange des codes progresse au fur et à mesure de l'évolution du processus de la socialisation de nos informateurs. Ceci s'explique aussi essentiellement par le fait que la scolarisation de nos informateurs a réduit le domaine de la pratique des langues maternelles et a élargi celui des langues de l'Ecole. Ce qui a enrichi le répertoire linguistique de nos enquêtés et a favorisé la pratique de l'alternance codique

Après avoir développé la comparaison diachronique des langues de notre étude au niveau de la pratique, abordons dans ce qui suit la comparaison diachronique desdites langues au niveau identitaire.

2 La comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité

Dans cette section, nous mettrons en rapport la manifestation des langues de notre étude au répertoire identitaire de nos informateurs à l'enfance et au moment de cette étude. En partant du postulat que la première identité se forge en langue maternelle, nous considérons alors les poids des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité comme identiques à l'enfance de nos enquêtés. Pour ce faire, les taux et les fréquences des langues au niveau de la pratique que nous avons calculés à la première section sont les mêmes au niveau identitaire à l'enfance des professeurs et des élèves.

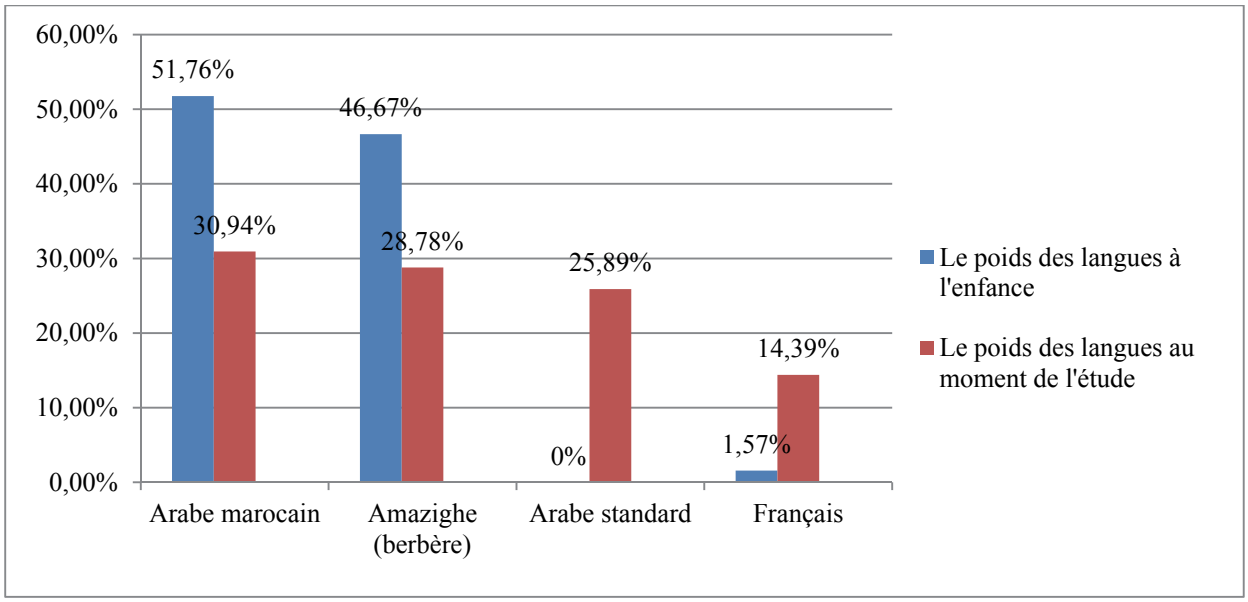
2.1 Comparaison diachronique des données des professeurs

2.1.1 Comparaison diachronique du poids des langues au niveau identitaire

Le tableau et le graphique suivants présentent les données des professeurs :

	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Le poids des langues à l'enfance[1]	51,76 %	46,67 %	00 %	1,57 %	100 %
Le poids des langues au moment de l'étude.[2]	30,94 %	28,78 %	25,89 %	14,39 %	100 %
Le taux du changement	- 20,82 %	- 17,89 %	+ 25,89 %	+ 12,82 %	

Tableau 113: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité chez les professeurs.



Graphique 88: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau identitaire chez les professeurs.

A partir des données ci-dessus, nous constatons que les langues maternelles ont connu une régression au niveau du répertoire identitaire au cours du processus de la socialisation des professeurs. L'arabe marocain a régressé de 20,82 % et l'amazighe (le berbère) de 17,89 %. En revanche, les langues de l'Ecole ont évolué. L'arabe standard a le taux le plus élevé avec 25,89 % et le français a une augmentation de 12,82 %.

Ces résultats indiquent que le poids de langues au niveau identitaire change au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles langues. En effet, les langues maternelles étaient dominantes à l'enfance des professeurs puisque la première identité se forge en ces langues. Toutefois, en apprenant les langues de l'Ecole, les professeurs se les approprient et les intègrent comme leurs

[1] - Nous avons déjà calculé ces taux lors de l'étude de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique (voir tableau 107 p. 308).
[2] - Nous avons déjà calculé ces taux lors de la comparaison synchronique des langues (voir tableau 101 p. 296).

traits identitaires. Ce qui entraîne l'affaiblissement du sentiment identitaire attaché aux premières langues, voire même l'oubli de ce sentiment. De ce fait, le poids des langues maternelles recule et celui des langues de l'Ecole évolue en passant de l'âge d'enfance à l'âge adulte chez les professeurs. Il est vrai que le français était également une langue maternelle, cependant, le nombre des professeurs ayant pour langue maternelle cette langue n'est pas important (quatre professeurs). Ce qui n'a pas influé sur son évolution.

2.1.2 Comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue

Tout d'abord, nous soulignons, comme dans la comparaison des données de la pratique, que nous nous focalisons uniquement sur la comparaison du taux de l'évolution en mettant en rapport les identifications linguistiques de nos informateurs à leur enfance et au moment de cette étude car les informateurs ayant plus d'une langue maternelle sont peu nombreux.

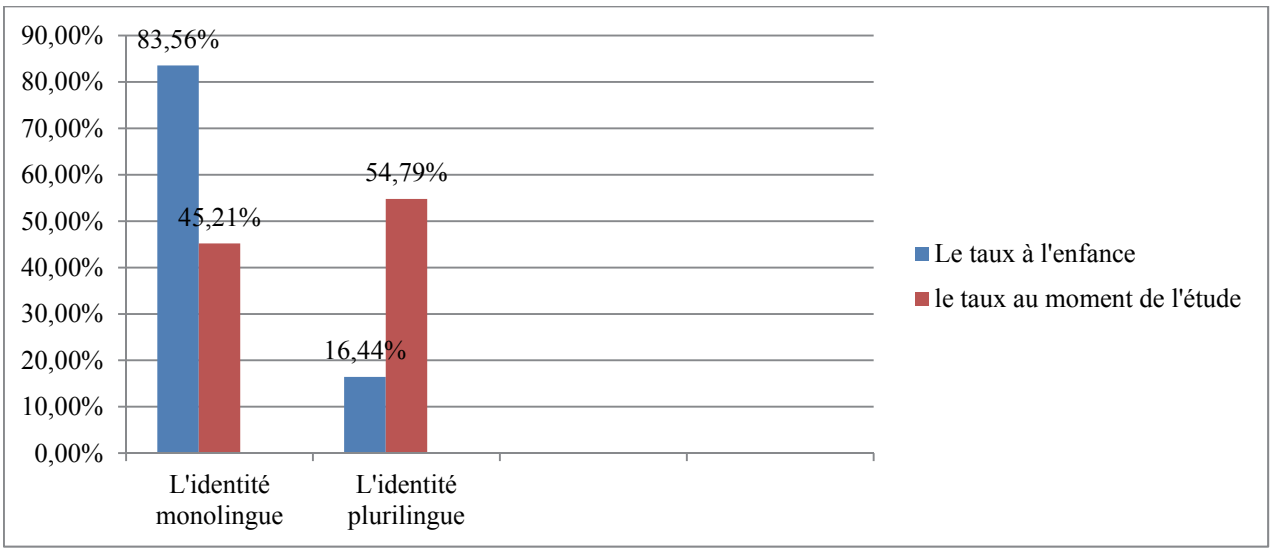
Le tableau et le graphique suivants présentent les poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs :

	Identité monolingue	**Identité plurilingue**
Les données de l'enfance[1]	83,56 %	16,44 %
Les données au moment de l'étude[2]	45,21 %	54,79 %
Le taux du changement	-38,35 %	+ 38,35 %

Tableau 114: les données de la comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue chez les professeurs.

[1] - Nous avons gardé les mêmes taux du choix de langues et de l'alternance codique à l'enfance des professeurs car les langues maternelles sont exclusives au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Sachant que le choix des langues et de l'alternance codique correspondent respectivement à l'identité monolingue et à l'identité plurilingue (voir tableau 108 p. 309).

[2] - Nous avons calculé ces taux au premier chapitre de cette partie (voir graphique 77 p. 298).



Graphique 89: le poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs

La comparaison diachronique des données des professeurs dévoile que l'identification en une seule langue a diminué de 38,55 % alors que l'identification plurilingue a augmenté du même taux. Ceci indique l'impact de la socialisation des professeurs dans le changement de leurs identifications linguistiques. En effet, au fur et à mesure de l'acquisition des langues de l'Ecole, les professeurs se les approprient et les intègrent comme des traits identitaires en enrichissant ainsi leurs répertoires identitaires. Et par conséquent, les professeurs n'ont plus ce sentiment fort attaché à leurs premières identités forgées en leurs langues maternelles et ajoutent à ces dernières d'autres traits linguistiques intériorisés au cours de leur processus de socialisation.

Passons maintenant à la comparaison diachronique des langues de notre étude au niveau identitaire chez les élèves.

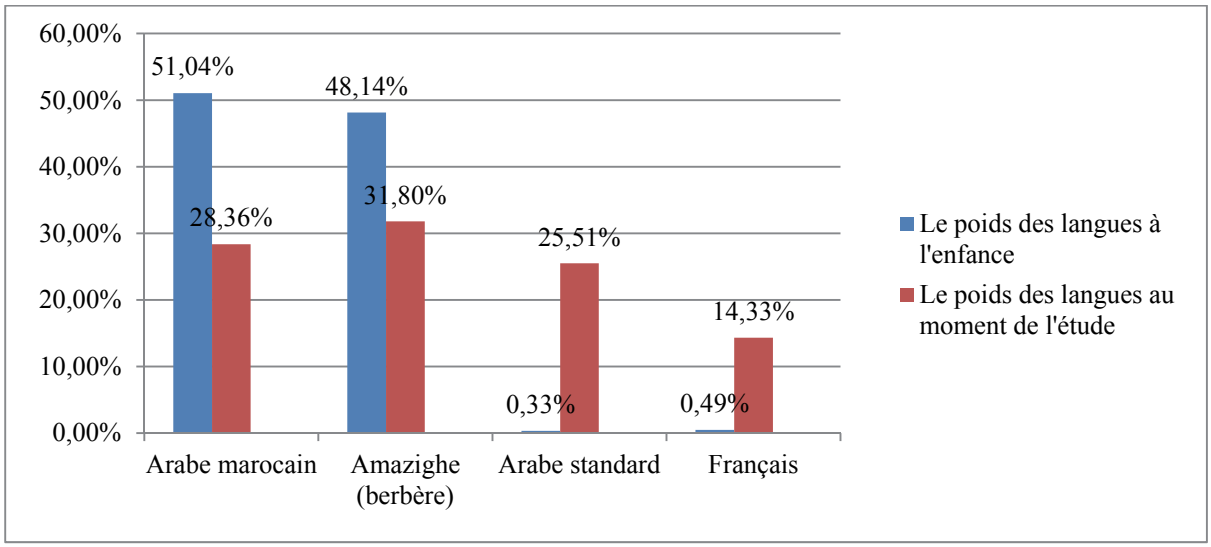
2.2 Comparaison diachronique des données des élèves

2.2.1 Comparaison diachronique du poids des langues au niveau identitaire

Le tableau et le graphique suivants présentent les données des élèves :

	Arabe marocain	Amazighe (berbère)	Arabe standard	Français	Total
Le poids des langues à l'enfance[1]	51,04 %	48,14 %	0,33 %	0,49 %	100 %
Le poids des langues au moment de l'étude.[2]	28,36 %	31,80 %	25,51 %	14,33 %	100 %
Le taux du changement	- 22,68 %	- 16,34 %	+ 25,18 %	+ 13,84 %	

Tableau 115: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité chez les élèves.



Graphique 90: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau identitaire chez les élèves.

A l'instar des professeurs, nous constatons que les langues maternelles ont régressé et les langues de l'Ecole ont évolué au cours du processus de la socialisation des élèves. Ceci s'explique, comme nous l'avons signalé avant chez les professeurs, par le fait que le sentiment identitaire attaché aux langues maternelles s'affaiblit au fur et à mesure de l'acquisition des langues de l'Ecole. Par contre, les élèves s'approprient les langues de leur scolarisation en les intégrant comme des traits dentaires. Ce qui entraîne deux tendances opposées au cours du processus de la socialisation des élèves : un recul du poids des langues maternelles et une progression de celui des langues de l'Ecole. Certes, l'arabe standard et le français étaient également des langues maternelles de quelques élèves, mais leur nombre était très faible et par

[1] - Nous avons calculé ces taux lors de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique chez les élèves étant donné que les langues maternelles sont exclusives aussi bien au niveau de la pratique qu'au niveau de l'identité (voir tableau 109 p. 311).

[2] - Nous avons calculé ces taux lors de la comparaison synchronique des langues chez les élèves (voir tableau 103 p. 299).

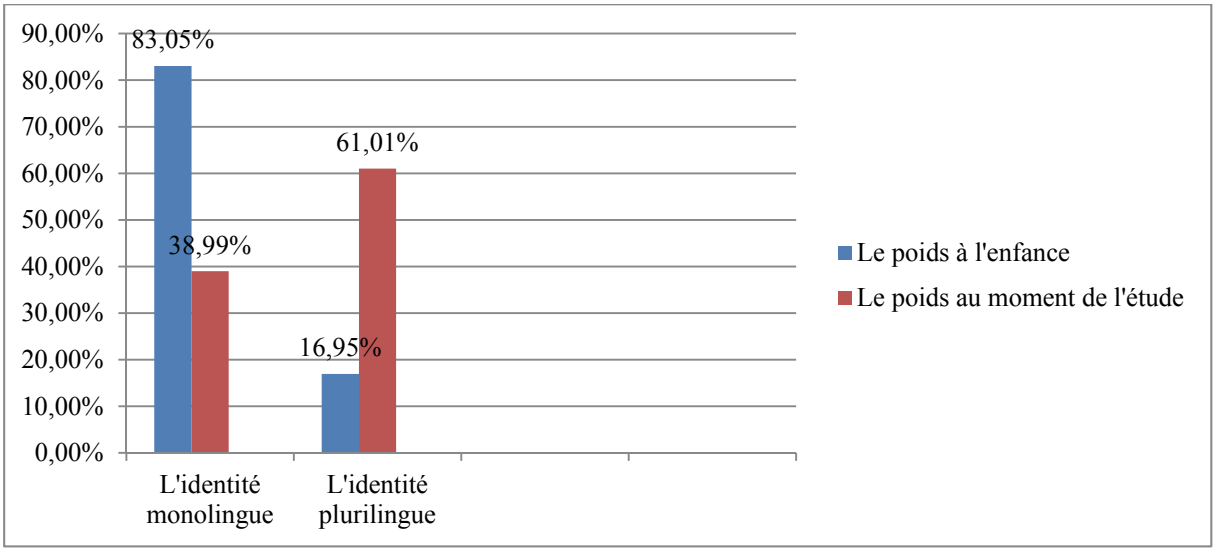
conséquent l'impact de l'Ecole était plus important au niveau de l'ensemble de cette catégorie de nos informateurs.

2.2.2 Comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue

Le tableau et le graphique suivants présentent les poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves :

	L'identité monolingue	**L'identité plurilingue**
Les données de l'enfance[1]	83,05 %	16,95 %
Les données au moment de l'étude[2]	38,99 %	61,01 %
Le taux du changement	-44,06 %	+ 44,06 %

Tableau 116: les données de la comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue chez les élèves.



Graphique 91: le poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves.

A partir des données présentées ci-dessus, nous constatons que l'identité monolingue recule et l'identité plurilingue évolue en passant du stade de l'enfance au moment de cette étude chez les élèves. Le taux du changement des deux types d'identité est de 44,06 % chez cette catégorie de

[1] - Ces taux correspondent respectivement au choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance des élèves puisque les langues maternelles sont aussi exclusives au niveau identitaire à leur enfance (voir tableau 110 p. 312).
[2] - Nous avons calculé ces taux au premier chapitre de cette partie (voir graphique 79 p. 300).

nos informateurs. Ce changement est dû également chez les élèves à leur scolarisation puisque l'acquisition des langues de l'Ecole a permis l'intériorisation de ces langues comme des traits identitaires en enrichissant ainsi leur répertoire identitaire. Par conséquent, les élèves s'identifient davantage en plusieurs langues.

Développons dans ce qui suit la comparaison diachronique des langues au niveau identitaire chez l'ensemble de nos informateurs.

2.3 Comparaison diachronique des données de l'ensemble de nos informateurs

2.3.1 Comparaison diachronique du poids des langues au niveau identitaire

Nous présentons d'abord les résultats de l'ensemble de nos informateurs, ensuite nous comparons les données des professeurs et des élèves.

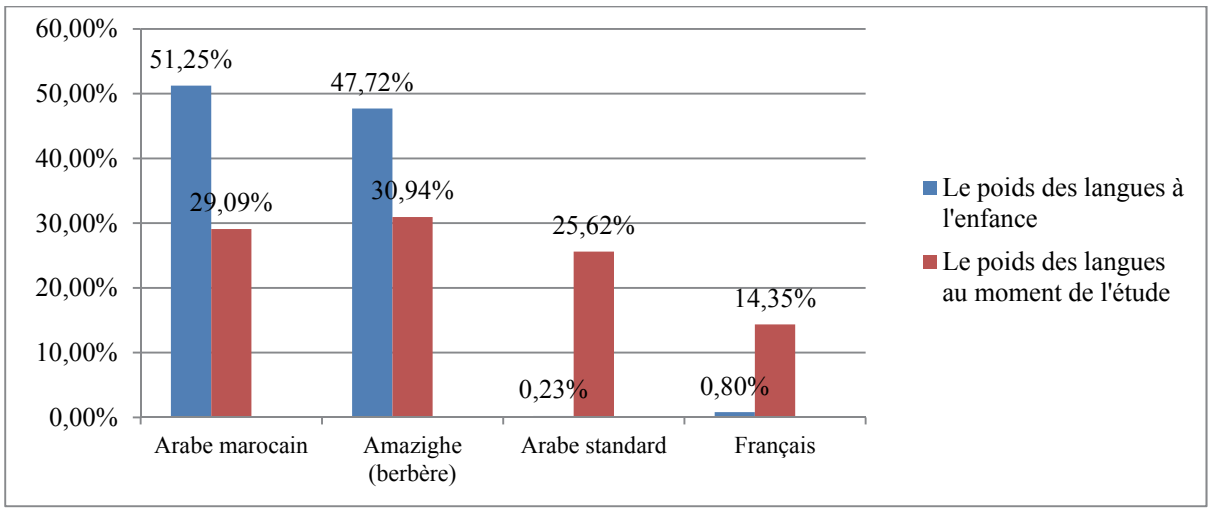
Le tableau et le graphique suivants présentent les données de l'ensemble de nos enquêtés :

	Arabe marocain	**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**	**Français**	**Total**
Le poids des langues à l'enfance[1]	51,25 %	47,72 %	0,23 %	0,80 %	100 %
Le poids des langues au moment de l'étude[2]	29,09 %	30,94 %	25,62 %	14,35 %	100 %
Le taux du changement	- 22,16 %	- 16,78 %	+ 25,39 %	+13,55 %	

Tableau 117: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité chez l'ensemble de nos informateurs.

[1] - Nous avons calculé ces taux lors de la comparaison des langues au niveau de la pratique chez l'ensemble de nos informateurs puisque les langues maternelles sont exclusives aussi bien au niveau de la pratique qu'au niveau de l'identité (voir tableau 111 p. 315).

[2] - Nous avons calculé ces taux au chapitre de la comparaison synchronique des langues (voir tableau 106 p. 303).



Graphique 92: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau identitaire chez l'ensemble des informateurs.

Nous constatons également que les langues maternelles ont régressé et les langues de l'Ecole ont évolué au cours du processus de la socialisation de l'ensemble de nos informateurs. Ceci est dû, comme nous l'avons souligné avant, par le fait que le poids des langues change au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles langues. Ainsi, l'apprentissage des langues de l'Ecole entraîne d'une part la progression du poids de ces dernières au niveau de la pratique et de l'identité, et d'autre part la diminution de la fréquence de la pratique des langues maternelles et le recul du sentiment identitaire attaché à ces langues.

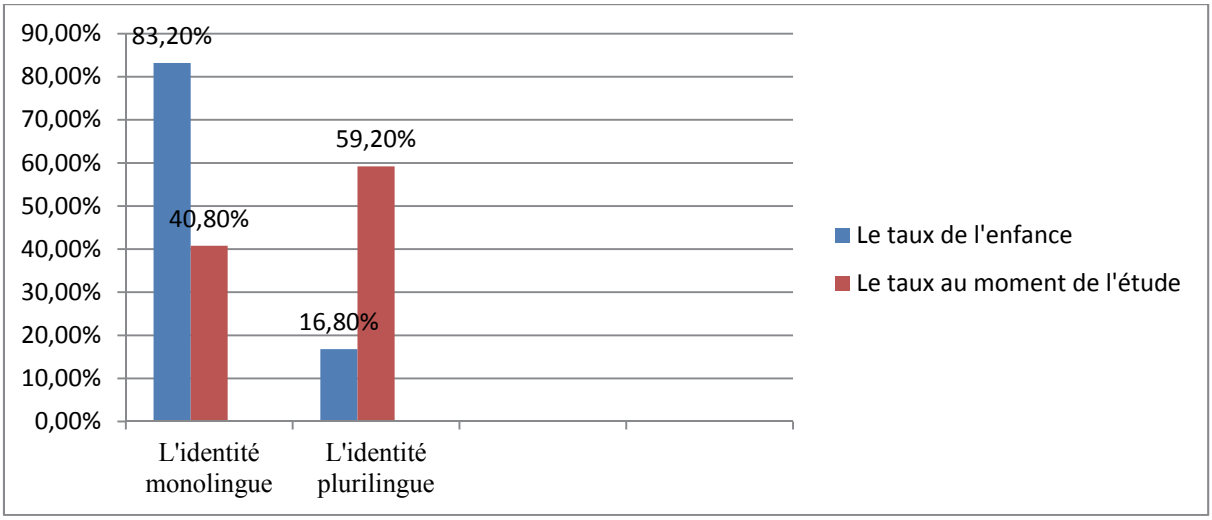
La mise en rapport des taux du changement des langues aux répertoires identitaires des professeurs et des élèves permet de déduire que le taux du changement est généralement constant chez les deux catégories de nos informateurs. Ce qui indique que l'intégration des langues de l'Ecole en tant que des traits identitaires serait déjà effectuée à l'âge de l'adolescence. En outre, la mise en corrélation des données de l'enfance et de l'adolescence (les données des élèves) laisse à dégager que le grand changement au niveau identitaire s'effectue à ces deux stades de la vie. Toutefois, cette étude ne nous permet pas de savoir exactement à quel âge se fait exactement ce changement, ni de mesurer son rythme. Nous pensons que ceci n'est possible qu'en menant des enquêtes auprès des élèves à l'école primaire et au collège. Par exemple, étudier les identifications linguistiques subjectives à la fin du cycle du primaire, à la fin du cycle collégial et les comparer avec les résultats de cette recherche.

2.3.2 Comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue

Le tableau et le graphique suivants présentent les poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez l'ensemble de nos informateurs :

	L'identité monolingue	**L'identité plurilingue**
Les données de l'enfance[1]	83,20 %	16,80 %
Les données au moment de l'étude[2]	40,80 %	59,20 %
Le taux du changement	-42,40 %	+ 42,40 %

Tableau 118: les données de la comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue chez l'ensemble de nos informateurs.



Graphique 93: le poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez l'ensemble des informateurs

A partir des données de nos informateurs, nous constatons que l'identité monolingue régresse et l'identité plurilingue progresse en passant de leur enfance au moment de cette étude. D'où l'impact fondamental de l'Ecole dans le changement de l'identification linguistique de l'ensemble de nos informateurs puisque l'acquisition des langues de la scolarisation a enrichi leurs répertoires identitaires en s'appropriant les langues de l'Ecole comme des traits identitaires.

[1] - Ces taux correspondent respectivement à ceux du choix de langues et de l'alternance codique que nous avons calculés lors de la comparaison diachronique de l'ensemble de nos informateurs car les langues maternelles sont exclusives au niveau de la pratique et au niveau de l'identité (voir tableau 112 p. 317).
[2] - Nous avons calculé ces taux au premier chapitre de cette partie (voir graphique 81 p. 304).

D'un autre côté, la mise en corrélation des données de l'identification linguistique à l'enfance de nos informateurs, à leur adolescence (voir les données des élèves) et à l'âge adulte (voir les données des professeurs) démontre que le changement fondamental a été effectué également entre l'enfance et l'adolescence puisque le taux du changement à cette étape est de 44,06 %. Par contre, de l'âge de l'adolescence à l'âge adulte, nous pouvons souligner qu'il y a une stagnation au niveau de leurs identifications linguistiques puisque le taux du changement chez les professeurs est seulement de 38,35 %. Autrement dit, de l'âge de l'adolescence à l'âge adulte, l'identité monolingue a augmenté seulement de 6,22 %[1] et l'identité plurilingue a reculé uniquement du même taux (soit 6,22 %). En somme, les données statistiques démontrent que l'identification linguistique s'est effectuée essentiellement entre l'enfance et l'adolescence.

Nous constatons que l'identité monolingue régresse et l'identité plurilingue progresse de l'enfance de nos informateurs à leur adolescence alors que la comparaison des taux du changement de l'adolescence et de l'âge adulte dévoile une légère progression de l'identité monolingue et un léger recul de l'identité plurilingue. Nous ne trouvons pas d'explication à ce constat. Ce changement serait –il dû à la compétence linguistique des professeurs en langues de l'Ecole ?

Dans cette section, nous avons développé la comparaison diachronique des langues de notre étude au niveau du répertoire identitaire ainsi que l'évolution de l'identité monolingue et l'identité plurilingue chez nos informateurs. La conclusion principale qu'on déduit est que le changement radical au niveau de l'identification linguistique s'effectue essentiellement entre l'enfance et l'adolescence. C'est ce dont témoigne la comparaison diachronique du poids des langues et l'identité monolingue et l'identité plurilingue à l'enfance de l'ensemble de nos informateurs et chez les élèves (l'âge de l'adolescence). En passant de l'adolescence à l'âge adulte (les données des professeurs), nous remarquons qu'il y a généralement une tendance de la stagnation de l'identification linguistique puisque le taux du changement reste faible.

Passons maintenant à la comparaison des taux du changement des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.

[1] - Nous avons obtenu ce taux par la soustraction d'une part du poids de l'identité monolingue des élèves de celui de l'identité monolingue des professeurs, et d'autre part, le poids de l'identité plurilingue des élèves de celui de l'identité plurilingue des professeurs.

3 Comparaison des taux du changement des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité

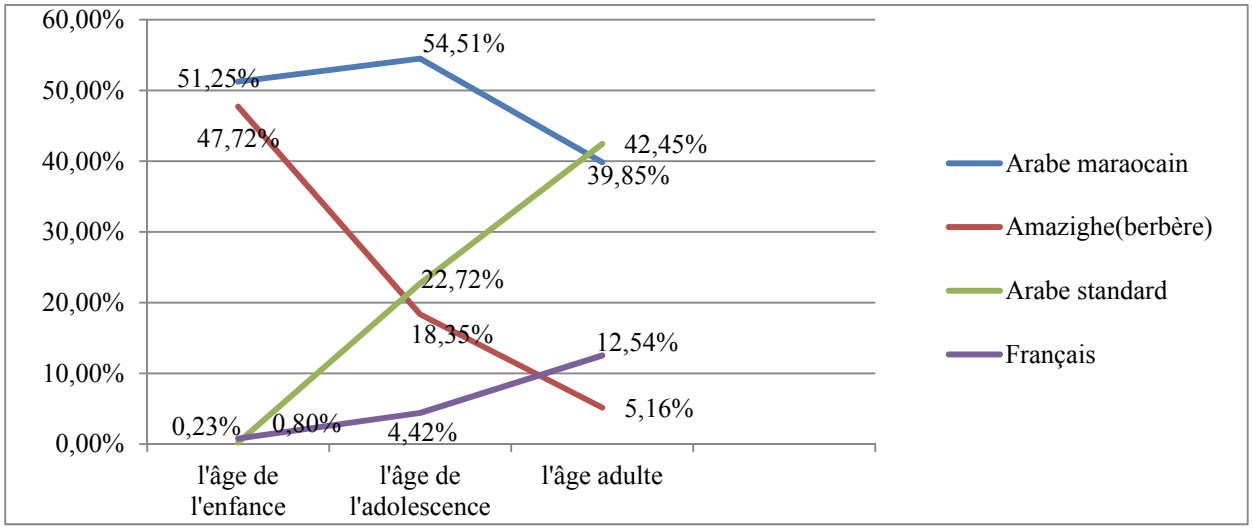
Cette section sera consacrée à la comparaison des taux du changement au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Nous commencerons d'abord par la comparaison des changements des poids des langues au répertoire linguistique et au répertoire identitaire de nos informateurs. Ensuite, nous traiterons les changements d'une part de choix des langues et de l'alternance codique, et d'autre part de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue. Il s'agit de suivre l'évolution de ces changements aux trois stades de la vie, à savoir, l'âge de l'enfance, l'âge de l'adolescence (le changement des langues chez les élèves) et l'âge adulte (le changement des langues chez les professeurs).

3.1 Comparaison des taux du changement des poids des langues

Les tableaux et les graphiques suivants synthétisent les taux du changement des poids des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité:

	Arabe marocain	**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**	**Français**
Le poids des langues à l'âge de l'enfance (Ensemble de nos informateurs)	51,25 %	47,72 %	0,23 %	0,80 %
Le taux du changement des langues à l'âge de l'adolescence (le changement des langues chez les élèves)	+ 3,47 %	- 29,79 %	+22,39 %	+ 3,93 %
Le taux du changement des langues à l'âge adulte (le changement des langues chez les professeurs)	-11,91 %	- 41,51 %	+ 42,51%	+12,54 %
Le taux du changement des langues chez l'ensemble de nos informateurs.	- 6,08 %	-37,64 %	+ 34,99 %	+ 8,77 %

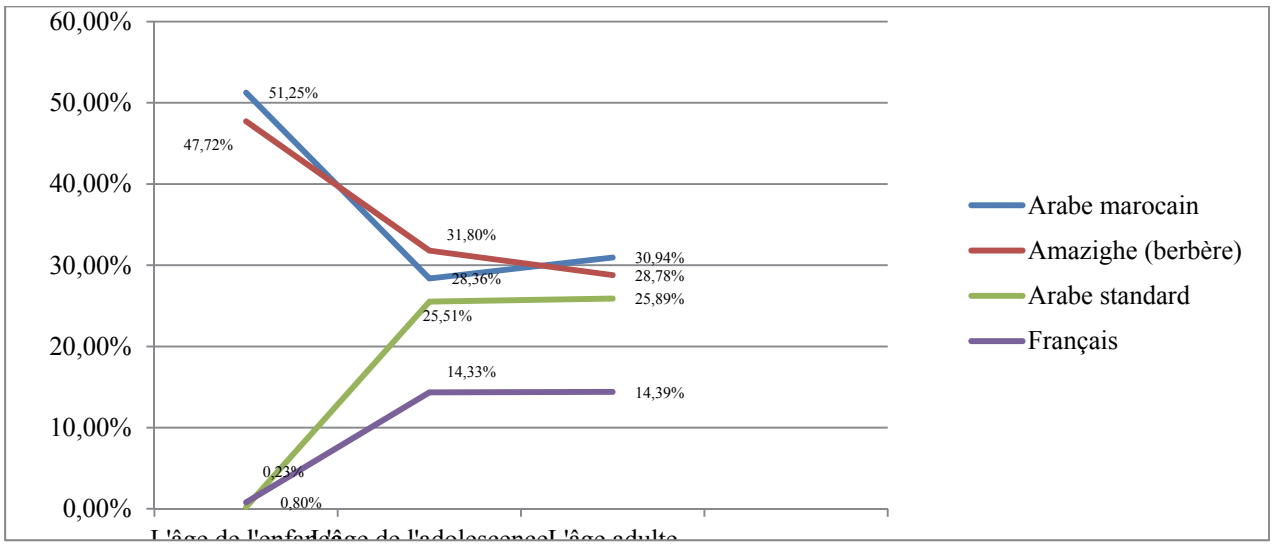
Tableau 119: évolution du changement des langues au niveau de la pratique.



Graphique 94: évolution du changement des langues au niveau de la pratique.

	Arabe marocain	**Amazighe (berbère)**	**Arabe standard**	**Français**
Le poids des langues à l'âge de l'enfance (Ensemble de nos informateurs)	51,25 %	47,72 %	0,23 %	0,80 %
Le taux du changement des langues à l'âge de l'adolescence (le changement des langues chez les élèves)	-22,68 %	- 16,34 %	+25,18 %	+13,84 %
Le taux du changement des langues à l'âge adulte (le changement des langues chez les professeurs)	-20,82 %	- 17,89 %	+ 25,89 %	+12,82 %
Le taux du changement des langues chez l'ensemble de nos informateurs (	-22,16 %	-16,78 %	+ 25,39 %	+13,55 %

Tableau 120: évolution du changement des poids des langues au niveau de l'identité.



Graphique 95: évolution du changement des langues au niveau de l'identité.

La remarque principale est que les langues maternelles régressent et les langues de l'Ecole évoluent aussi bien au niveau de la pratique qu'au niveau de l'identité. En effet, au fur et à mesure de l'acquisition des langues de l'Ecole, les professeurs et les élèves les exploitent dans leurs conversations. Ce qui entraîne le recul de la pratique des langues maternelles et l'évolution de celle des langues de l'Ecole. De même, l'apprentissage des langues de l'Ecole enrichit le répertoire identitaire de nos informteurs qui intègrent ces langues comme de nouveaux traits identitaires. Ce qui affaiblit le sentiment identitaire attaché aux langues maternelles.

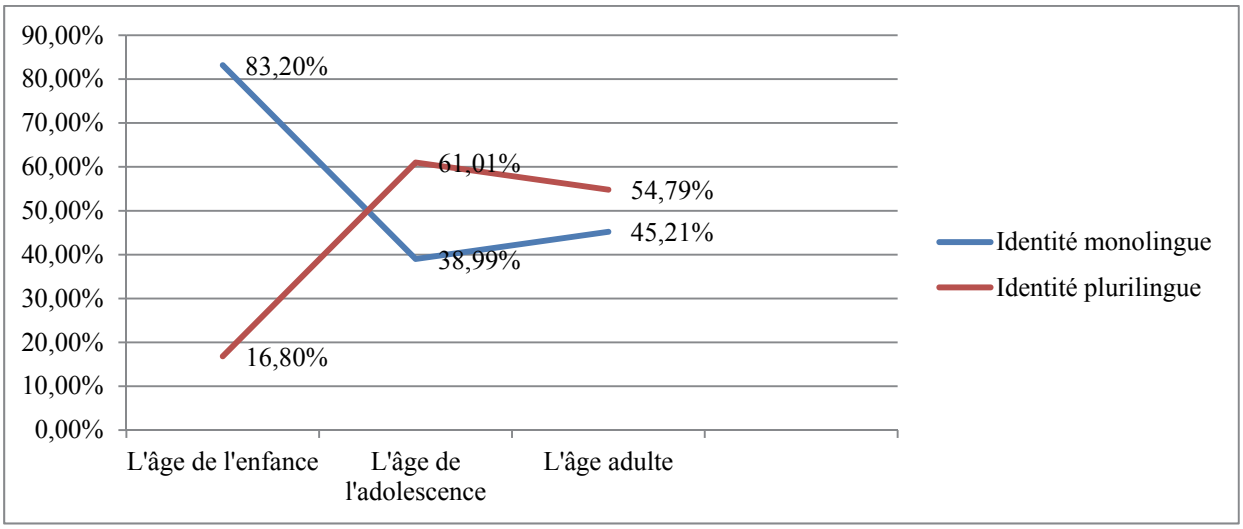
Toutefois, la mise en rapport de l'évolution des langues à l'âge de l'enfance et à l'âge adulte en passant par l'adolescence dévoile que les taux du changement sont disproportionnels au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. En effet, le taux du changement des langues au niveau de la pratique évolue de manière continue tout au long du processus de la socialisation. Par contre, le taux du changement au niveau identitaire évolue uniquement de l'enfance à l'adolescence alors qu'il tend généralement à être stable de l'adolescence à l'âge adulte. Ce qui indique d'abord que l'intégration des langues de l'Ecole comme des traits identitaires avait lieu entre l'enfance et l'adolescence. Ensuite, cette stagnation du changement de l'adolescence à l'âge adulte démontre également que l'identification linguistique n'a pas du rapport avec la pratique des langues, et par conséquent les poids des langues au répertoire linguistique et au répertoire identitaire sont disproportionnels.

3.2 Comparaison des taux du changement de l'identité monolingue *versus* l'identité plurilingue et du choix des langues *versus* l'alternance codique

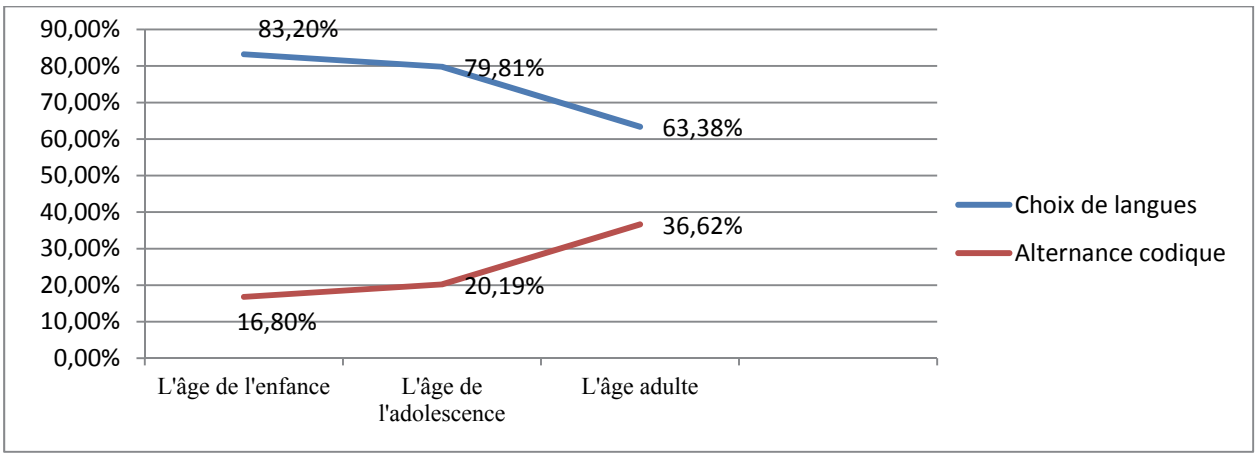
Le tableau et le graphique suivants présentent les taux du changement de l'identité monolingue, de l'identité plurilingue, du choix des langues et de l'alternance codique :

	Le niveau identitaire		**Le niveau de la pratique**	
	L'identité monolingue	**L'identité plurilingue**	**Choix de langues**	**Alternance codique**
Les données de l'enfance (l'ensemble de nos informateurs)	83,20 %	16,80 %	83,20 %	16,80 %
Le taux du changement à l'âge de l'adolescence (le changement des langues chez les élèves)	-44,06 %	+ 44,06 %	-3,24 %	+ 3,24 %
Le taux du changement à l'âge adulte (le changement des langues chez les professeurs)	-38,35%	+ 38,35 %	-20,18	+20,18 %
Le taux du changement des langues chez l'ensemble de nos informateurs.	-42,40 %	+ 42,40 %	-11,51 %	+11,51 %

Tableau 121: évolution du changement du choix des langues *versus* alternance codique et identité monolingue *versus* identité plurilingue.



Graphique 96: évolution du changement de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue.



Graphique 97: évolution du changement du choix des langues et de l'alternance codique.

Généralement, nous constatons au niveau identitaire que l'identité monolingue régresse et l'identité plurilingue progresse en suivant le parcours de la socialisation de nos informateurs. De même, au niveau de la pratique, la communication en une seule langue recule alors que le mélange des langues évolue au fur et à mesure de l'évolution de leur socialisation. Ceci s'explique, comme nous l'avons souligné avant, par le fait que l'acquisition des langues de l'Ecole enrichit leur répertoire identitaire par l'intégration des langues de la scolarisation en tant que de nouveaux traits identitaires et favorise le mélange des codes tout en réduisant la communication en une seule langue.

Toutefois, la comparaison du niveau identitaire et du niveau de la pratique laisse à déduire que le grand changement au niveau de l'identité s'effectue essentiellement à l'enfance et à l'adolescence alors que le grand changement au niveau de la pratique a lieu entre l'âge de l'adolescence et l'âge adulte. En effet, le taux du changement au niveau identitaire entre l'enfance et l'adolescence est de 44,06 % alors qu'il est seulement de 6,22 % entre l'âge de l'adolescence et l'âge adulte. Au niveau de la pratique, le taux du changement entre l'enfance et l'adolescence est uniquement de 3,24 % tandis qu'il est de 16,43 % entre l'adolescence et l'âge adulte. Ce qui indique que l'identité linguistique se construit essentiellement entre l'enfance et l'adolescence. Par contre, au niveau de la pratique, le changement linguistique reste dépendant de la maîtrise des langues et de la pratique du plurilinguisme car le choix de langues recule et l'alternance codique augmente au fur et à mesure de l'évolution de la socialisation de nos informateurs.

D'un autre côté, la mise en rapport de l'évolution d'une part de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue, et d'autre part du choix des langues et de l'alternance codique dévoile que les taux du changement sont disproportionnels au niveau de l'identité et au niveau de la pratique. En effet, la communication en une seule langue recule et l'alternance codique évolue de manière continue tout au long du processus de la socialisation de nos enquêtés. Cependant, au niveau

identitaire, l'identité monolingue régresse fortement et l'identité plurilingue progresse de manière forte de l'enfance à l'adolescence tandis que le taux du changement reste faible de l'âge de l'adolescence à l'âge adulte. Ce qui indique également que l'identification linguistique est indépendante de la pratique des langues.

Dans cette section, nous avons développé la comparaison diachronique des taux du changement au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Nous avons commencé par la comparaison des taux du changement des poids des langues aux deux niveaux. Ensuite, nous avons mis en rapport les taux du changement d'une part de l'identité monolingue et l'identité plurilingue, et d'autre part du choix des langues et de l'alternance codique.

Au niveau de la pratique, nous déduisons que l'évolution du changement est continue tout au long du processus de la socialisation de nos informateurs. D'un côté, le poids des langues maternelles et le taux du choix des langues régressent de l'âge de l'enfance à l'âge adulte en passant par l'adolescence. D'un autre côté, le poids des langues de l'Ecole et le taux du mélange des codes augmentent en suivant les trois stades de leur socialisation. Ce qui signifie que ce changement est dû à la scolarisation de nos informateurs étant donné que l'apprentissage des langues de l'Ecole a enrichi le domaine de la pratique de ces dernières et a réduit celui des langues maternelles tout en favorisant la pratique du mélange des langues.

Au niveau identitaire, nous remarquons que l'évolution du poids des langues, de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue indique que le changement principal s'effectue essentiellement entre l'enfance et l'adolescence. Ainsi, le poids des langues maternelles et le taux de l'identité monolingue régressent fortement entre ces deux stades de la socialisation. De même, le poids des langues de l'Ecole et de l'identité plurilingue augmentent de manière forte entre l'enfance et l'adolescence. Par contre, le changement tend à être stable entre l'âge de l'adolescence et l'âge adulte. Ce qui explique que l'identité linguistique se forge principalement entre l'enfance et l'adolescence.

Les résultats de l'évolution diachronique de l'identité linguistique de nos informateurs correspondent à ce que les sociologues appellent la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La socialisation primaire est celle qui a lieu lors de l'enfance et de l'adolescence. Quant à la socialisation secondaire, elle s'étend à l'âge adulte. Et c'est dans la socialisation primaire où l'édification du noyau de l'identité de l'individu s'effectue. A ce propos, M. DARMON stipule qu' '' A une socialisation primaire forte et affective répond une socialisation secondaire caractérisée, relativement et négativement, comme étant moins puissante et moins émotionnelle, quasi-bureaucratique en un sens '' (2009 :70). Ainsi, le taux fort de l'évolution de l'enfance à l'adolescence et le taux faible de l'adolescence à l'âge adulte témoignent effectivement de l'incrustation de l'identité linguistique de nos enquêtés à l'enfance et à l'adolescence.

En dernier lieu, nous soulignons que la comparaison diachronique des taux du changement démontre aussi que l'identification linguistique ne dépend aucunement de la pratique des langues. Le rapport disproportionnel de l'évolution des changements du niveau de la pratique des langues et du niveau des identités linguistiques étaye ce résultat.

Conclusion

Ce chapitre a abordé la comparaison diachronique des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité en mettant en rapport leur manifestation à l'enfance de nos informateurs et au moment de notre étude. A l'enfance, les langues maternelles sont exclusives aussi bien au niveau de la pratique qu'au niveau de l'identité. Et au moment de notre étude, leurs répertoires linguistique et identitaire sont enrichis par les langues de l'Ecole. L'objectif est de vérifier alors l'impact de la socialisation linguistique sur les pratiques langagières et les identifications linguistiques subjectives de nos enquêtés. Nous rappelons que cette comparaison a porté sur le poids des langues au niveau de la pratique et de l'identité, le choix des langues, l'alternance codique, l'identité monolingue et l'identité plurilingue.

La comparaison diachronique des données de notre étude au niveau de la pratique laisse à déduire deux tendances tout à fait opposées. D'une part, le poids des langues maternelles et le taux de la communication en une seule langue régressent au cours du processus de la socialisation de nos informateurs. D'autre part, le poids des langues de l'Ecole et le taux de la pratique de l'alternance codique progressent tout au long de leur socialisation. Ceci s'explique par le fait que l'acquisition des langues de l'Ecole a élargi le domaine de la pratique de ces dernières tout en favorisant le mélange des langues et a réduit celui des langues maternelles et du choix des langues.

Au niveau identitaire, la comparaison diachronique du poids des langues, de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue nous a permis de dégager que l'édification de l'identité linguistique de nos informateurs s'est effectuée essentiellement à l'enfance et à l'adolescence. En effet, les taux d'évolution du poids des langues maternelles et de l'identité monolingue reculent fortement de l'enfance à l'adolescence. De même, le poids des langues de l'Ecole et de l'identité plurilingue augmentent fortement entre ces deux stades de la vie. Par contre, les taux d'évolution du poids des langues, de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue restent faibles entre l'âge de l'adolescence et l'âge adulte.

En dernier lieu, à partir de la comparaison des taux du changement des pratiques langagières et des identifications linguistiques subjectives, nous avons constaté que l'évolution est continue au premier niveau alors qu'elle forte uniquement de l'enfance à l'adolescence au deuxième niveau. Ce qui indique le rapport disproportionnel entre la pratique des langues et l'identification linguistique. Ceci signifie également que l'identification linguistique ne dépend aucunement de la pratique des langues.

Conclusion de la partie

Cette partie a été consacrée à la comparaison de la manifestation des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Dans le premier chapitre, nous avons abordé la comparaison synchronique des langues en nous contentant des données du moment de notre étude. La comparaison principale de ce chapitre est que le rapport entre le répertoire linguistique et le répertoire identitaire est disproportionnel puisque l'ordre du poids des langues au niveau de la pratique est différent de celui du niveau identitaire. Dans le premier niveau, le poids des langues dépend de leur utilité à l'univers scolaire. Au deuxième niveau, il renvoie à leurs poids dans leur biographie linguistique. En outre, d'un côté, les tours monolingues sont dominants alors que l'identité monolingue reste faible, d'un autre côté, les tours mixtes n'ont pas de poids tandis que l'identité plurilingue est prépondérante.

Dans le deuxième chapitre, nous avons développé la comparaison diachronique de la manifestation des langues de notre étude à la pratique et à l'identité. Il s'agit de suivre l'évolution du changement des langues au répertoire linguistique et au répertoire identitaire tout au long de la socialisation de nos informateurs (l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte). Nous avons conclu que le changement est continu au niveau de la pratique tout au long du processus de la socialisation de nos informateurs. Au niveau identitaire, nous avons déduit que le changement radical s'effectue de l'enfance à l'adolescence étant donné que le taux du changement est faible de l'adolescence à l'âge adulte. Et la mise en corrélation de l'évolution des pratiques langagières de nos enquêtés et de leurs identifications linguistiques subjectives permet d'aboutir au rapport disproportionnel entre le niveau linguistique et le niveau identitaire.

De ce qui précède, nous déduisons que la dernière hypothèse de notre étude est validée. En effet, la comparaison synchronique a dévoilé le rapport disproportionnel entre les pratiques langagières de nos informateurs et leurs identifications linguistiques subjectives. En outre, la comparaison diachronique des taux du changement du niveau de la pratique et du niveau identitaire a démontré le caractère disproportionnel de l'évolution des langues de notre étude à ces deux niveaux. Ces résultats confirment que l'identification linguistique subjective de nos enquêtés ne dépend aucunement de leurs pratiques langagières.

Conclusion générale

Notre étude porte sur l'étude des langues en contact au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les enseignants et les élèves des lycées d'Aït Ourir (Maroc). Pour aborder ce sujet, nous l'avons d'abord situé du point de vue théorique et méthodologique. Ensuite, nous avons analysé les données empiriques de notre recherche. Il s'agit de l'étude des pratiques langagières de nos informateurs, de leurs identifications linguistiques et de la mise en rapport de la manifestation des langues de notre étude au répertoire linguistique et au répertoire identitaire.

Pour les éléments théoriques de l'étude des langues au niveau de la pratique, nous avons commencé par le développement des différents concepts qui décrivent la coexistence de deux ou plusieurs langues au niveau individuel et au niveau sociétal ainsi que la situation sociolinguistique du Maroc. En deuxième lieu, nous avons présenté les principales conséquences du contact des langues, à savoir l'emprunt linguistique, le calque, les interférences et l'alternance codique. En dernier lieu, nous nous sommes focalisé sur tout ce qui concerne l'alternance codique comme cadre théorique fondamental pour l'étude des pratiques langagières de nos informateurs : élaboration d'une définition pertinente à la recherche, approches d'étude, typologie et fonctions.

En ce qui concerne les éléments théoriques de l'étude des langues au niveau de l'identité, nous avons d'abord défini l'identité, l'identité sociale et l'identité linguistique. Ensuite, nous avons présenté comment se construit l'identité tout en mettant l'accent sur le rôle de la langue comme instrument de construction identitaire. Et pour mieux comprendre le contexte de la socialisation de nos informateurs, nous avons exposé les différents discours qui animent le débat identitaire au Maroc tout en insistant sur l'importance des langues dans ces discours.

Au niveau méthodologique, nous avons présenté d'abord ce qui est commun entre les deux niveaux de notre étude : les informateurs et le lieu de l'étude. Dans un deuxième temps, nous avons exposé les modalités de la collecte, du traitement et d'analyse des données empiriques pour chaque niveau de notre étude. Rappelons que les objectifs de notre recherche nous ont orienté à collecter deux corpus. Pour l'étude des pratiques langagières de nos enquêtés, nous avons enregistré deux heures des conversations des professeurs et des élèves à l'univers scolaire. Quant à leurs identifications linguistiques, nous avons mené une enquête par questionnaire et par entretien. A la fin, l'accent a été mis sur les procédés de la comparaison de la manifestation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité (la comparaison synchronique et la comparaison diachronique).

Pour analyser la manifestation des langues de notre étude au niveau de la pratique, nous avons analysé les conversations de nos informateurs au cadre formel et au cadre non formel. Ainsi, nous avons effectué d'abord une étude quantitative fondée sur le nombre de mots, le nombre de tours de parole et la longueur moyenne de l'énoncé. Ensuite, nous avons mené une étude formelle et fonctionnelle des alternances codiques générées par les professeurs et les élèves.

L'analyse quantitative des pratiques langagières de nos informateurs nous a permis de déduire que les principales langues de communication au cadre non formel sont les langues maternelles avec la dominance de l'arabe marocain. La troisième langue est l'arabe standard et la dernière langue est le français. Au cadre formel, les langues de scolarisation sont dominantes avec la prépondérance de l'arabe standard. La troisième langue est l'arabe marocain. Quant à l'amazighe (le berbère), il est complètement absent au cadre formel. Au niveau de tout le corpus, la langue principale de communication est l'arabe marocain, la deuxième langue est l'arabe standard, la troisième langue est l'amazighe (le berbère) et la dernière langue est le français.

La distribution des mots de notre corpus en tours monolingues et en tours mixtes a dévoilé que le métissage langagier est très fréquent dans les conversations de nos informateurs. Pour s'exprimer, ces derniers passent souvent d'une langue à une autre en exploitant toutes les langues de leurs répertoires. Et la comparaison des deux catégories de nos enquêtés a démontré que les professeurs sont largement dominants au cadre formel et que ce sont eux qui mélangent les langues le plus.

A partir de l'étude quantitative, nous avons conclu que la première hypothèse de notre recherche est validée. Ainsi, l'arabe standard est la langue principale de communication au cadre formel et l'arabe marocain est la première langue au cadre non formel. A l'univers scolaire, la première langue est également l'arabe marocain qui joue le rôle de lingua franca entre les Arabophones et les Amazighophones. Et pour la même raison, nos informateurs exploitent cette langue dans les cours.

Pour l'étude formelle des insertions de nos informateurs, nous avons opté pour la typologie de DABENE et BILLIEZ. Le cadre non formel est le lieu privilégié de l'alternance codique puisque presque les deux tiers d'insertions ont lieu à cet endroit. En mélangeant les langues, les professeurs et les élèves optent souvent pour l'arabe marocain et l'arabe standard, et rarement au français et à l'amazighe (le berbère). Au cadre non formel, les professeurs et les élèves ont produit presque le même nombre d'insertions. Au cadre formel, ce sont les professeurs qui mélangent les langues le plus. Et en comparant les formes d'insertions, nous avons déduit que les

alternances inter-interventions sont faibles dans notre corpus alors que les alternances intra-interventions y sont prépondérantes.

L'étude des formes d'insertions de notre corpus nous a permis de conclure que la deuxième hypothèse de notre recherche est partiellement confirmée. Certes, les alternances intra-interventions sont dominantes chez les élèves au cadre formel, notamment les alternances unitaires, toutefois, les alternances inter-interventions ne sont pas dominantes chez les professeurs au cadre formel et chez tous les locuteurs au cadre non formel. Ainsi les alternances intra-interventions, notamment les alternances unitaires, sont prépondérantes aussi bien chez les professeurs au cadre formel que chez tous les locuteurs au cadre non formel.

Pour analyser les fonctions de l'alternance codique dans notre corpus, nous nous sommes basé sur les fonctions de J. GUMPERZ enrichies par celles des autres chercheurs. La fonction lexicale et référentielle est la première chez nos informateurs. Pour pallier leur carence lexicale, nos enquêtés recourent souvent à l'arabe marocain et à l'arabe standard. La deuxième fonction est la modalisation du message. La langue principale de cette fonction est l'arabe marocain. La fonction identitaire occupe le troisième rang chez nos enquêtés qui expriment leurs identités en recourant aux langues nationales. La fonction « Personnalisation *versus* objectivisation » est la quatrième, et l'arabe standard et l'arabe marocain sont les deux principales langues de cette fonction. Rappelons que la personnalisation s'effectue essentiellement chez nos informateurs en langues maternelles et l'objectivisation en langues de scolarisation. La fonction polyphonique (ou paroles rapportées) occupe le cinquième pallier dans la hiérarchie des fonctions conversationnelles de nos informateurs. Les langues de cette fonction sont l'arabe standard et l'arabe marocain. Les dernières fonctions sont la réitération et l'interjection dont la langue principale est l'arabe marocain.

L'étude des fonctions de l'alternance codique a démontré que la troisième hypothèse est partiellement validée. En effet, nos informateurs recourent à leurs langues maternelles et à l'arabe standard pour marquer leurs identités. En outre, les langues maternelles servent à s'impliquer dans le message et les langues de l'Ecole pour s'en distancier. Or, pour les autres fonctions, l'analyse fonctionnelle a permis de conclure que les réponses provisoires émises ne sont pas totalement vraies. En fonction lexicale et référentielle, nos informateurs ont exploité seulement l'arabe marocain et l'arabe standard. En fonction polyphonique, les langues dominantes sont l'arabe marocain et l'arabe standard. En modalisation du message, toutes les langues sont présentes avec une large dominance de l'arabe marocain. Et pour l'interjection et la réitération, l'arabe marocain y est la langue principale.

Au niveau de la pratique, la mise en corrélation des données de l'analyse quantitative, de l'analyse formelle et de l'analyse fonctionnelle a permis de déduire que la première langue est l'arabe marocain, la deuxième est l'arabe standard, la troisième est l'amazighe (le berbère) et la dernière est le français. En plus, l'étude des pratiques langagières de nos informateurs a démontré que le mélange des codes est une pratique courante dans leurs conversations. Les résultats ont dévoilé également que les professeurs et les élèves ont presque le même poids au cadre non formel. Par contre, au cadre formel, la dominance des professeurs est saillante et ce sont ces derniers qui y mélangent les langues le plus.

Pour l'étude des langues de nos informateurs au niveau identitaire, nous avons mené une enquête par questionnaire et par entretien. Le questionnaire nous a permis la quantification des identifications linguistiques de nos informateurs. Ce qui nous a facilité la tâche de l'examen des changements identitaires ainsi que la comparaison avec la manifestation de leurs langues au niveau de la pratique. Quant aux entretiens, nous les avons exploités dans l'interprétation des résultats obtenus par le questionnaire en donnant plus d'espace d'expression à nos enquêtés (analyse qualitative).

D'abord, les données de la biographie linguistique de nos enquêtés ont dévoilé que l'ensemble de nos informateurs sont socialisés dans un univers plurilingue où toutes les langues de notre étude se chevauchent, notamment à l'âge de scolarisation. Ce qui a un impact manifeste sur leur identification de l'autre et leurs identifications linguistiques subjectives. Ainsi, nos enquêtés ont pris généralement en considération les différents traits linguistiques lors de leurs identifications de l'autre. En outre, la mise en corrélation des identifications linguistiques subjectives des professeurs et des élèves a permis de conclure que la majorité de nos informateurs s'identifie en plusieurs langues.

En mettant en rapport les résultats des professeurs et des élèves, nous déduisons également que la première langue dans leurs répertoires identitaires est l'amazighe (le berbère), la deuxième est l'arabe marocain, la troisième est l'arabe standard et la dernière langue est le français. Nous rappelons que la manifestation des langues de notre étude au niveau identitaire explique aussi que l'identification linguistique des professeurs et des élèves est le fruit de leur socialisation puisque cet ordre est généralement le même dans leurs biographies linguistiques.

A partir des résultats avancés, nous avons déduit que la quatrième hypothèse de notre recherche est partiellement confirmée. Ainsi, la majorité de nos informateurs s'octroie une identité plurilingue. Ce qui indique que leur répertoire identitaire s'enrichit au fur et à mesure de

l'acquisition et de la pratique des autres langues. Ceci confirme également que l'identification en une langue ne passe pas forcément par la pratique de ladite langue.

Les données de la manifestation des langues au répertoire identitaire de nos informateurs ont démontré aussi que la cinquième hypothèse n'est pas validée. En effet, l'arabe standard n'est pas dominant dans les identifications linguistiques subjectives de nos informateurs malgré son caractère sacré et sa prépondérance à l'Ecole. Cette langue est la troisième dans l'ensemble des identifications linguistiques subjectives de nos enquêtés. De même, elle garde le troisième rang dans leur identification de l'autre. Ce qui signifie que le caractère sacré de l'arabe standard et sa prépondérance à l'Ecole n'ont pas d'influence sur les choix identitaires des professeurs et des élèves. Leurs identifications linguistiques sont étroitement liées à leur socialisation linguistique puisque les langues gardent généralement le même poids dans leurs biographies linguistiques, leurs identifications de l'autre et dans l'identification de soi.

Pour comparer la manifestation des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité, nous avons effectué une comparaison synchronique et une comparaison diachronique. Et dans chaque type de comparaison, nous avons abordé les poids des langues aux deux niveaux, le choix de langues *versus* alternance codique et identité monolingue *versus* identité plurilingue.

Dans la comparaison synchronique, nous nous sommes basé sur les résultats du moment de notre étude. La conclusion principale de cette comparaison est que le rapport entre le répertoire linguistique et le répertoire identitaire est disproportionnel. Ainsi, le poids des langues au niveau de la pratique dépend de leur utilité alors qu'il renvoie à celui de leur biographie linguistique au niveau identitaire. Par ailleurs, les tours monolingues sont dominants tandis que l'identité monolingue est faible. En plus, les tours mixtes n'ont pas de poids alors que l'identité plurilingue est prépondérante.

Les résultats de la comparaison diachronique laissent à conclure également le rapport disproportionnel entre le niveau de la pratique et le niveau de l'identité. En effet, au niveau de la pratique, le taux d'évolution indique que le changement est continu tout au long du processus de la socialisation de nos informateurs. En revanche, au niveau identitaire, le taux du changement est fort seulement entre l'enfance et l'adolescence alors qu'il tend à être stable de l'âge de l'adolescence à l'âge adulte.

La comparaison synchronique et la comparaison diachronique des répertoires linguistique et identitaire des professeurs et des élèves ont démontré que la dernière hypothèse de notre recherche est confirmée. D'une part, la première comparaison a tiré au clair le rapport disproportionnel entre

les pratiques langagières de nos informateurs et leurs identifications linguistiques. D'autre part, la deuxième comparaison a dévoilé le caractère disproportionnel de l'évolution des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. Ces résultats ont confirmé que l'identification linguistique ne dépend aucunement de la pratique des langues chez nos enquêtés.

Ce travail présente un certain nombre de limites et de lacunes d'ordre pratique et méthodologique. D'abord, il se base sur beaucoup de statistiques et certaines parties donnent l'allusion de répétition. Cette lacune peut être expliquée par la question principale de recherche elle-même. Ainsi, le suivi de l'évolution et du changement des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité nous a orienté à transmettre la manifestation desdites langues aux répertoires linguistique et identitaire en données statistiques pour comparer, de manière rigoureuse, les pratiques langagières de nos informateurs et leurs identifications linguistiques. Nous soulignons que les entretiens que nous avons effectués visent principalement à compléter l'enquête par questionnaire en étayant les résultats quantitatifs.

Les répétitions dans ce travail s'expliquent par le fait de reprendre parfois les mêmes démarches d'analyse chez les professeurs et les élèves. Nous avons séparé les deux catégories de nos informateurs car d'abord elles n'ont pas la même expérience dans la pratique des langues de notre étude. En outre, chaque catégorie renvoie à une étape de la socialisation. Ainsi, les élèves représentent l'âge de l'adolescence et les professeurs l'âge adulte. L'objectif était de suivre l'évolution de la manifestation des langues tout au long de la socialisation de nos enquêtés.

Dans la comparaison diachronique de la manifestation des langues de notre étude, pour obtenir le poids des langues à l'enfance de nos informateurs, nous nous sommes contenté des fréquences de leurs langues à cette étape en recourant aux données de leurs biographies linguistiques. Par contre, à l'âge de l'adolescence et à l'âge adulte, nous avons analysé leurs conversations pour l'étude des langues au niveau de la pratique et les données des questionnaires et des entretiens pour leurs identifications linguistiques. Nous nous sommes borné à leur enfance de la fréquence des langues car il nous a été très difficile d'effectuer des enregistrements dans un nombre représentatif de foyers.

Enfin, ce travail constitue une tentative de l'étude de la manifestation des langues de notre étude au niveau de la pratique et au niveau de l'identité dans un milieu plurilingue et chez une communauté scolarisée. Nos prochaines recherches seront orientées vers la réalisation de la même étude dans un milieu amazighophone et dans un milieu arabophone tout en ciblant une population non scolarisée. Notre objectif sera la vérification de l'impact de la socialisation dans les

changements des langues aux deux niveaux. Les résultats de ces recherches seront comparés avec ceux de notre étude dans le but de déduire l'impact de l'Ecole dans la socialisation.

D'un autre côté, notre corpus contient énormément de passages où se chevauchent l'arabe marocain, l'amazighe (le berbère), l'arabe standard et le français. Pour ce faire, nous pensons qu'il est également important de vérifier les règles qui régissent ce mélange de langues. Certes, nous avons produit un article qui étudie quelques aspects morphosyntaxiques de l'alternance codique générée par l'amazighe (le berbère) en contact avec les autres langues, néanmoins, il paraît insuffisant pour contourner tous les phénomènes langagiers du contact des langues dans notre corpus, et où parfois les quatre langues sont en contact dans une même phrase. En outre, il semble aussi nécessaire d'étudier les fonctions pédagogiques de l'alternance codique, en cours de langues et en matières scientifiques. Il s'agit surtout d'étudier l'exploitation de l'arabe marocain dans les classes aussi bien par les professeurs que par les élèves.

Enfin, au cours de nos analyses, nous avons constaté que l'amazighe (le berbère) est catégoriquement absent dans les cours. En outre, nous avons remarqué que cette langue connaît une régression intergénérationnelle en comparant les données des professeurs et des élèves et intra-générationnelle en suivant le processus de la socialisation de chaque catégorie de nos informateurs. Un tel constat exige une étude approfondie pour savoir ses causes et ses impacts sur l'avenir de cette langue.

Bibliographie

1 Les ouvrages

- ACHARD. P, *La sociologie du langage*, Ed, PUF, « Que sais-je ? », Paris, 1993.
- AL FASSI. A, *an-naqd aD-Dati:,* da:r al-kašša:f li-ṭ-ṭiba:ɛät wa n-našr, Beyrouth, 1966.
- AL JABRI. M. A, *naḥnu wa at-turaT. Qira:ʾät muɛa:ṣirät fi*: *tura:Tina: al-falsafi: ,* al-markaz aT-Taqa:fi: al-ɛarabi:, Casablanca (Maroc), 1977.
- AREZKI. D, *L'identité berbère:de la frustration berbère à la violence, la revendication en Kabylie,* Atlantica-Séguier, Paris, 2004.
- ASPINION. R, *Apprenons le berbère. Initiation aux dialectes chleuhs,* Editions FELIX MONCHO, Rabat, 1953.
- AZZI. A. E. et Klein. O., *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Dunod, Paris, 2013
- BALYLON. C, *Sociolinguistique, société, langue et discours*, éditions Nathan, Paris, 1996.
- BARDIN. L, *L'analyse de contenu,* QUADRIGE / PUF, Paris, 2007.
- BARTHOLY. M.C et DESPIN. J.P, *La culture : anthropologie, ethnologie, sociologie*, I.M.E, France, 1977.
- BEAUD. M, *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net,* La Découverte, Paris, 2006
- BEAUD. S et WEBER. F, *Guide de l'enquête de terrain*, Editions La Découverte, Paris, 1998.
- BEDARD. E et MAURAIS. J, *La norme linguistique*, Conseil de la langue française, Québec/le Robert, Paris, 1983.
- BENZAKOUR. F, GAADI. D, et QUEFFELEC. A, *Le français au Maroc. Lexique et contact de langues,* De Boeck , Bruxelles, 2000.
- BERGER. P et LUCKMANN. T, *La construction sociale de la réalité,* Troisième édition, Armand Colin, Paris, 2014.
- BERNSTEIN. B, *Langage et classes sociales*, Editions de Minuit, Paris, 1975.
- BLANCHET. A, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Ed, Nathan, Paris, 1992.
- BLANCHET. A, *L'entretien dans les sciences sociales*, Ed, Dunod, Paris, 1985.
- BLANCHET. A et GOTMAN. A, *L'entretien,* Armand Colin, Paris, 2006.
- BLANCHET. P, *La linguistique de terrain, méthode et théorie*, Deuxième édition revue et complétée, PUR, Rennes, 2012.

- BOREL. S, *Langues en contact-Langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages,* collection « Mehrsprachigkeit in Europa / Multilingualism in Europe », volume 4, Peter Lang, Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2012.
- BOUKOUS. A, Société*, Langues et culture au Maroc : Enjeux symboliques,* Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Rabat, Rabat (Maroc), 1995.
- BOUNFOUR. A, *De la subjectivité marocaine du présent,* Editions et Impressions Bouregreg, Rabat (Maroc), 2011.
- BOUNFOUR. A, *Le nœud de la langue. Langue, littérature et société au Maghreb,* Edisud, Paris, 1994.
- BOURDIEU. P, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques,* FAYARD, Paris, 1982.
- BOYER. H, *Langue et identité : Sur le nationalisme linguistique,* Lambert-Lucas, Limoges, 2008.
- BOYER. H*, Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, « Les topos », Paris, 2001.
- BOYER. H, *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne, Paris, 1995.
- BOYER. H*, Eléments de sociolinguistique*, Dunod, Paris, 1991.
- BRÈS. J, *Récit oral et production d'identité sociale*, Montpellier, Université Paul Valéry, France, 1993.
- BULOT. T (ed.) et TSEKOS. N, *Langue urbaine et identité. Langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons,* L'Harmattan, Paris, 1999.
- CALVET. L-J, *La sociolinguistique*, Ed « Que sais-je ? » n° 2731, Paris, 1993.
- CALVET. L-J, *La guerre des langues*, Ed Payot, Paris, 1987.
- CALVET. L-J, et DUMONT. P, *L'enquête sociolinguistique*, Ed, L'Harmattan, Paris, 1999.
- CANUT. C et CAUBET. D, *Comment les langues se mélangent : Code-switching en francophonie*, édition l'Harmattan, Paris, 2002.
- CAUBET. D, BILLIEZ .J, BULLOT .T, LEGLISE. I et MILLER. C, *Parlers jeunes, ici et là-bas, pratiques et représentations,* l'Harmattan, Paris, 2004.
- CAUSA. M, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère :stratégies d'enseignememnt bilingue et transmission de savoir en langue étrangère,* Peter Lang, Berne, 2002.
- CHAKER. S, *Textes en Linguistique Berbère,* EDITION DU CNRS, Paris, 1984.
- CHEBEL. M, *La formation de l'identité politique,* Presses Universitaires de France, Paris, 1986.

- DABENE. L, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues,* Hachette, Paris, 1994.
- DARMON. M, *La socialisation,* Armand Colin, Paris, 2009.
- DE VILLERS. J, *Arrête de me dire que je suis marocain ! Une émancipation difficile,* Editions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 2011.
- *Dictionnaire de poche de la langue française LAROUSSE étymologique*, Larousse, Paris, 1971.
- *Dictionnaire encyclopédique AUZO*, Editions Philippe Auzo, Paris, 2009.
- *Dictionnaite Hachette encyclopédique illustré*, Hachette, Paris, 1992.
- DUBAR. C, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles,* Armand Colin, Paris, 2000.
- DUBOIS. J. et al, *Linguistique et siences du langage,* Larousse, Paris, 2007.
- DOUCHAINA-OUAMMOU. A, *Vocabulaire fondamental : Français-Amazigh*, Université Mohammed V-Souissi Presse de l'Institut Universitaire de la Recherche Scientifique, Rabat (Maroc), 2011.
- DUMONT. P et MAURER. B*, Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Edicef /Aupelf-UREF, Paris, 1995.
- EL GHERBI. E, *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : enjeux culturels, linguistiques et didactiques*, La voix, Meknès, 1993.
- *Encyclopédie de l'Islam : A-B,* E.J. BRILL, Leiden, 1975.
- FITOURI. Ch, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation,* Ed delachaux et Nestlé, Paris, Neuchâtel, 1983.
- FOUCAULT. M, *L'archéologie du savoir,* Editions Gallimard, Paris, 1969.
- GADET. F, *La variation sociale en français*, Ophrys, coll. L'essentiel, Paris, 2003.
- GARMADI. J, *La sociolinguistique,* PUF, Paris, 1976.
- GROSJEAN. F, *Life with two languages: An introduction to bilinguism,* Harvard University Press, Cambridge, 1982.
- GUMPERZ. J, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, L'Harmattan, Paris, 1989.
- GUMPERZ. J, *Engager la conversation,* Editions de Minuit, Paris, 1989.
- HADDIYA. E, *Socialisation et identité. Etude psychosociologique de l'enfant scolarisé au Maroc,* publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Université Mhamed V, Rabat, 1988.
- HAMERS.J-F et BLANC. M, *Bilingualité et bilinguisme,* Mardaga, Bruxelles, 1983.
- HELOT. Ch, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école,* L'Harmattan, Paris, 2007.

- HERMASSI. M. S*, Une approche de la problématique de l'identité – Le Maghreb arabe contemporain,* L'Harmattan, France, 2004.
- HOUIS. M, *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, PUF, Paris, 1971.
- KERBRAT-ORECCHIONI. C, *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement,* Armand Colin, France, 2008
- IDRISS. S, *Al MANHAL. Dictionnaire français-arabe,* dar al adab, 5ème édition, Beyrouth, 2013.
- KAUFMANN. J. C, *Ego : Pour une sociologie de l'individu*, Hachette Littératures, Paris, 2007.
- KHATIBI. A, *Maghreb pluriel*, Ed Denoël, Paris, 1983.
- LABOV. W, *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, Paris, 1976.
- LAHIRE. B, *L'homme pluriel*, éditions Nathan, Paris, 1998.
- *Larousse encyclopédique*, Vol 11, Edition du Club France Loisirs, Paris, 1978.
- LEON. M. H, *Psychologie sociale- concepts fondamentaux,* Studyrama, Paris, 2008.
- *Le Petit Larousse Illustré*, Larousse, Paris, 2009.
- *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, nouvelle édition millésime, Dictionnaires Le Robert, Paris, 2011.
- LÜDI. G et PY. B, *Etre bilingue,* Peter Lang, Berne, 2003.
- MAALOUF. A, *Les identités meurtrières,* Ed, LGF, Paris, 2013.
- MACKEY .W.F, *Bilinguisme et contact des langues*, Ed, Klincksieck, Paris, 1976.
- MAINGUENEAU. D, *Analyser les textes de communication*, Ed, Dunod, Paris, 1998.
- MALEWSKA. H, *Identité et devenir du sujet : identités, acculturation et altérité*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- MAURAIS. J, *Politique et aménagement linguistiques*, Le Robert/ Conseil de la langue française, Paris/Québec, 1987.
- MESSAOUDI. L, *Etudes sociolinguistiques,* Impression Editions OKAD, Maroc, 2003.
- MOATASSIME. A, *Le Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens. Langage et Education à l'épreuve d'une nouvelle donne,* WALLADA, Casablanca (Maroc), 2008.
- MOATASSIME. A, *Arabisation et langue française au Maroc*, PUF, Paris, 1992.
- MOHAMED. A, *Langue et identité. Les jeunes maghrébins de l'immigration,* SIDES, France, 2003.
- MOUNIN. G, *Dictionnaire de la linguistique,* PUF, Paris, 2000.
- MUCCHIELLI. A, *L'identité,* coll."Que sais-je ?", PUF, Paris, 1986.
- MUCCHIELLI. R, *L'analyse de contenu. Des documents et des communications,* 9ème édition, Les Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2006
- MULLER. B, *Le français d'aujourd'hui*, Ed, Klincksieck, Paris, 1985.

- Municipalité d'Aït Ourir, *Monographie d'Aït Ourir,* 2007.
- RACHIK. H, TOZY. M, LAKHSASSI. A, AIT MOUS. F, BELHABIB. A, CHAHIR. A, *Usages de l'identité amazighe au Maroc,* Imprimerie Anajah, Casablanca (Maroc), 2006.
- POUESSEL. S, *Les identités amazighes au Maroc,* Editions La Croisée des chemins, Casablanca (Maroc), 2011.
- RAMOGNINO. N et VERGESE. P, *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2005.
- RAZOLONIAINA. B, *Représentations et pratiques de la langue chez les jeunes malgaches de France*, L'Harmattan, France, 2005.
- REIG. D, *Larousse As-sabil Dictionnaire Arabe-Français et Français-Arabe,* Librairie Larousse, Paris, 1983.
- RIGUET. M, *Attitudes et représentations liées à l'emploi d'un bilinguisme : analyse du cas tunisien*, Publications de la Sorbonne, Université Paris V, Paris, 1984.
- ROBILLARD. D et BENIAMINO. M, *Le français dans l'espace francophone*, Ed, I. et II, Champion, Paris, 1993- 1996.
- SADIQI. F, *Grammaire du berbère,* AFRIQUE ORIENT, Maroc, 2004.
- SIBILLE. J, *Les langues régionales,* Ed, Dominos Flammarion, Paris, 2000.
- SINGLY. F*, L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Ed, Armand Colin, Paris, 2002.
- TAJFEL. H, *Social identity and intergroup relations,* Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- TOMASSONE. R, *Grands repères culturels pour une langue : le français*, Hachette – Education, Paris, 2001.
- VALDMAN. A, *Le français hors de France*, Ed, Champion, Paris, 1979.
- VERSLUYS. E, *Langues et identités au Sénégal,* L'Harmattan, Paris, 2010.
- ZHENG. L. H, *Langage et intéractions sociales. La fonction stratégique du langage dans les jeux de face,* L'Harmattan, Paris, 1998.
- ZONGO. B, *Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse*, publications d'Université de Rouen, France, 2007.
- ZONGO. B, *Le parler ordinaire multilingue à Paris. Ville et alternance codique,* L'Harmattan, Paris, 2004.
- WALD. P et MANESSY. G, *Plurilinguisme. Normes, situations, stratégies,* Ed. L'Harmattan, Paris, 1979.
- WEINREICH. U, *Languages in contact,* Mouton, La Haye, 1953.
- WHORF. B-L, *Linguistique et anthropologie*, Ed, Denoël-Gonthier, Paris, 1969.

- YOUSSI. A, *Grammaire et lexique de l'arabe marocain moderne,* WALLADA, Casablanca (Maroc), 1992.

2 Les articles

- ALBY. S, *Alternances et mélanges codiques*, in Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Sous la direction de J. SIMONIN et S.WHARTON, ENS EDITIONS, Lyon (France), 2013.
- ALEM. N, *Aspects sociolinguistiques du mélange de code par des immigrés marocains en France,* in Langues et cultures en contact. Le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas, sous la direction de Jan Jaap DE RUITER, L'Harmattan, Paris, 2008.
- ALI-BENCHERIF.M .Z, *L'alternance codique dans le discours publicitaire algérien. Approche sociolinguistique de la traduction,* in AL-MUTARGIM, n°15, janvier-juin, 2007.
- AUGER. N et MOÏSE. C, *Identités méditerranéennes à l'épreuve de la migration : l'exemple de couples franco-arabes,* in Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions, Henri BOYER (éd.), L'Harmattan, Paris, 2004
- AVILA. D. R, *Le discours autobiographique : expression du phénomène identitaire*, in Identités sociales et discursives du sujet parlant, Sous la direction de P. CHARAUDEAU, L'Harmattan, Paris, 2009.
- BARILLOT .N, *code-switching arabe marocain-français : remarques générales et aspects prosodiques,* in comment les langues se mélangent : code-switching en francophonie, textes présentés et édités par Cécile CANUT et Dominique CAUBET, l'Harmattan, Paris, 2001
- BENNIS. S, *Normes fictives et identités au Maroc. Rapport de sujets ruraux au lecte de la ville,* in Sociolinguistique urbaine, Variations linguistiques : images urbaines et sociales, Cahiers de Sociolinguistique, n°6, Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- BENZAKOUR. F, GAADI. D, QUEFFLEC. A, *Le français au Maroc: lexique et contacts de langues,* in Actualités linguistiques francophones, édition Ducolot, Bruxelles, 2000.
- BENSALAH. A , *L'alternance de langues comme marqueur du changement des genres discursifs et de l'accentuation de l'intersubjectivité* , in Alternance codique et français parlé en Afrique, sous la direction de QUEFFLEC. A, Publications de l'Université de Provence, 1998.
- BOUDNIBER. N, *La scolarisation de l'enfant algérien : quelle langue, quelle culture et quelle identité ?,* in revue El-Tawassol n° 07, juin 2000.
- BOUKOUS. A, *Normalisation, indicateur et schibboleth,* in Revue Langues, Cultures et Sociétés, Volume 3, n°1 [En ligne], URL : http://revues.imist.ma/index.php?journal=LCS, 2017, consulté le 25 août 2017.

- BOUKOUS. A, *Le questionnaire,* in L'enquête sociolinguistique, sous la direction de Louis-Jean CALVET et Pierre DUMONT, L'Harmattan, Paris, 1999.
- BOUKOUS. A, *Identité et mutations culturelles (Maroc),* in Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée, N° 44, 1987.
- BOUKRAA. R, *La construction identitaire dans un contexte mondialisé,* in L'identité : choix ou combat ?, Actes du colloque international organisé à Tunis en mars 1998 par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales Université de Tunis et Duke University (Caroline du Nord), Publication de Université de Tunis Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Septième série : colloques, Volume : XV, Tunisie, 2002.
- BOUNFOUR. A, *La langue est-elle un marqueur d'identité ?,* Revue des Etudes Berbères, N°10, INALCO, Paris, 2016.
- BOURHIS. R-Y, LEPICQ. D, SACHDEV. I, *La psychologie sociale de la communication multilingue, DiversCité Langues,* 2000 En ligne. Vol. V. Disponible à http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite, consulté le 7 /2/2015.
- BRES. J, *L'entretien et ses techniques,* in L'enquête sociolinguistique, sous la direction de Louis-Jean CALVET et Pierre DUMONT, L'Harmattan, Paris, 1999.
- CANUT. C, *Pour une analyse des productions épilinguistiques*, in Cahiers de Praxématique : Représentations, discours, et analyse de discours, N° 29, 1998.
- CAUBET. D, *Alternance de codes au Maghreb : pourquoi le français est-il arabisé ?*, in Alternance des Langues et apprentissage en contextes plurilingues, Plurilinguismes, N°14, CERPL, Paris V, 1998.
- CAUSA. M, *L'indispensable alternance codique,* in le français dans le monde, N° 351, Paris, CLE international, 2007.
- CHABROL. C, *Des identités discursives aux élaborations identitaires psychologiques et sociales,* in Identités sociales et discursives du sujet parlant, Sous la direction de P. CHARAUDEAU, L'Harmattan, Paris, 2009.
- CHAKER. S, *Fictions et réalités : Algérie – Maroc. Eléments de réflexion sur quelques questions sociolinguistiques,* in Revue des Etudes Berbères, N° 10, INALCO, Paris, 2016.
- CHAKER. S, *Amazigh / Berbère / Tamazight : dans les méandres d'une dénomination,* in Revue des Etudes Berbères, N° 9, INALCO, Paris, 2014.
- CHAKROUN. M, *l'Identité culturelle : une notion de sens commun*, in Identité culturelle au Maghreb, publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed V, série colloques et séminaires, Rabat, N° 19, 1998.

- CHARAUDEAU. P, *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière*, in Identités sociales et discursives du sujet parlant, Sous la direction de P. CHARAUDEAU, L'Harmattan, Paris, 2009.
- COOKE. M, *A la recherche de la langue maternelle,* in L'identité : choix ou combat ?, Actes du colloque international organisé à Tunis en mars 1998 par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales Université de Tunis et Duke University (Caroline du Nord), Publication de Université de Tunis Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Septième série : colloques, Volume : XV, Tunisie, 2002.
- CORTIER. C, *L'école et son quartier dans les discours scolaires : enjeux des représentations et pouvoir de discrimination,* in Formes et normes sociolinguistiques. Ségrégations et discriminations urbaines, Sous la direction de Thierry BULOT, L'Harmattan, Paris, 2009.
- DABENE. L, *Alternance codique : enjeux socioculturels et identitaires*, in Revue LIDIL n° 18, Université Stendhal, Novembre 1998.
- DABENE. L et BILLIEZ. J, *Le parler des jeunes issus de l'immigration,* in France pays multilingue, Tome 2, Pratiques des langues en France, Geneviève Vermes et Josiane Boutet éds, L'Harmattan, Paris, 1987.
- DAIFALLAH. L et KAOULA. M, *Les représentations linguistiques des jeunes locuteurs algériens,* in Plurilinguisme et identités au Maghreb, sous la direction de Foued LAROUSSI, Publications de l'Université de Rouen n° 233, 1997.
- EL AMRANI. H, *Le statut du français écrit des nouveaux étudiants,* in Langage et société n°143, Maison des sciences de l'homme, 2013.
- EL AMRANI. H, *Transcription et translittération de l'arabe marocain,* in Les technolectes au Maghreb : éléments de contextualisation, Coordination de Leila MESSAOUDI et Farid BENRAMDANE, Publications du Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC 56, 2013.
- EL AMRANI. H, *Alphabétisation et langue matrenelle*, Actes de la Journée d'étude en hommage au professeur Abderrahim Youssi, Dialectologie marocaine, Faculté des Lettres et des sciences humaines. Kénitra, 5 mars, 2010 (A paraître).
- EL AMRANI. H, *VALEURS ET FONCTIONS SYNTAXIQUES DE LA PARTICULE "IWA" EN ARABE MAROCAIN (Parler de Rabat),* in LANGUES ET LITTERATURES, VOLUME XV, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines-Rabat, 1997.
- EL AMRANI. H, *Analyse syntaxique des '' arrêts et retours » en arabe marocain'',* in Langues et Linguistique, n°17, Université Laval, Québec, 1991.
- EL MINAOUI. L, *Arabe marocain, tamazight, et français : l'alternance codique chez un travailleur immigré d'origine marocaine,* in comment les langues se mélangent : code-

switching en francophonie, textes présentés et édités par Cécile CANUT et Dominique CAUBET, l'Harmattan, Paris, 2001.

- ETIEMBLE. A, *Discours féminins sur le mariage : rhétorique et identité ''marocaine'' en France,* in Identification Ethniques : Rapport de pouvoir, compromis, territoire, Actes des Journées Universitaires d'Automne, Rennes, 20-21-22 septembre 1999, Textes édités et présentés par Hélène BERTHELEU, L'Harmattan, Paris, 2001.
- FERGUSON. C. A, *Diglossia,* Word, n° 15, 1959.
- FISHMAN. J-A, *Bilingualism with and without diglossia ; diglossia with and without bilingualism,* Journal of Social Issues, 1967.
- FISHMAN. J-A, *Who speaks what language to whom and when ?,* La linguistique, n°2, PUF, Paris, 1965.
- GADET. F, *Langages,* in Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan, n° 108, déc. 1992.
- GALAND. L, *Le problème du mot en berbère,* in Etude de linguistique berbère, PEETERS-LEUVEN, Paris, 2002.
- GARDNER-CHLOROS. P, *Le code-switching à Strasbourg,* in le français en Alsace, sous la conduite de G. SALOMON, Paris, 1985.
- GRANDGUILLAUME. G, *La lutte pour le pouvoir au moyen des langues : conséquences néfastes pour l'école et l'identité,* in langue, école, identité, in Les cahiers de CEFRESS, Sous la direction de Nadir MAROUF et Claude CARPENTIER, L'Harmattan, Paris, 1997.
- HOUDEBINE .A-M, *Imaginaire linguistique*, Angers, Université d'Angers, Travaux de linguistique, N°7, 1996.
- JERAD. N, *Langue et identité dans le Maghreb post-colonial,* in L'identité : choix ou combat ?, Actes du colloque international organisé à Tunis en mars 1998 par la Faculté des Sciences Humaines et Sociales Université de Tunis et Duke University (Caroline du Nord), Publication de Université de Tunis Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Septième série : colloques, Volume : XV, Tunisie, 2002.
- KADDOURI. L, *L'alternance codique générée par le berbère en contact avec l'arabe marocain, l'arabe standard et le français : de quelques aspects morphosyntaxiques,* in Revue des Etudes Berbères, N° 10, INALCO, Paris, 2016.
- LACHACHI. D. E, *Problématique du mot comme unité linguistique,* in L'unité en sciences du langage, Actes des Neuvièmes journées scientifiques du réseau thématique « Lexicologie, Terminologie, Traduction », Paris, 15 et 16 septembre 2011, sous la direction de Salah MEJRI, Inès SFAR et Marc Van CAMPENHOUDT, Editions des archives contemporaines, Paris, 2014.

- LAFKIOUI. M, *Les Berbères et leur langue : le cas des immigrés berbères en Belgique,* in Imaginaires linguistiques en Afrique, Actes du colloque de l'INALCO, Cécile CANUT (ed.), L'Harmattan, 1996.
- LAHLAH. M, *L'alternance codique chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère,* in Synergies, n°5, Algérie, 2009.
- LAKMAHRI. S, *Que faire de l'arabisation ?*, [dialogue entre A. Youssi et A. Fassi-Fihri], Zamane n° 20, Maroc, juin 2012.
- LAROUSSI. F, *Plurilinguisme et identité au Maghreb. En quels termes les dire ?,* in Plurilinguisme et identités au Maghreb, sous la direction de Foued LAROUSSI, Publications de l'Université de Rouen n° 233, 1997.
- LEDEGEN. G et LEGLISE. I, *Variations et changements linguistiques,* in Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Sous la direction de J. SIMONIN et S.WHARTON, ENS EDITIONS, Lyon, 2013.
- LEVY. S, *Les parlers arabes des juifs du Maroc,* in Langage et société, n°143, Maison des sciences de l'homme, 2013.
- LOPEZ. J-A, *Alternance codique, normes sociales et clivage identitaire,* in Contact de langues. Modèles, typologie, interventions, sous la direction de Jacqueline BILLIEZ, L'Harmattan, Paris, 2003.
- MAAROUF. N, *Le précédent francophone en Algérie : langue et idéologie,* in langue, école, identité, Les cahiers de CEFRESS, Sous la direction de Nadir MAROUF et Claude CARPENTIER, L'Harmattan, Paris, 1997.
- MAJIDI. T, *interculturalité et aménagement linguistique au Maroc : diversité et identité culturelle*, in Synergies Algérie, n° 8, 2009.
- MANAA. G, *Réflexions sur les motivations des changements ou des combinaisons de langues (arabe-chaoui-français) dans le discours des professeurs de français du second degré de la région de Batna,* in revue El-Tawassol n°07, juin, 2000.
- MANSOURI. A, *Code swiching et représentation des langues en contact au Maroc,* in Plurilinguisme et identités au Maghreb, sous la direction de Foued LAROUSSI, Publications de l'Université de Rouen n° 233, 1997.
- MAURER. B, *Retour à Babel, les systèmes de transcription,* in L'enquête sociolinguistique, sous la direction de Louis-Jean CALVET et Pierre DUMONT, L'Harmattan, Paris, 1999.
- MAURER. B, *Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ?,* in L'enquête sociolinguistique, sous la direction de Louis-Jean CALVET et Pierre DUMONT, L'Harmattan, Paris, 1999.

- MELLIANI. F, *Le métissage langagier en questions : de quelques aspects morphosyntaxiques,* in Comment les langues se mélangent : codeswiching en francophonie, textes présentés et édités par Cécile CANUT et Dominique CAUBET, L'Harmattan, Paris, 2001.
- MESSAOUDI. L, *Présentation,* in Langage et société, n° 143, Maison des sciences de l'homme, 2013.
- METTOUCHI, A, *Définir l'identité berbère,* in Cahiers de Linguistique Sociale n° 22, Minoration linguistique au Maghreb. CNRS 1164, Rouen, 1993.
- MHIRI. A, *La problématique du mot dans la Tradition Grammaticale Arabe,* in L'unité en sciences du langage, Actes des Neuvièmes journées scientifiques du réseau thématique « Lexicologie, Terminologie, Traduction », Paris, 15 et 16 septembre 2011, sous la direction de Salah MEJRI, Inès SFAR et Marc Van CAMPENHOUDT, Editions des archives contemporaines, Paris, 2014.
- MILLER. C, *Evolution des pratiques, évolution des représentations ? Petit retour sur le débat autour de la valorosation de la darija au Maroc,* in Revue des Etudes Berbères, N° 10, INALCO, Paris, 2016.
- MOORE. D, *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école,* in AILE, n°7, Le bilinguisme, 1996.
- MOORE. D et BROHY. C, *Identités plurilingues et pluriculturelles*, in Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Sous la direction de J. SIMONIN et S.WHARTON, ENS EDITIONS, Lyon, 2013.
- MOREAU. M-L, *De l'imaginaire linguistique à la politique linguistique. A` la recherche d'un standard pour le diola (Casamance, Sénégal)* », in C. CANUT : Imaginaires linguistiques en Afrique, Paris, L'Harmattan, 1998.
- MUFWENE. S, *Identité,* in M. L. MOREAU (éd.), Sociolinguistique. Concepts de base, MARDAGA, Belgique, 1997.
- MYERS-SCOTON. C, *The negotiation of identities in conversation : a theory of markdness and code choice,* in International Journal of the Sociology of Languag, n°44, 1983.
- MYERS-SCOTON. C, URY. W, *Bilingual stratégies: the social functions of code-swiching,* in International Journal of the Sociology of Languag, n°13, 1977.
- NAÏT- ZERRAD. K, *Classement syntaxique de quelques prépositions du berbère,* in Faits de syntaxe amazighe, Publications de l'IRCAM, El maârif Al Jadida – Rabat, Maroc, 2013.
- NAÏT- ZERRAD. K, *Notes sur des termes berbères dans Nuzhat al-muštāq d'El-Idrisi,* in Le berbère en contact. Etudes en linguistique et sociolinguistique, édité par Mena LAFKIOUI et Vermondo BRUGNATELLI, RÜDIGER KÖPPE VERLAG, Cologne, 2008.

- POCHE. B, *Principe de réalité, sociabilité et identités virtuelles*, in Les identités en débat : intégration ou multiculturalisme?, sous la direction de Hélène GREVEN-BORDE et Jean TOURNON, L'Harmattan, Paris, 2000.
- POPLACK. Sh, *Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste,* in Langage et société, n°43, 1988.
- POPLACK. Sh, *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español : toward a typology of code-swiching,* in Linguistics, n°18, 1980.
- POTOT. S, *Migrations et construction identitaire : le cas des Romains en France,* in Identification Ethniques : Rapport de pouvoir, compromis, territoire, Actes des Journées Universitaires d'Automne, Rennes, 20-21-22 septembre 1999, Textes édités et présentés par Hélène BERTHELEU, L'Harmattan, Paris, 2001.
- PY. B et GAJO. L, *Bilinguisme et plurilinguisme,* in Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Sous la direction de J. SIMONIN et S.WHARTON, ENS EDITIONS, Lyon, 2013.
- RAGI. T, *Logiques politiques, enjeux culturels et stratégies identitaires,* in langue, école, identité, Les cahiers de CEFRESS, Sous la direction de Nadir MAROUF et Claude CARPENTIER, L'Harmattan, Paris, 1997.
- REY. V et VAN DEN AVENNE. C, *Langue et identité en situation migratoire : identité linguistique, identité ethnique. A chacun son bambara*, in Clio en Afrique - L'histoire africaine en langue française, n°4, http://www.up.univ-mrs.fr/~wclio-af/, consulté le 25 juillet 2014.
- RIGONI. I, *Les facettes du discours sunnite turc dans la migration,* in Identification Ethniques : Rapport de pouvoir, compromis, territoire, Actes des Journées Universitaires d'Automne, Rennes, 20-21-22 septembre 1999, Textes édités et présentés par Hélène BERTHELEU, L'Harmattan, Paris, 2001.
- SIMONIN. J et WHARTON. S, *Diglossie*, in Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Sous la direction de J. SIMONIN et S.WHARTON, ENS EDITIONS, Lyon, 2013.
- TAJFEL. H et TURNER. J.C., *The social identity theory of intergroup behavior,* in Psychology of intergroup relations, 2ème éd, W. Austin et S. Worchel éd., Chicago, Nelson Hall, 1986.
- THIAM. N, *Alternance codique,* in M. L. MOREAU (éd.), Sociolinguistique. Concepts de base, MARDAGA, Belgique, 1997.
- TIGZIRI. N, *Le kabyle au contact des langues en présence en Algérie : entre codeswiching et parler hybride ?,* in Le berbère en contact. Etudes en linguistique et sociolinguistique, édité par Mena LAFKIOUI et Vermondo BRUGNATELLI, RÜDIGER KÖPPE VERLAG, Cologne, 2008.

- VERLHIAC. J-F., *Le soi et la comparaison sociale*, in Psychologie Sociale, Thierry MEYER et co. (ed.), Hachette, Paris, 2005.
- YOUSSI. A, *Impératifs linguistiques, inerties socioculturelles,* in Langage et société n°143, Maison des sciences de l'homme, 2013.
- ZABOOT.T, *L'alternance codique, un fonctionnement idiosyncratique*, in revue du réseau des observations du français contemporain en Afrique, Institut de linguistique française, CNRS, publications de l'Université Mentouri, Constantine, revue Sciences humaines, N° 17, Juin 2002.
- ZABOOT. T, *Le switching, stratégie communicative au service du locuteur(s) multilingue(s)*, in revue Sciences Humaines, publications de l'Université Mentouri, Constantine, N° 16, Décembre 2001.
- ZIAMARI. K, *Le contact entre l'arabe marocain et le français au Maroc : spécificités linguistiques et sociolinguistiques*, in Synergies, N°1,Tunisie, 2009.
- ZONGO. B, *Alternance des codes et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse,* in Les politiques linguistiques, mythe et réalité, sous la direction de Caroline JUILLARD et Louis-Jean CALVET, AUPELF-UREF, Beyrouth, 1996.

3 Les recherches universitaires

- ABDOUH. O, *Approche sociolinguistique du parler arabe de Marrakech,* Thèse de doctorat, Université de Paris III. La Sorbonne Nouvelle, Paris, 1987.
- ALI-BENCHERIF, M-Z., *L'alternance codique arabe dialectal / français dans les conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés / non immigrés,* Thèse de doctorat en sciences du langage, *Faculté* des Lettres et des Sciences Humaines-Tlemcen, Algérie, 2009.
- ASKOUR, S., *L'alternance codique dans l'enseignement du français langue étrangère au primaire : entre transmission du savoir et stratégie communicationnelle,* mémoire de master, Université CADI AYYAD, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines-Marrakech, Maroc, 2015.
- ASSAM. M, *Société tribale kabyle et (re) construction identitaire berbère – Le cas des At Zemmenzer (XIXème s. – XXIème s.),* INALCO, Paris, 2014.
- BENNIS. S, *Contact de langues et de populations au Maroc: entre idéal linguistique et idéal identitaire. Cas de la plaine du Tadla.* Thèse de doctorat, Université Mohammed V, Rabat (Maroc), 2006.
- BOUDJELLAL. M, *Contribution à la géographie linguistique du berbère Chaouia,* INALCO, Paris, 2015.

- CHOUKRI. H, *L'alternance codique arabe /français dans l'enseignement du français langue étrangère au primaire,* mémoire de master, Université Ibn Tofail, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Kénitra (Maroc), 2014.
- EL HABIB. A, *Les langues et les variétés de langues parlées dans la région du GHARB. Cas d'étude : Kénitra, Mehdia, Haddada et Chlihat,* mémoire de DEA, INALCO (Paris), 2001.
- FADIL – BARILLOT. N, *Etude sociolinguistique et intonative de l'alternance codique Arabe Marocain / Français,* Université Paris 7 – Denis DIDEROT, Paris, 2002.
- MAAYOUF. M, *Le francarabe : une conséquence linguistique d'une situation de contact de langues et de cultures au Maroc. Etude d'un parler de la ville de Meknès,* thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Provence, Aix-Marseille I, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, France, 2007.
- MAHTANE. H, *L'alternance codique dans le « chat » marocain,* Thèse de doctorat, Université Ibn Tofail, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Kénitra (Maroc), 2014.
- STOLTZ. J, *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE: étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée,* Thèse de doctorat, Université Linée, LINNAEUS UNIVERSITY PRESS, 2011.
- THAMIN. N, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité,* Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III, France, 2007.
- ZIAMARI. K, *LE CODE SWITCHING INTRA-PHRASTIQUE DANS LES CONVERSATIONS DES ETUDIANTS MAROCAINS DE L'ENSAM : APPROCHE LINGUISTIQUE DU DUEL ENTRE L'ARABE MAROCAIN ET LE FRANCAIS,* Thèse de doctorat, Université sidi Mohamed Ben Abdellah (Fès, Maroc) et lac nad- INALCO (Paris), 2003.

4 Sitographie

http://id.erudit.org/iderudit/6031

http://www.Persee.fr

http://www.GoogleBooks.fr/

http://www.classiques.uqac.ca/

http://etudesafricaines.revues.org/

http://aile.Revues.org/4912/

http//.www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013.htm

http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite

ANNEXES

1 La table des illustrations

1.1 Liste des figures

Figure 1: typologie de l'alternance codique proposée par Louise DABENE (1994:95) 40
Figure 2: structure d'une statégie langagière dans les choix et l'alternance linguistiques (Bernard ZONGO, 1996:343) 44
Figure 3 : catégories d'analyse de l'identité (Claude DUBAR, 2000 :113). 58
Figure 4 : la construction de l'identité sociale (2010 : 37) 60
Figure 5 : le processus de la construction discursive de l'identité linguistique dans notre étude. .. 61

1.2 Liste des tableaux

Tableau 1 : le système de transcription. 5
Tableau 2 : les conventions de transcription. 6
Tableau 3 : distribution des questionnaires des enseingants 72
Tableau 4 : résultats de la préenquête menée auprès des élèves. 72
Tableau 5 : description des conversations des professeurs au cadre non formel. 77
Tableau 6 : description des conversations des élèves au cadre non formel. 78
Tableau 7 : description des conversations des matières scientifiques. 78
Tableau 8 : description des conversations des matières linguistiques. 79
Tableau 9 : exemple du comptage des mots. 87
Tableau 10 : exemple de fiche de dépouillement du premier corpus. 89
Tableau 11 : exemple de fiche de synthèse. 92
Tableau 12 : le nombre de mots chez les professeurs au cadre non formel. 100
Tableau 13 : la distribution des mots des professeurs en tours monolingues et en tours mixtes. . 100
Tableau 14 : nombre de tours de parole chez les professeurs au cadre non formel. 102
Tableau 15: la LME chez les professeurs au cadre non formel. 103
Tableau 16 : le nombre de mots des élèves au cadre non formel. 104
Tableau 17 : distribution des mots des élèves en tours monolingues et en tours mixtes au cadre non formel. 105
Tableau 18 : les tours de parole des élèves au cadre non formel. 106
Tableau 19 : la LME des élèves au cadre non formel. 108
Tableau 20 : le nombre de mots de chaque langue au cadre non formel. 109

Tableau 21 : la distribution des mots du cadre non formel en tours monolingues et en tours mixtes 110
Tableau 22 : les tours de parole au cadre non formel 111
Tableau 23 : la LME au cadre non formel 112
Tableau 24 : le nombre de mots en SVT 114
Tableau 25 : distribution des mots de SVT en tours monolingues et en tours mixtes. 116
Tableau 26 : les tours de parole en SVT. 118
Tableau 27: la LME en SVT. 119
Tableau 28: le nombre de mots en SPC. 120
Tableau 29: distribution des mots de SPC en tours monolingues et en tours mixtes. 122
Tableau 30 : le nombre de tours de parole en SPC. 123
Tableau 31 : la LME en SPC 125
Tableau 32 : le nombre de mots en mathématiques. 126
Tableau 33 : distribution des mots des mathématiques en tours monolingues et en tours mixtes. 128
Tableau 34 : les tours de parole en mathématiques. 130
Tableau 35: la LME en mathématiques. 131
Tableau 36: nombre de mots en matières scientifiques. 133
Tableau 37 : distribution des mots des matières scientifiques en tours monolingues et en tours mixtes. 134
Tableau 38: les tours de parole en matières scientifiques. 134
Tableau 39: la LME en matières scientifiques. 134
Tableau 40: nombre de mots en arabe. 135
Tableau 41: distribution des mots de l'arabe en tours monolingues et en tours mixtes. 136
Tableau 42 : les tours de parole en arabe. 138
Tableau 43: la LME en arabe. 139
Tableau 44: le nombre de mots en français. 140
Tableau 45: distribution des mots du françaus en tours monolingues et en tours mixtes. 142
Tableau 46: les tours de parole en français. 144
Tableau 47: la LME en français. 145
Tableau 48: nombre de mots en matières linguistiques. 147
Tableau 49: distribution des mots des matières linguistiques en tours monolingues et en tours mixtes 148
Tableau 50: les tours de parole en matières linguistiques. 148
Tableau 51: la LME en matières linguistiques. 148
Tableau 52: le nombre de mots au cadre formel. 151
Tableau 53: distribution des mots du cadre formel en tours monolingues et en tours mixtes. 151
Tableau 54: les tours de parole au cadre formel. 152
Tableau 55: la LME au cadre formel. 152
Tableau 56 : le nombre de mots au corpus. 153
Tableau 57: distribution des mots du corpus en tours monolingues et en tours mixtes. 153
Tableau 58: les tours de parole dans l'ensemble du corpus. 153
Tableau 59: la LME dans l'ensemble du corpus. 154
Tableau 60: le nombre de chaque type d'alternance dans notre corpus 160
Tableau 61: le nombre de chaque type de fonction d'alternance codique dans notre corpus. 180
Tableau 62: les données sociologiques des professeurs. 204
Tableau 63: biographie linguistique des professeurs. 206

Tableau 64: identification linguistique d'un Amazigh par les professeurs. 211
Tableau 65 : identification linguistique d'un Arabe par les professeurs. 215
Tableau 66 : identification linguistique d'un Marocain par les professeurs. 219
Tableau 67: langues liées à l'identité amazighe chez les professeurs. 222
Tableau 68: langues liées à l'identité arabe chez les professeurs. 223
Tableau 69 : langues liées à l'identité française chez les professeurs. 224
Tableau 70: langues liées à l'identité marocaine chez les professeurs. 225
Tableau 71: identification linguistique du Maroc chez les professeurs. 227
Tableau 72: identifications linguistiques subjectives des professeurs. 230
Tableau 73: le poids de chaque langue dans l'identification de soi chez les professeurs. 231
Tableau 74: distribution des identités monolingue et plurilingue des professeurs selon la langue maternelle. 231
Tableau 75 : justifications des choix identitaires des professeurs. 234
Tableau 76: classement des langues selon le degré de valeur chez les professeurs. 237
Tableau 77 : l'attachement des professeurs à leurs langues maternelles. 239
Tableau 78 : données des langues où les professeurs se sentent à l'aise. 241
Tableau 79: axes de clarification de l'aisance des professeurs dans les langues de notre étude. . 242
Tableau 80: les données du paramètre de la dissimulation identitaire chez les professeurs. 244
Tableau 81: les données sociologiques des élèves. 255
Tableau 82: biographie linguistique des élèves. 258
Tableau 83: identification linguistique d'un Amazigh par les élèves. 261
Tableau 84: identification linguistique d'un Arabe par les élèves. 262
Tableau 85: identification linguistique d'un Marocain par les élèves 264
Tableau 86: langues liées à l'identité amazighe (berbère) chez les élèves. 267
Tableau 87: langues liées à l'identité arabe chez les élèves. 268
Tableau 88: langues liées à l'identité française chez les élèves. 269
Tableau 89 : langues liées à l'identité marocaine chez les élèves. 270
Tableau 90: identification linguistique du Maroc par les élèves. 271
Tableau 91: identifications linguistiques subjectives des élèves. 274
Tableau 92: le poids de chaque langue dans l'identification de soi chez les élèves. 274
Tableau 93: distribution des identités monolingue et plurilingue des élèves selon la langue maternelle. 274
Tableau 94: justifications des choix identitaires des élèves. 276
Tableau 95 : classement des langues selon le degré de valeur chez les élèves. 278
Tableau 96 : données de l'attachement aux langues maternelles chez les élèves. 279
Tableau 97: données des langues où les élèves se sentent à l'aise. 281
Tableau 98: axes de clarification de l'aisance des élèves dans les langues de notre étude. 282
Tableau 99: les données du paramètre de dissimulation identitaire chez les élèves. 283
Tableau 100 : le poids de chaque langue au niveau de la pratique chez les professeurs. 296
Tableau 101 : le poids de chaque langue au niveau de l'identité chez les professeurs. 296
Tableau 102: le poids de chaque langue au niveau de la pratique chez les élèves. 299
Tableau 103: le poids de chaque langue au niveau de l'identité chez les élèves. 299
Tableau 104: l'ordre des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez nos informateurs. 302
Tableau 105: le poids de chaque langue au niveau de la pratique chez nos informateurs. 303
Tableau 106: le poids de chaque langue au niveau de l'identité chez nos informateurs. 303

Tableau 107: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique chez les professeurs..... 308
Tableau 108: les données de la comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez les élèves. 309
Tableau 109: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique chez les élèves..... 311
Tableau 110: les données de la comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez nos informateurs..... 312
Tableau 111: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique chez nos informateurs 315
Tableau 112 : les données de la comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez l'ensemble de nos informateurs. 317
Tableau 113: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité chez les professeurs. 319
Tableau 114: les données de la comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue chez les professeurs..... 320
Tableau 115: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité chez les élèves..... 322
Tableau 116: les données de la comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue chez les élèves..... 323
Tableau 117: les données de la comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité chez l'ensemble de nos informateurs 324
Tableau 118: les données de la comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue chez l'ensemble de nos informateurs..... 326
Tableau 119: évolution du changement des langues au niveau de la pratique..... 328
Tableau 120: évolution du changement des poids des langues au niveau de l'identité. 329
Tableau 121: évolution du changement du choix des langues *versus* alternance codique et identité monolingue *versus* identité plurilingue..... 331

1.3 Liste des graphiques.

Graphique 1: le nombre de mots chez les professeurs au cadre non formel 100
Graphique 2: le poids de chaque langue en tours des professeurs 101
Graphique 3: les taux des mots en tours des professeurs au cadre non formel 101
Graphique 4 :les taux des tours de parole chez les professeurs au cadre non formel 102
Graphique 5 : la LME chez les professeurs au cadre non formel. 103
Graphique 6: le taux du nombre de mots de chaque langue chez les élèves au cadre non formel..... 105
Graphique 7 : le poids des tours monolingues et des tours mixtes chez les élèves au cadre non formel 105
Graphique 8 : le taux de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes chez les élèves au cadre non formel..... 105
Graphique 9 : les taux des tours de parole des élèves au cadre non formel. 107
Graphique 10 : la LME dans les conversations des élèves au cadre non formel. 108
Graphique 11 : le nombre de mots de chaque langue au cadre non formel. 109

Graphique 12 : le taux du nombre de mots en tours monolingues et en tours mixtes au cadre non formel. 110
Graphique 13 : le taux du nombre de mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes au cadre non formel 110
Graphique 14 : les taux des tours de parole au cadre non formel. 111
Graphique 15 : la LME au cadre non formel. 112
Graphique 16 : le poids de chaque langue en SVT. 114
Graphique 17: le taux de chaque locuteur dans chaque langue en SVT. 115
Graphique 18: les taux des langues chez les professeurs et les élèves en SVT. 115
Graphique 19 : les taux des tours monolingues et des tours mixtes en SVT. 116
Graphique 20 : les taux du professeur et des élèves dans chaque langue en tours monolingues de SVT. 116
Graphique 21 : les taux des locuteurs dans chaque langue en tours mixtes de SVT. 116
Graphique 22 : le taux de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes de SVT. 116
Graphique 23 : le poids de chaque type de tour de parole en SVT. 118
Graphique 24 : les taux de chaque type de tour de parole dans l'ensemble des tours du professeur et des élèves en SVT 118
Graphique 25: la LME en SVT. 119
Graphique 26: le nombre de mots en SPC. 121
Graphique 27 : le pourcentage de chaque langue chez le professeur et les élèves en SPC. 121
Graphique 28 : le taux du professeur et des élèves dans chaque langue en SPC. 121
Graphique 29 : le poids des mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes de SPC. 122
Graphique 30 : la part de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes et les taux des tours dans la conversation de SPC. 122
Graphique 31: le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours monolingues de SPC. 122
Graphique 32: le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes de SPC. 122
Graphique 33: les taux des tours de parole chez le professeur et les élèves en SPC. 124
Graphique 34: le poids des tours de parole en SPC. 124
Graphique 35: la LME en SPC. 125
Graphique 36 : le taux du nombre de mots de chaque langue en mathématiques. 127
Graphique 37: le taux de chaque langue dans l'ensemble des mots du professeur et des élèves en mathématiques. 127
Graphique 38 : le pourcentage du professeur et des élèves dans chaque langue en mathématiques. 127
Graphique 39 : le taux du nombre de mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes des mathématiques. 128
Graphique 40 : la part de chaque langue en tours monolingues et en tours et mixtes et les poids des tours dans la conversation des mathématiques. 128
Graphique 41 : la part du nombre de mots de chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes des mathématiques. 128
Graphique 42: le taux du nombre de mots de chaque langue chez nos enquêntés en tours monolingues des mathématiques. 128
Graphique 43 : le taux de chaque type de tour de parole chez le professeur et les élèves en mathématiques. 130
Graphique 44: le poids de chaque type de tour de parole en mathématiques. 130

Graphique 45: la LME de la conversation des mathématiques. 131
Graphique 46: le poids de chaque langue en nombre de mots de l'arabe. 135
Graphique 47 : le taux du professeur et des élèves dans chaque langue et dans l'ensemble de la conversation de l'arabe. 135
Graphique 48 : le pourcentage de chaque langue dans le nombre de mots produits par le professeur et les élèves en arabe. 135
Graphique 49 : le taux des mots de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes de l'arabe. 136
Graphique 50 : le pourcentage de chaque langue dans chaque type de tour de parole de l'arabe. 136
Graphique 51: le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes de l'arabe. 136
Graphique 52 : le taux de chaque langue chez nos enquêtés en tours monolingues de l'arabe. .. 136
Graphique 53 : le poids de chaque type de tour de parole en arabe. 138
Graphique 54: le poids de chaque type de tour de parole chez les professeurs et les élèves en arabe. 138
Graphique 55: la LME en arabe. 139
Graphique 56: le taux de chaque langue dans la conversation du français. 141
Graphique 57 : le taux du professeur et des élèves dans chacune des langues de notre étude en français. 141
Graphique 58 : le taux de chaque langue dans l'ensemble des mots du professeur et des élèves en français. 141
Graphique 59 : la part de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes du français.. 142
Graphique 60 : le poids de chaque langue en tours monolingues et en tours mixtes du français. 142
Graphique 61: le taux du nombre de mots en chaque langue chez nos enquêtés en tours mixtes du français. 142
Graphique 62: le taux du nombre de mots en chaque langue chez nos enquêtés en tours monolingues du français. 142
Graphique 63 : le poids de chaque type de tour de parole en français. 144
Graphique 64: le taux de chaque type de tour de parole chez le professeur et les élèves en français. 144
Graphique 65: la LME en français. 145
Graphique 66: le poids de chaque langue dans la biographie linguistique des professeurs. 207
Graphique 67: le poids de chaque langue dans l'identification de l'autre chez les professeurs ... 230
Graphique 68 : les taux des pratiques consciente et inconsciente du plurilinguisme chez les professeurs. 246
Graphique 69: jugements des professeurs sur la pratique du plurilinguisme. 248
Graphique 70: représentations des professeurs sur l'impact du plurilinguisme sur la constitution de leur identité. 249
Graphique 71: le poids de chaque langue dans la biographie linguistique des élèves. 259
Graphique 72: le poids de chaque langue dans l'identification de l'autre chez les élèves. 273
Graphique 73: les taux des pratiques consciente et inconsciente du plurilinguisme chez les élèves. 285
Graphique 74: jugements des élèves sur la pratique du plurilinguisme. 286
Graphique 75: représentations des élèves sur l'impact du plurilinguisme sur la constitution de leur identité. 287

Graphique 76: le poids de chaque langue au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les professeurs. 296
Graphique 77 : le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez les professeurs. 298
Graphique 78: le poids de chaque langue au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez les élèves 299
Graphique 79 : le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez les élèves. 300
Graphique 80: le poids de chaque langue au niveau de la pratique et au niveau de l'identité chez nos informateurs 303
Graphique 81: le poids du choix des langues, de l'identité monolingue, de l'alternance codique et de l'identité plurilingue chez nos informateurs. 304
Graphique 82: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs. . 308
Graphique 83: le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs 310
Graphique 84: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves. 311
Graphique 85: le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves 313
Graphique 86: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau de la pratique chez l'ensemble de nos informateurs. 315
Graphique 87: le poids du choix des langues et de l'alternance codique à l'enfance et au moment de l'étude chez l'ensemble de nos informateurs 317
Graphique 88: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau identitaire chez les professeurs. 319
Graphique 89: le poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez les professeurs 321
Graphique 90: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau identitaire chez les élèves. 322
Graphique 91: le poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez les élèves. 323
Graphique 92: le poids des langues à l'enfance et au moment de l'étude au niveau identitaire chez l'ensemble des informateurs. 325
Graphique 93: le poids de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue à l'enfance et au moment de l'étude chez l'ensemble des informateurs 326
Graphique 94: évolution du changement des langues au niveau de la pratique. 329
Graphique 95: évolution du changement des langues au niveau de l'identité. 330
Graphique 96: évolution du changement de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue. .. 331
Graphique 97: évolution du changement du choix des langues et de l'alternance codique. 332

2 Le corpus

2.1 Première catégorie : le cadre non formel (1heure)

2.1.1 Les conversations des professeurs (30 min)

2.1.1.1 Conversation n°1 (1,57 min)

P1:01 : - ***s-sala:m u ɛalay-kum***
- la-paix et sur-vous.
- Salut

P2.02: - ***ɛaly-kum u s-salam***
- sur-vous et la-paix
- Salut

P1.03: - ***xerj-at n-natija***?
- est sortie-elle le résultat ?
- On vient d'annoncer les résultats ?

P1.04: - ***ayyih.***
- Oui

P2.05: - ***dez-ti?***
- as réussi-tu ?
- Tu as réussi ?

P1.06: - ***dez-t***
- ai réussi-je
- J'ai réussi.

P2.07: - ***iwa ambark u mesɛud ka n-gul-u lik dewwz-i ma ɛammer-k t-ḍeyyeɛ-i l-furṣa***
- alors félicitations (particule d'habitude) nous-disons à-toi passe ne jammais-toi tu-perds l'occasion.
- Félicitations, on te dit toujours que tu dois passer l'examen, tu ne dois jamais rater l'occasion.

P3.08: - ***xaṣṣ-na z-zerda.***
- manque-nous le banquet.
- On a besoin d'un banquet.

P1.09: - ***l-imtihan*** c'est mieux ***t-senna ɛešrin ɛam b*** **al-ʾqdamiyät.**
- l'examen c'est mieux tu-attends vignt an avec l'ancienneté.
- C'est mieux l'examen, il faut attendre vingt ans pour passer à l'ancienneté.

P3.10: - ***daba aš men ɛam ḥasbin li-kum ?***
- maintenant quel de an comptant à-vous ?
- De quelle année commence votre promotion ?

P2.11: - ***ɛam. ma fi-ha ḥetta ɛam.***
- an. ne en-elle-même an.
- Ça fait une année, même pas une année.

P1.12: - ***assi: A-B mbark u mesɛoud f ras-i dezt-i.***
- Monsieur A-B félicitations en tête-ma as passé-tu.
- Monsieur A-B, félicitations, je savais que tu as réussi.

P4.13: - ***l-lah i-bark f-ik***.
- le Dieu il-félicite en-toi.
- Merci.

P2.14: - ***inta ɣadi t-dir li-na hadi-k..asmiyyet-ha? l-fijṭa.***
- Quand (particule de futur) tu-fais celle-là nom-la? la fiesta.
- Quand vas-tu nous faire, comment on l'appelle ? Une fiesta.

P4.15: - ***weqt-mma bɣit-u ana mujud***
- Temps-quel voulez-vous, moi disponible**.**
- Quand vous voulez, je suis prêt.

2.1.1.2 Conversation n°2 (12,03 minutes)

P1.16: - ***s-salm u ɛalay-kum.***
- la paix est sur-vous.
- Salut

P2.17: - ***s-salam.***
- La paix.
- Salut.

P1.18: - ***ustada*** *mamenka t-gi-t ?*
- Professeur comment tu-es ?
- Comment va- professeur?

P2.19: - ***labas***
- Bien

P3. 20: - ***s-salam u ɛalay-kum***.
- La paix et sur-vous.
- Salut

PP.21: - ***s-salam***.
- La paix.
- Salut .

P2.22: - *da nit i-ssiwid*.
-(particule d'habitude) même il-effraie.
- Il fait peur.

P1.23: - *hati i-ga* **al-ḥa:ris l-ɛa:m.**
- Voilà il-est devenu le surveillant le général.
- Il est devenu surveillant général.

P2.24: - *hakdak ! ɛliha!*
- Voilà! Je comprends!

P1.25: - *i-ga* **al- ḥaris l-ɛam** *da i-ssiwid*.
- il-est le surveillant le général (particuled'habitude) il-effraie.
- Il est devenu surveillant général qui fait peur.

P2.26: - *da i- zray* ***s-staj*** *ɣ dar neɣ*.
- (particule déclarative) il-passe le stage en chez nous.
- Il passe le stage chez nous.

P1.27: - *i-xeṣṣa a i-zri* ***s-staj*** *ɣ dar S-W*.
- Il-manque que il-passe le stage en chez S-W.
- Il doit passer le stage chez S.W.

P2.28: - *S.W ḥaqqan a da-s i-ga-n* ***n-namudaj***.
- S.Z peut être qui (particule d'habitude)-lui il-est le modèle.
- S.W qui est peut être le modèle pour lui.

P1.29: - *Kun ɣir rad ddun ifrxan-ad bekri ɣ xmestaɛeš ɣemk-ann.*
- Si seulement (particule de futur) ils partent enfants-là tôt au quinze comme-ça.
- Si ces élèves partiront tôt dans quinze jours à peu près.

P2.30: - *sur te-lla sɣ* ***tlata*** *ar* ***tmenya yunyu*** **mura:jaɛät ɛa:mmät.**
- encore elle-est de trois jusqu'à huit juin révision générale.
- Il y aura encore une révision générale du 3 à 8 juin

P1.31: - *dda ṭṣenṭ-n ɣ°i-d i* **l-moura :jaɛät** *ɣir bllati dda t-ẓer-t*.
- (particule de futur) écoutent-ils ceux-là à la révision seulement attends (particule de Futur) tu vois.
- Ils n'assisteront pas à cette révision.Tu vas voir.

P2.32: - *nna-n-ak sker-n sɣ* ***t-tmenya*** *ar* ***l-tnaɛeš t-tlata*** *ar* ***s-setta*** *ɣ* ***l-imtiḥan.***
- Ont dit-ils-toi ont fait-ils de le huit jusqu'à le douze le trois jusqu'à le six en l'examen.
- Ils ont programmé l'examen de 8h à 12h et de 15h à 18h.

P1.33*:* - *maxx mad skar-n dima* ?
- Alors quoi ont fait-ils toujours.
- Et alors, qu'est ce qu'on faisait d'habitude ?

P2.34: - ***t-tmenya*** *ar* ***l-tnaɛeš j-jouj*** *ar* ***l-xemsa***.

- le huit jusqu'à le douze le deux jusqu'à le cinq.
- De 8h à 12h et de 14h à 15h.

P1.35: - ***u l-lah***. *ur ɛaqqel-ɣ*.
- et le Dieu, ne pas me rappelle-je.
- Je te jure que je ne me rappelle pas.

P3.36: - ***ši*** **iḍra:b** ***hada ?***
- quelque grève celà?
- Cela est une annonce de grève ?

P1.37: - ***lla ɣir ši haja dyal*** **al- ḥuqu:q.**
- non seulement quelquechose de les droits.
- Non, c'est une annonce d'une association des droits de l'Homme.

P1.38 *:* - ***l-lah ila*** **l-mourajaɛät**. *i ma ra n-sker sɣ ɛešrin s afella?*
- le Dieu si la révision, et quoi (particule du futur) nous-faisons de vignt à haut ?
- On dit révision. Et qu'est ce qu'on va faire après le 20 mai?

P2.39: - *a t-xdem-t zeɛma.*
- préverbe tu-travailles c'est-à-dire.
- Tu vas travailler.

P4.40: - ***s-salam u ɛalay-kum***.
- la paix et sur-vous.
- Salut.

P1.41: - ***s-salam. ssi B.I ki dayr*** ça va?
- La paix. Monsieur B-I comment faisant ça va ?
- Salut monsieur B.I, ça va ?

P4.42: - ça va **al- ḥamdu li-l-lah.**
- ça va la louange à-le-Dieu.
- Ça va que Dieu soit loué.

P1.43: - ***smeɛ-ti L-M?***
- as écouté-tu L-M ?
- Tu as écouté L-M ?

P4.44: - ***eyyi::h, limtihan-at*** ?
- Oui, les examens.

P2.45: - ***lla l-mourajaɛa men tlata ḥetta l-tmenya. Ka-n sekran u naḍ tani mbewweq.***
- Non la révision de trois jusqu'à le huit, était-il saoül et il s'est levé autre fois drogué.
- Non, la révision du trois à huit. Il était saoül et drogué.

P4.46: - ***ka i-sker ḥetta ka i-sxen ɛli-h ras-u***.
- (particule d'habitude) il se soüle jusqu'à il chauffe sur-lui tête-sa.
- Il s'enivre jusqu'à ce qu'il perde conscience.

P4.47: - ***Kayn teɛdil f l-imtiḥan blaṣt j-jouj dar-u t-tlata.***
- Etant changement en l'examen lieu le deux ont fait-ils le tois.
- Il y a un changement à l'examen au lieu de 14h ils ont programmé 15h.

P1.48: - ***mezyan mɛa had s-saɛa lli tt-za-t.***
- Bien avec cette l'heure qui s'est ajoutée-elle.
- C'est bien avec l'heure qu'on vient d'ajouter.

P4.49: - **mura:jaɛät** ***ḥetta l tmenya yunyu yak ?***
- Révision jusqu'à à huit juin n'est ce pas ?
- Révision jusqu'au huit juin, n'est ce pas ?

P2.50: - ***d-drari ma ɣadi-š - i-bqqa-u.***
- Les enfants ne (particule du futur) pas ils restent.
- Les élèves ne resteront plus.

P4.51: - ***da-k al-ɛam gels-u ḥetta l setta. daba l-blayṣ lli fi-hum*** l'internat ***ɛechrin ka i-mchi-u.***
- Ce l'an sont assis-ils jusqu'à à six. Maintenant les lieux où en-eux l'internat vignt (particule d'habitude) ils-partent.
- L'an dernier ils furent présents jusqu'au six. Là où il y a de l'internat on quitte le vingt.

P1.52: - ***ana ban l-iyya d-derri xaṣṣ-u i-pripari l ras-u.***
- Moi il parait à-moi l'enfant il manque-lui il prépare à tête-sa.
- Personnellement, il me parait que l'élève doit se préparer tout seul.

P4.53: - ***da-k al-ɛam bqi-na tta l-setta. walakin ma ka i- ji-u- š kamlin. ka t-ji dik settin f l-***

meyya.

- Ce l'an sommes restés-nous jusqu'à le six. Mais ne (particule d'habitude) ils viennent-
  Pas tous. (particule d'habitude) elle-vient cette soixante en le cent.
- L'année dernière nous sommes restés jusqu'au six. Mais ils ne viennent pas tous. A peu près 60 % d'élèves seulement qui viennent

P2.54 : - ***walakin melli ka i- ḥṣel-u ka i-xeṣṣ-hum mɛa men. ḍaruri xeṣṣ-k te-bqa mɛa-h.***

- Mais quand (particule d'habitude) ils-se bloquent (particule d'habitude) il-manque-eux
  Avec qui. Obligatoire il manque-te tu restes avec-lui.
- Mais quand ils ont des difficultés, ils ont besoin de soutien. Il est obligatoire de les accompagner.

P4.55: **-** ***bḥal dak l-ɛam ken-na mbermejin*** **al-mawa:d** ***b tlata arbɛat swayɛ l*** **al-ma:ddät.** ***matalan*** **at-ta:rix** u **al-juɣra:fiya:** ***ka ne-xdem mɛa-hum j-jemɛa f ṣ-ṣbaḥ ka i-prepar-u s-simana kull-ha u ka n-ɛalej mɛa-hum*** **faqaṭ** les lacunes. ***hada huwa*** **d-daɛm**. ***l-felsafa nhar l-xmis u l-ɛerbiyya j-jemɛa. ya l-lah t-bark l-lah ɛli-kum.***

- Comme ce l'an étions-nous programmés les matières par trois quatre heures à la matière. Par exemple l'histoire et la géographie (particule d'habitude) je travaille avec-eux le vendredi en le matin (particule d'habitude) ils-préparent la semaine toute elle et (particule d'habitude) je-traite avec-eux seulement les lacunes.ce lui le le soutien. La philosophie jour le jeudi et l'arabe le vendredi. Ah le Dieu il bénit le Dieu sur-vous.
- Comme l'an dernier, nous avons programmé les trois disciplines avec un horaire de quatre heures pour chacune d'elles. Par exemple, pour l'histoire et la géographie, je travaille avec eux le vendredi matin, ils se préparent pendant toute la semaine et je traite uniquement les lacunes avec eux. C'est ça le soutien. La philosophie le jeudi et l'arabe le vendredi. Ok, au revoir.

P5.56 : - ***s-salam u ɛalay-kum***.

- La paix et sur-vous.
- Salut.

P2.57 : - ***ki dayra*** ?

- Comment faisant ?
- Comment vas -tu ?

P5.58 : - ***labas. ki dayra nti bixir ?***

- Ça va. Comment faisant toi bien ?
- Ça va , et toi comment vas-tu ?

P2.59 : - ***bixir***.

- Bien.

P5.60 : - ***iwa ɛawd tani sellek-na tani l-ma jari. dak š-ši ɛlaš mši-na ɛend d-ductur. gal l-ia ṣ- ṣber. tte-zmet-t ma baqi ka ne-qder-š ne-tneffes. rah men neṣṣ t l-ɛuṭla u hiyya šadda-ni.dewwez-t n-neṣṣ t l-ɛuṭla u ana mexnuqa. l-muškil qal l-i*** **al-ʾijraʾ al-ʾasasi:** ***xaṣṣ-ni n-duwweš u ne-dxel. l-muškil ɛend-i š-šrajem meḥlulin ɛla š-šjer ma ɛend-i fin ne-hreb.***

- Alors répète deuxième calmons-nous l'eau coulant. Ce la chose pourquoi partons-nous chez le docteur. Il a dit à-moi la pratience me suis étouffé-je ne encore (particule d'habitude) je-peux-pas je-respire. Voilà de moitié de les vacances et elle elle prend-moi. Ai passé-je la moitié de les vacances et moi étouffée. Le problème i l a dit à-moi la mesure l'essentiel manquant-moi je-me baigne et j'entre. Le problème chez-moi les fenetres ouverts sur les arbres ne chez-moi où je m'enfuis.
- Nous avons essayé une nouvelle fois de régler le problème, c'est pourquoi nous avons consulté le médecin. Il m'a demandé d'être patiente. Je me suis étouffée à tel point que je ne pourrais plus respirer. Je souffre depuis la moitié des vacances. J'ai été étouffée pendant la moitié des vacances. Le problème est que le médecin m'a dit que l'essentiel est de prendre une douche et de ne plus sortir. Le problème est que j'ai les fenêtres ouvertes sur des arbres, je ne peux pas me protéger.

P2.61: - ***ɛend-i nsib-i ka i-rɛef had weqet z-zitun. b*** **al-ʾaxaṣṣ** ***had weqt z-zitun. ka i-ɛṭes u ka i- ḥekk ḥetta ka i-rɛef. b*** **al-ʾaxaṣṣ** ***f had l-weqt faš ka i-newwer z-zitun. ɛini-h ka i-sil-u u ka i- tt-xneq f l-lil bezzaf.***

- Chez-moi gendre-mon (particule d'habitude) il saigne du nez ce temps des olives. Par le particulier ce temps les olives. (Particule d'habitude) il éternue et (particule d'habitude) il frotte jusqu'à ((particule d'habitude) il saigne du nez. Par le particulier en ce le temps où (particule d'habitude) il fleurit les olives. Yeux-ses (particule d'habitude) ils-coulent et (particule d'habitude) il-s'étouffe en la nuit trop.

- J'ai mon gendre qui saigne du nez en ce temps des oliviers, surtout en ce temps des oliviers. Il éternue et il frotte son nez jusqu'à ce qu'il saigne du nez, surtout en ce temps où fleurissent les oliviers. Ses yeux coulent et il s'étouffe surtout la nuit.

P5.62 : - ***sɛib, yeɛni ka i-tte-jreḥ-u li-h men l-daxel.***
- difficile, c'est-à-dire (particule d'habitude) ils-se-blessent à-lui de l'intérieur.
- C'est dur à supporter, c'est-à-dire qu'ils lui se blessent de l'intérieur.

P2.63 : - ***iyyeh. tt-qas-u haduk l-ɛruq. rah ḥerg-hum šhal men merra.***
- Oui. Se-sont touchés-ils ceux les veines. Voilà il brûle-les combien de fois.
- Oui, ses veines sont touchées, d'ailleurs il les a brûlées maintes fois.

P5.64: - ***iyyeh iyyeh sɛib. ana ka ne-tte-jreḥ šwiya men l-daxel walakin maši r-rɛif gaɛ.***
- Oui oui difficile. Moi (particule d'habitude) je-me-blesse peu de l'intérieur mais non pas le saignement même.
- Oui, oui, c'est dur, moi je me blesse un peu de l'intérieur mais je n'arrive pas au stade du saignement.

P2.65: - ***l-ḥaqiqa ṣɛib.***
- La vérité difficile.
- C'est vraiment dur.

P5.66 : - ***rah ḥetta ana. walakin šwiya. maši gaɛ r-rɛif bezzaf. mɛa ḥetta ṭ-ṭabašir aṭṭer ɛli-ya. ka ne-xrej berra ḥetta ka i-mesḥ-u s-sebbura walaynni walu.***
- Voilà aussi moi. Mais peu. Non pas même le saignement trop.Avec aussi la craie influe sur-moi. (particule d'habitude) je-sors dehors jusqu'à ils-effacent le tableau mais rien
- Moi aussi. Mais un peu, ce n'est pas trop de saignement. Surtout la craie influe sur moi. Je sors jusqu'à ce qu'ils effacent le tableau mais en vain.

P2.67 : - ***ila ɛend-k l-ḥasasiya dyal-t ṭ-ṭabašir rah l-ɛam kull-u. ki ɣadi t-dir-i ?***
- Si chez-toi l'allergie de-la la craie voilà l'an enier-le. Comment (particule du futur) tu-fais ?
- Si tu as l'allergie de la craie, c'est pendant toute l'année. Alors comment vas-tu faire ?

P5.68 :- ***l-ɛam kull-u. walakin t ṭ-ṭabašir ɣir šwiya. ɣir ka ne- tte-xneq men-ha. amma t r-rebiɛ ka t-zeyyer-ni. ɛend-i t r-rebiɛ u*** les équatoriales ***mɛa l-ḥašarat l-uxrin.a smeyt-u serraq z-zit. ma n-šuf-u-š. n-šuf-u ???. riḥt-u riḥt-u riḥt-u ka t-ḍerr-ni.***
- L'an entier-le. Mais de la craie seulement peu. Seulement (particule d'habitude) je-me-étouffe de-elle. Alors que de le printemps (particule d'habitude) elle-serre-me. Chez-moi de le printemps et équatoriales avec les insectes les autres. Quoi nom-son voleur l'huile. Ne je-void-le-pas. Je-vois-le (inaudible). Odeur-son odeur-son odeur-son elle-nuit-me.
-Toute l'année, mais celle de la craie n'a pas une grande influence, elle m'étouffe seulement. Alors que celle du printemps, elle m'asphyxie. J'ai celle du printemps et les équatoriales avec les autres insectes. Je veux dire le cafard. Je ne pourrai pas le voir, si je le vois ???. Son odeur, son odeur, son odeur me fait du mal.

P2.69 : - ***ɛlah serraq z-zit ɛend-u ši riḥa ?***
- Est-ce voleur l'huile chez-lui quelque odeur ?
- Est-ce que le cafard a une odeur ?

P5.70 :- ***u l-lah ila ɛend-u a ustad. ka i-ḍell rajl-i ka i-gul li-ya ɛlah serraq z-zit ɛend-u ši riha. ka n-gul li-h ha nta šem-ha. waḥd l-merra dik jar-ti lli l-teḥt xeml-at u ṭleɛ waḥd. yumayn mreṭṭ fi-ha. xerrej-t dar-i kull-ha ɛla waḥd.***
- Et le Dieu si chez-lui professeur. (particule d'habitude) il reste mari-mon (particule d'habitude) il-dit à-moi est-ce voleur l'huile chez-lui quelque odeur. (Particule d'habitude) je-dis à-lui voilà toi hume-la. Un la fois cette voisine-ma qui le bas a fait le ménage-elle et il a monté un. Deux jours suis malade-je en-elle. Ai fait sortir-le maison -ma entière-la sur un.
- Je te jure professeur qu'il l'a. Mon mari me dit toujours est ce que le cafard a une odeur. Je lui demande de la humer. Un jour ma voisine du bas a fait le ménage et un cafard est arrivé chez nous. J'en étais malade pendant deux jours. J'ai fait sortir tous les meubles de la maison à cause de celui-là.

P2.71 : - ***ila xelli-ti-h rah ɣadi te-bqa-i mešṭuna***.
- Si as laissé-tu-le voilà (particule du futur) tu-restes préoccupée
- Si tu le laisses tu resteras préoccupée.

PP.72 : - rrrr

- Rire.
- Chevauchement de paroles.

P6.73 : - ***s-salam u ɛalay-kum***
- La paix et sur-vous.
- Salut.

P1.74 : - ***ɛalay-kum u s-salam***.
- Sur-vous et la paix.
- Salut.

P6.75 : - *ma-yyi t-nni-t iḍgam ?*
- Quoi-moi tu-as dit hier ?
- Qu'est-ce que tu m'as dit hier ?

P1.76 : - *maxx kiyyin ur ra t-sker-t kra n* ***d-ders ?*** *i-sker M.K yan* ***d-ders*** *iḍgam ɣ ɣi-d.*
- Pourquoi toi ne pas (particule du futur) tu fais quelque fe la leçon? Il-a fait M-K un la Leçon hier à ici-là.
- Est-ce toi tu ne vas pas faire une leçon ? M.k a fait une leçon hier ici.

P6.77 : - ***d-ders*** *n mi ?*
- La leçon de quoi ?
- Quelle leçon ?

P1.78 : - *ur ssin-r ma i-sker*.
- Ne pas sais-je quoi il- a fait.
- Je ne sais pas qu'est ce qu'il a fait.

P6.79: - *beḥḥra ur-rat kemmal-ɣ* **d-duru:s** *ne* **l-qism** *ur i-xeṣṣa-yyi ɣir ɣi-d. mad a wa i-skarM.K ? i-fk-asn yan* ***l-mulexxaṣ*** *i-ṣxalḍ gi-s* **al-ʾinṣafṣ** ***d*** **al-ɛadalät**. ***wa ḥeqq rebb-i*** *abla i-jla-tn*.
- A peine ne pas-(particule du futur) termine-je les cours de la classe ne pas il-manque-moi seulement ici-là. Qu'est ce qu'il-fait M-K? Il-a donné-leur un le résumé il-confond en-lui l'équité et la justice. Et droit Dieu-mon certainement il- a perdu-les.
- Je trouve des difficultés à terminer les cours en classe et je ne peux pas ajouter d'autres ici. Mais qu' est ce qu' il a fait M.K ? Il leur a donné un résumé où il confond entre l'équité et la justice. Je te jure qu'il les a embrouillés.

P1. 80 : - *mad a wa ttinni-t ?*
- Quoi c'est que celà dis-tu ?
- Est-ce vrai ?

P6. 81: - *a wa da i-ssexalaḍ ɣ* **al-mafahi:m**. ***wa heqq rebb-i*** *arraḍen-ann ar dda-n*. ***ɛla rqebt-i***. *i-sker* **al-ɛada:latu hiya al-musa:wa:t za:ʾid al-ʾistiḥqa:q.**
- C'est que celà (particule d'habitude) il mélange en les notions. Cela droit Dieu-mon enfants-ci (paticule du futur) sont partis-ils. Sur nuque-ma. Il-a fait la justice elle l'égalité plus le mérite.
- Alors il confond les notions. Je te jure que ces élèves sont perdus. Il leur a enseigné que la justice est l'égalité plus le mérite.

P1. 82: - ***iwa rah ṣḥiḥa***.
- Alors violà juste.
- Donc c'est juste.

P6. 83: - al-musa:wa:t za:ʾid al-ʾistihqa:q huwa al-ʾinṣa:f.
- L'égalité plus le mérite lui l'équité.
- L'égalité plus le mérite est l'équité.

P1. 84 :- ***iyyeh.***
- Oui.

P6. 85 :- *iwa hati* **al-ʾinṣa:f** *iwger* **l-ɛada:lät**.
- Alors voilà l'équité plus il-grandit la justice.
- Donc l'équité est plus étendue que la justice

P1. 86 :- *yah.walakin i-lla* **t-taqa:rub** *ɣ ɣi-n*.
- Oui. Mais il est le rapprochement en ici-ci.
- Oui, mais il ya un rapprochement là.

P6. 87: - *hati nukkni dar-neɣ* ***d-ders*** *g-is* **al-ɛada:ät wa al-ʾinṣa:f. al-ɛada:lät bayna al-musa:wa:t wa al-ʾinṣa:f**. *iɣ ur t-meyyez-t* **al-mafahi:m** *iɣ ur t-ɛerref-t* **al-mafahi:m** *sɣ l-**luwwel** ur ra te-bnu-t* **al-ʾiška:liyät.**

- Voilà nous chez nous le cours en-lui la justice et l'équité. La justice entre l'égalité et l'équité. Si ne pas tu-discrimines les notions si ne pas tu-définis les notions dès le début ne pas (particule du futur) tu-construis la problématique.
- L'objet de notre leçon porte sur la justice et l'équité, la justice entre l'égalité et l'équité. Si tu n'identifies pas les notions, si tu ne définis pas les notions dès le début tu ne tireras pas au clair la broblématique.

P1. 88: - *man* ***l-ferq*** *i-lla-n nger-atsn ?*
- Quelle la différence il-est-ci entre-eux ?
- Quelle différence y-a-t-il entre eux ?

P6. 89 :- ***bin men ?***
- Entre de ?
- Entre quoi et quoi ?

P1. 90 :- ***bin*** **al-musa:wa:t** ***u*** **l-ɛada:lät** ***u*** **l-ʾinṣa:f. al-ɛada:lät** *t-ga* **ašmal** ?
- Entre l'égalité et la justice et l'équité. La justice elle-est plus embrassant ?
- Entre l'égalité, la justice et l'équité. La justice est plus étendue ?

P6. 91: -al-ašmal huwa l-ʾinṣa:f. al-ɛada:lät hiya t-taṣarrufu wifqa ma: ya-qtaḍi:-hi al- qanu:n bi-ḥaDa:firi-hi. al-ʾinṣa:f huwa t-taṣarrufu wifqa ru:ḥi al-qawa:ni:n.
- Le plus embrassant lui l'équité. La justice elle le comportement selon quoi il-exige-le la loi par-totalité-sa. L'équité lui le comportement selon esprit les lois.
- Le plus étendu est l'équité, la justice est se conduire textuellement selon la loi. L'équité est se conduire selon l'esprit de la loi.

P1. 92 :- ***wašna huwa l-ferq bin*** **al-qa:nu:n** ***u*** **ru:ḥ al-qa:nu:n** ***?***
- Quoi lui la différence en la loi et esprit la loi ?
- Et quelle est la différence entre la loi et l'esprit de la loi ?

P6.93: - ru:ḥ al-qa:nu:n huwa anna-ka ta-ṣarraf-ta wifqa ma: ya-qtaḍi-hi al-qanun za:ʾid l-ʾistihqa:q. *a da-k fke-ɣ* ***l-mital baš*** *a t-fhem-t. dar neɣ* ***d-derari*** *iwi-n-d kullu-tn* ***l-bak***. *n-ra a n-ssexdem xemsin* ***waḥd***. *iz-d a n-xdem s* **al-ɛada:lät** *neɣ-dd* **l-ʾinṣa:f ?**
- Esprit la loi lui que-toi tu-te comportes selon il-exige-le la loi plus le mérite. C'est que (particule d'habitude)-toi donne-je l'exemple pour que tu comprends. Chez nous les enfants ont apporté-ils-ci entier-les le bac. Nous voulons que nous-faisons travailler cinquante un. Est-ce que nous travaillons par la justice où l'équité ?
- L'esprit de la loi est se comporter selon ce qu'elle exige la loi plus le mérite. Je te donne l'exemple pour que tu comprennes mieux. Nous avons des bacheliers et nous voulons en embaucher cinquante. Est-ce qu'on va appliquer la justice où l'équité ?

P1. 94 : - al-ʾinṣa:f.
- L'équité.

P6. 95 : - *i mamkda ra n-sker*?
- à comment (particule du futur) nous-faisons?
- Et comment on va faire ?

P1. 96: - *ad n-ekk afella*.
- Que nous venons haut.
- Selon l'ordre décroissant.

P6. 97 :- *i maxx aylliɣ rad n-ekk afella ?*
- à pourquoi jusqu'à (particule du furur) nous venons haut ?
- Et pourquoi l'ordre décroissant ?

P1. 98 :- *baš- a n-asi wida i-staḥeqq-an*.
- Pour-que nous-prenons ceux ils-méritent.
- Pour prendre ceux qui le méritent.

P6.99 :- *ɣ°i-nn uger-n ɣ°i-nn hann* **al-ʾistiḥqa:q.** *hati ɣ°a-nn i-smens* **al-ʾistiḥqa:q.** *hati* **al-ɛada:lät** *da-k ttin-i hati kullu ɣ°i-nn da-dd iwi-n* ***l-bakaluriya*** *engadd-an*. ***d-druj*** *n* ***l-medrasa*** *iɣ tte-bn-an f* **al-ɛada:lät** *da tegg-an yan*. *walaynni iɣ n-sker* **al-ɛada:lät wa al-ʾinṣaf** *mamkda ra n-sker i* ***d-druj*** ? ***ḥetta*** *ɣ* **al-bina:**ʾ, *ɣ* **al bina:**ʾ. *da tegg-an yemk-ad. Da ne-ffal yat* la marge *i wida i* **al-muɛ:aqi:n.**
- Ceux-là grandissent-ils ceux-là voilà le mérite. Voilà celui-là il-s'appelle le mérite. Voilà la justice (particule d'habitude)-toi dit-elle voilà tous ceux-là qui-là ont apporté-ils le baccalauréat sont égaux-ils. Les escaliers de l'école si se-sont bâtis sur la justice (particule d'habitude) deviennent-ils un. Mais si nous-faisons la justice et l'équité comment (particule du futur) nous faisons à les

escaliers ? Même en le bâtiment (particule d'habitude) deviennent-ils comme-ça. (Particule d'habitude) nous-laissons une la marge à ceux à les handicapés.

- Ceux-ci sont mieux classés que ceux-là, voici le mérite. Celui-là s'appelle le mérite. La justice implique que tous les bacheliers sont pareils. Les escaliers de l'école s'ils sont fondés selon la justice ils deviendront identiques. Mais si on applique la justice et l'équité, comment on va construire les escaliers ? Même en bâtiment, en bâtiment. Ils deviennent comme ça. On laisse une marge pour les handicapés

P1.100 :- ***iyyeh.***

- Oui.

P6.101:- *luqt-ann iɣ n-sker* **š-šuru:ṭ** *n* **al-muba:rät** *da n-ttini* **jinsiyyät maɣribiyyät wa ya-tamattaɛu bi-šiḥḥat(in) jayyidät.** *imma wada* **la: ya-tamattaɛu bi- ṣiḥḥat(in) jayyidät.**

- Temps-là si nous faisons les conditions de le concours (particule d'habitude) nous-disons nationalité marocaine et il-jouit par santé bonne. Quant à ceux non il- jouit par santé bonne.
- Au moment où on détermine les conditions d'un concours on dit nationalité marocaine et jouit d'une bonne santé, et ceux qui ne jouissent pas d'une bonne santé.

P1.102: - ***ɛend-hum waḥd l-pursuntaj.***

- Chez-eux un le pourcentage.
- Ils ont un pourcentage.

P6.103 :- ***ka i-kun ɛend-hum waḥd l-pursuntaj ?***

- (Particule d'habitude) il –est chez-eux un le pourcentage ?
- Ils ont un pourcentage ?

P1.104 :- ***iyyeh, ka i-kun.***

- Oui, (Particule d'habitude) il-est
- Oui, ils l'ont.

P6.105 : - ***ka i-kun ?***

- (Particule d'habitude) il-est
- Ils l'ont ?

P1.106 :- ***kayn, ɣir waš ka i-ṭebbq-u-h wella la.***

- Etant, seulement est-ce (particule d'habitude) ils-appliquent-le ou non.
- Il existe, seulement est-ce qu'on l'applique où non ?

P6.107:- **li-annahu** *kayn lli ka i-ntaqed hadik* **al-ɛada:lät**. *ka i-gul l-ik* **al-musa:wa:t al-jaʾirät li-ʾanna al-kusa:la: al-laDina la: ya-jtahid-u:na ya-tamattaɛ-u:na bi-nafsi al-ḥuqu:q al-lati: ta-tamattaɛu bi-ha: aṭ-ṭabaqät al-uxra: al-lati: ta-jtahidu wa ta-tafawwaqu**. **iDan l-ja:nib al-maḥdu:d** *ɣ* **al-ɛada:lät .**

- Car étant qui il-critique cette la justice. (particule d'habitude) il-dit à-toi l'égalité l'injuste parce que les paresseux qui ne pas ils-travaillent bien ils-jouissent par-même les droits qui elle-jouit par-elle la catégorie l'autre qui elle-travaille bien et elle-excelle. Donc le côté lacunaire en la justice.
- Car il y a ceux qui critiquent cette justice en la considérant comme l'égalité injuste parce que les paresseux qui ne travaillent pas bien jouissent des mêmes droits que l'autre partie qui travaille et excelle. Donc, c'est le côté lacunaire en justice.

P1.108 :- ***ga:l li-k ssi L-W*** **mura:jaɛät ɛa:mmät min Tala:Tät ila: tama:niyät yu:nyu:**.

- A dit-il à-toi L-W révision générale de trois à huit juin.
- Monsieur L-W t'a dit révision générale du trois au huit juin.

P6.109 :- ***labas a ssi A.T, bi-xir ?***

- Salut monsieur A-T, ça va ?

P3.110 :- ***labas, daz daba L-W ?***

- Salut il est passé maintenat L-W ?
- Salut, on vient de faire passer L-W à la télé ?

P6.111 :- min Tala:Tät ila: ?

- De trois à ?
- Du trois jusqu'à quand ?

P1.112 :- tama:niyät yu:nyu:.

- Huit juin.

P6.113 :- mura:jaɛät ɛa:mmät?

-Révision générale ?

P3.114 :- ***gal-ha f l-berlaman ?***

- Il a dit-la en le parlement ?
- Il l'a dite au parlement ?

P1.115 : - ***had š-ši lli gal-u ši asatida daba***. ***šaf-u-ha f ši*** **baya:n ṣuḥufi: aw *ši* bala:ɣ.**
- Ce la chose que ont dit-ils quelques profeseeurs maintenant. Ont vu-ils-la en quelque bulletin journalistique ou quelque communiqué.
- C'est ce que viennent d'annoncer quelques professeurs maintenant. Ils l'ont vue dans bulletin de presse ou dans un communiqué.

P3.116 : - ***qri-t ana j-jurnal ṣ-ṣebaḥ ma kayna-š had l-hedra.***
- Ai lu-je moi le journal le matin ne étant-pas cette la parole.
- J'ai lu le journal le matin et je n'ai pas trouvé cette information.

P6.117 : - ***hadak n-nehar*** **an-naqaba:t** ***nsaḥb-u?***
- Ce le jour les syndicats se sont retirés-ils ?
- Ce jour-là les syndicats se sont retirés du dialogue ?

P3.118: - ***men imta ?***
- Depuis quand ?

P1.119: - ***men tlata l tmenya yunyu***.
- Du trois au huit juin.

P3.120 : - Juin !
- Juin !

P1.121 : - ***iyyeh !***
- Oui !

P6.122 : - ***l-imtiḥan nhar tesɛud.***
- L'examen jour neuf.
- L'examen aura lieu le neuf.

P1. 123 : - ***l-bak ḥetta l ḥdaɛeš.***
- Le bac jusqu'à le onze.
- Le bac jusqu'au onze.

P6.124 : - ***u šḥal ɣadi i-geɛd-u ? yumayn ɛad i-dewwz-u l-bakaluriya*** ? **al-ʾirha:q** ***hadak*** ?
- Et combien (particule du futur) ils s'assoient? Deux jours et ils passent le baccalauréat? Le stress celà ?
- Et combien de temps ils se reposeront? Deux jours et ils passeront l'examen du baccalauréat ? C'est du stress ça ?

P1.125 : - ***ḥetta l tmenya.***
- Jusqu'à le huit.
- Jusqu'au huit.

P6.126 : - ***l-imtiḥan kayn ḥdaɛeš, tnaɛeš, teltaɛeš.***
- L'examen étant le onze, le douze, le treize.
- L'examen aura lieu le onze, le douze et le treize.

P3.127 : - ***hada ma ɛemmr-u xdem f t-teɛlim.***
- Celui-là ne jamais-lui il a travaillé en l'enseignement.
- Celui-là n'a jamais exercé dans l'enseignement.

P1.128 : - ***L.W ?***
- L-W ?

P3.129 : - ***rah kan ja waḥed l-uzir gal li-k i-duz-u l-bak u i-rejɛ-u*** **al-judu:ɛ.**
- Voilà étant un le minstre a dit à-toi ils-passent le bac et ils-reviennent les troncs.
- Avant, un ministre a annoncé que les troncs communs poursuivent leurs études après les examens du baccalauréat.

PP.130 : - rrrr
- Rires

P3.131: - ***lla, waḥed l-mudekkira hadi***, **amma bi-n-nisbati li-ljuduɛ al-muštarakät, fa-ta-stamirru d-dirasatu ila: ɣa:yat at-talatin min yu:nyu:**
- Non, un la circulaire celle-là, alors pour-la-proportion les troncs les communs, elle- se-poursuitl'étude à le trente de juin.
- Non, c'est une circulaire, en ce qui concerne les troncs communs, l'étude se poursuit jusqu'au trente juin.

PP.132 : - rrrr
- Rire

P3.133 : - ta-ta-waqqafu fatrat al-ʾimtiḥa:n wa…
- Elle-s'-interrompt période l'examen et…
- Elle s'interrompt le temps des examens et…

P6. 134 :- wa ta-ɛudu min jadi:d.
- Et elle-revient de nouveau.
- Et elle se reprend de nouveau.

P3.135 : - *l-lah l-ɛaḍim. škun lli kan dik s-saɛa ?*
- Le Dieu le glorifié. Qui qui étant cette l'heure ?
- Je vous jure. Qui a été à ce moment là ?

P6. 136 :- *daba kull* wazi:r *u* al-ʾistra:ti:jiyät *dyal-u.*
- Maintenant chaque ministre et la stratégie de-lui.
- Le problème est que chaque ministre a sa stratégie.

P3.137 : - *ah, H.M*
- Ah, H.M.

P1.138 : - *zeɛma i-gels-u li-k hadu ḥetta l hadik l-weqt ? muḥa:l.*
- C'est à die ils-s'assoient ceux-ci jusqu'à cette le temps ? Je ne le crois pas.
- Alors ceux-ci resteront jusqu'à la veille des examens ? Je ne le crois pas.

P3.139 : - *t-tanyat ila derti li-hum ši* mura:jaɛät ɛa:mmaät *mezyan*. *walaynni maši ḥetta l temma.*
- les deuxièmes si tu-fais à-eux révision générale bien . Mais non pas jusqu'à à là.
- C'est bien si tu feras une révision générale avec les deuxièmes années. Mais ce n'est Jusqu'à la veille des examens.

P6.140 : - *lla maši ḥetta l tmenya.*
- Non, non pas jusqu'à huit.
- Non, ce n'est pas jusqu'au huit.

P3.141 : - *ḥetta l* le premier, le trente.
- Jusqu'à le premier, le trente.
- Jusqu'au premier, le trente.

P6.142 : - *ɛṭi-h waḥed* al-masa:fät *waḥed* al-ʾusbu:ɛ.
- Donne-lui un la distance un la semaine.
- Donne lui un certain temps, une semaine.

P1.143 : - *ana ban li-ya t-telmid ila kemmel l-prugram ṭelq-u i-mši i-pripari. huwa lli ɛaref aš xaṣṣ-u.*
- Moi il parait à-moi l'élève si il a terminé le programme lâche-le il-part pour il-se prépare. Lui qui il sait quoi manquant-lui .
- Personnellement, il me parait que si l'élève termine le programme, libère-le pour qu'il se prépare. Lui seul sait ses lacunes.

P3.144 : - oui, ***i-pripari ɛla gant-u u b* aṭ-ṭari:qät *dyalt-u.***
- Oui il-se prépare sur volonté-sa et par la méthode de-lui.
- Oui, il se prépare selon son rythme et sa méthode.

P1.145 : - *wella t-dir mɛa-h waḥed l-qaḍiya gaɛ, maši* yawmiyy(an), ***waḥed s-simana u t-zeggi mɛa-hum waḥed n-nehar wella yumayn baš lli xaṣṣa-h ši ḥaja i-ji i-gul-ha l-ik.***
- Ou tu-fais avec-lui un l'affaire même, non pas quotidiennement, un la semaine et tu fixes avec-eux un le jour ou deux jours pour que ceux qui manquant-lui quelque chose il-vient il-dit-la à-toi.
- Ou bien tu peux faire une chose, ce n'est pas de manière quotidienne, mais tu les laisses une semaine et tu fixes un ou deux jours pour que ceux qui ont des difficultés viennent pour les discuter.

P3.146: - *hadik ɣir l-hedra t t-telfaza. ṣun-at, ṣun-at a xuya !*
- Celle-là seulement la parole de la television. A sonné-elle asonné-elle mon frère.
- Ce sont uniquement des paroles à la télévision (c'est-à-dire pour la consommation médiatique). Elle a sonné, elle a sonné mon frère.

P1.147: - *fin ahuma s-swaret ?*
- Où elles les clés ?
- Où sont les clés? (C'est une allusion à un surveillant général qui fait bouger les clés Pour signaler que la cloche a sonné)

PP.148 : - rrrr
- Rire.

P3.149 : - ***rah ṣun-at walaynni d-denya hanya waxxa ṣun-at.***
- Voilà a sonné-elle, mais le monde calme même si a sonné-elle.
- Elle a sonné, mais ce n'est pas un problème même si elle a sonné.

PP.150: - rrrr.
- Rire.

2.1.1.3 Conversation n° 3 (16 minutes)

P1 .151 :- ***s-sala u ɛalay-kum***
- La paix et sur-vous.
- Salut.

PP. 152 :- x x x x
- chevauchement de parole

P2. 153 :- ***hiya dert-i li-hum l-ferḍ*** ?
- Elle as-fait-tu à-eux le contrôle ?
- Est-ce que tu leur as fait le contrôle ?

P3. 154: - ***had s-simana ṣafi, rah ma beqqa walu.***
- Cette la semaine ça y est voilà ne il-reste rien.
- C'est la dernière semaine, il ne reste plus beaucoup de temps.

P2. 155 :- ***eh !***
- Oui

P3. 156: - ***baqqi waḥed f l-lexxer ṣafi.***
- Encore un en le dernier ça y est.
- Il ne reste qu'un seul contrôle

P2. 157 :- ***derti li-hum l-***production écrite ?
- As fait-tu à-eux la production écrite ?
- Tu leur as fait la production écrite ?

P3. 158 :- ***Ka n-dir Kull ši deqqa weḥda saɛtayn fi-ha kull ši.***
- (Particule d'habitude) je-fais toute chose coup une deux heures en-elle toute chose.
- Je leur fais tout d'un seul coup. Le tout en deux heures.

P2. 159 :- mezyan. (? ? ? ?)
- Bien (énoncé inaudible).
- C'est bien énoncé inaudible

P3. 160 :- rrrr**. al-ʾibda:ɛ.**
- Rire. La créativité

P2. 161 :- ? ? ? ?
- (Inaudible)

P3. 162 :- ***ma kayn ɣir* al-ʾibda:ɛ**. ***kayn* al-ʾibda:ɛ *u kayn* al-bidɛät.**
- Ne étant seulement la création. Etant la création et étant de l'hérésie.
- Il n'y a que de la création. Il ya de la création et il ya de l'hérésie.

PP. 163 :- rrrr
- Rire

P4. 164 :- *ma-k yaɣen a B.H ?*
- Quoi-toi souffrant B-H ?
- Qu'est ce que tu as B.H ?

P3. 165 :- **Kullu bidɛat (in) ḍala:lät.**
- Toute hérésie aberration.
- Toute création est une aberration

P4. 166 :- **wa kullu ḍala:lat (in) fi jahannam.**
- Et toute aberration en géhenne.
- Et toute aberration est en géhenne.

P3. 167 :- ***lla,* wa kullu ḍala:lat (in) fi n-nar**.
- Non, et toute aberration en feu.
- Non, et toute aberration est en feu.

P4. 168 :- ***N-S ma kayn-š ?***
- N-S ne étant-pas ?
- N-S n'est pas là ?

P5. 169 :- ? ? ? ?
- (Inaudible)

P6. 170 :- ? ? ? ?
- (Inaudible)

P3. 171 :- rrrr
- Rire

P6. 172 :- ***š-šjera***, rrrr, ***jerr-u*** **al- mušaɣibi:n** ? ? ? ?
- L'arbre, rire, ont attiré-ils les turbulents (inaudible).
- L'arbre, rire, ils ont attiré les turbulents (inaudible).

P3. 173 :- A-L, ***Awddi !***
- A-L, que dire !

P4. 174 :- wallu ?
- Rien.
- Qu'est ce qu'il a ?

P3. 175 :- ***wallu.***
- Rien

P6. 176 :- ***huwa men duk t-talamed*** ? ? ? ?. ***ma ka i-dir-u li-ya ɣir hadi. kan l-ɛam l-luwwel hakda.***
- Lui de ces les élèves (inaudible). Ne Ils-font à-moi seulement celle-ci.Etant l'an le dernier comme ça.
- Il est de ces élèves (inaudible). Ils ne me font que ça. L'an dernier était comme ça (pour indiquer qu'il était strict)

P3. 177 :- ***lla, kan fi-h šwiya t*** **aš-šaɣab** l-***ɛam l-luwwel.***
- Non, étant en-lui peu la turbulence l'an le dernier.
- Non, il était un peu agitateur l'an dernier

P6. 178 :- ***šwiya***
- peu.
- Un peu.

P4. 179 :- ***lla tt-gad, tt-gad, tt-gad.***
- Non, il s'est redressé, il s'est redressé, il s'est redressé.

P3. 180 :- ***ana ḥetti-t li-h ṣifr.***
- Moi ai posé-je à- lui zéro.
- Je lui ai posé zéro.

P4. 181 : - ***wah ?***
- Est-ce vrai ?

P3. 182 :- ***u l-lah ila ṣifr ḥetti-t li-h.***
- Et le Dieu si zéro ai posé-je à-lui.
- Je te jure que je lui ai posé zéro.

P4. 183 :- ***d-dewra l- lewwela.***
- Le semestre la première.
- Le premier semestre.

P3. 184 :- ***ih, get-t lih beddel l-blaṣa ma bra-š u huwa i-xrej fḥal-u.***
- Oui, ai dit-je change la place ne il veut-pas et lui il-sort chez-lui.
- Oui, je lui ai demandé de changer de place, il a refusé puis il a quitté.

P4. 185 :- ***awddi! rah d-derari, d-derari waɛrin.***
- Hélas! Voilà les enfants, les enfants difficiles.
- Hélas ! Ces enfants, ces enfants sont difficiles.

P7. 186 :- ***s-salam u ɛalay-kum.***
- La paix et sur-vous.
- Salut.

PP. 187 :- xxxx
- Chevauchement de parole

P3. 188 :- *t-ɛemmer-t* **al-ʾistimarät** ?
- Tu as rempli le questionnaire ?

P4. 189 :- man **al-ʾistimarät** ?

- Quel le questionnaire ?
- Quel questionnaire ?

P3. 190: - *t-iwi-tt-id ultma-s n B-A.*
- Elle-a apporté-la-ci soeur-sa de B-A.
- La sœur de B-A l'a apporté.

P4. 191 :- *maxx ultma-s n* B-A *a t-ga ? walaynni akk°-ur ssin-ɣ.*
- Est-ce sœur-sa de B-A qui elle-est ? Mais absolument-ne pas ai su-je.
- Est-ce qu'elle est la sœur de B- A ? Mais je ne sais absolument pas

P8. 192 :- ***S-M*** ?
- ***S-M*** ?

P4. 193 :- ***nɛam***.
- Oui.

P8. 194 :- ***waḥed d-deqiqa l-lah I-ḥefeḍ-k. lalla B. H waḥed d-deqiqa l-lah I- ḥefḍ e- k. bɣi-t sḥab l-felsafa.***
- Un la minute le Dieu il-protège-te. Lalla (formule de politesse pour les femmes au Maroc) B-H un la minute le Dieu il-protège-te. Ai voulu-je amis la philosophie.
- Une minute que Dieu te protège. Lalla (formule de politesse pour les femmes au Maroc) B-H une minute que Dieu te protège. Je cherche les professeurs de la philosophie.

P6. 195 :- ***ḥna xeddamin f ṣ-ṣebaḥ.***
- Nous travailleurs en le matin.
- Nous, nous travaillons le matin.

P7. 196 :- ***ana f le-ɛšiya. ne-tt-šawf-u, ne-tt-laqa-u hna***.
- Moi en le soir. Nous-nous- voyons, nous-nous-rencontrons ici.
- Moi, le soir. On se verra, on se rencontrera ici.

P6. 197 :- ? ? ? ?
- (Inaudible).

P7. 198 :- ***ne-mši-u hakka-k, hšuma.***
- Nous-partons comme-ça, honte.
- On va y aller les mains vides, c'est honteux

P6. 199 :- ? ? ? ?
- (Inaudible).

PP. 200 :- x x x x
- Chevauchement de parole

P3. 201 :- *ma I-ga ? ma-k yaɣen ?*
- Quoi il est ? Quoi-toi souffrant ?
- C'est quoi ? Qu'est ce que tu as ?

P9.202 : - *hati i-xessa-k a te-ssɣer-t ?*
- Volà il-manque-te que tu enseignes-le.
- Voilà, il faut que tu l'enseignes.

P4. 203 :- rrrr. ***dak š-ši maši b le-ɛmer.***
- Rire. ce la chose non pas avec l'âge.
- Rire, cela n'a aucun lien avec l'âge.

P8.204 : - *i- nna-yyi iz-d i-sseɣr-ak B.A ?*
- Il-a dit-me est ce que Il-a enseigné-te B.A ?
- Il ma demandé si B.A m'a enseigné.

P9. 205 :- ***hadi waḥed*** **al -ʾistima:rät**, ***waḥed*** **ṭ-ṭa:libät**, **uxt *B.A bɣa-t t-dir waḥed l-beḥt*, ɛalaqatu d-darsi al-falsafi bi-l-ɛunf.**
- Celle-ci un le questionnaire, un l'étudiante, sœur B.A, a voulu-elle elle-fait un la recherche, relation la leçon le philosophique à la violence.
- C'est un questionnaire, une étudiante, la sœur de B.A veut faire une recherche qui porte sur le rapport du cours philosophique à la violence.

P3. 206 :- **ɛala:qatu d-darsi al falqafi: bi ?**
- Relation la leçon le philosophique avec ?
- Le rapport du cours philosophique avec quoi ?

P9. 207 :- **bi-l-ɛunf.**
- Avec-la-violence.
- Avec la violence

P4. 208 :- ***iwa šeft-i aš gel-na li-k ?***
-Alors as vu-tu quoi avons dit-nous à-toi ?
- Alors tu as compris ce que nous t'avons dit ?

P3. 209 :- rrrr
- Rire.

P9. 210 :- **ɛala:qatu ad-darsi al falqafi: bi-l-ɛunf. Ma: ɛala:qatu d-darsi al falqafi: bi-l-ɛunf ?**
- Relation la leçon le philosophique avec-la-violence. Quelle relation le cours le philosophique avec-la-violence ?
- Le rapport du cours philosophique avec la violence. Quel rapport y-t-il entre le cours philosophique et la violence ?

P4. 211 :- ***lla ɛend-u* ɛala:qät**. ***l- felsafa hiya lli ka t-dir* l-ɛunf.**
- Non chez-lui relation. La philosophie elle qui (modalité déclarative) elle-fait la violence.
- Non, il a un rapport, c'est la philosophie qui engendre la violence.

P3. 212 :- **al-falsafatu tu- ma:risu ɛunf(an) ḍidda t- tilmi:D.**
- La philosophie elle-pratique violence contre l'élève.
- La philosophie effectue une violence contre l'élève.

P9. 213 :- **la: maja:la li-l-ɛunf fi al- falsafät.**
- Non domaine à-la-violence en la philosophie.
- Il n'y a pas de violence en philosophie

P3. 214 :- **la:, tu- ma:risu ɛunf(an) ramziy(an) ɛala: t-tilmi:D**. ????
- Non, elle-pratique violence symbolique sur l'élève. (inaudible).
- Non, elle exerce une violence symbolique sur l'élève. (Inaudible).

P4.215 : - ***ka i-gels bezzez menn-u f hadak d-ders ka i-tsenna ɣir inta i-kmel.***
- (modalité durative) il s'assoit contraint de-lui en ce la leçon il attend seulement quand il se termine.
- Il est obligé d'assister à ce cours. Il attend uniquement quand il se termine.

P6.216 : - ***ka t-heyyeʾ l* l-ɛunf ma:da:m *ma ka te-fteḥ-š* ardiyyät li-n-niqa:š *ṣafi ma ka i-bqa-u-š* aḥra:r.**
- (modalité déclarative) elle-prépare à la violence tant que ne-elle (modalité déclarative) elle-ouvre-pas substrat à la discussion ça y est ne (modalité déclarative) ils- restent-pas libres.
- Elle prépare à la violence puisqu'elle n'offre l'occasion à la discussion. Voilà ils ne restent plus libres.

P4. 217 :- ***waš l-ustad dyal l-fesafa ka i-jib z-zerwaṭa?***
- Est-ce le professeur de la philosophie (modalité declarative) il-apporte le gourdin ?
- Est-ce que le professeur de la philosophie mène avec lui le gourdin en classe ?

PP. 218 :- rrrr
- Rire.

P4. 219 :- **la: ɛala:qata li-l-falsafti bi-l-ɛunf.**
- Non relation à-la-philosophie avec-la-violence.
- La philosophie n'a aucun rapport avec la violence.

PP. 220 :- rrrr
- Rire

P3. 221 : - *ahya te-ssen-t mani-d i-kka* ***d-ders****-ad* ? *i-kka-d* ***duwwar*** š-***šems.*** rrrr
- Toi tu-as su où-ci il est venu la leçon-ci ? Il est venu - ci village le soleil. Rire.
- Tu sais d'où provient cette leçon ? Elle provient du village š- šems (le soleil). Rire

P4. 222 :- *Ah !*
- Ah !

P3. 223 :- ***duwwar š- šems*** *da-ɣ zdeɣ-n*.
- Village le soleil où habitent-ils.
- Ils habitent au village « š- šems ».

P4. 224 :- *maxx maniɣ te-zdeɣ xetta-nn* ? ***duwwar š- šems*** *?*
- Alors, où elle-habite celle-là ? village le soleil ?
- Et alors, où habite celle-ci ? Est le village de š- šems ?

P3. 225 :- maši ɣ°w-ad n ɣi, yan i-lla ɣ taman n tazart
- Non pas celui-ci de ici. Un il-est près près deTazart(Nom d'un villge qui signifie figuier).
- Ce n'est pas celui-ci. C'est un autre qui se trouve près de Tazart.

P4. 226 :- *maši xett-ann a i-tahel wadada . ma i-smens* ?
- Non pas celle-là qui il-se marie celui-là. Quoi il s'appelle ?
- Ce n'est la femme de celui -là. Comment il s'appelle ?

P3. 227: - *lla, lla, ultma-s.*
- Non, non, sœur-sa.
- Non, non, sa sœur.

PP. 228 :- xxxx
- (Inaudible)

P5. 229 :- ***mezyan a sidi, mezyan. l-lah I- sexxer, l-lah I- kemmel***.
- Bien qui monsieur, bien. Le Dieu il aide, Le Dieu il termine.
- C'est bien monsieur, c'est bien. Que Dieu vous aide à accomplir vos tâches à bon escient.

P4. 230 :- ***awddi ḥna ɣadi n- tt- ɛaml-u mɛa-ha***.
- Alors nous (modalité futur) nous-nous-comportons avec-elle.
- Alors nous, nous allons l'aider.

P3. 231 :- n- šuf li-k hadik **al-ʾistima:rät** ?
- Je-vois à-toi cette le questionnaire ?
- Puis-je voir ce questionnaire ?

PP. 232 :- xxxx
- (Inaudible)

P4. 233 :- ***wa ḥeqq rebb-i*** *abla nekki urri-ɣ ɣir da zzeray-ɣ* ***s-sewayɛ.***
- Oh droit Dieu-mon si ce n'est moi suis devenu-je seulement (particule d'habitude) ai passé-je les heures.
- Je vous jure que, moi, je ne fais plus rien.

P3. 234 :- xxxx
- Chevauchement de parole.

P4. 235 :- *ma- k yaɣen ?*
- Quoi-toi souffrant ?
- Qu'est ce que tu as ?

P3. 236 :- ***had*** **s-suʾa:l** ?
- Ce la question ?
- Cette question ?

P4. 237 :- ***beɛda waš n-gad had š- ši l-yum*** ?. ????
- D'abord est ce que je-fais ce la chose le jour ? (inaudible).
- D'abord, dois-je faire ce travail aujourd'hui ? (inaudible).

PP. 238 :- xxxx
- (inaudible).

P10. 239:- ***s-slalm u ɛalay-kum. Ki dayrin*** ?
- La paix et sur-vous. Comment faisant ?
- Salut. Comment- allez-vous

P7. 240 :- ***bixir***, **al- ḥamdu li-l-l-a:h**
- Ça va , le louange à-le-Dieu.
- Ça va, louange à Dieu.

P10. 241:- ***ṣ-ṣeḥḥa, hanyin*** ?
- La santé, calmes ?
- Votre santé, tout va bien ?

PP. 242 :- xxxx
- Chevauchement de parole.

P7. 243 :- **al- ḥamdu li-l-la:h.** ***rjeɛt-i merḥba.wella ɣir ziyara ?***
- Le louange à-le-Dieu. Es revenu- tu bienvenu. Ou seulement visite.
- Louange à Dieu, tu es définitivement revenu, soyez le bienvenu, où seulement tu nous rends visite.

P7. 244 :- ***iwa b s- selama.***
- Alors avec la sécurité.
- Alors au revoir.

P10.245 :- ***l-lah i-barek fi-k.***
- Le Dieu il-bénit en-toi.
- Que Dieu te bénisse.

P6. 246 :- ***xeṣṣe-k te-rjeɛ.***
- Il manque-te tu-reviens.
- Il faut que tu reviennes.

PP. 247 :- xxxx
- Chevauchement de parole

P3. 248 :**- *šuf.***
- Regarde.

P4. 249 :- *ma i-ga ɣ°a- nn* ?
- Quoi il-est celui-là ?
- Quelle question ?

P3. 250 :- ***xemstaɛeš u sebɛetaɛeš fi-hum* iška:l.**
- Quinze et dix sept en-eux problème.
- Il y a un problème dans les questions quinze et dix sept.

P4. 251 :- **huna:ka ixtila:f fi nisbati l- ɛunf tabaɛ(an) li-l-mustawa d-dira:si**:. *yah, yah.*
- Là bas différence à pourcentage la violence selon à-le-niveau le scolaire. Oui, oui.
- Le pourcentage de la violence varie selon le niveau scolaire. Oui, c'est vrai.

P3. 252 :- ***ah ! ašnu ?***
- Ah ! Quoi ?
- Ah ! C'est quoi ?

P4. 253 :- *yah, yah, da i-ttejf-u* **l-ɛunf** *ɣ* **al-jidɛ al-muštarak.**
- Oui, oui, (modalité d'habitude) il devient trop la violence à le tronc commun.
- Oui, oui, on trouve beaucoup la violence au tronc commun.

P3. 254 :- ***lla, maši*** *ɣ°a-nn.*
- Non, non pas celui-là.
- Non, ce n'est pas celui là.

P2. 255 :- **fi irtiba:ṭ** ???? **hal ta-rtafiɛu nisbat al-ɛunf qabla aw baɛda dira:sat hadihi al- maddät ?**
- En rapport (inaudible) est-ce elle-augmente pourcentage la violence avant où après étude cette la discipline ?
- En rapport (inaudible). Est ce que le pourcentage de la violence augmente avant ou après l'étude de cette discipline ?

P4. 256 :- ***lla, lla, le-hmaq*** *ayann.*
- Non, non, la folie ça.
- Non, non, impossible d'y répondre.

P3. 257 :- ***t-ged t-jawb ɛla had* s-su'al** ? rrrr
- Tu-peux tu-réponds sur ce la question ? Rire.
- Est-ce que tu peux répondre à cette question ? Rire

P4. 258 :- ***lla, lla, lla ????***
-Non, non, non (inaudible).

P9. 259 :- ***inta ɣadi te- rjeɛ*** ? ***waš had le- ɛšiya ?***
- Quand (modalité futur) elle-revient ? Est-ce que ce le soir ?
- Quand reviendra-t-elle ? Est-ce ce soir ?

P8. 260 :- ***ma smeɛ-t-š***.
- Ne ai-entendu-je-pas.
- Je n'ai pas bien entendu.

P9. 261: - ***gel-t li-k inta ɣadi te- rjeɛ. waš had le-ɛšiyya*** ?
- Ai dit-je à-toi quand (modalité de futur) elle revient. Est-ce ce le soir ?
- Je te demande quand elle reviendra. Est-ce ce soir ?

P8. 262 :- ***lla, nhar j-jemɛa.***
- Non, jour le vendredi.
- Non, c'est le vendredi

P4. 263: - d'accord
- D'accord

P3. 264 :- ***l-lah i- sexxer.***
- Le Dieu il-aide dans votre tâche.
- Que Dieu vous aide.

P5. 265 :- ***ašnu*** ?
- Quoi ?

- C'est quoi ?

P3. 266 :-**al-ɛunf, al-ɛunf, Dahirat al- ɛunf**.

- La violence, la violence, phénomène la violence.
- La violence, la violence, le phénomène de la violence.

P9. 267 :- **wa ɛala:qatu-hu bi-d-darsi al- falsafi: .**

- Et relation-sa avec la leçon le philosophique.
- Et sa relation avec le cours philosophique.

P4. 268: - ***zeɛma waš l-felsafa hiya lli ka t-dir* l-ɛunf.** ***awlla* Da:hirät ijtima:ɛiyät li-ʾanna l- ɛunf ɛinda-hu abɛa:d mutaɛaddidät.**

- C'est-à-dire est-ce la philosophie elle qui (modalité déclarative) elle-fait la violence ou phénomène sociale car la violence chez-lui dimensions diverses.
- C'est-à-dire est ce la philosophique qui engendre la violence ou c'est un phénomène social ayant plusieurs causes.

P8. 269 :- ***ayyih***.

- Oui.

P4. 270 :- ***ḥna ɣadi n-ɛemmr-u had š-ši u n-medd-u-h li-k***.

- Nous (modalité du futur) nous-remplissons ce la chose et nous-donnons-le à-toi.
- Nous allons remplir ce questionnaire et nous te le donnerons.

P3. 271 :- ***kayna ši* asʾilät *fi-ha*** l'impression ***maši* ɛilmiyät, *ɛlah matalan* s-suʾal *xemstaɛeš, ɛlah hada* ɛilmi:**, ***hada ma t-qedd-š t- ḍebt-u* ɛilmiyy(an) ḥasaba tajribati-kum ayyu jins(in) akTaru ɛunf(an), aD-Duku:r ami l-ʾina:T** ?

- Etant quelques questions en-elles l'impression non pas scientifiques, est-ce par exemple la question quinze, est-ce celui-ci scientifique. Celui-ci ne tu-peux-pas tu maîtrises-le scientifiquement. Selon expérience-votre quel sexe plus violence les masculin ou les féminins ?
- Dans certaines questions on cherche l'impression, elles ne sont pas scientifiques. Par exemple la question n°15 n'est pas scientifique. Tu ne peux pas répondre scientifiquement à cette question. Selon votre expérience, quel est le sexe le plus violent ? Le masculin où le féminin ?

P4. 272 :- **D-Dukur, D-Dukur, ḥasaba *t-tejriba dyal-k anta.***

- Les masculins, les masculin,s selon l'expérience de-toi toi.
- Le sexe masculin est le plus violent selon ton expérience.

P3. 273 :- ***lla, maši* ḥasaba *t-tejriba dyal-k . te-nzel ɛend t-telamd u t-šuf l-ustad, ɛla ḥsab* t-taqa:rir.**

- Non, non pas selon l'expérience de-toi, tu-descends chez les élèves et tu vois le professeur, sur selon les rapports.
- Non, ce n'est pas selon ton expérience. Tu dois faire une enquête auprès des élèves et voir les rapports chez le surveillant général.

P9. 274 :- ***l-hedra lli gal li-k* al-ʾusta:D *ṣḥiḥa* aD-Duku:r *huma lli fi-hum l-muškil*, amma al-ʾina:T *ma fi-hum muškil* min ḥayTu al-ɛunf. rubbama: *f* muʾassasa:t uxra: *te-lqa* l-ɛaks**, ***bḥal f le-mdina* al-ʾina:T AkTaru ɛunf(an) mina D-Duku:ri wa akTaru ɛudwa:niyat(an).**

- La parole qui il dit à toi le professeur vraie. Les masculins eux qui en-eux le problème, alors que les féminins ne en-elles problème de part la violence. Peut être en établissements autres tu-trouves le contraire. Par exemple en la ville les filles plus violence de les masculins et plus agressives.
- Ce qu'a dit le professeur est vrai, nous trouvons beaucoup le problème de la violence chez les garçons. Peut être, tu trouveras l'inverse dans d'autres établissements. Par exemple, nous trouvons que les filles sont plus violentes et plus agressives en grande ville.

P4. 275 :- ***u f* al-jidɛ al-muštarak akTar *men* s-sana al-ʾula: *u* T-Ta:nyät**.

- Et en le tronc le commun plus de l'année la première et la deuxième.
- Et on trouve plus violence en tronc commun qu'en première et en deuxième année .

P3. 276 :- ***u kayn ḥetta*** l'âge

- Et étant même l'âge.
- Il ya aussi l'âge.

P4. 277 :- *mešta ay-ann i-raḥen ?*

- Combien cela il-est arrivé ?
- Quelle heure est-il ?

P3. 278 :- ***mazal ma ṣona-t-š***, *ašt a t-ggawrt*, *ašt a t-skkiwst hilli a t-sunfu-t***.**
- Pas encore ne a sonné-elle-pas, viens que tu-t'assoies, viens que tu-t'assoies seulement que tu-te repose.
- Elle n'a pas encore sonné. Viens t'asseoir, viens t'asseoir pour te reposer.

P4. 279 :- *ri-ɣ mik n uɣrum*.
- Veux-je peu de pain.
- Je veux un peux du pain.

P3. 280 :- *t-ri-t mik n uɣrum. rrrr. hiya i- ḥawla-k uɣni*.
- Tu veux-tu un peu du pain. Rire. Alors il-fait soufrir-te faim.
- Tu veux un peu du pain. Rire. Tu souffres de faim.

PP. 281 :- xxxx
- Chevauchement de parole.

P7. 282 :- ***šhal bin*** la zone ***u*** la zone ?
- Combien entre la zone et la zone ?
- Quelle est la différence entre une zone et l'autre ?

P10.283 :- ***kayna ɛešra f l-miyya u kayna xemstaɛeš f lmiyya, kayna xemsa t l-ferq xesse-k t-ketbi li-hum.***
- Etant dix pour le cent et quinze pour le cent, étant de la différence, il manque-te tu-écris à-eux.
- Il y a dix pour cent et quinze pour cent. Une différence de cinq pour cent. Il faut leur écrire.

P7. 284 :- ***ih, xeṣṣ -hum i-ɛewweḍ-u-ni.***
- Oui, il manque-leur ils indemnisent-me.
- Oui, il leur faut m'indemniser

P7. 285 :- *inni-yyi*, ***B-A*** *man* **al-ma:ddät** *i-skar* ?
- Dis-moi B-A quelle la matière il-fait ?
- Dis-moi, quelle discipline enseigne B-A ?

P4. 286 :- *bellati a-st-id kti-ɣ*.
- Attends que-la-ci me rappelle-je.
- Attends pour que je me la rappelle.

P3. 287 :- *netta* **l-hada:Tät** *a ya i-sawal bahra.*
- Lui, la modernité que (modalité d'habitude) il parle trop.
- Lui, il parle beaucoup de la modernité

P4. 288 :- ***Ayyih*** **al-hada:Tät.** ***l-lah i-ɛṭi-k ṣ-ṣeḥḥa.***
- Oui, la modernité. le Dieu il-donne-te la santé.
- Oui, la modernité. Bravo !

P3. 289 :- ***huwa hadak. ɛend-u waḥed l-ɛerḍ*** f **al-hada:Tät** ***dima ka i-ɛawd-u, ana beɛda ši juj t*** **l-ɛuru:ḍ** ***aw tlata ḥder-t li-h hna f*** **al-hada:Tät**.
- Lui celui-là. Chez-lui un l'exposé à la modernité toujours (modalité d'habitude) il- répète-le, moi d'abord quelques deux de les exposés ou trois suis présent-je à-lui ici à la modernité.
- Oui c'est vrai. Il a un seul exposé en modernité et il le répète toujours. D'abord, moi j'ai assisté ici deux ou trois fois à cet exposé sur la modernité.

P4. 290 :- *walaynni ɣ*ir ***saɛtayn*** *ɣ* ***s-simana***, *ɟka-n-as-tt ɣir*. *netta da i-ssaqra ɣ* CPR
- Mais seulement deux heures en la semaine, ont donné-ils-à lui-la seulement. Lui qui il-enseigne en CPR (Centre Pédagogique Régional).
- Seulement deux heures par semaine. On lui a imposé ça seulement car il enseigne au CPR.

P3. 291 :- *te-xdem-t di-das ɣ ɣ -id à B-H* ?
- Tu-as travaillé avec-lui en ici B-H ?
- B-H, tu as travaillé avec lui ici ?

P9. 292 :- *i-sseɣra-yyi ɣ* lycée.
- Il-a enseigné-moi en lycée.
- Il m'a enseigné au lycée.

P4. 293 :- *netta ɣ* **al-qadiyät** *n tiɣri ur-t yaɣ walu. i-werri i-ṭherrek imik***.**
- Lui en l'affaire de l'étude ne pas-le souffrant rien. Il devient il bouge peu.
- En ce qui concerne les études, il travaille. Dernièrement, il a amélioré son niveau.

P9.294 : - *wah ?*
- Est-ce vrai ?

P3. 295 :- ***u l-lah. rubbama*** *ɣ* lycée *i-ga yan* ***š-šekel***.
- Et le Dieu. Peut être en lycée il est un la forme.
- Je te jure. Peut être il était différent au lycée

P9. 296 :- *lla lla, nekki lliɣ yyi i-sseyra* **ɛa:di**:, ***walakin men beɛd*** *jfan-t* **al-ʾiša:ɛa:t.**
- Non non, moi quand à moi il-a enseigné normal, mais après abondent-elles les rumeurs.
- Non, non il était normal quand il m'a enseigné. Mais après, j'ai entendu sur lui beaucoup de rumeurs.

P4. 297 :- **al-ʾiša:ɛa:t**. ***rubbama ɣir l-menṭaqa*** *a i-gan ɣemk-ann hati* ***l-menṭaqa****-yad t-ga* ***f ši škel*** *da t-qellab-n bladem, hati iɣ t-qabel-t bladem labdda ma te-leddi-t.*
- Les rumeurs, peut être seulement la région qui elle-est comme-ça. Voilà celle-ci la région-ci elle-est en quelque forme (particule d'habitude) ils fouillent être humain. Voilà si tu fouilles être humain obligatoire quoi tu-extrais.
- Pour les rumeurs, cette région est comme ça. Ici on cherche à savoir tous les détails sur les habitants. Et si tu épies n'importe qui, évidement tu trouveras quelques défauts.

P. 298 : - *ad te-ldi-t l- ɣis.*
- Que tu-extrais la boue.
- Tu trouveras de la répugnance.

P3. 299 :- *hati i-xessa a-s te-fke-t s t-tisaɛ, t-ɛamel di-das ɣir ɣ teɣri. awddi nekki da-yyi i-tteḥtaram* ***maši*** *ɣir da-yyi i-tteḥtaram, da-yyi i-ttasi ɣ* ***ṭ-ṭumubil. u l-lah ila*** *da-yyi i-ttehtaram.*
- Voilà il-manque que-lui tu-donnes de l'espace, tu te comportes avec-lui seulement l'étude. Mais moi (particule d'habitude)-moi il-respecte. Non pas seulement (particule d'habitude)-moi il-respecte (mod d'habitude)-moi il porte en la voiture. Et le Dieu si (modalité d'habitude)-moi il respecte.
- Il faut le respecter. Votre relation doit se limiter aux études. Personnellement il me respecte. Non seulement il me respecte, il me prend dans sa voiture. Je vous jure qu'il me respecte.

P9. 300 :- **awwal ɛa:m** *lliɣ njeḥ-ɣ sker-ɣ* ***l-felsafa****. hati i-fka-yyi aɛrram n* ***le-ktub*** *. i-ɛemmer-yyi-d* ***le-myaki*** *s* ***le-ktub****. i-nna-yyi sir ɣer. l****-lah l-ɛaḍim*** *kra n* **al-mawadi:ɛ** *zeɛma* !
- Premier an quand ai réussi-je ai fait-je la philosophie. Voilà il-a donné-à moi beaucoup de les livres. Il-a rempli-à moi-ci les plastiques avec les livres. Il-a dit-à moi va lis. Le Dieu le glorifié. Quelques de les sujets c'est-à-dire.
- La première année quand j'ai réussi j'ai opté pour la philosophie. Il m'a donnée énormément de livres et m'a ordonné de les lire. je te jure que c'étaient des sujets importants.

P3. 301 :- *lla hati i-hiyya netta zeɛma.*
- Non, voilà il-est bon c'est-à-dire.
- Non, il est bon.

P9. 302 :- *da i-tte-ɛamal mezyan* ***ṣ-ṣaraha.***
- (Modalité d'habitude) il-se-comporte bien la vérité.
- Vraiment il se comporte bien.

P3. 303 :- *da i-tte-ɛamal mezyan*
- (Modalité d'habitude) il se comporte bien.
- Il se comporte bien.

P9. 304 :- *nekki beɛda i-tte-ɛamel di-di mezyan.*
- Moi d'abord il-se-comporte avec-moi bien.
- D'abord il s'est comporté bien avec moi.

P3. 305 :- ***ḥetta*** *nekki i-tteɛamel di-di mezyan*, *nekki akk° da-yyi i-ttasi sɣ ɣi-d ar merrakech*
- Aussi moi il-se comporte avec-moi bien. Moi plus (modalité d'habitude)-moi il porte de ici jusqu'à à Marrakech.
- Il se comporte aussi bien avec moi et d'une manière différente. Il me prend dans sa voiture jusqu'à Marrakech.

P4. 306 :- *te-ssen-t ma i-ga-n* **t-taɛa:mul** *ɣ dar M-H wa-nn g-is i-tta hellan s iqqariḍen*.
- Tu sais quoi il-est-ci le comportement dans chez M-H celui-là dans-lui il-donne beaucoup en argent.
- Celui qui se comporte bien chez M-H est celui qui lui donne trop d'argent.

PP. 307 :- ***la, la, l-lah l-ɛaḍim*** *a iɣ gi- ɣ ɣemk-ann*.
- Non, non le Dieu le glorifié que si suis-je comme-ça.
- Non, non, je tu jure que je ne suis pas le type.

P4. 308 :- *i-snaqṣe-n f-llas iqqariḍen n* ***r-rekub.***
- Il-a diminué-ci sur-lui argent de le transport.
- Il lui a permis d'économiser l'argent du transport.

PP. 309 :- rrrr.

- Rire

P3. 310 :- ***awddi l-lah i-ɛmmer ha dar***. *maxx ma-yyi i-fka ? hati ur-yyi i-fki walu.*

- Alors le Dieu il-remplit voilà maison. Alors quoi-à moi il-a donné ? Voilà ne pas-à moi il-a donné rien.
- En bref, c'est une bonne personne. Qu'est ce qu'il m'a donné ? il ne me donne rien.

P9. 311 :- ***lla, ɣir*** **Insaniy(an)** *hati i-hiyya.*

- Non, seulement humainement voilà il-est bon.
- Non, humainement parlant, c'est une bonne personne.

P9. 312 :- *Ahya, keyyi t-qabelt-yyi* al-waḍɛ al-ma:ddi:. *hati* **al-qadiyät** *t-bid. da i-ṭṭar uɣerda ɣ dar-neɣ i-qelb* ***telt Iyyam***. *i-qelb ɣir s aɣni.*

- Eh toi, toi tu épies-à moi la situation le financier. Voilà l'affaire elle-est arrêtée. (Particule d'habitude) il-est tombé souris à chez-nous il-s'évanouit trois jours. Il- s'évanouit seulement par faim.
- Et toi, tu sais que la situation économique est désastreuse. Tu sais que la souris s'évanouit durant trois jours chez nous à cause de la faim.

PP. 313 :- rrrr

- Rire

P4. 314 :- ***awddi l-lah i-hdi-k.***

- Alors le Dieu il-guide-te.
- Que Dieu te guide.

P3. 315 :- *iwa jemɛa di-di s* ***l-meɛqul***. *Ɣ°a-d da i-skar zund iɣ-d i-kka urs mani, maxx ma i-lla-n ɣ Ait Ourir. iz-d a B-H* ***maši*** *ɣemk-ann a i-ga ?*

- Alors parle avec-moi avec le sérieux. Celui-ci (modalité d'habitude) il-fait comme si-ci il-est venu je ne sais pas où. Pourquoi quoi il-est-ci à Ait Ourir. Est ce que B-H non pas comme-ça que il est ?
- Alors, parle sérieusement. Celui-là fait comme s'il n'était pas d'ici. Qu'est-ce qu'il y a à Ait Ourir ? N'est-ce pas vrai B-H ?

PP. 316 :- rrrr

- Rire

P3. 317 :- *maxx Azento ma g-is i-lla-nn* ? *g-is kra n* ***t-teffaḥ*** *kra n* ***l-banan***.

- Pourquoi Azentu(nom d'un douar) quoi dans-lui il-est-là bas ? En-lui quelques de les pommes quelque de les bananes.
- Qu'est ce qu'il ya à Azentou ? Rien, ni pommes ni bananes.

P4. 318 :- *Azentu kki-ɣ-t-id ass n* ***l-ḥed***, *yan* ***l-menḍer*** *i-lla ɣ ɣi-nn, išš ɣir temezzelmin* ***a saḥb-i.***

-Azentu ai visité-je-le-ici jour de le dimanche, un le paysage il est à là-bas, mange seulement épis ami-mon.

- J'ai été le dimanche à Azentou et j'ai vu un très beau paysage, tu peux y aller et manger les épis.

P3. 319 :- *manwa ? timzzelmin ? iwa t-ɛiš-t* ***bekri*** *iɣ te-šši-t timezzelmin, maxx t-gi-t* ***j-jawj*** ?

- Quoi ? Les épis ? Alors tu vis tôt si tu manges les épis. Pourquoi tu es les pies ?
- C'est quoi ? Les épis? Alors tu peux bien vivre avec les épis. Alors tu es un oiseau ?

P4.320 : - *iz-d k°ennin a i-sker-n l-bir-ann* ɣ ***l-baraj*** *?*

- Est-ce vous qui ils-ont fait le-puits-là bas à le-barrage ?
- Est-ce vous qui avez creusé ce puits là près du barrage?

P3. 321 :- *lla, Ait Bouyzorane*.

- Non, le douar de Bouyzourane

P4. 322: - *lla, i-lla yan* ***ya l-lah*** g-is ***l-muṭur.***

- Non, il-est un eh le Dieu dans-lui le moteur.
- Non, il y en a un où on vient d'installer un moteur.

P3. 323 :- *yah, Azentu ay-ann.*

- Oui, Azentu là bas.
- Oui, c'est celui d'Azentou

PP. 324 :- xxxx

- Chevauchement de parole

P3. 325 :- ***šḥal hadi ? šḥal hadi f s-saɛa ?***

- Combien celle-ci ? combien celle-ci en l'heure ?
- Quelle heure est-il ? Quelle heure est-il ?

P10. 326:- ***r-rebεa u rbeε***.
- Le quatre et quart.
- Il est seize heures et quinze minutes.

P4. 327 :- ***ma ṣona-t-š ?***
- Ne a sonné-elle-pas ?
- Elle n'a pas encore sonné ?

P8. 328 :- ***lla ṣona-t.***
- Non a sonné-elle**.**
- Non, elle a sonné

PP. 329 :- xxxx
- Chevauchement de parole.

P1. 330 :- ***s-salam u εaly-kum ha-ni ji-t assi A-G. aš εende-k ṭ-ṭumubil wella l-muṭur ?***
- La paix et sur-vous voilà-moi suis venu-je monsieur A.G. Quoi chez-toi la voiture ou la moto ?
- Salut, Me voilà monsieur A.G. As-tu la voiture ou la moto ?

P2. 331 :- ***lla l-muṭur.***
- Non la moto.

P1. 332: - ***ḥetta ana εend-i ɣir l-muṭur***.
- Aussi moi chez-moi seulement la moto.
- Moi aussi j'ai seulement la moto.

PP. 333 :- xxxx
- Chevauchement de parole

P2. 334 :- **nafsiy(an)** ***rah ma εemmrer-ni šef-t-u. šuf rah ɣadi i-dexl-u εende-k daba waḥed*** **al-jidε.**
- Psychologiquement, voilà ne jamais-moi ai vu-je-le. Vois voilà (modalité du futur) ils-entrent chez-toi maintenant un le tronc.
- Psychologiquement, je ne l'ai jamais vu. Ecoute, un tronc commun sera chez toi l'heure suivante.

P1. 335 :- ***Ih,*** **l-jidε** ***juj.***
- Oui, le tronc deux.
- Oui, le tronc commun deux.

P2. 336 :- ***B.H, M.L, A.B, L.K had r-rebεa jerri εli-hum l*** **al-ʾidarät**.
- B.H, M.L, A.B, L.K ces quatre chasse sur-eux à l'administration.
- B.H, M.L, A.B, L.K il faut les envoyer à l'administration.

P1. 337: - ***sejjel-ti-hum ɣaybin*** ?
- Inscris-tu-les absents ?
- Tu les as inscrits absents ?

P1. 338 :- ***ih, sejjel-t-hum ɣaybin u hder-t mεa*** **al-hirasät al-εammät**. ***gel-t li-hum ma idexl-u-š l*** **l-hissät** ***dyal n-negliziya***
- Oui, ai inscrit-je-les absents et ai parlé-je avec la surveillance la générale ai dit-je à-eux ne ils-entrent-pas à la séance de l'anglais.
- Oui, je les ai inscrits absents et j'ai discuté avec la surveillance générale. Je leur ai demandé qu'ils ne doivent pas aussi entrer en cours d'anglais.

P1. 339 :- ***gel-t li-hum ɣadi ne-hder mεa l-ustad dyal n-negliziya.***
- Ai dit-je à-eux (modalité du futur) je-parle avec le professeur de l'anglais.
- Je les ai informés que je vais discuter avec le professeur d'anglais.

P2. 340 :- ***ṣafi maši muškil***.
- Ça y est non pas problème.
- Ça y est, ce n'et pas un problème.

P1. 341 :- ***ki te-dxul, hezz l-milef, xrej u jib-hum l*** **l-ʾidarät** ***u zid nta fḥale-k.***
- A peine tu-entres, prends le fichier, sors et emmène-les à l'administration et pars toi chez-toi.
- A peine tu entres en classe, contrôle le fichier d'absence, chasse-les, emmène-les à l'administration et reviens à ton travail.

P1. 342 :- ***lla, lla, hadik ana dima ka n-dir-ha, lli kan ɣayb*** **al- ḥiṣṣät** ***lli qbel ka n-xerrj-u, ma i-gles-š εend-i. walakin ma ka ne-tebε-u-š l*** **al-ʾidarät.**
- Non, non, celle-là moi toujours (modalité d'habitude) je fais-la, qui étant absent la séance qui avant (modalité d'habitude) je fais sortir-le, ne il s'assoit-pas chez-moi. Mais ne (modalité d'habitude) je suis-le-pas à l'administration.

- Non, non, personnellement je fais toujours la même chose. Je fais toujours sortir celui qui a été absent la séance précédente, mais je ne l'emmène pas à l'administration.

P3. 343 :- ***gul-ha li-na ra-h ma ban-š li-ya.***
- Dis-la à-nous voilà ne il parait-pas à-moi.
- Dis-le, ce n'est pas clair.

P2. 344 :- ***šuf šuf rah xaṣṣ i-kun t-tensiq bin-atna***.
- Vois vois voilà manquant il-est la coordination entre-nous.
- Ecoute, il faut qu'il y ait coordination entre nous.

P1. 345 :- ***gbila rah ši εešra xerrej-t ana. šet-ti j-jemaâ ma ka n-dexle-u ḥetta l t-tlata lla rub. U ka i-temm-u jayyin li-k. juj dqayq daxlin tlata, tlata dqayq daxlin rebεa, qesmayn jayyin xemsa. u ana n-sedd l-bab.***
- Avant voilà quelque dix fais sortir-je moi. Vois-tu le vendredi ne (modalité d'habitude) nous entrons jusqu'à trois heures moins quart. Et (modalité d'habitude) ils-se font venus à-toi. Deux minutes entrés trois, trois minutes entrés quatre dix minutes venus cinq. Et moi je-ferme la porte.
- La séance précédente, j'ai fait sortir dix élèves. Même le vendredi où nous n'entrons qu'à quinze heures mois quart, ils sont toujours en retard. Après deux minutes arrivent trois élèves,après trois minutes arrivent quatre élèves dix minutes cinq élèves et j'ai fermé définitivement la classe.

P2. 346 :- ***ṣafi sedd l-bab.***
- Ça y est, ferme la porte.

P1. 347 :- ***ya l-lah ka te-bɣi te-bda u ka i-temm-u daq daq. u kulla waḥed aš ka i-gul li-k. weḥda gal-t li-ya ṭ-ṭubis.***
- Oh le Dieu (modalité d'habitude) tu-veux tu-commences et (modalité d'habitude) ils frappent à la porte. Et chaque un quoi (modalité d'habitude) il-dit à-toi, une a dit- elle à-moi le bus.
- A peine je veux commencer le travail qu'on frappe à la porte. Chacun à sa propre justification. Une élève m'a dit qu'elle est en retard à cause du bus.

P3. 348 :- ***šhal hadi f s-saεa ?***
- Combien celle-ci en l'heure ?
- Quelle heure est-il ?

P2. 349 :- ***u neṣṣ .***
- Et demi.

P4. 350 : - ***εeqqedt-u* al-ʾumu:r *bezzaf.***
- Avez compliqué-vous les choses trop.
- Vous compliquez les choses.

P1. 351 :- ***šuf aš gal li-k ssi y-N rah εeqqedet-u* al-ʾumu:r *bezzaf.***
- Vois quoi il a dit à-toi monsieur Y-N voilà avez compliqué-vous les choses trop.
- Ecouter monsieur y-N. il vous annonce que vous compliquez les choses.

P4. 352 : - ***a ssi L-L, rah εeqqedt-u* al-ʾumu:r *bezzaf.***
- Eh monsieur L-L, voilà Avez compliqué-vous les choses trop.
- Eh monsieur L-L, vous compliquez les choses.

P1. 353 :- ***lla j-jemεa ka i-balɣ-u. l-lah ila Ka i-balɣ-u b ḍ-ḍebṭ j-jemεa***.
- Non le vendredi (modalité d'habitude) ils-exagèrent. Le Dieu si (modalité d'habitude) ils exagèrent avec la précision le vendredi.
- Non, ils exagèrent le vendredi. Je vous jure qu'ils exagèrent, et plus précisément le vendredi.

P1. 354 : - ***lla, lla, ana ka ne-ttesahel šwiya. bdi-t b ši qesmayn εad bda-u ka i-deqq-u ši setta. Kan-u ka i-dur-u* f *s-saḥa ulla ma εref-t-š***
- Non, non, moi (modalité d'habitude) je-prends les choses à la légère un peu. Ai commencé-je avec quelques dix minutes et ont commencé-ils et (modalité d'habitude) ils-frappent à la porte quelques six. Sont-ils (modalité. Déclarative) ils-se promènent en la cour ou ne ai pas su-je-pas.
- Non, non, personnellement je prends les choses à la légère. Après dix minutes, six élèves frappent à la porte. Peut être ils se promènent dans la cour ou je ne sais pas où ils ont été.

P4. 355 :- ***bḥal had* al-ḥa:la:t *qlal. haduk ka i-bɣi-u t-rebbi-hum. ka i-ḥess bḥal ila ka t-qetl-u men l-daxel.***
- Comme ces les cas rares. Ceux-ci (modalité d'habitude) ils-veulent tu-éduques-les. (modalité d'habitude) il-se sent comme si (modalité d'habitude) tu-tue-le de l'intérieur.
- Ces cas sont rares. Il faut leur adresser des reproches pour qu'ils se sentent blâmables.

P1. 356 :- ***ih, l-lesan l-lesan.***
- Oui, la langue, la langue.
- Oui, utiliser uniquement des reproches.

P4. 357 :- ***l-lah ila ɣir l-lesan. ka i-kun ši waḥed bḥal haduk ne-ɛti-h ɣir l-hedra ka i-welli merra axra ṣafi. l-lah l-ɛadim ila ši weḥdin rah ɛeqqed-t-hum. ka i-welli l-ɛam kaml-u u huwwa dayr hakka. ṣafi dik ṭ-ṭabiɛa dyal-u ka t-beddel miyya u settin*** **darajät**.
- Le Dieu si seulement la langue. (modalité. d'habitude) il-est quelque un comme ceux-ci je donne-lui seulement la parole (modalité d'habitude) il-devient fois autre ça y est. le Dieu le glorifié si quelques uns voilà ai compliqué-je-les (modalité d'habitude) il devient l'an entier-le et lui faisant comme ça. Ça y est cette la nature de lui (modalité d'habitude) elle-change cent soixante degrés.
- Seulement la parole. Comme ce type, je leur adresse uniquement des reproches et ils ne répètent plus la même faute. Je vous jure que j'ai rendu quelques uns complexifés. Leur tempérament a changé carrément.

P5. 358 :- ***ɛti-ni dak l- ɣurraf ne-šreb.***
- Donne-moi cette la tasse je bois**.**
- Donne- moi cette tasse pour boire

P1. 359 : - ***hiya ṣafi kemmel-ti ?***
- Elle ça y est as terminé-tu ?
- Alors, tu as terminé ?

P5. 360 :- ***ah, ɛend-i saɛtayn l-yum. Xxxx.***
- Oui, chez-moi deux heures le jour. Chevauchement de parole.
- Oui, j'ai uniquement deux heures aujourd'hui

P1. 361 : - ***aš men saɛtayn ? rah ɣir saɛa u neṣṣ***. Rrrr
- Quoi quelle deux heures ? Voilà seulement heure et demie. Rire .
- Non, tu as uniquement une heure et demie.

P5. 362 :- ***ih, ɣir saɛa u neṣṣ***. Rrrr
- Oui, seulement heure et demie. Rire.
- Oui, seulement une heure et de demie. Rire

2.1.2 Les conversations des élèves (30min)

2.1.2.1 Conversation n° 1 (6min)

E1. 001 : - comment allez-vous ? Vous allez bien ?

E2. 002 : - *t-sker-m* ***l-ferḍ*** ?
- Vous avez fait le contrôle ?

E1. 003: - ***l-ferḍ, wa heqq rebb-i*** *iɣ -akk° di-di i-sker* ***l-plizir***, *mešta ra-yyi i-fk*? ***tlata***.
- Le contrôle, et droit Dieu-mon au cas où avec-moi il-fait le plaisir, combien (préverbe de futur)-à moi il-donne ? Trois.
- Le contrôle, je te jure que même au cas où il n'a pas été sévère en correction combien va-t-il me donner ? Trois !

E2. 004 : - *wah* ?
- Est-ce vrai ?

E1. 005 : - *ur-t ɛdil-ɣ*, ***l-muqddima*** *ad-as ɛdel-ɣ. nekki ur-yyi i-hemma* ***u l-lah*** *a iɣ-yyi i-hemma*. **ana: d-dawlät**.
- Ne pas-le ai fait-je. L'introduction que-lui ai fait-je. Moi ne pas-moi il-s'intéresse. Et le Dieu que si-moi il-s'intéresse. Moi l'Etat.
- Je ne l'ai pas fait. J'ai fait uniquement l'introduction. Personnellement, ça ne m'énerve pas. Je te jure que ça ne m'énerve pas. Moi l'Etat.

E3. 006: - *mad- awen i-fka ?*
- Quoi-à vous il-a donné ?
- Qu'est ce qu'il vous a donné

E1. 007 :- *iwa ɣ°a-nn ay i-fka. i-nna ya-k* **ana: d-dawalät**. *ur-ssin-ɣ yat* **al-qawalät** *yaḍni*. **Kayfa ta-takawanu mašruɛiyyat al-ɛunf xiṭab(an)**. *iɣd ur ssin-ɣ nekkin* ***l-muhim*** *ɣa-nn ma i-ga* ***le-ɛjeb-***

ann n ***rebb-i****. iwa ggawre-ɣ nekki aylliɣ t-ṣuni* ***s-saɛa*** *tamzwarut ggawre-ɣ ar ttara-ɣ aylliɣ te-zri beɛda* ***s-saɛa****-yann.*

- Alors celà à nous il-a donné. Il-a dit à-toi Moi l'Etat. Ne pas sais-je une la citation autre. Comment elle-se constitue légitimité la violence discursivement ? Où ne pas sais-je l'essentiel celà quoi il est l'énigme-ci de Dieu-mon. Alors m'assois-je moi jusqu'à elle-a sonné l'heure première m'assoie-je (modalité d'habitude) écris-je Jusqu'à elle-a passé d'abord l'heure-ci.
- Alors, c'est ce qu'il nous a donné. Il nous a donné « Moi l'Etat ». Je ne me rappelle pas l'autre citation. Peut être : " Comment se constitue la légitimité discursive de la violence?". Ou bien je ne me souviens pas précisément de ce sujet. C'est un peu énigmatique. Je n'ai rien fait en première heure. Ce n'est qu'à la deuxième séance que j'ai commencé à écrire, jusqu'à ce que la cloche a sonné.

E3. 008 :- *i-fka-y-awen* ***n-neṣṣ*** ?

- Il-a donné-à vous le texte ?
- Est-ce qu'il vous a donné un texte ?

E1. 009 :- *i-fka-y-aɣ* ***n-neṣṣ***. nekki *ur rad fe-llas xdem- ɣ. nekki ur-yyi i-hemma*, ***wa heqq rebb-i*** *a iɣ-yyi I-hemma, a iɣ-yyi i-šṭen.*

- Il-a donné-à nous le texte. Moi ne pas (modalité du futur) sur-lui travaille-je. moi ne pas-moi il 'intéresse, et droit Dieu-mon que si-moi il-intéresse que si-moi il obsède.
- Il nous a donné un texte. Personnellement, je ne travaillerai pas sur le texte. Moi ça ne m'énerve pas. Je vous jure qu'il m'énerve pas, qu'il ne m'obsède pas.

E3. 010 :- *merta ɣir t-ruri-t a H-N kra. mkan tt-iwi-t* ***maši bḥal.***

- Si seulement tu-écris toi H-n quelque chose. Comme tu-apporte- non pas comme.
- Si seulement tu as écrit quelque chose, ça serait mieux comme même.

E1. 011: - **ana: la: ya-hummu-ni:** . *i mad awen i-fka ɣ°a-nn ?*

- Moi non il-intéresse-moi. Et quoi à vous il-a donné celui-là?
- Non, ça ne m'intéresse pas. Et qu'est-ce qu'il vous a donné celui-là ?

E2. 012: - *i-fka-y-aɣ* **ad-dars l-luɣawi:** *d* ***l-leɛba*** *da n* **al-ḥaqiqät wa l-wahm.**

- Il-a donné-à nous la leçon le linguistique et le jouet qui de la vérité et l'imagination (ou l'hallucination)
- Il nous a donné le cours linguistique et ce truc de la vérité et de l'imagination.

E1. 013 :- *ur-awen i-fki* **l-muʾallafa:t** ? ***l-lah, l-lah l-lah*** *ɣay-ann nit a ur ri-ɣ.*

- Ne pas-à vous il-a donné les œuvres? Le Dieu, le Dieu, le Dieu celà aussi que ne pas veux-je
- Il ne vous a pas donnée les œuvres ? Oh mon Dieu, c'est ce que je ne veux pas.

E1. 014 : - *mani t-raḥem ɣ l-felsafa* ?

- Où vous-êtes arrivés en la philosophie ?
- En quel axe êtes-vous en philosophie ?

E1. 015 :- *te-zzeri-m* ***l-muhim n-neṣṣ n-nadari*** *amzwaru daɣ i-lla* ***l-mesreḥ***.

- Vous-avez passé l'essentiel le texte le théorique premier où il-est le théâtre.
- Vous avez fait le texte théorique, celui où il y a le théâtre.

E2. 016 :- *ne-zzeri dar-s yan* **al-farḍ manzili:**. *ur-awen-t i-nni* ?

- Nous-avons passé chez-lui un le contrôle domestique, ne pas-à vous-le il-a dit ?
- Il nous a donné un contrôle à domicile. Il ne vous l'a pas dit ?

E1. 017 :- *uhu i-nna-y-aɣ-t. nukk°eni ne-ɛdel-t ɣ* **al-qism** *ɣassa-nn.*

- Non il-dit-à nous-le. Nous nous-avons fait-le dans la classe jour-là.
- Si, il nous l'a dit. Nous l'avons fait en classe ce jour là.

E2. 018 :- *nukk°eni i-kšem-d ɣa-nn ad i-zzewur. i-nna-y-aɣ ɣrat beɛda fe-lli ɣayda te-skerm. nukk°eni ur-t ne-ɛdil. xerbeq-ɣ-as-t.*

- Nous il-est entré-ci celà que il a devancé. Il-a dit-à nous lisez d'abord sur-moi ce que vous-avez fait. Nous ne pas-le nous-avons fait. ai bâclé-je-à lui-le
- C'est la première chose qu'il nous a demandée. Il nous a ordonné de lui lire ce que nous avons fait . Nous, nous ne l'avons pas fait. J'ai bâclé le travail.

E1. 019 :- *uhu, nukk°ni ne-ɛdel-t ɣ* **al-qism**. *walaynni ra-s inni-ɣ nekki ???? ašku nekki i-weška-nn i-afe-nn winu i-ḥḍa. i-nna-yyi beɛda ɣer ɣa-nn te-ɛdel-t ɣ* **al-qism**. *ɣer ɣa-nn. i-nna-yyi ya* ***l-lah*** *kemmel-t. ɣik. iɣ kšem-ɣ ašku ttu-ɣe-nn tawriqt daɣ-t ɛdel-ɣ.*

- Non, nous nous-avons fait-le en la classe. Mais (modalité de futur)-à lui dis-je moi (inaudibl). Car moi il-est venu-là il-a trouvé-là le mien il-est beau. Il-a dit à moi d'abord lis cela tu-as fait

en la classe. Lis cela. Il-a dit-à moi eh le-Dieu termine-le.Maintenant si entre-je car ai oublié je-là feuille où-le ai fait- je.

- Non, nous, nous l'avons fait en classe. Mais, personnellement je vais lui dire (inaudible). Car, mon travail était bien fait et il m'a ordonné de le lire. Après, il m'a recommandé de le terminer. Maintenant, je ne sais quoi faire car j'ai oublié la copie de mon travail.

E2. 020 :- *ɣik ra-k ɣir i- ḥṣel kiyyin ɣikkatin. mešta n yan ur i-kemmil. i-lla ma ur-t-inn-akk° i-ɛdil-n. t-ɣal-t iz-d* ? i-lla ma ur-akk°-t i-ɛdil-n

- Maintenant (modalité du futur)-toi il-piège seulement toi à ce moment. Combien de un ne pas il-a terminé. Il-est qui ne pas-le -là-bas-absolument il a fait-ci. Tu crois-est ce ? Il-est qui ne pas-absolument-le il-a fait-ci.
- Maintenant, il va te piéger. Combien d'élèves n'ont pas terminé. Tu sais qu'il y a des élèves qui n'ont absolument pas terminé ? Il y a celui qui ne l'a absolument pas fait.

EE. 021 :- xxxx

- Chevauchement de parole.

E1. 022 : - *off, off, rmi-ɣ. nni-ɣ-ak ur-t ne-ɛdil* ***mɛa kulši*** **al-qism** *i-tte-nerva, te-fhem-t. nukk°eni* **aṣl(an) al-haqiqät** *ur-st ne-ḥfiḍ.* **al-qism** *nneɣ* **alhaqiqät** *ur-st i- ḥfiḍ. ukan ne-sker nukk°eni f* **al-ɛulu:m al-ʾinsa:niyät**. ***l-muhim*** *n-ruḥe-nn dar-k B-A, L-D, J-F ne-ggiwr ɣ ɣi-nn alliɣ ne-rmi ukan n-xerbaq-asn mik n tada.* ***l-muhim*** **nafs nafs** *ɣir da ne-sbeddal* **ṣ-ṣiyaɣ** *i* ***le-ɛjeb****-ann n* ***rebb-i****. ne-sker-asn mik n ummuɛder. i-ɛjeb-t l- ḥal a-s i-ɛawd i-ɛawd-t ur-t i-ɛjib blaš ɣir iɣ-t i-ɛjeb l-ḥal.*

- Of, of, suis fatigué-je. Ai dit-je-à toi ne pas-le nous-avons fait avec toute la classe il- s'est énervé, tu as compris ? Nous fondamental la vérité ne pas-la nous-avons appris. La classe de nous la vérité ne pas-la il-a appris. Alors nous-avons fait nous sur les sciences humaines. L'essentiel nous-somme arrivés-là bas chez-toi B-A, L-D, J-F nous-nous sommes assis en là bas jusqu'à ce que nous-nous sommes fatigués et alors nous-avons encrassé-à lui peu de celle-ci. L'essentiel même même seulement nous-changeons les structures à l'émerveillement-là bas de Dieu-mon. Nous-avons fait peu de folie. Il plait-lui la situation qu'il refait il refait-le ne pas-le il plait non si seulement-le il plait-lui la situation.
- Of, of, je suis fatigué. Je te dis que nous ne l'avons pas fait car toute la classe était énervée. As-tu compris ? Au fond, nous n'avons pas appris « la vérité ». Notre classe n'a pas appris la vérité car elle a compté sur les sciences humaines. En bref, nous sommes entrés B-A, L-D, J-F et nous sommes restés là jusqu'à ce que nous nous ennuyons, puis nous avons rédigé quelques lignes. Nous avons écrit presque la même chose puisque nous nous sommes contentés de changer les structures du sujet. C'est de la folie. S'il lui plait, il peut le refaire, sinon il est libre.

E2. 023 : - *la, la, ur ra-awent i-ɛawed.*

- Non, non, ne pas (modalité du futur)-à vous il-refait.
- Non, non, il ne le refera pas.

E1. 024 :- **ana: d-dawlät**. *ne-nna-y-as šerh- aɣ-t ɣir. i-nna-y-aɣ* ***der-t-ha li-kum****. i-nna-y-ak* ***Kteb-t-ha****. i-nna-y-ak* ***kteb-t-ha li-kum f d-deftar****. iz-d ne-kteb-t* ?

- Moi l'Etat. Nous-avons dit-à lui explique-à nous-la seulement. Il-a dit-à nous ai fait- je-la à-vous. Il-a dit-à toi ai écrit-je-la. Il-a dit-à toi ai écrit-je-la-à vous en le cahier. Est-ce que nous-avons écrit-la ?
- Moi l'Etat, nous lui avons demandé uniquement de l'expliquer. Il a répliqué que nous l'avons faite et que nous l'avons même écrite sur cahier. Est-ce que nous l'avons faite ?

E2. 025 : - *nekki ur jjin-st zri-ɣ.*

- Moi ne jamais-la ai vu-je
- Personnellement, je ne l'ai jamais vue.

E. 026 : - *i-nna-y ak* ***kteb-t-ha****. i-nna-y-ak* ***gel-t-ha li-kum. ha l-faylasu:f lli gal-ha***. xxxx. *ne-nna-y-as ṣafi. zeɛma nekki* ***sebḥan l-lah l-ɛaḍim*** *t-ɣal-t iz-d nker-ɣ tɛeṣṣeb-ɣ neɣd wada. i-fka-yyi* ***rebb-i*** *yat* **al-burudät** *n* **al-ʾaɛṣa:b** *ar yan* ***l-ḥedd*** *zeɛma. ur ddi-ɣ a di-das ttjaḥad- ɣ zeɛma .hati tesseqseḥa-t-aɣ* ***l-ferḍ*** zeɛma*. l-qism-ann yadni, sker-aɣ* **nafs nafs** *d ummeɛḍer-ann* ***kull-u****. walu nekki*.

- Il a dit à toi ai écrit-je-la. Il-a dit-à toi ai dit-je-la-à vous. Voilà le philosophe qui il a dit-la. Chevauchement de parole. Nous-avons dit-à lui ça y est. C'est-à-dire moi gloire à Dieu tu-crois est-ce me suis levé-je me suis énervé-je ou celui-là.Il-a donné Dieu-mon une la froideur de les nerfs jusqu'à un le terme c'est-à-dire. Ne pas suis allé-je pour que avec-lui discute-je c'est-à-dire. Voilà tu-as rendu difficultueux le contrôle c'est-à-dire. La classe-la bas autre, fais-à nous même même et folie là bas. Rien moi.

- Il a affirmé que nous l'avons écrite et il a même confirmé qu'il nous a annoncé le philosophe qui l'a dite. Nous lui avons répondu que c'est vrai. Tu crois que j'ai été énervé ? Dieu m'a rendu très flegmatique. Je n'ai pas discuté avec lui ni lui demander de nous donner un contrôle pareil à celui de l'autre classe ni autre chose. Rien de tout ça.

E. 027: - *ɣ°a-nn i-sker f-at i-sbaddel.*
- celui-là il-a fait sur-le il a changé.
- Il a planifié de le changer.

E. 028: - *ɣ°a-nn i-sker warraw n* ***l-ḥḥeram*** *f mit. i-sker warraw n* ***l-ḥḥeram*** *f-at i-sbaddel.*
- Celui-là il-a fait fils de l'illégitimité sur quoi. Il-a fait fils de l'illégitimité sur-le il-a changé
- Celui là est un bâtard, il sait bien ce qu'il a fait. Ce bâtard à déjà pensé à le changer.

E. 029 : - i-*nna-y-aɣ-t.*
- Il-a dit-à nous-le.
- Il nous l'a dit.

E1. 030 :- *i-ɛlem* ***rebb-i*** *man* ***n-neṣṣ*** *ra-aɣ-d i-awi. walakin* **feɛl(an)** *ur rad fella-k skedbe-ɣ ur-t ḥmil-ɣ.* ***wa ḥeqq rebb-i*** *a iɣ-t ḥmel-ɣ a* ***M-H***. **al.qism** *nneɣ gi-s tarraḍin.* ***mɛa*** *tarraḍin da-snt i-ttini ????. ur ra ttiri-nt. ur-tent i-ḥmil. te-ssen-t ma i-ga-n ur-tent i-ḥmil,* ***mɛa*** *ur-as ssemyur-nt ɣayda i-ra.* ***wa ḥeqq l-lah l-ɛaḍim*** *a iɣ-aɣ i-ḥmel.* ***antuma, antuma, antuma ra-kum antuma, antuma, antuma****. i-sseny-ayyi ifx nekki s ɣa-nn.*
- Il-a su Dieu-mon quel le texte (modalité du futur)-à nous il-apporte. Mais effectivement ne pas (modalité du futur)-sur toi mens-je ne pas le aime-je. Et droit Dieu-mon que si-le hais-je M-H. la classe notre en-lui filles. Avec filles (modalité d'habitude)- elles il-dit (parole inaudible). Ne pas (modalité du futur) veulent-elles. Ne pas-elles il aime.Tu-sais quoi il-est-ci ne pas-elles il-aime, avec ne pas-lui habituent-elles ce que il-a voulu. Eh droit le Dieu le glorifié que si-nous il-aime. Vous, vous, vous, voilà-vous, vous, vous. il fait mal-à moi tête moi avec cela.
- Dieu seul sait quel texte va nous apporter. Mais, effectivement M-H, je ne veux pas te cacher une chose. C'est que je ne l'aime pas. Je te jure que je ne l'aime pas. Il demande aux filles de notre classe ???? et elles refusent. Pour ce faire, il les déteste car elles n'acceptent pas à quoi il est accoutumé. Je te jure qu'il nous déteste. Vous, vous, vous voilà vous, vous, vous. Cela m'ennuie.

E2. 031 : - *ma-awen i-sker ɣ°a-nn n* **al-ʾislamiya:t**?
- Quoi-à vous il-a fait celui-là de les islamiques ?
- Qu'avez-vous fait en discipline de l'éducation islamique ?

E1. 032 :- *i-sker-aɣ yir d-ders.* ***l-ferḍ*** *ɣ* l'anglais, *man luqt dar-un i-lla ?*
- Il-a fait-à nous seulement le cours. Le contrôle en l'anglais, quoi temps chez-vous il-est ?
- Il nous a présenté le cours. Quand avez-vous le contrôle en anglais ?

E2. 033 : - *ass n* ***le-xmis***.
- Jour de le jeudi.
- Le jeudi.

E1. 034 : - **ṭ-ṭa:wilät** *tiss-snat aɣ t-gawart ? yak ?*
- la table deuxième où tu t'assoies ? vrai ?
- Tu t'assoies à la deuxième table ? N'est-ce pas ?

E2. 035 : - *yah.*
- Oui

E1. 036: - ***ṣ-ṣeff****-ad amzwaru, ha-nn wiss-sin, yak* ?
- Le rang-ici premier voilà second, vrai ?
- Ce premier rang, voici le second, n'est ce pas ?

E2. 037 : - ***ṣ-ṣeff****-ad amzwaru ɣ°a-nn t-id i-tabɛe-n.*
- Le premier rang-ci, celui là le-ci il-suit-ci.
- Voici le premier rang, le second est celui qui le suit.

E1. 038 : - *yah, iɣ te-ɛdel-t kra serse-t ɣir ɣ dawwu* **l-qimatr***, ɣir ɣ dawwu* **l-qimatr** *a ur-ti-d-akk° te-sffuɣ-t baš-ad nqel-ɣ.*
- Oui, si tu-as fait quelque chose pose-le seulement en au dessous le lieu des cartables, seulement en au dessous le lieu des cartables. Que ne pas-le-ci-absolument tu-fais sortir pour-que copie-je.
- Oui, si tu as des réponses, laisse les seulement au dessous du lieu des cartables. Ne les fais pas absolument sortir pour que je triche.

E2. 039 : - *ur ra-t ge-ɣ ɣ dawwu* **l-qimatr** *. a-t ge-ɣ ɣ dar udar n* **ṭ-ṭa:wilät** *ašku ɣ dar udar ur ra-t i-qelleb.*

- Ne pas (modalité de futur)-le pose-je en au dessous le lieu des cartables. Que-le pose- je à chez pied de la table car au chez pied ne pas (modalité du futur)-le il-cherche.
- Je ne le mettrai pas au dessous du lieu des cartables. Je vais le poser près du pied de la table car il ne le fouillera pas.

E1. 040 : - *uhu, gi-yyi-t ɣ dar* **al-qimatr**.
- Non, pose-à moi-le à chez le lieu des cartables.
- Non, pose le au lieu des cartables

E2. 041 : - *hati ɣ dar* **al-qimatr**, *da-t teqellabe-n ddawwu* **l-qimatr**. *iɣ-akk°-t gi-ɣ ɣ ddawwu* **ṭ-ṭa:wilät**, *ra-t-inn t-af-t ɣ dar udar n* **ṭ-ṭa:wilät.**
- Voilà à chez le lieu des cartables, (modalité d'habitude)le fouillent-ils dessous le lieu des cartables. Si-absolument-le ai posé-je à chez pied de la table, (modalité du futur)-le-là-bas tu-trouves à chez pied de la table.
- On fouille le lieu des cartables. Au cas où je l'ai mis au dessous de la table, tu le trouveras près de son pied.

E1. 042 :- ***ṣafi ya l-lah***.
- Ça y est, oh le Dieu
- D'accord, au revoir

E2. 043 : - *ra-t ssental-ɣ s adar n* **ṭ-ṭa:wilät**. *hati ur ra-t zer-n.*
- (modalité du futur)-le cache-je par pied de la table. voilà ne pas (modalité du futur)-le voient-ils.
- Je vais le cacher par le pied de la table. Ils ne le verront pas.

E1. 044 : - ***ṣafi ya l-lah.*** Rrrr.
- Ça y est, oh le Dieu. Rire.
- D'accord, au revoir. Rire

E2. 045: - *ad smezeyye-ɣ ɣa-nn ḥaqqan.*
- Que rapetisse-je cela peut être.
- Peut être, je vais le rapetisser.

E1. 046 :- *a ur-t te-smezzey-t, tawriqt nit**, mɛa** netta ur a i-teddewwar, ur ahelli i-teddewwar ar i-teqqelleb*.
- Que ne pas-le tu rapetisses, feuille entière, avec lui ne pas il tourne, ne pas seulement il tourne (particule d'habitude) il-fouille.
- Ne le rapetisse pas, garde la feuille entièrement. Surtout qu'il ne tourne pas et ne fouille pas de manière continue.

E2. 047 : - *nukk°eni ɣir da i-ttešettu ar i-teqellab tawriqt da-ɣa ne-ttara*.
- Nous seulement (particule d'habitude) il cherche et il fouille feuille où nous écrivons.
- Chez nous, il ne s'arrête pas de fouiller nos copies de rédaction.

E1. 048 : - *nukk°eni ur a dar neɣ i-skar wada-y-ann.*
- Nous ne pas que chez nous il-fait cela
- Chez nous, il ne fait pas cela.

E2. 049 : - *nukk°eni zund iɣ ur i-lli. hann ur a i-tṣeḥḥaḥ kra n* **l-furu:ḍ**. *akk°-ur-st gi-naɣ i-sewweq. ur a i-ttissan ma i- ḥfeḍen wala ma ur i- ḥfeḍen. ɣir da i-tferraq* **n-nuqaṭ**.*ɣass-ann i-iwid dar-s Y-L **tesɛud** i-fka-y-as **settaɛš*** ????. *i-nna-y-as **gaɛ ma ka n-jawb-k-š**. i-nna-y-as **ɣir neṭṭ-i u ṣaweb-ti l-ferḍ.***
- Nous comme si ne pas il-est. Voilà ne pas que (particule à d'habitude) il-corrige quelques les contrôles. Absolument-ne pas-le à-nous il-s'intéresse. ne pas (particule d'habitude) il-connait qui il-a appris et non qui ne pas il-a appris. Seulement (particule d'habitude) il-distribue les notes. Ce jour-là il-a obtenu chez-lui Y-L neuf il-a donné-à lui seize, (inaudible). Il-a dit-à lui jamais ne (modalité d'habitude) je- réponds-à toi-pas. Il-a dit-à lui seulement t'es levé-tu et as fait-tu le contrôle.
- Chez nous, c'est comme s'il ne serait pas en classe. Il ne corrige pas les contrôles, absolument il ne s'intéresse pas à nous et il ne distingue pas ceux qui ont appris de ceux qui n'ont fait aucun effort. Alors, il évalue sans aucun critère. Un jour, Y-L a uniquement neuf en évaluation et il lui a donné seize (inaudible). Il lui a annoncé qu'il ne répond pas à ses questions et lui a répondu que pourtant il a bien fait son devoir.

E1. 050 : - *te-ssent nekki axxa-nit d iwi-ɣ **ɛešrin**, iɣ-d iwi- ɣ **ḥetta ɛešrin**, ur ra-yyi i-ni yat, ašku da dar-s tšarak-ɣ alliɣ fat-ɣ **l-meɛna** wayyni hati ur-at tfham- ɣ kra ašku ne-kšem yan wass ukan i-nna-y-aɣ **waḥed f d-derari i-ɛawed waḥed** **al-jumlät** ukan te-nna-yyi yat tefruxt ɛawda-as, ukan nni-ɣ-as hati inɣa-yyi ifx-inu. i-nna-y-as **rah T-H ma bɣ a-š i-šarek had d-dawrät waqila bɣa i-ɛya***

bɣa i-trajeɛ*. nni-ɣ-as* ***lla ustad****. te-sseɣli-yyi nit* ***d-dem****. ukan kulši ma i-nna ar skar-ɣ ha zeɛma hati nekki da tefham-ɣ. waynni nekki hati walu, ad yawi* ***rebb-i****, walu nekki.*

- Tu sais moi même si obtiens-je vingt, même si obtiens-je même vingt, ne pas (particule du futur)-à moi il-dit rien, car (particule d'habitude) chez-lui participe-je jusqu'à ai passé-je le sens mais voilà ne pas comprends-je quelque chose car nous- entrons un jour et il-a dit-à nous un de les gars répète un la phrase et a dit-elle-à moi une fille répète-la, et ai dit-je à elle voilà me fait mal-à moi tête-ma. Il-a dit-à elle voilà T-H ne il veut pas il participe cette la session peut être il veut il-se fatigue il veut il-recule. Ai dit-je-à lui non professeur. Elle-fait monter-à moi-même le sang. Alors tout quoi il-dit (particule d'habitude) fais-je comme ça c'est-à-dire voilà moi (particule d'habitude) comprends-je. Mais moi voilà rien, que apporte Dieu-mon, rien moi.
- Tu sais, même si j'ai vingt, il ne me dira rien car je participe bien en sa discipline. Toutefois, je ne comprends rien. Un jour, en entrant, il nous a ordonné de répéter une phrase et aucun élève n'a pris l'initiative. Une fille m a demandé de la répéter et je lui ai répondu que j'ai mal à la tête. Le professeur lui annonça que T-H ne veut plus participer et il lui parait que je vais faire une chute. Je lui déclare que ce n'est pas vrai. Elle m'a trop énervé. Alors, quand il parle je fais semblant de comprendre, mais en réalité je n'arrive pas à saisir son message.

2.1.2.2 Conversation n° 2 (6 min)

E1. 051 : - ***K-H, u l-lah ila*** *t-henna luqt. bnadem a i-ga-n ayeddar, i-ga ayeddar*.
- K-H, et le Dieu si il tranquillise temps. Humain qui il-est-là bas perfide, il-est perfide.
- K-H, je te jure que ce n'est pas un problème. Seulement l'être humain est perfide, vraiment il est perfide.

E2. 052 : - *hiya ur t-kemmil-m ?*
- Donc ne pas vous-avez terminé ?
- Donc vous n'avez pas terminé ?

E3. 053 : - *hati kullu ɣemk-ann*.
- Voilà tous comme cela
- Nous aussi.

E1. 054 : - *nekki ur-ayyi i-tehemma* ***ya l-lah*** *da ttisan-t bnadem i ddur yaḍni.*
- Moi ne pas-moi il-intéresse. Oh le Dieu (particule d'habitude) connais-tu humain à fois autre.
- Personnellement, ça ne m'intéresse pas. Seulement, je serai vigilant une autre fois.

E2. 055 : - ????
- (Inaudible).

E4. 056 :- *zi-ɣ d yan* ***l-walid*** *f* ***t-telfaza****. nekki ra tferrje-ɣ ɣ* ***l-matš*** *i-nna-k netta* **al-axba:r**. ***awddi l-lah i-hdi-k*** *adj-aɣ ma t-ri-t* **al-axba:r**. *iz-d t-gi-t B-K* ? **al-axba:r**, *walu i-nna-k ɣassa-ad, ɣass-ad wi-nnek, ɣass-ad nni-ɣ -as wala nekki ɣass-ad wi-nnek kiyyi*.
- Me suis querellé-je avec un le père sur la télévision. Moi (particule du futur) vois-je en le match il-a dit-à toi lui les informations. Alors le Dieu il conduit toi laisse-nous quoi tu veux les informations. Est ce que tu-es B-K ? les informations, Rien il-a dit-à toi jour-ci, jour-ci le tien, jour ci ai dit-je-à lui aussi moi jour ci le tien toi.
- Je me suis querellé avec mon père pour la télé. Moi je veux voir le match et lui désire les informations. Je lui ai demandé d'oublier les informations tout en lui reprochant qu'il n'est pas B-K. il m'a menacé en me disant qu'il veut me combattre. Je lui réponds que moi-même je vais le combattre.

E1. 057 : - *i bba-k* ?
- A ton père ?

E4. 058: - *yah, i-nna-y-ak* ***ya l-lah sir ḥiyyed.***
- Oui, il-a dit-à toi eh le Dieu vas éloigne.
- Oui, il m'a demandé de m'éloinger

E2. 059: - rrrr. *nekki nit zi-ɣ di-das yan ḍḍur*.
- Rire, moi aussi me suis querellé-je avec-lui un fois.
- Rire, moi aussi je me suis querellé avec lui une fois.

E4. 060 : - *nekki asgg°ass a-y-ad iɣ-d* ***ɛamayn.***
- Moi, an ci ou deux ans.

- Moi, ça fait un an ou deux ans.

E3. 061 :- *hiya ur at t-sawal-m* ?
- Alors ne pas que vous parlez ?
- Alors tu ne parles pas avec ton père?

E4. 062 :- *uhu, ɣikk da n-sawal.*
- Non, maintenant (particule d'habitude) nous parlons
- Non, maintenant je me suis réconcilié avec mon père.

E1. 063 : - *ahya, iz-d i-lla kra n* ***l-qess*** *?*
- Eh toi, est-ce il-est quelque de la nourriture ?
- Et toi, est ce qu'il y a quelque chose à manger ?

E4. 064 : - ***ya l-lah, l-lah ila merḥba bi-kum***. ***ila ya l-lah****-at*. ***l-lah ila*** *nni-ɣ-asnt*, *rad qqel-n nit*.
- Eh le Dieu l, le Dieu si bienvenue par-vous. Si eh le Dieu-vous. le Dieu si ai dit-je leur, (particule du futur) attendent-ils justement.
- Allez-y. Soyez les biensvenus. Allez-y, je les ai informés. Justement, ils vont nous attendre.

E3. 065 : - *awily.*
- Ce n'est pas vrai

E4. 066 : - ***l-lah ila*** *nni- ɣ -asnt*. ***ya l-lah***.
- Le Dieu si ai dit-je-leur, eh le Dieu.
- Je te jure que je leur ai dit. Vas-y.

E3. 067 : - *awily ! awily !*
- Ce n'est pas vrai ! Ce n'est pas vrai !

E5. 068 : - *sni H-T t-mun-t did-as.*
- Fais monter H-T tu-accompagne avec-lui.
- Prends avec toi H-T et accompagne le chez-vous.

E4. 069 : - ***ya-l-lah.***
- Eh le Dieu
- Vas-y

E1. 070 : - *uhu, uhu, ra ne-ddu kullu*.
- Non, non, (particule de futur) nous partons tous
- Non, non, nous allons tous partir.

E4. 071 : - *nni-ɣ-am ???? nni-ɣ-am.*
- Ai dit- je-à toi (inaudible) ai dit-je-à toi.
- Je t'ai dit (inaudible) je t'ai dit.

E1. 072 : - *uhu, laɛenda-k, nekki nit ur ra ddu-ɣ.*
- Non, pas vrai-toi, moi aussi ne pas (particule du futur) vais-je.
- Non, ce n'est pas vrai. Moi aussi je ne veux pas y partir.

E4. 073 :- *maxx ?*
- Pourquoi ?

E5. 074 : - *S-A, S-A, amz* ***l-gidun****, amz.*
- S-A, S-A, tiens le guidon, tiens.
- S-A, tiens le guidon.

E4. 075 : - *nni-ɣ-am, nni- ɣ -am, nni-ɣ-am i- ḥiyyed netta le-priz*. ge- ɣ ***le-priz****. zzega* ***le-priz****, uhu ḥiyyed* ***le-priz****, zzega* ***le-priz*** *uhu ḥiyyed* ***le-priz****.*
- Ai dit-je-à-toi, ai dit-je-à toi, ai dit-je-à-toi il-a débrabché lui la prise. ai branché-je la prise. maintiens la prise, non débranche la prise, maintiens la prise, non débranche la prise.
- Je te dis, je te dis, je te dis qu'il a débranché la prise. Puis je l'ai branchée. Puis chaque fois que je la branche, lui, il la débranche.

E1. 076: - ***l-meɛqul,*** *d* ***l-walid*** ?
- Le sérieux , avec le père ?
- C'est vrai, avec ton père ?

E4. 077 : - ***wa ḥeqq n-neɛmat*** *d* ***l-walid****. i-ddu nit i-y-assi* ***j-jeffafa*** *i-ra-yyi i-y-ut rwel-ɣ ɣ* ***qaɛ ḍ-ḍ ar*** *ɣemki. Sker-ɣ i yat* ***makina t ṣ-ṣabun*** *x-r-r-r-r sder-ɣ-t i-ɛṭer gi-s i-ḍer.*
- Et droit les richesses. Il-est allé justement il-prend la sécheuse il-veut-me il-frappe m'enfuis-je à fond la maison comme ça. Ai fait-je à une machine à laver xrrr (bruit de la machine) ai fait tomber-je-la il-bute en-elle il-est tombé.
- Je te jure que c'est avec mon père. Il est allé chercher une sécheuse pour me punir. Je m'enfuis dans la cour et j'ai fait tomber une machine à laver. Mon père a buté contre elle et il est tombé.

EE. 078 : - rrrr
- Rire

E1. 079 : - ***wa l-mesxuṭ***. rrrr
- Oh, l'ingrat . Rire
- Oh, fils ingrat. Rire

E4. 080 : - ***wa ḥeqq n-neɛmat*** *i-ɛṭer gi-s te-lla f ufella n* ***ṣ-ṣenduq***. *te-rreza te-rs f ufella n* ***ṣ-ṣenduq fhem-ti*** ? *i-tubɛi-yyi s* ***l-kerraṭa*** *ur i-lli maniɣ ad rewwel-ɣ i-ban-yyi yan* ***l- ḥell huwa*** *ad qelb-ɣ xett-ann.*
- Eh droit des richesses il-bute en-elle elle-est sur au dessus de la ciasse Elle-est cassée elle-est posée sur au dessus de la caisse au compris-tu? Il-suit-moi avec la sécheuse ne pas il est où que m'enfuis-je il-parait-à moi un la solution c'est que fais tomber-je celle-là.
- Je te jure que c'est vrai. Il a buté contre la machine à laver qui était au dessus d'une caisse. Elle était cassée et posée au dessus d'une caisse. Au-tu compris ? Il me suit en portant la sécheuse et il n'y a aucun lieu où je peux m'enfuir. La seule solution est de renverser celle-ci.

E4. 081 : - ***l-makina n ṣ-ṣabun***.
- La machine de le savon
- La machine à laver

E4. 082: - ***l-makina u l-lah ila l-makina*** *sker-ɣ-as "qqaf" t- ḍer i-ɛṭer gi-s i-bri* ***šwiya*** *ɣ uqemmu*
- La machine et le Dieu si la machine fais-je-à elle "qqaf revoie au bruit produit par la la main quand elle touche machine) il-bute en-elle il s'est blessé peu au visage.
- Je te jure que c'est la machine. Je l'ai reversée et il a buté contre elle. Il s'est blessé légèrement au visage.

E3. 083 : - *ur te-rrezi* ?
- Ne pas elle-s'est cassée ?
- Elle s'est cassée ?

E4. 084 : - te-rreza nettat
- Elle est cassée elle
- Elle est cassée

E2. 085 : - *i ma netta* ?
- A quoi lui ?
- Et lui ?

E4. 086 : - *netta ur ssin- ɣ. nekki te-ɣli-yyi* ***ṭ-ṭšaša*** *rwel-ɣ.*
- Lui ne pas sais-je. moi elle-est montée-à moi l'étincelle m'enfuis-je
- Je ne sais pas. J'ai été énervé et je passe.

- **EE. 087** : - rrrr
- Rire

E4. 088 : - *te-ssen-t yan iyyiḍ, da siggil-n, da siggil-n, da siggil-n ????* ***ṣafi*** *nna-n-as hati i-ffuɣ. te-ssen-t maniɣ nsi-ɣ? i-ga* ***l-ḥal ṣ-ṣif*** *ne-dda dar yan* ***d-derri*** *dar-s* ***l-karru*** *da i-zzenza. iɣ i-kemmel da i-ggan ula netta ɣir ɣ ufella n* ***l-karru***. *i- ṣṣifd ɣa-nn ɣir da ne-ttegawar ɣemki f ujmuɛ.ne-nsa ɣir ɣ l-kerruṣa-y-ann ar ṣbaḥ.*
- Tu sais un nuit, (particule d'habitude) ils cherchent, (particule d'habitude) ils cherchent, (particule d'habitude)ils cherchent (inaudible). Ça y est ils ont-dit-à lui voilà il-est sorti. Tu-sais où-ai passé la nuit-je ? il est le cas l'été nous-sommes allés chez un l'enfant chez-lui la carriole (particule d'habitude) il-vend. Si il-termine (particule d'habitude) il-dort et lui seulement au dessus de la carriole. il dit adieu à cela seulement (particule d'habitude) nous nous asseyons comme ça suir la discussion. nous avons passé la suit seulement en la carrosse-là bas jusqu'au matin.
- Une nuit, ils continuent à me cherche pendant longtemps mais en vain (inaudible). Ils l'ont informé que j'ai quitté la maison. Tu ne sais pas où ai-je passé la nuit ? c'était l'été, je suis allé chez un ami qui a une carriole où il exerce du commerce. Quand il vend tout il dort lui aussi uniquement sur sa carriole. Il a terminé et nous restons là à bavarder. Nous dormons tous sur cette carrosse jusqu'au matin

EE. 089 : - rrrr
- Rire

E4. 090 : - ***wa ḥeqq n-neɛmat***, ***l-lah ila*** ɣ ***l-kerrusa*** *ar* ***ṣ-ṣbaḥ***. rrrr
- Et droit les richesses, le Dieu si en la carrosse jusqu'à le matin. Rire
- Je te jure que nous restons sur la carrosse jusqu'au matin. Rire

EE. 091 : - rrrr
- Rire

E1. 092: - *awili! Awili! Awili!* rrrr
- Oh là là,! Oh là là! Oh là là! Rire

E4. 093 : - ***l-lah ila*** *ɣemki, ar* ***ṣ-ṣbaḥ****. ukan ar siggil-n, dewwer-n i ɣi, dda-n s* ***l-kumisariya***, ***ḥint iwmayn.***
- Le Dieu si comme ça, jusqu'à le matin. Alors (particule d'habitude) cherchent-ils, tournent-ils à ici, sont allés à le commissariat, car deux jours.
- Je te jure que c'est comme ça, jusqu'au matin. Alors ils continuent à chercher et ils sont passés d'ici. Ils sont allés au commissariat car ça fait deux jours que j'ai quitté la maison.

E3. 094 : - *mešta* ?
- Combien ?

E1. 095 : - *walaynni hati t-šeqqa, t-šeqqa* ????
- Mais voilà elle-estdifficile, elle est difficile (inaudible)
- Mais c'est difficile à supporter.

E4. 096 : - *dewwer-n-yyi, nsa-n da tdewwar-n ɣemki. ini-n-t i* **l-ɛa:ʾilät**, ***kulši*** **al-ɛa:ʾilät** *nna-n-as-t. nna-n-as manza-t mat manza-t. walu* ***ḥetta*** *yan. dda-n dar yan umaddakk°el-inu ɣemki. nna-n-as ɛafak yan warraḍ. i-nna-y-asn i-bayn-yyi ɣ dar K-R. i-wešk-ann dar-i l-walid nni-ɣ-as* ***sir l-lah i-rḥem bba-k*** adj-aɣ. *i-nna-yyi ya l-lah ṣafi. nni-ɣ-as walu adj-aɣ. i-nna-yyi ya l-lah ar tigmmi ɣir. nni-ɣ-as ma i-ga-n* ***l-muškil****. (Inaudible). ur ne-ssin ɣik manis te-dd-it. ur ne-ssin izd i-jra-y-ak kra. nni- ɣ-as kun a t-fekkar-t kun t-udji-t aɣ a ne-tferraj ɣ* ***l-matš*** *t-berk-t fell-aɣ* **al-ʾaxba:r**. *sir t-ferrej ɣik ɣ* **al-ʾaxba:r**. *te-qqen fella-as inna tigmmi*.
- Appellent-ils-moi, ont passé la nuit-ils (particule d'habitude) appellent-ils comme ça. Ont dit-ils à la famille, tout la famille ont dit-ils-à elle. Ont dit-ils-à elle où est- il et où est- il. Rien même un. Sont allés-ils chez ami-mon comme ça. Ont dit-ils-à lui, s'il te plait un enfant. Il-a dit-à eux il-parait-à moi à chez K-R.Il-est venu-là bas chez-moi le père ai dit-je-à lui va le Dieu il s'apitoie sur père-ton laisse-nous. Il-a dit-à moi oh le Dieu ça y est. Ai dit-je-à lui rien laisse-nous. Il a dit à moi et le Dieu jusqu'à maison seulement. Ai dit-je-à lui quoi il-est le problème. (inaudible). Ne pas nous-connaissons maintenant où tu-es parti. Ne pas nous-connaissons est ce qu'il-est arrivé-à toi quelque chose. Ai dit-je à lui si que tu-réfléchis si tu-laisses-nous que nous-voyons en le match tu-insistes sur-nous les informations. Vas-tu-vois maintenant en les informations. Elle-a fermé sur-lui ma mère la porte.
- Ils m'ont téléphoné et toute la nuit ne s'arrêtent de m'appeler. Ils ont informé la famille. Ils ont demandé à toute la famille si elle n'a pas d'informations sur moi. Aucun n'a de nouvelles. Ils sont allés chez un camarade et ils l'ont interrogé. Il les a informés qu'il m'a vu chez K-R. Mon père vient me cherche et je lui ai demandé de me laisser tranquille. Il m'a demandé seulement de revenir à la maison, et j'ai refusé. Il me l'a demandé une deuxième fois et je lui ai dit c'est quoi le problème, (inaudible). Il m'a expliqué qu'ils ne savent pas où je me trouve et qu'ils ont peur qu'un mal m'arrive. Je lui ai répondu que s'il avait réfléchi, il m'aurait laissé voir le match. Tu insistes sur les informations, va les voir maintenant. Ma mère l'a chassé aussi dehors.

EE. 097 : - rrrr
- Rire

E4. 098 : - ***wa ḥeqq l-lah****. i-nsa wala netta ɣ dar yan umdda kk°ele-ns. te-qqen fella-as.* ***l-lah ila*** *te-qqen fella-as.*
- Et droit le Dieu. Il-a passé la nuit aussi lui dans chez un ami-son. Elle a fermé sur-lui. le Dieu si elle-a fermé sur-lui.
- Je te jure qu'il a passé la nuit chez son ami car ma mère a fermé la maison. Elle l'a chassé de la maison. je te jure qu'elle l'a chassé de la maison.

E1. 099 :- ***l-walida ?***
- La mère?
- Ta mère ?

E4. 100 : - *yah, te-qqen fella-as*.
- Oui, elle a fermé sur lui
- Oui, elle l'a chassé.

EE. 101 : - rrrr
- Rire

E4. 102 :- *te-nna-y-as* ***u l-lah***. ???? . rrrr.
- Elle-a dit-à lui et le Dieu. (inaudible). Rire

- Elle lui a dit, je te jure. (inaudible). rire

E1. 103: - *baba-k a i- ṣḍuqqur-n.*
- Ton père qui il-frappe à la porte-ci.
- C'est ton père qui frappe à la porte.

E4. 104 :- *yah, tasarut walu*, ***z-zek rum***, ???? *arraḍ ur i-lli, ar iɣ-d i-weška warraḍ. iɣ ur-d i-weški a ur sul-yyi-t-ṣeḍḍeɛ-t. netta i-zzeɛmi-yyi, i-nna-yyi te-ssen-t maniɣ i-lla* ***l-muškil,*** *ya l-lah baš a te-ttkalma inna-k i-nna-yyi wayli a* ***ṣaḥb-i*** *dayman hat-ti Ayt Ourir, Ayt Ourir, ur dar-s* ***ḥaja****.*
- Oui, clef rien, le loquet. (inaudible). Enfant ne pas il-est, jusqu'à si il-est venu enfant. Si ne pas il-est venu ne plus-moi tu-gênes. Lui il-encourage-moi, il-a dit-à moi tu-sais où il-est le problème, et le Dieu pour que elle-se calme mère-ta. Il-a dit-à moi oh ami-mon toujours la voilà Ait Ourir, Ait Ourir, ne pas chez-elle affaire.
- Oui, il ne peut pas ouvrir par la clé car elle a fermé par le loquet. (inaudible).Ma mère lui dit : « Je ne t'ouvre la porte que si mon enfant est là. Si mon enfant n'est arrivé, ne me gêne plus ». Il m'a encouragé en me demandant d'aller à la maison pour que ma mère se calme et qu'elle va toujours à Ait Ourir et que son unique affaire est de me trouver.

E1. 105 :- *ɣ dar xalti-k.*
- A chez tante-ta
- Chez ta tante

E4. 106 : - *uhu i-nna-yyi dayman da tt-aška dar ayt uduwwar. i-nna-k a ur sul tt-aška a ur sul tt-udu dar yan. i-nna-yyi amz ziyyer-t. lla-n yan sin aytma walynni ɣ°i-nn ur dar-sn* ***s-suq****. ameqqurn ɣ°i-nn. telleqa-s iɣ-d* ????*. i-nna-yyi ya-l-lah ziyyer-t i-nna-yyi a ur-sul t-sawle-t did-as .nni-ɣ-as* ***ma kayna meɛna*** *hati* ***l-walidin****. i-nna-yyi ma-k i-seqsa-n ɣ* ***l-walidin****, walaynni amz ziyyer-t.*
- Non il-a dit à moi toujours (particule d'habitude) elle-vient chez-les villageois. Il-a dit-à toi que ne plus elle-vient ne plus elle-va chez un. Il-a dit à moi tiens serre-là. Sont-ils un deux frères mais ceux-là ne pas chez-eux le souk, divorce-la ou (paroles inaudible). Il-a dit-à moi oh le Dieu serre-la. Il-a dit-à moi que ne plus tu-parles avec- elle. Ai-dit-je-à lui ne étant sens voilà les parents. Il-a dit-à moi quoi-toi il-interroge-ci en les parents, mais tiens serre-la.
- Non, il m'a dit qu'elle vient toujours au village. Il m'a dit qu'elle doit rester à la maison. Il m'a demandé aussi de la maîtriser. J'ai deux grands frères mais ils n'accordent aucun intérêt à ce problème même si leurs parents sont sur le point de se séparer ou (parole inaudible). Il m'a dit de la maîtriser et de ne plus parler avec elle. Je lui ai répondu que ce n'est pas possible car c'est une question de parents. Il a répliqué qu'il me faut la maîtriser même s'il s'agit des parents.

E1. 107 : - *i-nna-y-ak ɣik at t-urri.*
- Il-a dit-à toi maintenant que elle revient.
- Il m'a dit qu'elle doit revenir tout de suite.

E4. 108 : - *i-nna-k netta a ur-sul te-ffuɣ, a ur-sul tt-udu s aduwwar.*
- Il-a dit-à toi lui que ne-plus elle sort, que ne-plus elle-part au douar.
- Il a dit qu'elle ne doit plus ni sortir, ni partir au douar.

E3. 109: - ***l-walid ! l-walid*** ! ????
- Le père ! le père ! (parole inaudible)
- Ton père ! ton père ! (parole inaudible)

E4. 110 : - *i-dda dar yan warraḍ i-awi-t-id s dar-i. i- ruḥe-d i-nna-yyi ya l-lah. nni-ɣ- as adj-aɣ a* ***l-walid l-lah i-rḥem bba-k****. i-nna-yyi ya-l-lah te-sker-t-aɣ ɣik* ***l-muškil****, gen-ɣ ɣir zzenqet. nni-ɣ-as nekki gen-ɣ akk° ɣ wasif.*
- Il-est allé chez un garçon il-fait venir-le- là à chez-moi. Il arrive-là il-a dit-à moi eh le Dieu. Ai dit-je laisse-nous toi le père le Dieu il apitoie père-ton. Il-a dit à moi eh le Dieu tu-as fait-à nous maintenant le problème, ai dormi-je seulement en la ruelle. Ai dit-je-à lui moi ai -dormis-je même en rivière.
- Il est allé chez un ami qui l'a accompagné chez moi. Quand il est arrivé, il m'a demandé de revenir à la maison. Je lui ai répondu de me laisser tranquille tout en suppliant Dieu de lui accorder sa miséricorde. Il m'a dit une deuxième fois de revenir à la maison tout en me signalant qui je lui ai crée un problème car il a dormi seulement dans la rue. Je lui ai annoncé que moi-même j'ai dormi près de la rivière.

EE. 111 :- rrrr
- Rire

E4. 112 :- *kiyyi a i-sker-n ɣa-nn. i-nna-yyi iwa ṣafi ɣir ya-l-lah. nni-ɣ-as ya l-lah. iwa sɣ luqt-ann axxa ur-s ma ra i-li ɣ* ***t-telfaza****-y-ann ɣir da ttasi-ɣ* ***t-tilikumund*** *da-s ttini-ɣ « ṭṭan » da i-tfessa.*

- Toi qui il-a fait cela. Il-a dit à moi alors ça y est seulement eh le Dieu. Ai dit-je-à lui eh le Dieu. Alors depuis temps-là même ne pas quoi (particule de futur) il-est à la télévision-là bas seulement (particule d'habitude) prends-je la télécommande (particule d'habitude) ai dit je-la « action de zapper » (particule d'habitude) il se tait.
- C'est toi la cause de tout ça. Il m'a demandé de revenir à la maison et j'ai accepté. Et depuis ce temps là, quelle que ce soit l'émission, je peux zapper sans aucune réaction de sa part.

E1. 113 : - ***kifaš*** ? rrrr
- Comment ? Rire

EE. 114 : - rrrr
- Rire

E4. 115: - *da i-ttefessa ɣik ur-sul a i-sawal iɣ-d kra*.
- (Particule d'habitude) il-se tait maintenant ne-plus il-parle ou quelque chose.
- Maintenant il se tait, il ne parle plus et ne fait aucune réaction.

E1. 116: - *ha-nn awa bba-k a-y-ann ar-as ṭṭ-amze-t* ***l-xaṭer***.
- Voilà-là bas toi père-ton qui-là bas que-à lui tu-tiens la tranquillité.
- C'est ton père, il faut le laisser tranquille.

E4. 117 : - *a-s amze-ɣ* ***l-xaṭer*** *? a i-amez-yyi wala nekki* ***l-xaṭer***. *ih, a i-amz wala netta* ***l-xaṭer***. *iwa t-ṣenne-ṭ a-k ini-ɣ*
- Que-lui tiens-je la tranquillité? Que il-tient-à moi aussi moi la tranquillité. Oui, qu'il- tient aussi lui la tranquillité. Alors, tu écoutes que-toi dis- je
- Le laisser tranquille? Lui aussi doit me laisser tranquille, oui il doit aussi me laisser tranquille. Alors, écoute pour te dire.

E2. 118: - *ula l-walid ɣ dar-i nekki* ***l-pwant*** *a i-nekker-n* .???? . ***l-lah l-εaḍim, ma ne-kdeb-š εli-k .***
- Et le père à chez-moi moi les shoots qui ils se lèven-là bas. (inaudible). le Dieu le glorifié ne-je mens-pas sur-toi.
- Moi aussi mon père me punit en utilisant des shoots. (inaudible). Je te jure, je ne mens pas.

EE. 119 : - xxxx
- Chevauchement de parole.

E1. 120 : - *te-lla yat* **al-ʾa:yät** *n* **al-qurʾa:n al kari:m**.
- Elle-est une le verset de le coran le sacré.
- Il y a un verset coranique

E4. 121 : - *yah*. **wa la : taqul la-huma: ʾuff(in) wa la: tan har-huma:.**
- Oui. Et non tu-dis à-eux fi et non tu-grondes-les.
- Oui, ne leur dis pas fi et ne les gronde pas.

2.1.2.3 Conversation 3 (3min)

E1. 122 : - ***M-R, M-L*** (il appelle deux filles)

E2. 123 : - ***M-R, M-L, r-rejuε l l-lah***. ????
- M-R, M-L, le retour à le Dieu (inaudible)
- M-R, M-L, ce n'est pas vrai (inaudible)

E1. 124 : - *i-nna-yyi ma t-ga M L. nni-ɣ-as T-R. T-R,T-R, mešta s te-s ɣi-t l-pissi-y-ann ?*
- Il-a dit-à moi qui elle-est M-L. Ai-dit-je-à lui T-R. T-R Combien à tu-as acheté l'ordinateur-là ?
- Il m'a demandé qui est M-L. Je lui ai répondu que c'est T-R. T-R, combien coûte cet ordinateur ?

E3. 125 : - *K-J a te-smens.*
- K-J qui elle-s'appelle.
- Elle s'appelle K-J.

E1. 126 : - *zund K-J zund M-L, taytmatin,* ***l-lah i-εmmer ha dar, l-lah i-εmmer ha dar****, s snat . mešta mešta kemmi a f-t ?*
- Comme K-J, comme M-L, deux sœurs, le Dieu il-remplit cette maison, le Dieu il- remplit cette maison avec deux. Combien combien toi f-t ?
- K-J et M-L se ressemblent, deux sœurs, elles sont toutes gentilles. Toi, f-t, combien coûte t-il ?

E3. 127 : - *mešta s te-sɣi-t-t a M-R* ?
- Combien à tu-as acheté-le toi M-R ?

- M-R, combien coûte-t-il ?

EE. 128 :-xxxx

- Chevauchement de parole

E1. 129 : - *mešta ? mešta a M-R* ? ***sebɛin ? sebɛa u sebɛin alf*** ? *te-mmuɛder-t ? da i-skar riɣ* ***tlatin, rebɛin***, *te-ddu-t kemmin s*.

- Combien ? combien M-R ? soixante dix ? sept soixante dix mille? Tu t'affoles ? (particule d'habitude) il-fait seulement trente quarante, tu es partie toi à.
- Combien ? M-R, combien ? Soixante dix ? Soixante dix sept mille ? Tu es folle ? Il coûte seulement entre trente et quarante. Je ne sais pas d'où tu l'as acheté.

E3. 130: - ***ɛla ḥsab***. *i-lla kud kra*.

- Sur compte. Il-est chaque chose.
- Ça dépend du produit

E1. 131 : - *i-ɣ°la. i-ɣ°l. ɣir ḥint t-gi-t tabudrart a M-R*.

- Il-est cher. il-est cher. seulement car tu-es montagnarde toi M-R.
- Il est cher. il est cher . c'est parce que tues montagnarde.

E3. 132 : - *a M-R, zu, zu*. rrrr

- toi M-R, regarde, regarde. Rire
- M-R, regarde. Regarde. Rire

E1. 133 : - *ḥint t-gi-t ɣik tabudrart ukan kemmed-n-am t-taman-ann.*

- Car tu-es maintenant montagnarde alors réchauffent-ils-à toi le prix-là.
- Puisque tu es montagnarde, on t'a dupée.

E4. 134: - *tabudrart? kiyyin a-st i-ga-n*.

- Montagnarde ? toi qui-la elle-est-là.
- C'est toi qui es montagnarde.

E3. 135 : - ***l-lah ila*** *t-gi-t tabudrart*.

- Le Dieu si tu-es montagnarde.
- Je te jure que tu es montagnarde.

E4. 136: - ***ɛemm-i ɛemm-i*** *a-yyi-t i-sɣa-n*.

- Oncle-mon oncle-mon qui-à moi-le il-a acheté-là
- C'est mon oncle qui me l'acheté

E1. 137: - *i-lla ɣ udrar, i-zdeɣ ɣ udrar iɣ-d mani* ?

- Il-est à montagne, il habite à montagne ou où ?
- Où habite-t-il ? Est-ce qu'il habite à la montagne ?

E4. 138 : - *i-iwi-d i S-A* ***l-pikala***, *i-iwi-yyi-d nekki* ***l-pissi***. *i-lla ɣ Mrrakeš*, *i-lla ɣMrrakeš. ih, abudrar kiyyi a-t i-ga-n.*

- Il-a apporté-ci à S-A la bicyclette, il-a apporté-à moi -ci l'ordinateur. Il-est à Marrakech. Oui, montagnard toi qui-le il-est-ci.
- Il a apporté à S-A une bicyclette et à moi un ordinateur. Il est à Marrakech. Alors c'est toi qui es montagnard.

E1. 139: - *nekki a-t i-ga-n.* rrrr. *nekki a-t i-gan* **fiɛl(an).** *nekki a-t i-ga-n*.

- Moi qui-le il-est-ici. Rire. Moi qui-le il-est-ici effectivement. Moi qui-le il-est-ici
- C'est moi qui l'est, Rire, effectivement c'est moi qui l'est, c'est moi qui l'est.

E3. 140 : - *kiyyin a i-ga-n abudrar*.

- Toi qui il-est-ici montagnard.
- C'est toi qui es montagnard

E1. 141 : - *yah, nekki ṣafi*. ***fiɛlan*** *ɣ°a- nn ra i-san mamenka nni-ɣ nekki yak ur-d kra n ɛemmi-m i-zderɣ ɣ ufella n udrar*.

- Oui, moi ça y est. Effectivement celui- là (particule de futur)il connait comment ai dit- je moi si ne pas quelque de oncle-ton il-habite à sur de montagne.
- Oui, c'est vrai, effectivement, celui-là va bien le connaître. Je pense que tu as un oncle qui réside à la montagne.

E4. 142: - *nekki ur dar-i* **al-ɛa:ˀilät** *ɣ udrar* **niha:ˀy(an)**.

- Moi ne pas chez-moi la famille en montagne définitivement.
- Je n'ai aucune famille à la montagne.

E1. 143 : - *wah* ?

- Est-ce vrai ?

E4. 144 : - ***u l-lah***.

- Et le Dieu.
- Je te jure.

E1. 145 : - *iɣ°jedamn zeɛma, ur i-lli* ***ḥetta*** *yan ɣ iɣ° jedamn* ?
- iɣjdamn (nom d'une tribu au grand Atlas) c'est-à-dire. Ne pas il-est aucun un à iɣ°jedamn.
- N' y-a-t-il aucun membre de ta famille à la tribu d'iɣ°jdamn ?

E4. 146 : - *uhu*. **al-ɛa:ˀilät-** *nu nekki kullu aɛraben ad ga-n.*
- Non. la famille-ma moi tous arabes qui sont- ils.
- Non, toute ma famille est arabe

E1. 147 : - *aɛraben iqquren*.
- Arabes dures.
- Des arabes de souche.

E3. 148 : - *inna-m* ?
- Mère-ta?
- Et ta mère ?

E4. 149 : - *inn-a taɛrabt a t-ga.*
- Mère-ma arabe qui elle-est.
- Ma mère est une arabe

E1. 150 : - *hiya wala kemmi taɛrabt a t-gi-t*.
- Alors et toi arabe qui tu-es.
- Bon, toi aussi tu es une arabe.

E4. 151 : - *ima kiyyi a S-A ma t-gi-t* ?
- Et toi toi S-A qui tu-es ?
- Et toi S-A. Quelle sont tes origines ?

E1. 152 : - *nekki gi-ɣ ašelhi nekk.*
- Moi suis- je berbère moi.
- Moi je suis berbère.

E4. 153: - *ima kiyyi a H-S* ?
- Et toi toi H-S ?
- Et toi H-S ?

E3.154 :- *nekki gi-ɣ ašelhi lliɣ a n-aqra ɣ* **al-ˀibtida:ˀiyät** *da-aɣ tteɛdale-n* **al-biṭaqa:t al- madrasiyät** ????
- Moi suis- je berbère. Au moment où nous-étudions à le primaire (particule d'habitude)-à nous ils-font les carnets les scolaires (inaudible).
- Moi, je suis berbère. Quand nous étions au primaire, ils nous préparaient des carnets scolaires (inaudibles).

E1. 155 : - *awddi ɣir da n-sawal. n-ga aɛraben, n-xaleḍ*.
- En somme, seulement (particule d'habitude) nous parlons. nous -ommes arabes, nous nous sommes mêlés.
- Nous bavardons tout simplement. Nous sommes arabes. Nous nous sommes mêlés.

E2. 156 : - *aɛrab, ašelhi, zund zund*.
- Arabe, berbère, comme, comme.
- Il n'y a pas de différence entre l'arabe et le berbère

E3. 157 : - *kiyyi t-gi-t ubrar*.
- Toi tu-es noir et blanc?
- Toi tu es métis.

E1. 158 : - *ubrar, mamenka ubrar* ?
- Noir et blanc, comment noir et blanc ?
- métis, c'est quoi métis ?

E3. 159: - *zund tamugayt da-ɣ i-lla umlil d uɣmi*.
- Comme vache où il est blanc et noir.
- C'est comme cette vache où il y a le blanc et le noir.

E2. 160: - *hann Andri Andirsun i-ssuda-d.*
- Voilà André Anderson il-vient-ici
- Voici André Anderson qui arrive.

E1. 161 : - *andri, andri azilal*. rrrr
- andré, andré azilal. Rire

E3. 162 : - uhu, Andriya.
- Non, Andriya

E1. 163 : - *te-ssen-t andri azilal* ?
- Tu connais André Azilal ?

EE. 164 : - xxxx
- Chevauchement de parole

E1. 165 : - ***s-salam u εaly-kum***.
- La paix et sur-vous
- Salut

E3. 166: - u:! *Mohammad ur dar-s* ***z-zeher***.
- Oh ! Mohammad ne pas chez-lui la chance.
- Oh ! Mohammed n'a pas de chance.

E1. 167 : - *man Mohammad* ?
- Quel Mohammad ?

E3. 168 : - ***d-derri*** *da did-i i-zzrin*.
- L'enfant qui avec-moi il-a passé.
- L'élève qui a passé l'examen avec moi.

E1. 169 : - *maxx ? da i-tmenaggar d ɣ°a-nn*.
- Pourquoi ? qui il-rencontre avec celui-là ?
- Pourquoi ? Est ce qu'il rencontre celui-là ?

E3. 170 : - *yah*.
- Oui.

E1. 171 : - *ma i-ga ɣ°a-nn ? ma i-ga* ?
- Qui il-est celui là ? qui il-est ?
- Qui est celui là ? qui est-il ?

E2. 172 : - **raʾi:s al-ḥuku:mät**, B-K.
- Président le gouvernement, B-K.
- Président du gouvernement, B-K.

E3. 173 : - xetta-d i-tabɛ ɣɣ°a. xetta-d i-tabɛ ɣɣ°a. lliɣ, lliɣ.
- Celle-ci il-suit celui- là. celle-ci il-suit celui-là. lorsque, lorsque.
- Celle que suit celui cela. Celle que suit celui là. lorsque, lorsque.

E1. 174 : - *wa f-z. wa f-z.*
- Eh f-z, eh f-z.

E3. 175 : - *lliɣ i-xdem d-derri-y-ad i-lla-n ɣ ɣi.*
- Lorsque il-travaille le garçon-ci il-est ici à ici.
- Lorsque ce garçon travaillait là.

E1. 176 : - *ah. da i-tteqqel s*
- Ah oui. (particule déclarative) il-attend à.
- Ah oui. il attend.

E3. 177 : - ***maši*** *da ser-s i-tteqqel. nettat a i-tteqqel-n. imma netta ur as-t i-tḥubbu. i- xdem ɣ* ***ṣ-ṣeṭasyun*** *ukan da ttudu da gi-s ttešεa alliɣ te-ffuɣ ɣ yan ugadir. Kullu da gi-s ḍessa-n ayt* ***ṣ-ṣeṭasyun***.
- Non pas (particule d'habitude) à-elle il-attend. Elle qui elle-attend-ici. Alors lui ne pas (particule de déclaration)-la il-aime. Il-travaille à la station et (particule d'habitude) elle-part (particule d'habitude) en-lui elle-voit jusqu'à ce que elle bute en un mur. Tous (particule déclarative) en-elle rient-ils les la station
- Non il ne l'attend pas, c'est elle qui l'attend. Par contre, lui, il ne l'aime pas. Il travaille en station. Un jour, elle continue à la dévisager à tel point qu'elle bute contre le mur. Tout le monde se moque d'elle.

2.1.2.4 Conversation n°4 (6 min)

E1. 178 : - ***ha S-Y, ha S-Y, εeyyeṭ εli-ha εeyyeṭ εli-ha***.
- Voilà S-Y, Voilà S-Y, appelle sur-elle appelle sur-elle.
- Voilà S-Y, Voilà S-Y, appelle-la, appelle-la.

E2. 179 : - ***S-Y, S-Y, sbaḥ l-xir.***
- S-Y, S-Y, matin la richesse.

- S-Y, S-Y, bonjour.

E1. 180 : - ***bousi-h. bousi-h.***
- Embrasse-le. Embrasse-le

E2. 181 : - ma t-qeddi- š t-bus-i.
- Ne tu-peux-pas tu embrasses.
- Tu ne peux pas embrasser.

E1. 182 : - S-Y, ari idi-k, ai iddi-k. rrrr
- S-Y, donne main-ta, donne main-ta. Rire
- S-Y, donne-moi ta main, donne-moi ta main. Rire

E2. 183 :- ***baqi t- qelleb-u ɛli-hum b r-riq n-našef u ma t- leqqa-u-hum-š. rah ntuma bla rjal ma tswa-u walu. Kun ma r-rejal ma t- swa-u walu a S-Y.***
- Encore vous-cherchez sur-eux avec la salive l'aride et ne vous-trouvez-les-pas. Voilà vous sans hommes ne vous-coûtez rien. Si ne les hommes ne vous-coûtez rien toi š-y.
- Vous les cherchez encore avec acharnement et vous les trouverez pas. Et sans l'homme, vous n'avez aucune valeur. S-Y, s'il n'y a pas d'homme, vous n'avez aucune valeur.

E3. 183 :- ***ɛlah kun ma kan-u-š l-ɛyalat, ɣadi te-xrej nta*** ?
- Est-ce si ne sont- elles-pas les femmes, (particule de futur) tu-sors toi ?
- Et s'il n'y a pas de femme, qui va te donner de la vie ?

E2. 184 : - ***xell-i daba S-Y f t-tisaɛ. daba ka ne-tnaqeš mɛa-ha hiya, ma ka ne-tnaquš mɛak ntiya. Semɛ-i kun ma r-rejal ma teswa-u ntuma walu. ḥna huma kull ši, baqi ɣadi t-ji waḥed l-uqqita ɣadi t-mennay ɣir waḥed u ma t-leqqay-h-š. ɛref-ti šhal*** **n-nisbät** ***dyal le-bnat f ayt urir .rah tesɛud t le-bnat l derri waḥed f ayt urir***. **ya-ɛni:** ***rah*** **n-nudrät**, **ya-ɛni:** ***ḥna welli-na dak*** **D-Dahab.**
- Laisse maintenant S-Y à le loin. Maintenant (modalité déclarative)je-discute avec- elle elle, ne (modalite déclarative) je-discute-pas avec-toi toi. Ecoute si ne les hommes ne coûtez-vous vous rien. Nous eux toute chose, encore (modalité de futur) elle-vient un le temps (particule de futur) tu-souhaite seulement un et ne tu-trouves-le pas. Sais-tu combien le pourcentage de les filles à Ait Ourir. Voilà neuf de les filles à garçon un à Ait Ourir.Il-signifie voilà la rareté. Il-signifie nous devenons ce l'or.
- Laisse S-Y tranquille, maintenant je discute avec elle et pas avec toi. Ecoute, sans l'homme vous n'avez aucune valeur. Nous sommes la base. Il viendra un jour où tu chercheras un homme et tu ne le trouveras pas. Tu sais combien est le taux des filles à Ait Ourir. A chaque homme correspondent neuf filles. C'est-à-dire que l'homme devient rare. C'est-à-dire que l'homme est de l'or.

E3. 185 :- ***ha-ana n-gul li-k ɛlaš, ḥint ma bqa-w- š r-rejal f Ayt urir, ulla-w ɣir le- ɛyalat***.
- Voilà-moi je-dis à-toi pourquoi, car ne restent-ils-pas les hommes à Ait Ourir, deviennent-ils seulement les femmes.
- Je vais t'expliquer pourquoi. Il n'y a plus d'hommes à Ait Ourir puis qu'ils ressemblent aux femmes.

E2. 186 :- ***Kaynin r-rejal. ha huwa quddam-k rajel*** **min kulli n-nawa:ḥi:.**
- Etant les hommes, voilà il devant-toi homme de tous les côtés.
- Il ya des hommes, voici un homme parfait devant toi.

E3. 187 : - ***ma bqa-t-š r-rujula, r-rejal b*** **l-mawa:qif.**
- Ne reste-elle-pas la virilité, les hommes avec les attitudes.
- Il n'y a plus de virilité. La valeur de l'homme dépend de ses attitudes.

E2. 188 : - ***kifaš b*** **l-mawa:qif** ?
- Comment avec les attitudes ?
- Comment la valeur de l'homme reste dépendante de ses attitudes ?

EE. 189 : - xxxx
- Chevauchement de parole

E2. 190 : - ***šuf-i, hadik l-hedra kuli-ha, hadik l-hera t*** **al-mawa:qif** ***kuli-ha. ɛlah malk-i ntiya bɣi-ti ne-mši ne-ṭṭerbeṭ mɛa weḥda u ɛta l-lah l-wil le-kḥel***.
- Regarde, celle-ci la parole mange-la. Celle-ci la parole de les attitudes mange- là. Pourquoi qu'as tu toi veux-tu je-vais je-m'allie avec une et donne le Dieu le malheur le noir.
- Ecoute, je ne crois pas à cette idée d'attitudes. Je ne veux pas m'allier avec une fille que je déteste et pourtant il y en a des belles.

E3. 191 : - ***ḥint ulla-w tesɛud t le-ɛyalat l rajel waḥed, ḥint haduk r-rejal ????. ara ɣir n-urri-k. ara ɣir n-urri-k.***

- Car deviennent-elles neuf de les femmes à l'homme un, car ceux-ci les hommes (parole inaudible). Donne seulement je montre-à-toi. Donne seulement je-montre-à toi.
- Car chaque homme peut avoir neuf femmes, car ces hommes (inaudibles). Laisse moi te montrer, laisse moi te montrer.

E2. 192 : ***- ha n-qelb-u hakka. l-lah ila gal-t li-k ma bqa-w-š r-rejal.***
- Voilà je-renverse-le-comme ça. Le Dieu si dit-elle à-toi ne restent-ils-pas les hommes.
- Voilà, je vais le renverser comme ça. Alors, dis qu'il ne reste plus d'hommes.

E3. 193 : ***- l-lah ḥetta n-herres li-k ras-k***. rrrr
- Le Dieu jusqu'à je-casse à-toi tête-ta. Rire
- Je te jure que je vais te casser la tête. Rire

E2. 194 : ***- ha-huwa quddam-k, ha huwa had l-luwwel***.
- Le voilà devant toi, le voilà ce le premier.
- Le voilà devant toi, ce premier là.

E3. 195 : ***- škun*** ?
- Qui ?

E2. 196 : ***- ha huwa, had l-luwwel, had l-luwwel***.
- Le voilà, ce le premier, ce le premier.
- Le voilà, ce premier là, ce premier là.

E3. 197 : ***- G.Z, iwa ṣafi.***
- G-Z, alors ça y est.
- G-Z, ça ne me plait pas.

E1. 198 : ***- sir-i, ana, siri, mbarka mesɛuda ila l-qqit-i ši waḥed bḥal-i.***
- Vas-y, moi, vas-y, bénie et chanceuse si tu-trouve quelque un comme-moi
- Vas-y, vas-y, tu es chanceuse si tu trouves une personne comme moi

E2. 199 : ***- ha- kka***.
- Comme ça.

E1. 200: ***- ha- kka b had ṭ-ṭula u had t-tejrida***.
- Comme ça avec cette la taille et cette la minceur.
- Oui j'ai une bonne taille et je suis mince.

E2. 201 : ***- b had l-ɣulḍ***.
- Avec cette l'obésité.
- Mais tu es obèse.

E1. 202 : ***- baqqi bɣi-ti t-mennay-h. baqqi bɣi-ti t-mennay-h t-guli ya rebb-i t-jib ɣir ši waḥed kimma i-kun.***
- Encore veux-tu tu-souhaites-le. Encore veux-tu-souhaites-le. Tu dis oh Dieu-mon tu- rapportes seulement quelque un quelque soit il-est.
- Tu vas encore le désirer. Tu vas encore le désirer. Tu supplieras Dieu de te trouver n'importe quel homme.

E2. 203 : *- haša-k*.
- Sauf ton respect

E3. 204 : ***- ɛlaš haša-k ? ka ne-hder mɛa-k ana šwiya f*** **al-wa:qiɛ**.
- Comment sauf ton respect ? (particule déclarative) je-parle avec-toi moi peu dans la réalité.
- Pourquoi ? je parle de la réalité.

E1. 205 : ***- lla, ma te-xsseri-š le-mḍell. maši taɛi***.
- Non, ne tu-défais- pas le parapluie. Non pas à moi.
- Non, ne défais pas le parapluie. Ce n'est pas le mien.

E2. 206 : ***- lla, l-lah ḥetta n-ggadd-u***.
- Non, le Dieu jusqu'à je-répare-le.
- Non, je te jure que je vais le réparer.

E3. 207 : ***- l-lah ila fi-k ṭ-ṭberziṭ***.
- Le Dieu si dans-toi le dérangement.
- Je te jure que tu me déranges.

E2. 208 : ***- l-lah ḥetta n-gadd-u. zga***.
- Le Dieu jusqu'à je-répare-le. Calme- toi.
- Je te jure que je vais le réparer. Calme-toi.

E3. 209 : ***- lla, daba ɣadi t-qelleq men-na hadi-k***
- Non, maintenant (particule de futur) elle-s'inquiète de-nous celle-là

- Non, je vais fâcher celle- là.

E2. 210 : ***- iwa ɣir ṭleq, ṭleq u sir-u t-dexl-u. ki ka t-dir*** ?
- Alors, seulement lâche, lâche et partez vous-entrez. Comment (particule d'habitude) tu fais ?
- Alors, lâche le et allez-y pour entrer. Comment fais-tu ?

E3. 211 : ***- malk-i m-fereɛna a S-A ?***
- Pourquoi-toi arrogante toi S-A ?
- S-A, pourquoi tu es arrogante ?

EE. 212 : - xxxx
- chevauchement de parole

E3. 213 : ***- hadak š-ši ɣir mjeggerin-u.***
- Celui-là la chose seulement bricolés-le
- Il est seulement bricolé.

E2. 214: ***- fin ṭahe-t had l-leɛiba ? dayrin li-h s-swilk.***
- Où tombé- elle ce le truc ? faisant à-lui le filet de fer.
- Où est ce truc ? on l'a remplacé par le filet de fer.

E3. 215 : ***- werrek-i werrek-i***.
- Presse, presse.

E2. 216 : ***- zga***.
- Calme- toi.

E3. 217 : ***- lla, bɣi-ti t-herresi- h. l-lah ila brɣi-ti t-herresi-h.***
- Non as voulu-tu tu casses-le. Le Dieu si veux- tu tu-casses-le
- Non, tu risques de le casser. Je te jure que tu risques de le casser.

E2. 218 : ***- zeɛma ḥetta ḥaja ma bqa-t-š ka tte-gad***.
- C'est-à-dire aucune chose ne est restée-elle-pas (particule d'habitude) elle-se répare.
- Tous les objets qu'on achète sont jetables.

E1. 219 : ***- lla, kulla waḥed xši-h f blaṣt-u***.
- Non, chaque un insère-le à place-sa
- Non, insère chacune à sa place

E3. 220 : ***- šef-ti l-lah ila ḥšuma ɛli-k .???? nti ɛeqle-k mussex***.
- As vu-tu le Dieu si honte sur-toi (inaudible) toi esprit-ton sale.
- Vraiment c'est honteux. (inaudible). Tu es arriérée.

E2. 221 : ***- nta lli ɛeqle-k mussex***.
- Toi qui esprit-ton sale.
- C'est toi qui es arriérée

EE. 222 : - xxxx
- Chevauchement de parole

E1. 223 : ***- daba xši-ti-hum kull-hum***.
- Maintenant as inséré-tu tous-les
- Maintenant tu les as insérés tous.

E3. 224 : ***- ṭḥerrk-at, ṭherrk-at.***
- A bougé-elle, a bougé-elle.
- Elle a bougé, elle a bougé.

E2. 225 : ***- lla***.
- Non.

E1. 226 : ***- zeɛma nti derriya xesse-ki t-kuni*** **ṣa:diqat n-niyyät**. ???
- C'est-à-dire toi fille il manque-à toi tu-es sincère l'intention. (inaudible)
- Il faut que tu sois sincère puisque tu es une fille.

E3. 227 : ***- ṣafi, ya l-lah bous-i-h, ul-lah ḥetta t-bus-i-h.***
- Ça y est, oh le Dieu embrasse-le, et le Dieu jusqu'à tu baises-le.
- Ça y est, embrasse-le. Je te jure que tu dois le baiser.

E2. 228 : ***- duz a xuya, nta dayr bḥal.***
- Passe toi mon frère, toi être comme.
- Passe mon frère, tu es comme.

E3. 229 : ***- aš had š-ši lqi-t f l-missaj. sbaḥ l-xir awlla sbaḥ n-nur***.
- Quoi cette la chose ai trouvé-je en le message. Matin la richesse ou matin la lumière.
- Qu'est-ce qu'il y a dans ce message ? qui m'a dit bonjour ?

E2. 230 : ***- rah jawbe-t-k ḥint gel-ti li-ya sbaḥ l-xir***. ***gel-t li-k*** ça va **al-hamdu li-l-la:h**.

- Voilà ai répondu-je-toi car as dit-tu à-moi matin la richesse ai dit-je-à toi ça va le louange à-le Dieu
- Je t'ai répondu car tu m'as dit bonjour. Je t'ai écrit ça va louanges à Dieu.

E3. 231 : - ***walakin ana ma šef-t-k-š.***
- Mais moi ne ai vu je-toi-pas.
- Mais je ne t'ai pas vu.

E2. 232 : - iyyeh.
- Oui

E3. 233 : - ***walakin ana ma šef-t-k-š. l-lah ma šef-t-k-š. waš ne-lqa S-A mṣifṭa li-ya u n-xelli-ha.*** **ha:Da: mustaḥi:l.**
- Mais moi ne ai vu je- toi-pas. Le Dieu ne ai vu- je- toi-pas. Est ce moi je-trouve S-A envoyant à-moi et je-laisse-la ce impossible.
- Mais moi je n'ai pas vu ton message. Je te jure que je ne l'ai pas vu. Est-ce que j'ai trouvé le message de S-A et je n'ai pas pu répondre. Ceci est impossible.

E2. 234 : - bɣi-t ne-šreb.
- Ai voulu-je je-bois.
- Je veux boire.

E3. 235 : - ***bɣi-ti t-šerb-i ? εeṭšana ? εeṭšana*** ?
- Veux-tu tu-bois ? assoiffée ? assoiffée ?
- Tu veux boire ? tu as soif ? tu as soif ?

E2. 236 : - ***ih***.
- Oui

EE. 237 : - xxxx
- Chevauchement de parole

E4. 238 : - ***axx°a A-J***.
- Frère A-J.
- Salut A-J.

E3. 239 : - ***ayyih a xuya***.
- Oui mon frère.
- Salut mon ami.

E2. 240 : - ***nta meεruf***.
- Toi connu.
- Tu es très connu.

E3. 241 : - ***xu-k rah mešhur***.
- Frère-ton voilà célèbre.
- Je suis célèbre .

2.1.2.5 Conversation n° 5 (9 min)

E1. 242 : - ***gel-t li-ha šuf-i a H-N had š-ši lli ban li-ya ana. ana ka ne-rtaḥ mεa-k ɣir*** **ka-ṣadi:q wa laysa ka-ḥabi:b.** ***had l-εalaqa lli bin-atna ɣir t*** **al-ʾṣdiqa:ʾ.** ***gal-t li-ya lla, lla lla ana ka ne-bɣi-k. gel-t li-ha sir-i dir-i ras-k f le-mxedda u šuf-i waš had d-derri A-B waš ka te-bɣ-i-h*** **ka-ḥabi:b** ***awlla*** **ka-ṣadi:q**.
- Ai dit-je-à elle regarde H-N cette la chose qui il parait à-moi. Moi (particule d'habitude) je-me repose avec-toi seulement comme-ami et non comme-amoureux. Cette la relation qui entre-nous seulement de les amis. A dit-elle à-moi non, non non moi (particule de déclaration) je veux -toi. Ai dit-je-à elle va fais tête-ta en l'oreiller et regarde est-ce ce le garçon A-B est ce (particule d'habitude) tu-veux-e comme- amoureux ou comme-ami.
- Je lui ai déclaré que je me sens à l'aise en tant que son ami et non pas en tant qu'amant. Notre relation est celle d'amis. Elle m'a dit que ce n'est pas vrai et qu'elle m'aime. Je lui ai ordonné de mettre sa tête sur l'oreiller et de bien réfléchir si A-B est un ami ou un amant.

E2. 243 : - ***ih, mša-t hiya dar-t had l-qaḍiya f d-dar***.
- Oui, est allée-elle elle a fait- elle cette l'affaire à la maison.
- Oui, elle a fait cela à la maison

E1. 244 : - ***ih, gel-t li-ha ḥetta ana had š-ši rah fareε li-ya rasi. ɣir hebṭa-t men ṭ-ṭubis ka ne- ḍḥek, ka ne-ḍḥek.***

- Oui, ai dit-je-à elle aussi moi cette la chose voilà il préoccupe à-moi tête-ma. Seulement a descendu-elle (particule de durée) je ris, (particule durative) je ris.
- Je l'ai informée que ceci me préoccupe moi aussi. Dès qu'elle a descendu du bus, j'éclate de rire.

EE. 245 : - rrrr
- Rire

E1. 246 : - ***n-nas ka i-dir-u fi-ya ha. aš had le-lexliqa hada. wa ɣir smeɛ.***
- Les gens (particule déclarative) ils-font en-moi comme ça. Quelle cette la créature celle-là. Et seulement écoute.
- Les voyageurs me regardent d'une manière bizarre. Peut être ils disent quelle créature humaine. Ecoute seulement.

E2. 247 : - ***u ken-t ana dik s-saɛa f ṭ-ṭubis awlla la*** ?
- Et étais-je moi cette l'heure en le bus ou non ?
- Etais-je à ce temps dans le bus ou non ?

E1. 248 : - ***ma ken-t-š. Smeɛ. ṭleɛ-na ḥna l s-swiqa.***
- Ne étais-tu-pas. Ecoute. Nous somme montés nous à le marché.
- Tu n'étais pas là. Ecoute. Nous sommes allés au marché.

E2. 249 : - ***ṣafi, ṣafi, ih, ih, smeɛ-te-k.***
- Ça y est, ca y est, oui, oui, ai écouté- je- toi.
- Ça y est, ça y est, oui, oui, je t'ai écouté.

E3. 250 : - ***nhar s-sebt*** ?
- Jour le samedi ?
- Le samedi ?

E2. 251 : - ***aš bɣi-ti-h a saḥb-i ? nhar aš ? šeɣl-u hadak***.
- Quoi as voulu-tu-le toi ami-mon? jour quel ? affaire-son celui- là.
- Que cherches- tu mon ami ? Pourquoi tu veux savoir quel jour ? C'est son affaire.

E1. 252: - ***lla, maši nhar s-sebt***.
- Non, non pas jour le samedi.
- Non, ce n'est pas le samedi.

EE. 253 : - rrrr
- Rire

E1. 254 : - ***ɛlah nhar s-sebt ka ne-qra-w f le-ɛšiya*** ?
- Est-ce pour le samedi (particule d'habitude) nous lisons en la soirée ?
- Est-ce que nous avons cours samedi après-midi ?

E3. 255 : - hakkak i-tseḥab-ni waš ?
- Comme ça, il-ressemble-à moi est-ce ?
- Voilà, je crois que c'était vrai

E1. 256 : - ***mgendez had weld l-lex.***
- Rusé ce fils…
- C'est un rusé celui-là.

EE. 257 : - xxxx
- Chevauchement de parole.

E2. 258 : - ***ṣafi a xuya A-H. ih mši-ti hiya hebṭa-t. gel-ti li-ha sir-i neɛs-i teḥt le-mlaya u ḥeṭ-ṭi ras-k ɛla le-mxedda***.
- Ça y est mon frère A-H. Oui es allé- tu elle est descendu-elle. Dis-tu à elle va dors sous le drap et pose tête-ta sur l'oreiller.
- Ça y est continue mon frère A-H. A peine elle a descendu que tu pars. Tu lui as demandé de dormir sous le drap et de poser sa tête sur l'oreiller.

E1. 259 : - ***nhar ja H-M, nhar ja H-M, ttlaqi-na mɛa-ha mɛa ṣ-ṣbaḥ. labas, bixir, labas, ma hder-te-š mɛa-ha ḥetta l di-k l- tnaɛeš, wa ana n-jerr mɛa-ha.***
- Jour est venu H-M, Jour est venu H-M, nous sommes rencontrés- nous avec-elle avec le matin. ça va, c'est bien, ça va. Ne ai parlé-je pas avec-elle jusqu'à cette le douze, et moi je-tire avec-elle.
- Le jour où H-M est venu, Le jour où H-M est venu. Nous l'avons rencontrée le matin et nous l'avons saluée. Je n'ai parlé avec elle qu'à midi et je l'ai accompagnée.

E2. 260 : - ***jerri-ti mɛa-h. iyyih***.
- As tiré-tu avec elle. Oui.

- Tu l'as accompagnée. Continue.

E1. 261 : - ***wa ana n-gul li-ha. mahḍer-te-š mεa-ha f ṭ-ṭeriq εawd tani, ḥetta usel-na l s-swiqa wa ana n-gul li-ha waš fekkert-i. u hiya t-gul li-ya nsa had*** **al-mawdu:ε**. ***ne-nsa-h, ne-nsa-h ???? lqi-t-ha bɣ°a-t te- ḍreb li-ya kull ši f*** **ṣ-ṣifr.** ***wa ana n-gul li-ha ana l-bareḥ tt-formatti-t u tt-anstali-t u ha-dik l-heḍra ma ne-nsa-ha-š. Ana l-bareḥ fekker-t mezyan. gal-t li-ya wašnu ?gel-t li-ha ana ka i-ḍher li-ya ka ne-rtaḥ li-k*** **ka-ṣadi:q**. ***gal-t li-ya ana lla. gel-t li-ha ana iyyih. gal-t li-ya waš nta a A-H ma mertah-š mεa-ya ? gel-t li-ha ma mertah-š mε-ak, f wejhe-ha.***

- Et moi je-dis à-elle. Ne ai parlé-je avec-elle en la route répète deuxième, jusqu'à sommes arrivés- nous à le marché et moi je-dis à elle est-ce as réfléchis-tu ? Et elle elle-dit-à moi oublie ce le sujet. Je-oublie-le, je-oublie-le. (inaudible). Ai trouvé-je la a voulu-elle elle-frappe à-moi toute chose à le-zéro. Et moi je-dis à-elle moi l'hier me suis formaté-je et me suis installé-je et cette la parole ne je-oublié-la- pas. Moi l'hier ai-réflechi- je bien. A dit-elle à-moi c'est quoi ? ai-dit- je à-elle moi (particule déclarative) il-paraît à-moi (particule d'habitude) je-me repose à-toi comme-ami. A dit-elle à-moi non. Ai dit- je à-elle moi oui. A dit-elle à-moi est-ce toi A-H ne reposé- pas avec-moi ? Ai dit- je ne reposé-pas avec-toi, sur visage-son.
- Je ne lui ai pas parlé sur le chemin. En arrivant au marché, je lui ai demandé si elle a bien réfléchi et elle m'a demandé d'oublier ce sujet. L'oublier, l'oublier (inaudible). Je conclus qu'elle va me duper. Puis je lui ai annoncé que j'ai bien réfléchi et que je ne peux pas oublier cela et que hier j'ai très bien médité. Elle m'a demandé à quoi j'ai abouti. Je lui annonce que personnellement je me sens à l'aise avec elle en tant qu'ami. Et elle m'a dit que ce n'est pas vrai. Je lui ai déclaré que c'est vrai. Elle m'a demandé si je ne me sens pas bien avec elle. Je lui ai confirmé que franchement c'est vrai.

E2. 262 : - ***ḥreg-ti-ha. hšuma εli-k.***

- Brûles- tu-la. Honte sur-toi.
- Tu l'as offusquée, c'est honteux.

E1. 263 : - ***ha-kka dar-t. kan-t hazza iddi-ha u hiya t-dir ha-kka. Smeε-ti rah tteqla-t.***

- Comme ça a fait- elle. A-été-elle levant mains-ses et elle fait comme ça, écoutes-tu voilà s'est frite-elle.
- Elle a fait comme ça. Elle avait levé les mains après elle a fait comme ça. Elle a été choquée.

EE. 264 : - rrrr

- Rire

E1. 265 : - ***u hiyya t-dir ha.***

- Et elle elle-fait ce.
- Puis elle fait comme ça.

E3. 266 : - ***hšuma εli-k, l-lah ila hšuma εli-k.***

- Honte sur-toi, le Dieu si honte sur-toi.
- C'est honteux. Je te jure que c'est honteux

E1. 267 : - ***ḥda haduk n-nexlat lli ḥda t-tirminus. u hiya t-dir ha u huwa i-ttem H-Z jay ferḥan***

- Prés ces- là les palmiers qui près le terminus. Et elle elle-fait ce et lui il est en train H-Z venant heureux.
- Elle a fait comme ça à coté de ces palmiers qui sont près du terminus. Puis H-Z arrive et il était heureux.

E2.268 : - ***škun H-M*** ?

- Quel H-M

E1. 269 : - ***hadak Z-M***.

- Ce Z-M.
- C'est Z-M.

E2. 270 : - ***ayyih***.

- Oui

E1. 271 : - ***u huwa i-ttem jay. waš-awa hadi H-N, ki-dayra, labas ? gal li-ha labas ? ma bɣa-t-š t-tekellem li-h. gal li-ha waš labas?***

- Et lui il-est en train venant. Est-ce cette H-N, comment vas-tu, ça va ? il a dit à-elle ça va ? ne a voulu-elle-pas elleparle-lui. Il a dit à-elle est-ce ça va ?
- Puis H-N arrive. H-N est là, comment vas-tu ? Il lui a dit ça va une deuxième fois. Elle ne veut pas lui répondre. Il lui a dit une autre fois, ça va.

EE. 272 : - rrrr
- Rire

E1. 273 : - ***u ɛini-ha demmeɛ-u a ṣaḥb-i awwel merra ka te-ṭra li-ya bḥal had l-qadiya***.
- Et yeux-ses larmoient-ils toi ami-mon. Première fois (particule déclarative) elle- arrive à-moi comme cette l'affaire.
- Mon ami, ses yeux larmoient. C'est la première fois que cet événement m'arrive.

E2. 274 : - ***u huwa ma bɣa-ha-š te-bki wesṭ n-nehar.***
- Et lui ne il a voulu-la-pas elle-pleure milieu le jour.
- Alors, lui, il ne veut pas la voir pleurer pendant la journée.

E4. 275 : - ***ɛref-ti dik l-qadiya dyal*** **kama : ta-di:nu tu-da:n**.
- As su-tu cette l'affaire de comme tu-condamnes tu-seras condamné.
- Tu sais cette diction « comme tu condamnes tu seras condamné ».

E3. 276 : - ***gul-ha lih, l-lah ima gul-ha li-h.***
- Dis-la à lui, le Dieu si dis-la à lui.
- Dis-le, dis-le.

E4. 277 : - ***daba i-jib li-k l-lah lli i-bekki-k. ne-ɛti-k ana šher ma ɣadi-š ṭ-ṭewwl-u. anta dayr ki l-uqqida.***
- Maintenant il-apporte à-toi le Dieu qui il-fait pleurer-toi. Je-donne-toi mois ne (particule de futur)-pas tu allonges-le. Toi fait comme l'allumette.
- Dieu va se venger de toi. Tu ne vas pas dépasser un mois. Tu as la forme d'une allumette.

EE. 278 : - rrrr
- Rire

E4. 279 : - ***šher ma ɣadi-š ṭ-ṭewwl-u . anta ki l-uqqida. mazal le-brika ma zal le- brika rah ila ma šɛel-ti-ha ma te-šɛel-š. rah xaṣṣ-ha ṭ-ṭšaš u l-gaz.***
- Mois ne (particule de futur)-pas tu-allonge-le. Toi comme l'allumette. Encore le briquet encore le briquet voilà si ne as allumé-tu-la ne elle-s'allumes-pas. Voilà il manque-la l'étincelle et le gaz.
- Tu ne dépasseras pas un mois. Tu es comme une allumette. Tu n'es pas comme un briquet car pour l'allumer il faut avoir de l'étincelle et du gaz.

EE. 280 : - rrrr
- Rire

E4. 281 : - ***nta rah ɣir uqida rah. xeṣṣe-k lli i-ḥekke-k u te-šɛel.***
- Toi voilà seulement allumette. Voilà il manque-toi qui il-gratte-toi et tu t'allumes.
- Tu ressembles à une allumette. Si on te gratte tu t'enflammeras.

E1. 282 : - ***ana ma bɣi-t-ha-š.***
- Moi ne ai voulu-je-la-pas.
- Je ne l'aime pas.

E4. 283 : - ***ddi-ha f suq ras-k.***
- Intéresse toi -la à marché tête-ta.
- Laisse-la en paix.

EE. 284 : - rrrr
- Rire

E3. 285: - ***ka n-ḍeḥk-u mɛa-k a ṣaḥb-i.***
- (particule déclarative) nous-rions avec-toi toi ami-mon.
- Ne sois pas triste, nous plaisantons.

E4. 286 : - ***ɣadi i-jib li-h l-lah ši weḥda ɣadi te-jmeɛ li-h le-ḥṣiṣa dyal had š-ši gaɛ lli fat.***
- (particule de futur) il-apporte à-lui le Dieu quelque une (particule de futur) elle- rassemble à-lui la somme de cette la chose même qui il a passé.
- Il va trouver une autre fille qui va régler avec lui les comptes de tout ce qui s'est passé.

E2. 287 : - ***i-ɛud A-H i-ji ḥda-na u i-gul li-na tfu ana merbuṭ fi-ha. l-lah ya rebb-i l-hah***.
- Il-devient A-H il vient près-nous et il dit à-nous désolé moi attaché en-elle. Le Dieu oh Dieu-mon le Dieu.
- Il viendra pour nous informer qu'il est amoureux d'elle. Oh mon Dieu !

E4. 288 : - ***ɣir ka n-ḍeḥk-u mɛa-k a ṣaḥb-i***.
- Seulement (particule déclarative) nous-rions avec-toi toi ami-mon.
- Nous plaisantons seulement mon ami.

E1. 289 : - ***smeɛ, u hiya ṭ-ṭeleɛ l ṭ-ṭubis***.

- Ecoute, et elle elle-monte à l'autobus.
- Ecoute, puis elle monte dans le bus.

E3. 290 : - ***mal-k ka t-ɛawd bḥal ila. hder, hder mezyan u b z-zerba.***
- Quoi-toi (modalité d'habitude) tu répètes comme si. Parle, parle bien et avec la rapidité.
- Pourquoi tu racontes de cette manière. Parle rapidement et à haute voix.

E4. 291 : - **xayru l-kalami ma: qalla wa dalla.**
- Mieux la parole qui s'amoindrit et signifie.
- La meilleure parole est celle qui est concise et signifiante.

E1. 292 : - ***l-muhim, mša-t hakka u dexl-at. Melli dexl-at l ṭ-ṭubis bḥal hakka, u ana ne-mši bḥal hakka. u ana mwalef mɛa-ha dik l-leɛba dyl štef ɛli-ya ne-štdf ɛli-k***
- L'essentiel, est allée-elle comme ça et est entrée-elle. Quand est entrée-elle à l'autobus comme ça, et moi je vais comme ça. Et moi habitué avec-elle cette le truc bouscule sur-moi je bouscule sur toi.
- Ok, elle est partie et est entrée dans le bus. Quand elle a pris cette position comme ça, moi je suis parti comme ça. Et puisque nous nous sommes habitués à nous bousculer.

E2. 293 : - ***ih, ma štef-ti-š ɛli-ha hadak n-nehar.***
- Oui, ne bouscules-tu-pas sur-elle ce le jour.
- Oui, ce jour là tu ne l'as pas bousculée.

E1. 294 : - ***u hiya te-bqa ka te- ḍḥek li-ya hi-hi hi-hi hi-hi. waš fhem-ti kifaš ? u ana n-dir hakka. u ana ne-štef ɛli-ha. u hiya t-dir fi-ya ha.***
- Et elle elle-reste (particule durative) elle-rit à-moi hi-hi hi-hi hi-hi. Est-ce que as compris-tu comment ? Et moi je-fais comme ça. Et moi je bouscule sur-elle. Et elle elle-fait en-moi comme ça.
- Et elle me sourit. Tu as compris ? j'ai fait comme ça et je l'ai bousculée. Et elle me regarde d'une manière bizarre.

EE. 295 : - rrrr
- Rire

E1. 296 : - ***u hiya t-gul li-ya ttexleɛ-t. ɛref-ti ɛini-ha rah ḥemrin.***
- Et elle-dit à-moi, ai craint-je. As su- tu yeux-ses voilà rouges.
- Puis elle m'a dit qu'elle a peur. Tu sais, ses yeux sont devenus rouges.

E2. 297 : - ***ɛref-ti ka t-ḥewwel ɛini-ha. mɛa ɛini-ha mzagl-in šwiya, ka t-dir l ɛini-ha ha. ɛref-ti dak š-ši lli ka n-deḥk-u ḥnaya***.
- As su-tu (particule d'habitude) elle change yeux-ses. Avec yeux-ses déformés peu, (particule d'habitude) elle fait à yeux-ses comme ça. As su-tu ce la chose qui nous- rions nous.
- Tu sais qu'elle est myope. Elle voit de cette manière alors que nous nous éclatons de rire

E1. 298 : - ***ɛini-ha ḥulin u ḥemrin***.
- Yeux-ses myopes et rouges.
- Ses yeux sont myopes et rouges.

E3. 299 : - ***had l-qaḍiya ana ma fras-i-š.***
- Cette l'affaire moi ne en tête-ma-pas.
- J'ignore ceci

E1. 300 : - ***u ana n-gul li-ha hanya ? waš hanya ? ašnu l-muškil ? dar-t li-ya*** ????
- Et moi je-dis à-elle pacifique ? Est-ce pacifique ? quoi le problème ? A fait-elle à- moi (inaudible).
- Et je lui ai dit : tu es heureuse ? Est ce que tu es heureuse ? c'est quoi le problème ? elle me fait (inaudible).

E2. 301 : - ***zeɛma rah hanya. dar-t li-k dik ḍ-ḍeḥka ṣ-ṣefra***.
- C'est-à-dire voilà pacifique. A fait-elle à-toi cette le rire la jaune.
- C'est-à-dire qu'elle est heureuse. Elle t'a fait ce rire jaune.

E1. 302 : - ***ken-na waqfin, waḥed l-uqqita u hiya t-dir ha u hiya te-hbeṭ men ṭ-ṭubis. ɛref-ti rah beqqa-t fi-ya meskina.***
- Etions-nous debout, un le temps et elle elle-fait comme ça et elle-descend de l'autobus. As su-tu voilà est restée-elle en-moi pauvre.
- Nous étions debout. Après elle descend du bus. Pourtant je m'apitoie sur son sort.

E2. 303 : - ***daba bqa-t fi-k***.
- Maintenant est restée-elle en toi.
- Maintenant tu as pitié d'elle.

E4. 304: - ***bɣa-t i-ji waḥed d-derri i-ttṣaḥeb mɛa-ha.***
- A voulu-elle il vient un le garçon il-se lie avec elle.
- Elle trouvera quelqu'un qui l'aimera.

E1. 305 : - ***mṣaḥba mɛa-h***.
- Amie avec lui
- Elle a déjà un ami

E4. 306 : - ***wahili*** ?
- Est-ce vraie ?

E1. 307 : - ***ɣir berhuš hadak. Kun ɣir i-ji ši waḥed i-ttṣaḥeb mɛa-ha. ɣir i-fekk-ni. wa fekk-ni, wa fekk-ni, wa fekk-ni.***
- Seulement petit celui là. Si seulement il-vient quelque un il-se lie avec-elle. Seulement il-lâche-moi. Oh lâche-moi, oh lâche-moi, oh lâche-moi.
- C'est un petit garçon. J'espère que quelqu'un l'aime pour qu'elle me lâche. Lâche-moi, lâche-moi, lâche-moi.

EE. 308 : - rrrr
- Rire

E4. 309: - ***daba i-xli dar bu-k***.
- Maintenant il-détruit maison père-ton.
- Il va te punir.

E2. 310 : - ***bḥal walu, l-lah ila bḥal walu***.
- Comme rien, le Dieu si comme rien.
- Peut être, je te jure que c'est possible.

E1. 311 : - ***daba mši-t ana ɛend ha-dik.***
- Maintenant suis allé-je moi chez celle-là.
- Maintenant je cherche à avoir une relation avec celle-là.

E2. 312 : - ***ɛend KW***.
- Chez KW.
- Avec KW.

E3. 313 : - ***laṣq-ha ha-dak l-weld. rah maši ḍebber ɛli-ha. ara idi-k, l-lah ma hḍer mɛa-ya. ya rebb-i te-smeḥ liya rah maši bɣi-t ne-ḥger ɛli-h.***
- Collé-elle ce- là bas le garçon. Voilà non pas trouvé sur-elle. Donne main-ta, le Dieu ne il-parle avec-moi. Oh Dieu-mon tu-pardonnes à-moi voilà non pas ai-voulu-je je dédaigne sur-lui.
- Il est toujours avec elle. Il ne l'a pas cherchée. Touche ma main, je te jure qu'il ne m'a rien dit. Je prie Dieu de me pardonner car je ne veux aucunement le dédaigner.

E2. 314 : - ***ma bɣi-ti-š te-ḥger ɛli-h ma walu.***
- Ne a voulu-tu-pas tu-dédaignes sur-lui ne rien.
- Tu ne veux absolument pas le dédaigner.

E1. 315 : - ***wa ɣir smeɛ, ɣir smeɛ***.
- Eh seulement écoute, seulement écoute.
- Ecoute seulement, écoute.

E2. 316 : - ***hada lli fi-h l-falṭa, bɣa i-beyyen li-na zeɛma rah dker. zeɛma huwa baṭal. zeɛma rah ma kayn-š bḥal-u f Ayt urir.***
- Celui-là qui dans-lui la faute, il va voulu il-démontre c'est-à-dire voilà viril. c'est-à-dire lui champion. c'est-à-dire voilà ne étant-pas comme-lui à Ait Ourir
- Celui-là est fautif. Il veut montrer qu'il est viril et champion et qu'il n'y a personne qui lui ressemble à Aït Ourir.

E1. 317 : - ***waš kan ṭra li-ya ana beɛda mɛa-h***.
- Quoi il est il est arrivé à-moi après avec lui
- D'abord, qu'est-ce qui est arrivé entre nous ?

E2. 318: - ***gal-u li-ya kan jbed l-mus. Jbed-ti l-mus ulla ma jbed-ti-h-š.***
- Ont dit-ils à-moi il est il a tiré le couteau. As tiré-tu le couteau ou ne as tiré-tu-le-pas.
- On m'a dit que tu as sorti le couteau. Est-ce que c'est vrai ?

E1. 319 : - ***ma jbed-t-u-š. ɣir smeɛ n-ɛawed li-k aš ṭra li-ya mɛa-h. anta ɣadi t-qemmen din mm-u.***
- Ne ai tiré-je-le-pas. Seulement écoute je-répète à-toi quoi il est arrivé à-moi avec-lui. toi (modalité de futur) tu frappes religion mère-sa.

- Je ne l'ai pas sorti. Ecoute seulement ce qui s'est passé. Si tu étais à ma place, tu irais le punir.

E1. 320 : - ***sir***.
- Vas-y.

E1. 321 : - ***bla ma i-nebber ɛli-k.***
- Sans ne il ment sur-toi.
- Il ne faut pas le croire.

E2. 322 : - ***ya l-lah, sir, sir***.
- Oh le Dieu, vas-y, vas-y.
- D'accord, vas-y.

E1. 323 : - ***baš t-šuf waš ana rajel ulla maši rajel. ɛref-ti nhar ken-t meḍrub f ṣebɛ-i u menfux li-ya mezyan bḥal ši fxed dyal djaja, bḥal had n-nehar, bqa-w ɛli-na ma ɣadi-š t- ɣelb-u, lla ɣadi n- ɣelb-u, rah ma ɣadi-š t-ɣelb-u, lla ɣadi n-ɣelb-u.***
- Pour tu-vois est-ce moi homme ou non pas homme. As su-tu jour étais-je frappé à doigt-mon et gonflé à-moi bien comme quelque cuisse de poule, comme ce le jour, sont restés-ils sur-nous ne (modalité de futur)-pas vous-gagnez, non (modalité de futur) nous-gagnons ,voilà ne (modalité de futur)-pas vous gagnez, non (modalité de futur) nous-gagnons.
- Pour te montrer que je suis un homme. Tu te rappelles du jour où j'ai été touché à mon doigt qui a été gonflé comme une cuisse d'un poulet. C'était comme ce jour où ils insistent qu'ils vont nous vaincre et je réplique qu'ils ne peuvent pas le faire.

E2. 324 : - ***ih, ɛla qibal l-buṭula.***
- Oui, sur objectif le championnat.
- Oui, à propos du championnat

E1. 325 : - ***ih, ana ken-t ḍarr-ni ṣebɛ-i, ɛarfin-ni ma ɣadi-š ne-lɛeb. waḥed šwiya u huwa i-ttezreɛ mɛa-na u huwa i-gul li-hum šeft-u had B-H, ɣadi n-šedd l-kura u ne-ttehez mezyan u ne-ɛti l mm-u ṯṯṇnnn…***
- Oui, moi étais-je fait mal-à moi doigt-mon. Sachant- moi ne (modalité de futur)-pas je-joue. Un peu et lui il s'infiltre avec-nous et lui il-dit à-eux avez vu-vous ce H-B, (modalité de futur) je-tiens le ballon et je-me lève bien et je-donne à mère-sa ṯṯṇnnn (voie du ballon).
- Oui, j'avais mal au doigt. Ils savent que je ne vais pas jouer. Après, il s'infiltre dans le groupe et leur annonce qu'il va prendre le ballon et il va bien se lever pour frapper H-B.

E2. 326 : - ***u nta ka te-smeɛ fi-h***.
- Et toi (modalité durative) tu-entends à-lui
- Et tu l'entends

E1. 327 : - ***u ana ne-smeɛ bḥal hakka, u ɛerf-u-ni d-derari ɣadi ne-mši li-h u ḥda J-S. u ana n-dir fi-h ṯṯniww , u-ana n-gul li-h, ɛref-ti rah mat-u b ḍ-ḍeḥk, u ana n-dir li-h ha-kk, ha-kk.***
- Et moi je-écoute comme ça, et ont connu-ils -moi les gars (modalité du futur) je-vais à-lui et près de J-S. Et moi ai fait-je à-lui ***ṯṯniww*** (une façon devoir), et moi je-dis à-lui, as su-tu voilà sont morts-ils par le rire, et moi je-fais à-lui comme ça, comme ça.
- Je l'ai entendu. Il a été près de J-š et les gars savent que je vais l'attaquer. Je l'ai regardé de cette façon et je lui fais comme ça, les camarades ont éclaté de rire.

E2. 328 : - ***kwi-ti-h***.
- As-cautérisé-tu-le.
- Tu l'as choqué.

E1. 329 : - ***ɣadi n-dir li-k hakk u hakk u ɣadi n-regged le-xliqa ntaɛt mmu-k***.
- (modalité de future) je-fais à-toi comme ça et comme ça et (modalité de future) je- fais allonger la créature de mère-ta.
- Je te ferai comme ça et je te ferai allonger. Tu es une mauvaise créature.

EE. 330 : - rrrr
- Rire

E1. 331 : - ***dar fi-ya hah. gel-t li-h ɣadi n-regged le-xliqa ntaɛt mmu-k***.
- Il a fait en-moi comme ça. Ai dit-je à-lui (modalité de future) je ferai allonger la créature de mère-ta.
- Il m'a regardé et je lui ai annoncé que je le ferai allonger et qu'il est une mauvaise créature.

E4. 332 : - ***te-lqa a ṣaḥb-i kan ɣir ka i-ḍḥek mɛa-k***.
- Tu-trouves toi ami-mon il était seulement (modalité déclarative) il-rit avec-toi.
- Peut être mon ami, il plaisante uniquement avec toi

E2. 333 : - ***lla, xelli-na a ṣaḥb-i bɣi-na ne-ṭṣenneṭ-u l*** **al-ʾazaliytät**. ***ka i-ɛawd li-na aṣaḥb-i*** **al-qiṣṣät.**

- Non, laisse-nous toi ami-mon avons voulu-nous nous-écoutons à l'éternité. (particule déclarative) il-raconte à-nous toi ami-mon l'histoire.
- Mon ami, laisse nous tranquilles. Nous voulons écouter cette histoire éternelle . Il nous raconte l'histoire

E1. 334 : - ***l-lah ma kdeb-t ɛli-k, ila kdeb-t ɛli-k l-lah iɛṭi-ni le-ɛma.***

- Le Dieu ne ai menti-je sur-toi, si ai menti-je sur-toi le Dieu il donne-moi la cécité.
- Je te jure que je ne mens pas. Que Dieu me rend aveugle si je mens.

E2. 335 : - ***ṣafi ttexasem-ti anta u yyah u kulši.***

- Ça y est t'es querellé-tu toi et lui et tout.
- Ça y est, vous vous êtes querellés. Et après ?

E4. 336 : - ***ṣafi gul li-na daba l-xatima***.

- Ça y est dis à-nous maintenant la conclusion.
- D'accord, raconte-nous la fin.

E1. 337 : - ***l-luwwela mɛa H-N, ha-dik t-qemmen-u fi-h nta waqila***.

- La première avec H-N celle-là tu-punis-le dans-elle toi peut être.
- La première est avec H-N, toi, tu peux le punir peut être dans celle-ci.

E2. 338: - ***had l- ḥebs ha-da ka i-ḥḍer b šwiya***.

- Ce la prison celui-la (modalité d'habitude) il-parle avec peu.
- Ce type là parle doucement

E1. 339 : - ***l-qiṣṣa t-tanya dexl-at H-N l*** **al-qism**, ***gles li-ha f blaṣt-ha u hiya t-newweḍ-u u gels-at li-h f blaṣt-u u gal li-ha daba n-berbeq-k bqa-t waḥed telt yyam ɛad gal-t-ha li-ya. u t-talta hiya ha-di***

- L'histoire la deuxième est entrée-elle H-N en la classe. Il s'est assis à-elle à place-sa et elle elle-fait lever-le et s'est assise-elle à-lui à place-sa et il-a dit à-elle maintenant je-gifle-toi est restée elle un trois jours puis a dit-elle-la à moi. Et la troisième elle celle-ci.
- La deuxième histoire est quand il s'est assi à la place de H-N en classe. Quand elle est arrivée, il l'a poussé à quitter le lieu et il l'a menacée de la gifler. Elle ne me l'a racontée qu'après trois jours. La troisième est celle-ci.

E2. 340 : - ***tteḥakki-tu ɛla H-N***.

- Vous êtes frottés-vous sur H-N.
- Vous avez en commun H-N.

E1. 341 : - ***tteḥakki-t ɛla H-N, ɛla ras-i u ɛla K-W.***

- Me suis frotté-je sur H-N, sur tête-ma et sur K-W.
- J'ai en commun H-N, moi-même et K-W.

E2. 342 : - ***iyyih*** ?

- Oui ?
- Est-ce vrai ?

E1. 343 : - ***ih, b tlata.***

- Oui, avec trois0
- Oui, les trois

E2. 344 : - ***u f l-lexer ma ḍreb-ti-h-š.***

- Et à la fin ne as frappé-tu- le- pas.
- Et finalement tu ne l'as pas puni.

E1. 345 : - ***ma bɣi-t-š n-ḍerb-u. ɛlaš n-ḍerb-u? ɛlaš*** ?

- Ne ai voulu je-pas je frappe-le. Pourquoi je frappe-le ? pourquoi ?
- Je ne veux pas le punir. Pourquoi le punir ?

E2. 346 : - ***u xarej li-na ɛla nḍaḍer b xems alaf ryal a ṣaḥb-i***

- Et sortant à-nous sur lunettes avec cinq mille réaux toi ami-mon
- Et tu as cassé des lunettes qui coûtent cinq mille réaux

E1. 347 : - ***amma ḥsen ? ɣir bellati, n-ɛewwej n-neḍaḍer u n-luḥ-hum awlla n-ḍerb-u u ṣɣer men-ni. ɣadi i-gul-u li-ya ḥger-ti ɛli-h.***

- Quoi mieux ? seulement attends, je-distords les lunettes et je-jette-les ou je-frappe-le et petit de moi. (modalité de futur) ils-disent à-moi as méprisé-tu sur-lui.
- Attends, c'est mieux de distordre les lunettes et les jeter que de le punir, surtout qu'il est plus petit que moi. Tout le monde va dire que je l'ai méprisé.

E4. 348: - ***ṣyer men-nek, a ḍreb awa xši-ha l mm-u.***
- Plus petit de-toi, frappe toi enfonce-la à mère-sa
- Il est plus petit que toi. Il faut le punir

E3. 349 : - **wa ha:kaDa intaha-t qiṣṣatu-na li-ha:Da l-yawm.**
- Et comme ça est terminée-elle histoire-de nous à ce le jour.
- Et comme ça on vient de terminer notre histoire d'aujourd'hui

E1. 350 : - ***baqi, ma kemmel-t-š li-k.***
- Encore, ne ai terminé-je-pas à-toi.
- Attends, je n'ai pas encore terminé.

E2. 351: - ***daba bɣa i-dxel li-na l K-W. bɣa i-dxel li-na l K-W.***
- Maintenant il-a voulu il-entre à-nous à K-W. il-a voulu il-entre à K-W
- Maintenant il va nous raconter l'histoire de K-W. il va nous raconter celle de K-W

E4. 352 : - ***dxel li-na l*** **l-xa:timät** ,***dxel daba l*** **l-xa:timät**.
- Entre à-nous à la conclusion, entre maintenant à la conclusion.
- Raconte la fin de l'histoire, raconte maintenant la fin de l'histoire.

E1. 353 : - ***ma ka te-ttesemma-š*** **al-xa :timät**. ***Ka te-ttesemma*** la conclusion.
- Ne (particule déclarative) elle-se nomme-pas la conclusion (particule déclarative) elle se nomme la conclusion.
- On l'appelle plutôt la conclusion.

E4. 354 : - ***bḥal bḥal, wa ɣir zid***.
- Comme comme, et seulement va.
- C'est la même chose, vas-y.

E1. 355 : - la conclusion ***smeyyet-ha*** **al-xa:timät** parce que **al-xa:timät** c'est une mot.
- La conclusion nom-son la conclusion parce que la conclusion c'est un mot.
- On l'appelle la conclusion car elle est un mot.

E4. 356 : - c'est un mot.

E1. 357 : - alors parce que le mot est un nom masculin.

E2. 358: - ***awddi ḥḍer mɛa-na ḍ ɣir b l-ɛerbiya.***
- Alors parle avec-nous seulement avec l'arabe.
- Bon, parle avec nous seulement en arabe.

E1. 359 : - ***ne-ḥḍer mɛa-k b l-ɛerbiya***.
- Je-parle avec-toi par l'arabe.
- Je vais parler en arabe.

E2. 360: - ***ya l-lah sir***.
- Oh le Dieu va.
- D'accord, vas-y.

E1. 361 : - ***rah ɛend-i mɛa l-frunsi la i-ttesḥab-k***.
- Voilà chez-moi avec le français ne il croit-toi.
- Crois-moi, je parle bien le français.

E2. 362 : - ***ih, ih, ɣir sir, ɣir xelli l-frunsi daba f t-tisaɛ.***
- Oui, oui, seulement va, seulement laisse le français maintenant dans le loin.
- Oui c'est vrai, vas-y, mais pas en français.

EE. 363 : - xxxx
- Chevauchement de parole

E1.364 : - ***ɣir smeɛ, smeɛ. dewweq-ni a ṣaḥb-i***
- Seulement écoute, écoute. Goûte-moi oh ami-mon.
- Ecoute, écoute. Donne- moi à goûter.

E2. 365 : - ***nta ma ka t-akul-š matina*** (nom d'un biscuit)
- Toi ne (particule d'habitude) tu manges-pas « matina ».
- Toi tu ne manges pas « matina ».

E1. 366 : - ***ɛti-ni weḥda ɣadi n-qewwed mɛa-k s-swayɛ, u gul l-lah i-jib š-šeta.***
- Donne moi une (particule de futur) je-querelle avec-toi les heures et dis le Dieu il- apporte la pluie.
- Donne- moi un morceau, sinon je vais te gronder et prie Dieu de nous donner de la pluie.

E2. 367 : - ***ɛafa-k a xuya A-B d-derri kan bɣa y-akl-ha li-k a ṣaḥb-i u ḥger-ti ɛli-h. l-lah ila ḥšuma ɛli-k. kul fi-ha n-neṣṣ u ɛti-ha li-h.***

- S'il te plait mon frère A-B l'enfant il était il voulait il-mange-la à-toi ami-mon et as méprisé-tu sur-lui. le Dieu si honte sur-toi. Mange en-elle la moitié et donne-là à-lui.
- S'il te plait mon ami A-B, le gars veut bien la manger et tu l'as méprisé. Je te jure que c'est honteux. Prends la moitié et donne lui l'autre moitié.

E1. 368: - ***n-akel fi-ha n-neṣṣ***.
- Je mange en-elle la moitié.
- Je vais manger la moitié.

E4. 369 : - ***ma fi-ya gaε ana j-juε***.
- Ne en-moi de tout moi la faim.
- Je n'ai pas faim.

E2. 370 : - ***ila ma bɣi-ti-š te-qsem-ha mεa-h huwa, qsem-ha mεa-na ḥna***.
- Ne as voulu-tu-pas tu-partages-la avec-lui lui, partage-la avec-nous nous
- Si tu ne veux pas la partager avec lui, partage- la avec nous

E4. 371 : - ***te- ḥger εli-ya***. rrrr
- Tu méprises sur-moi. Rire.
- Tu me méprises. Rire.

E1. 372 : - ***daba ki ka n-ban li-k ana ? ki ka n-ban li-k ?***
- Maintenant comment (particule d'habitude) je-parais à-toi moi ? comment (particule d'habitude) je-parais à-toi ?
- Comment me vois-tu ? Comment me vois-tu ?

E2. 373 : - ***ka t-ban li-ya A-H. daba ḥetta i-gul li-na l-qissa mεa F-A***
- (particule d'habitude) tu parais à moi A-H. Maintenant jusqu'à il-dit à-nous l'histoire avec F-A.
- Tu me parais A-H. Nous attendons encore ton histoire avec F-A.

E2. 374 : - ***awddi baraka εli-h.***
- Alors suffisant sur- lui.
- Alors ça suffit, laissez-le tranquille

E2. 375 : - ***daba ya l-lah šedd bi-na ras l-xit ḥna-ya***.
- Maintenant oh le Dieu il prend par-nous tête le fil nous.
- Nous ne sommes qu'un declencheur pour commencer à parler.

E1. 376 : - ***ma ka n-εawd-š had l-heḍra l ši waḥed ax°er. ma n-εawd-ha-š li-h. f ras-k had l-qaḍiya awlla ma fras-k-š. d-derari ha-kka ka n-meyyez bin-athum ila rwi-ti l had l-qaḍiya ha-di.***
- Ne (particule d'habitude) je-raconte-pas cette la parole à quelque un autre. Ne je- raconte-la-pas à-lui. En tête-ta cette l'affaire ou ne en tête-ta-pas. Les gars comme-ça (particule d'habitude) je-distingue entre-eux si as vu-tu à cette l'affaire celle-ci.
- Je ne raconte pas ça à n'importe quelle personne. Je ne la lui raconte pas. Tu sais ça ou non. Si tu fais attention; je ne me comporte pas de la même façon avec les gars.

E2. 377 : - ***ayyih, ka t-meyyez bin-athum. daba ana u R-C ma kayn ma ḥsen men-na. ḥna rah tarjliyyet. daba ɣir εawd li-na K-W. sir, sir, gul li-na l- ḥwayj lli ka i-εejb-u-k fi-ha.***
- Oui, (particule d'habitude) tu-distingues entre-eux. Maintenant moi et R-C ne étant ne mieux de-nous. Nous voilà la virilité. Maintenant seulement raconte à-nous K-W. Va, va, dis à-nous les choses qui (particule d'habitude) ils-plaisent-toi en-elle.
- C'est vrai, tu ne te comportes pas de la même manière. Maintenant R-C et moi, nous sommes tes meilleurs amis. Nous sommes sérieux. Maintenant raconte-nous ton histoire avec K-W. Vas-y, vas-y, dis-nous surtout ce qui te séduit chez cette fille.

E1. 378 : - ***εend-i ṭ-ṭeṣawr mεa-ha f le-mdina.***
- Chez-moi les photos avec-elle dans la ville
- J'ai des photos avec elle en ville.

E2. 379 : - ***εend-u. u l-lah ila εend-u. šef-t-hum*** **bi-ʾummi εaynayya**.
- Chez-lui. et le Dieu si chez- lui. ai vu-je-les avec-mère mes yeux.
- Il les a, je vous jure qu'il les a. Je les ai vues moi-même.

2.2 Le cadre formel (1 heure)

2.2.1 Les matières scientifiques (30 minutes)

2.2.1.1 Sciences de la vie et de la terre (10 minutes)

P. 001 : - ***ya l-lah a sidi***, **bi-smi l-lah, šaraɛ-na: fi: al- ḥissät al-ma:ḍiyät fi: ad-dira:sa:t al-gra:ni:tiyät wa ɛala:qatu-ha: bi-Da:hirat at-taḥawwul**. **raʾay-na: bi-ʾanna tiktuniyat aṣ-ṣafaʾiḥ ta-rtabiṭu, ta-taʾaTTaru bi-ha: aw tu-ʾaTTiru fi: majmuɛat(in) min aD-Dawa:hir, *bḥal kif šef-na* at-tašawwuh:at at-tiktuni-yät, ay ḍ(an) raʾay-na bi-ʾanna huna:ka tašakkul majmuɛät mina s-sala:sili al-jabaliyät, min-ha sala:sil aṭ-ṭafew, sala :sil aṭ-ṭamr wa sala :sil al-ʾṣtida:m. wa huna:ka Da:hirät uxra: wa taḥaddaT-na ɛan-ha tan-tuju ɛan taqa:rubi ṣ-ṣf:aʾih aw ma: yu-samma: bi-tiktuni-yat ṣ-ṣfaʾih, Dahirat at-tahawwul**. **raʾay-na bi-ʾanna natijat al-ʾiṣtidam, aw aṭ-ṭafew aw aṭ-ṭamr ta-ḥduTu majmu:ɛät mina at-tašawwuh:at, majmu:ɛät mina at-taɣayyura:t ɛala mustawa aṣ-ṣuxur *u lli semmi-na-ha* bi-at-taḥawwul**. **ha:Dihi at-taɣayyura:t ta-hduTu ɛala mustawa: al-binyät, ta-tajalla: fi taɣayyur al-binyät, taḥawwula:t aw taɣayyura:t ta-hduTu ɛala mustwa: at-tarki:b al-ɛi:da:ni**. **wa raʾay-na: ayḍ (an) bi-ʾanna *had t-taḥewwul hada fi-h* anwa:ɛ ḥasaba al-ɛawa:mil**, ***kayna* l-ɛawa:mil *dyal* ḍ-ḍaɣṭ bi-t-tali haDa at-taḥuwwul haDa sammay-na:-hu bi** ?

- Eh le Dieu monsieur, avec-nom-le Dieu avons commencé-nous dans la séance la dernière en les études les granitiques et relation-sa avec phénomène la transformation. avons vu-nous que tectonique les plaques elle-se rattache, elle est influencée par-elle ou elle-influe dans ensemble de les phénomènes, comme avons vu-nous les déformations les tectoniques, aussi avons vu-nous que là-bas formation ensemble de les chaînes les montagnardes, parmi elles chaînes l'émergence, chaînes l'enfouissement et chaînes la collision. Et là bas phénomène autre avons parlé-nous de-elle elle-résulte de rapprochement les plaques ou ce que il se nomme tectonique les plaques, phénomène le changement. Avons vu-nous que résultat la collision, ou l'émergence ou l'enfouissement elle-arrive ensemble de les déformations, ensemble de les changements sur le niveau des rochers et qui avons nommé-nous-la par le changement. Ces changements elles-arrivent sur niveau la structure, elles se manifestent en changement la structure, transformations ou changements elles s'arrivent sur le niveau la composition le minéralogique. Et avons vu-nous aussi que ce la transformation celui là en-lui types selon les facteurs, étant les facteurs de la pression et par conséquent ce le changement ce avons nommé-nous-le quoi ?
- Ok, nous allons commencer. Nous avons entamé lors de la séance dernière les études granitiques et leur rapport avec le phénomène de métamorphose. Nous avons vu que la tectonique des plaques a une influence sur plusieurs phénomènes comme les déformations tectoniques ainsi que la formation des chaînes montagneuses d'émergence, d'enfouissement et de collision. Et nous avons vu également un autre phénomène qui résulte du rapprochement des plaques, ou ce qui est reconnu par la tectonique des plaques, il s'agit plus précisément du phénomène de métamorphose. Nous avons déduit qu'il résulte de l'émergence, de l'enfouissement et de la collision un ensemble de déformations et de changements au niveau des rochers, c'est ce qu'on appelle la métamorphose. Ces changements ont lieu au niveau de la structure et d'autres changements et modifications interviennent surtout au niveau de la composition minéralogique. Nous avons signalé aussi que cette métamorphose se subdivise en plusieurs types selon les facteurs qui y interviennent. Il y a des facteurs de la pression. Comment appelle-t-on ce type de métamorphose ?

E. 002 : **- taḥawwul dina:mi:.**

- Métamorphose dynamique

P. 003 : - ***ka i-mken ne-rebṭ-u-h* bi-tiktuni-yat aṣ-ṣfaʾih fi mana:ṭiq muḥaddadät *bḥal aš*** ?

- (particule déclarative) il-est possible nous-attachons-le avec-tectonique les plaques dans régions déterminées. Comme quoi ?
- Il est possible de le relier à la tectonique des plaques dans des régions bien déterminées. Quelles sont ces régions ?

E. 004: **- mana:ṭiq aṭ-ṭamr.**
- Régions l'enfouissement.
- Régions d'enfouissement.

P. 005 : **- Naɛam**, **mana:ṭiq aṭ-ṭamr raʾay-na: ayḍ(an) bi-ʾanna mana:iṭq al-ʾiṣṭida:m *kayna fi-ha juj dyal* al-ɛawa:mil**, ***lli huma*** ?
- Oui, régions l'enfouissement avons vu-nous aussi que régions la collision étant en-elle deux de les facteurs, qui eux ?
- Oui, les lieux d'enfouissement. Nous avons vu également qu'il y a deux facteurs dans les lieux de collision. Quels sont ces deux facteurs ?

E. 006 : **- at-taɣayyur fi darjat al-ḥara:rät wa ḍ-ḍaɣṭ.**
- Le changement dans degré la température et la pression.
- Le changement au niveau de la température et de la pression.

P. 007 : **- naɛam wa bi-t-tali fa-ʾinna nawɛ at-taḥawwul al-laDi ya-ḥduTu ɛala: mustawa: al-ʾiṣṭida:m sammay-na-hu bi-taḥawwul** ?
- Oui et donc (particule de certitude) genre la transformation qui il-arrive sur niveau la collision avons nommé-nous-le par-métamorphose?
- Oui, c'est vrai. Donc, comment appelle-t-on ce type de métamorphose qui arrive au niveau de la collision ?

E. 008 : **- dina:mi: ḥara:ri:**
- Dynamique thermique.
- Thermodynamique

P. 009 : **- dina:mi: ḥara:ri: *fi-h* ɛa:mil aḍ-ḍaɣṭ wa ɛa:mil** ?
- Dynamique thermique en-lui facteur la pression et facteur ?
- Thermodynamique signifie que nous avons le facteur de la pression, et l'autre c'est quoi ?

E. 010 : **- al-ḥara:rät**.
- La température

P. 011 : **- aw ṭ-ṭafw**, ***rah bḥal*** ?
- Ou l'émergence, voilà comme ?
- Même chose pour l'émergence. Elle est comme quoi ?

E. 012 : **- *bḥal* ṭ-ṭamr.**
- Comme l'enfouissement.

P. 013 : **- naɛam**, ***fi-h* ɛa:mil *waḥed***, ***lli huwa*** ?
- Oui, en-lui facteur un, qui lui ?
- Oui, il contient un seul facteur. C'est quoi ?

EE. 014 : **- aḍ- ḍaɣṭ**.
- La pression

P. 015 : **- naɛam**.
- Oui.
- Oui, c'est vrai.

P. 016 : **- Tumma ntaqal-na ila: d-dirasa:t al-granitiyät, raʾay-na: ayḍ (an) anna-ha murtabiṭät bi-tiktuniyat aṣ-ṣfa:ʾiḥ. xuṣuṣ(an) murtabiṭät ayḍ(an) bi-Dahirat at-taḥawwul. iDan min xila:l al-muqaddimät *lli ken-na tḥeddet-na ɛli-ha men qbel. nɛawd-u ne-qra-w-ha men jdid*, naɛam.**
- Puis nous sommes déplacés-nous à les études les granitiques, avons vu-nous aussi que elles attachées à-tectonique les plaques. Surtout attachées aussi à-phénomène la métamorphose. Donc à partir l'introduction que étions-nous avons-parlé-nous sur-elle de avant. Nous-répétons nous-lisons-la de nouveau. Oui.
- Puis nous sommes passés aux études granitiques. Nous avons vu qu'elles sont liées aux tectoniques des plaques, et surtout au phénomène de la métamorphose. Donc, à partir de l'introduction, dont nous avons déjà parlé, nous allons la relire. Oui, tu lis.

E. 017 : **- tu-ɛtabaru ṣ-ṣuxuru l-gra:nitiyät ṣuxur(an) ṣuha:riyat(an) na:tijät ɛani t-tabridi wa taṣallubi ṣ-ṣuha:rät fi: l-ɛumq**. **wa hiya mukawwin(un) asa:ssiy(un) li-l-qišrati l-qarriyät, fa-ma : hiya D-Duruufu l-lati naša'a-t fi-ha ṣ-ṣuxuru l-granitiyät ? wa ma : hiya ɛala :qatu-ha bi-Da:hi-rat at-taḥawwul** ?
- Elle-se considère les rochers les granitiques rochers magmatiques résultat de le refroidissement et durcissement la love en le fond. Et elle constituant fondamental à l'écorce la

continentale. Et quoi elle les conditions où sont formées en-elles les rochers les granitiques ? Et quoi elle relation-sa avec phénomène de la métamorphose ?

- Les rochers granitiques sont des rochers magmatiques résultant du refroidissement et du durcissement de la lave au fond de la terre. Elles sont un constituant fondamental de l'écorce terrestre. Quelles sont alors les conditions de la formation des rochers granitiques ? Et quelle relation entretiennent-ils avec le phénomène de la métamorphose ?

P. 018 : - **min xila:li ha:Dihi al-muqaddimät, daras-na al-xarität al-jyu:lu :jiyät li-minṭaqat urika. *ašna-huma* al-mula:ḥDa:t *lli sejjel-na f* al-ḥiṣṣät al-fa:ʾität** ?

- A partir cette l'introduction, avons étudié-nous la carte la géologique de région Urika. Quelles sont les observations qui avons enregistré-nous en la séance la précédente ?
- A partir de cette introduction, nous avons étudié la carte géologique de la région d'Ourika. Quelles sont les observations que nous avons constatées dans la séance dernière ?

E. 019 : - **al-gra:nit ya-ḥtallu kata:fat(an) wa:siɛat(an)**.

- Le granit il-domine intensité large
- Le granit prend une large intensité.

P. 020 : - ***maši l-katafa***.

- Non pas l'intensité.
- Ce n'est pas l'intensité.

EE.021: - **al-misa:ḥät**.

- La surface

P. 022 : - ***iwa l-katafa maši hiya l-misaḥa***. rrrr. **min xila:li al-waTiqät**, ***ka n-laḥḍ-u* bi-ʾanna al-gra:ni:t ya- ḥtallu misa:ḥa:t, ša:siɛät, wa anna-hu qarib(un) jidd(an) min gnays. wa al-xarität aT-Taniyät *ka t-beyyen* bi-ʾanna laysa huna:ka ḥudu:d wa:ḍiḥät bayna l-gra:nit wa l-gnays. kayfa yu-mkinu an na-taɛarrafa ɛla: l-gra:nit wa l-gnays min xila:li aṣ-ṣ axrät *lli ɛend-na* ɛala: al-waTiqät aT-Taniyät** ?

- Alors l'intensité non pas elle la surface. Rire. A partir le document (particule déclarative) nous-observons que le granit il-domine surfaces larges et que-le proche très de gneiss. Et la carte la deuxième (particule déclarative) elle-montre que il n y a pas là frontières claires entre le granit et le gneiss. Comment il-est possible que nous- reconnaissons sur le granit et le gneiss à partir du rocher qui chez-nous sur le document la deuxième ?
- Alors l'intensité ne signifie pas la surface. Rire. A partir de la carte, nous constatons que le granit prend une large surface et qu'il est très proche du gneiss. Et la deuxième carte montre qu'il n'y a pas de frontières claires entre le granit et le gneiss. Comment peut-on identifier le granit et le gneiss à partir du rocher que nous avons dans le deuxième document ?

E. 023 : - **naɛam, ṣaxrat al-gnays ɛenda-h tawajjuh, wa ṣaxrat al-granit**.

- Oui, roche le gneiss chez-elle orientation, et roche le granit.
- Oui, la roche de gneiss a une orientation, et la roche du granit.

P. 024 : - ***maši ṣ-ṣexra lli ɛend-ha* tawajjuh**.

- Non pas la roche qui chez-elle orientation.
- Non, ce n'est pas la roche qui a une orientation.

EE. 025 : - **al-billawra:t, al-billawra:t.**

- Les cristaux, les cristaux.

P. 026 : - waḥed i-tkellem.

- Un il-parle
- Ne parlez pas tous à la fois

E. 027 : - **al-billawra:t ɛenda-ha tawajjuh wa ṣaxrat al-gra:ni:t ta-kunu bi-duni tawajjuh.**

- Les cristaux chez-elles orientation et roche le granit elle-est sans orientation.
- Les cristaux ont une orientation alors que la roche du granite ne l'a pas.

P. 028 : - **naɛam, iDan *t-tewjih dyal* al-bellawra:t *ken-na gel-na* bi-ʾnna-hu murtabiṭ bi-qiwa: tiktuniyät. iDan fa-huwa murtabiṭ bi-D-Dawa:hir at-tiktuniyät an-na :tijät ɛan taqa :rub as-safa:ʾiḥ amma l-gra:ni:t, *men ṭabiɛt l-ḥal* fa-huwa *ɛend-u* binyät muḥabbabät na:tij ɛan tabrid baṭi:ʾ jidd(an). iDan at-tasa:ʾul *lli ken-na ṭreḥ-na ašnu huwa* ? *at-tasa:ʾul lli ken-na ṭreḥ-na l-bareḥ* ? naɛam.**

- Oui, donc l'orientation de les cristaux étions-nous avons dit-nous que le attaché avec- forces tectoniques. Donc lui attaché avec-les phénomènes les tectoniques la résultante de rapprochement les plaques. Par contre, de nature l'état lui chez-lui structure granuleuse

résultant de refroidissement lent très. Donc le questionnement qui étions-nous avons posé-nous quoi lui ? le questionnement que étions-nous avons posé l'hier ? oui.

- Oui, on a déjà signalé que l'orientation des cristaux reste attachée aux forces tectoniques. Donc il est attaché aux phénomènes tectoniques résultant du rapprochement des plaques. Par contre le granit a évidemment une structure granuleuse résultant d'un très lent refroidissement. Quelle est donc la question que nous avons posée ? Quelle est l'interrogation que nous avons posée hier ? Oui toi.

E. 029 : **- ma: huwa aṣlu l-gra:ni:t** ?

- Quoi lui origine le granit ?
- Quelle est l'origine du granit ?

P. 030 : **- ma huwa aṣlu l-granit fi ha:Dihi al-mintaqät wa ɛala:qatu-ha bi-ṣ-ṣuxuri al-mutahawwilät, xuṣuṣ(an) bi-l-gnays** ?

- Quoi lui origine le granit en cette la région et relation-sa avec les roches les métamorphiques, surtout avec-le gneiss ?
- Quelle est l'origine du granit dans cette région et sa relation avec les roches métamorphiques, surtout le gneiss ?

E. 031 : **- naɛam, iDan li-lʾijabati ɛala: ha :Da s-suʾa:l laday-na mjmuɛät mina al-waT:aʾiq**. ***n-šuf-u*** **al-waTiqät iTna:n**. **naɛam al-waTiqät iTna:n** ***ka t-beyyen li-na*** **ɛayyina:t mina l-gnays, ɛayyina:t uxra mina al-gra:ni:t wa ɛayyina:t mina al-migma:tit**. **naɛam**, ***ši*** **mula:ḥaDa:t hawla** ***had*** **l- ɛayyina:t** ***hadu***. ***l-jedwel rah waḍeḥ***. ***Kayna*** **mulahaDät bi-l- ɛayni al-mujarradät, mulahaDät bi-l-mijhar aḍ-ḍawʾi:, wa tu-ɛṭi** ayḍ (an) ***ṭ-ṭabiɛa dyal*** **ḥa:lat aṣ-ṣaxrät al-ha:lät ṣ-ṣalbät, al-ha:lät s-saːʾilät aw al-ha:lät ṣ-ṣalbät zaːʾd s-saːʾlät**. ***mejmuɛa t*** **al-mula:hDa:t sejjel-na hnaya** . ***ašna-huma had*** **al-mula:hDa:t al-lati yu-mkinu-na an nu-sajjila-ha ḥatta yu-mkinu-na al-ʾija:bät ɛala: al-faraḍiyät al-lati ṭuriḥa-t**. ***aṣl had*** **l-gra:ni:t** ***u ɛalaqat-u b had*** **ṣ-ṣuxur al-mutahawwilät. naɛam**.

- Oui, donc à la réponse sur ce la question nous avons ensemble de les documents. Nous voyons le document deux. Oui le document deux (particule déclarative) elle-montre à- nous échantillons de le gneiss, échantillons autres de le granit et échantillons de le glimatit. Oui, quelques observations autour ces les échantillons-ci. le tableau voilà clair. Etant observations avec l'œil nu, observations avec le microscope le lumineux et elle-donne aussi nature de état la roche, l'état la solide l'état la liquide ou l'état la solide plus la liquide. Ensemble de les observations avons inscrit-nous ici. Quelles elles ces les observations qui il-est possible-à nous que nous-inscrivons jusqu'à il-se peut-à nous la réponse sur l'hypothèse qui s'est posée-elle. origine ce le granit et relation-sa avec ces roches les métamorphiques. Oui
- Oui, pour répondre à cette question, nous avons un ensemble de documents. Nous allons voir le deuxième document. Ce document nous présente des échantillons du gneiss, du granit et du glimatit. Oui, y-a-t-il des observations sur ces échantillons ? le tableau est clair. Nous avons des observations à l'œil nu, au microscope et aussi la nature de l'état de la roche, à savoir l'état solide, l'état liquide et les deux états à la fois. Nous avons déjà signalé un ensemble d'observations là. Quelles sont les observations pertinentes pour tester l'hypothèse proposée ? Autrement dit, nous cherchons l'origine de ce granit et sa relation avec les roches métamorphiques.

E. 032 : **- ta-bdu billawra:t al-gnays muwajjahät**.

- Elles-paraissentt cristaux le gneiss orientées.
- Il parait que les cristaux du gneiss sont orientés

P. 033 : **- qa:la bi-ʾanna al-gnyas la-hu billawra:t muwajjahät**. **wa al-binyät sammay-na-ha bi-t-tawriq**. ***kayna*** **š-šistiyät wa t-twriq**. ***u f ṣ- ṣexra dyal l-migmatit*** **? naɛam ṣaxrat al-migmatit**. *waḥed axer*.

- Il a dit que le gneiss à-lui cristaux orientées. Et la structure avons nommé-nous par feuillage. Etant schisteux et feuillage. Et en la roche de le migmatit ? Oui roche le migmatit. Un autre.
- Il a dit que les cristaux du gneiss sont orientés. Et nous avons appelé la structure par le feuillage. Il y a le schisteux et le feuillage. Et qu'en est-il du migmatit ? Oui la roche de migmatit. Un autre élève.

EE. 034 : **-** ***ustad, ustad, ustad***.

- Professeur, professeur, professeur.

P. 035 : **-** ***B-L,*** **naɛam** ***B-L, t-temrin dyal-k f l-ferḍ kan zwin***. ***jawb-ti mezyan***. Rrrr. **ḥatta ɛala: mustawa: t-taɛbi:r** ***u dak š-ši ken-ti mezyan***, propre. ***ma ɛend-k-š ši ḥaja ḥafd-ha awlla ši***

ḥaja. ***jawb-ti b menṭiq***. **naɛam bi-n-nisbati li-l waTiqät iTnan, aw al-migmatit**, ***aš ka t-laḥeḍ*** ? migma, ***ašna huwa*** migma ? migma **huwa xali:ṭ, xali:ṭ bayna l-granit wa l-gnays, naɛam**.

- B-L, oui B-L l'exercice de-toi en le contrôle étant bien. as répondu-tu bien. Rire. Même sur niveau l'expression et ce la chose as-été-tu bien, propre. Ne chez- toi-pas quelque chose apprenat-la ou quelque chose. As répondu-tu par logique. Oui pour-la proportion à le document deux ou le migmatit, quoi (particule déclarative) tu regardes ? migma, quoi lui migma ? migma lui mélange, mélange entre le granit et gneiss, oui.
- Oui, toi B-L. tu as fait un très bon exercice au contrôle. Tu as bien répondu. Rire. Même au niveau de l'expression, tu as bien fait et ta copie était propre. Tu n'as pas appris par cœur et tu as répondu logiquement. Que remarquez-vous au niveau du deuxième document ? Ce document présente la roche du migmatit. C'es quoi d'abord migma ? migma est un mélange entre le granit et le gneiss

E. 036 : **- nu-la:ḥiDu fi ṣaxrat al-migma:tit anna huna:-ka billawrät muwajjahät wa billawrät ɣayr muwajjahät.**

- Nous observations en roche le migmatit que le cristal orientée et cristal non orientée.
- Au niveau de la roche du migmatit, nous constatons des cristaux orientés et d'autres non orientés.

P. 037 : **- naɛam, fi ṣaxrat al-migma:tit, na-jidu anna juzʾ(an) min ha:Dihi ṣ-ṣaxrät al-billawrat *dyal-u* šabihät *b ṣ-ṣexra dyal* l-gnays**. **iDan al-billawrat kullu-ha: muwajjahät. iDan niṣfu-ha: yu-mkinu an na-qu:la bi-ʾanna-hu gnays wa n-niṣfu al-ʾa:xaru ya-bdu Jaliy(an) anna huna:-ka billawra:t ɣayr muwajjahät, ya-ɛni binyät muḥabbabät šabihät bi-l-granit. iDan yu-mkinu an na-naqu:la anna-hu.**

- Oui, en roche le granit, nous-trouvons partie de cette la roche les cristaux de-lui pareille à la roche de le gneiss. Donc les cristaux toutes orientées. Donc sa moitié l'autre il parait clairement que là cristaux non orientés, il signifie structure granulée pareille à le granit. Donc il se peut que nous disons que.
- C'est vrai, pour la roche migmatit, nous constatons qu'une moitié a des cristaux orientés et l'autre a des cristaux non orientés. Donc nous déduisons qu'une partie du migmatit appartient au gneiss puisqu'elle a des cristaux orientés et l'autre partie appartient au granit puisqu'elle a des cristaux non orientés et une structure granulée. Donc, que peut-on dire de cette roche ?

E. 038 : **- wasi:ṭät.**

- Intermédiaire.
- Mixte.

P. 039 : **- naɛam ṣaxrät wasi:tät. al-hä:lät *dyal-ha, ɛende-k kull-ši f ljedwel***.

- Oui roche intermédiaire. la situation de-elle, chez-toi tout en le tableau.
- Oui, une roche mixte. Quel est son état ? vous avez tout sur le tableau

E. 040 : **- ɛinda-ha juzʾ(an) ṣalb wa juzʾ(an) sa:ʾil.**

- Chez-elle partie solide et partie liquide.
- Elle a une partie solide et une autre liquide

P. 041 : **- amma l-gra:ni:t, *F-Z*.**

- Mais le granit, F-Z.
- Par contre le granit, oui vas-y F-Z.

E. 042 : **- li-l-gra:ni:t binyät muḥabbabät.**

- A-le granit structure granulée.
- Le granit a une structure granulée.

P. 043 : **- ya-ɛni. ma: maɛna biniyät muḥabbabät ?**

- Il-signifie. Quoi sens structure granulée ?
- C'est-à-dire. Que signifie la structure granulée ?

E. 044 : **- ɛadam tawajjuh al-billawra:t**.

- Néant orientation les cristaux.
- La non orientation des cristaux.

P. 045 : **- naɛam, wa al-billawra:t wa:ḍiḥät jidd(an), li-ʾanna-na : *ken-na šef-na* ayḍ(an) al-binyät al-mikru:li:tiyät**. ***xeṣṣ-kum had* al-binya:t *t-kun-u ḍabṭin-hum baš i-mken li-k te-fhem ašna hiya* aṣ-ṣaxrät l-burkaniyät *lli ɛend-ha* binyät mikru:li:tiyät *ka i-kun* tabri:d sari:ɛ jidd(an) xuṣuṣ(an) ɛala mustawa: al-ɛumq**. al-granit ya-nšaʾu ɛala: mustawa: aɛma:q Kabirät jidd(an) wa ya-brudu xila:la mala:yini s-sinin**. naɛam *mezyan*. iDan bi-ma:Da :**

tu-fidu-na : ha:Dihi al-muɛṭaya:t ? ***waš i-mken li-ya n-jawb-u ɛla*** **s-suʾa:l** ***awlla la*** ? ***zid šwiya, lla, ṭleɛ, ṭleɛ***. **naɛam, kayfa na-stafid min ha:Dihi al-waTa:ʾiq li-lʾijaba:ti ɛala: as-suʾa:l** ***lli huwa*** **aṣlu al-gra:ni:t** ? **al-gnays ṣaxrät** ***gel-na*** **mutaḥawwilät, Tumma al-migmatit** ***ɛend-na fi-ha*** **juzʾ(un) ṣalb Tumma juzʾ (un) sa:ʾil, Tumma na-jidu al-gra:ni:t** ***lli huwa sa:ʾil***. ***Š-B, ma kemmel-ti-š li-na*** **al-mutata :liyät** aṭ-ṭiniyät ***baš i-mken li-na ne-staɛn-u bi-ha f*** **al-ʾijabät. naɛam.**

- Oui, et les cristaux claires très, car- nous étions- nous avons vu- nous aussi la structure microlitique. Il manque- vous ces les structures maîtrisant-les pour il-se peut à-toi tu comprends quoi elle la roche la volcanique qui chez-elle structure microlithique (particule d'habitude) il-est refroidissement rapide très surtout sur niveau la profondeur. Le granit il-se constitue sur niveaux profondeurs grandes très et il-se refroidit pendant millions les années. Oui bien. Donc par- quoi elles aident- nous ces les données ?Est- ce il-se peut à- moi je-réponds sur la question ou non ? Ajoute peu. Non, monte, monte. Oui comment nous-profitons de ces les documents à-la réponse sur la question qui-lui origine le granit ? le gneiss roche, avons dit- nous métamorphique, puis le migmatit chez- nous en- elle partie solide puis partie liquide. Puis nous-trouvons le granit qui- lui liquide. S-B, ne as terminé- tu- pas à-nous la suite l'argileuse pour il-se peut à-nous nous-nous aidons par-elle en la réponse. Oui.
- Oui les cristaux sont très clairs car nous avons déjà vu aussi la structure microlithique. Il faut que vous maîtrisiez ces structures pour comprendre la roche volcanique qui a une structure microlithique et qui se caractérise par son refroidissement rapide surtout au niveau de la profondeur. Le granit se forme au niveau de grandes profondeurs et il est le résultat d'un refroidissement lent pendant des millions d'années. Bon, c'est bien. Donc comment peut-on profiter de ces données ? Est ce que je peux répondre à la question posée ? Ajoute un peu. Non, monte, monte (le professeur parle avec un élève qui règle le projecteur). Comment peut-on exploiter ces documents pour comprendre l'origine du granit ? Nous avons signalé que le gneiss est une roche métamorphique. Puis le migmatique est une roche où il y a une partie solide et une partie liquide. Par contre, le granit est liquide. S-B, tu n'as pas terminé la suite argileuse pour l'exploiter dans la réponse.

E. 046 : - **naɛam ha :Dihi al-waTa:ʾiq tu-sa:ɛdu-na: fi maɛrifat aD-Duru:f al-lati našaʾa-t fi-ha: ṣ axrat al-gra:ni:t.**

- Oui ces les documents elle- aide-nous en connaissance les conditions où s'est formée-elle en-elle roche le granit.
- Oui, ces documents nous aident à connaitre les conditions de la formation du granit.

P. 047 : - ***had d-duruf ašna hiya*** ?

- Ces les conditions quoi- elles ?
- Quelles sont ces conditions ?

E. 048 : - **al-ɛawa:mil al-lati: sa:ɛada-t ɛala: našʾat ha:Dihi as-saxrät.**

- Les facteurs qui aident- elles sur formation cette la roche.
- Les facteurs ayant contribué à la formation de cette roche.

P. 049 : - ***lla, maši*** **l- ɛawam:il**. ***daba*** **al-** ʾ**aṣl** ***dyal had ṣ-ṣexra***. **min xila:li al-waTiqät** ***te-stentej nta*** **al-**ʾ**aṣl** ***dyal ṣ-ṣexra***. **qa:ran-ta l-gnays** ***u*** **qa:ran-ta l-gra:ni:t** ***u qa :ran-ta al-migmatit lli hiya sexrät*** **ta-tawa:jadu bayna al- granit wa bayna al- gnays** . **naɛam**.

- Non, non pas les facteurs. Maintenant l'origine de cette la roche. A partir le document tu-déduis toi l'origine de la roche. As comparé-tu le gneiss et as comparé-tu le granit et as comparé- tu le migmatit qui elle roche elle-se trouve entre le granit et entre le gneiss. Oui. –
- Non, il ne s'agit pas des facteurs mais plutôt de l'origine de cette roche. A partir de ces documents, tu vas déduire l'origine de cette roche. Tu as comparé le gneiss, tu as comparé le granit et tu as comparé le migmatit qui est une roche entre le granit et le gneiss. Oui, toi.

E. 050 : - **iDan al-gra:ni:t yu-šakkilu ḥalaqat(an) quṣwa: min ḥalaqa:t at-taḥawwul.**

- Donc le granit il-constitue épisode extrême de épisodes le métamorphisme.
- Donc, le granit est l'étape extrême du métamorphisme.

P. 051 : - ***ašna huwa ? ašna huwa ?***

- Quoi lui ? quoi lui ?
- C'est quoi ? C'est quoi ?

E. 052 : - **al-gra:ni:t yu-šakkilu ḥalaqat(an) quṣwa: min ḥalaqa:t at-taḥawwul.**

- Le granit il-constitue épisode extrême de épisodes le métamorphisme.
- le granit constitue l'étape suprême du métamorphisme

P. 053 : **- naɛam, naɛam al-granit yu-šakkilu ḥalaqat(an) quswa: min aqsa: daraja:ti t-taḥawwul. wa wuju:d al-migmatit ya-dullu ɛala ma:Da:** ?
- Oui, oui le granit il-constitue épisode extrême de extrême degrés le métamorphisme. Et existence le migmatit il-signifie sur quoi ?
- Oui, le granit constitue l'étape extrême du métamorphisme. Et que signifie l'existence du migmatit ?

E. 054 : **- ɛala: inṣiha:r**.
- Sur fonte
- La fonte

P. 055 : **- *maši* kulli.**
- Non pas complet.
- Pas complète

E. 056 : **- bida:yat al-ʾinṣiha:r.**
- Début la fonte.
- Le début de la fonte.

P. 057 : **- naɛam**, **bida :yat al-ʾinṣiha:r li-ʾanna-hu *kayn* juzʾ ṣalb wa juzʾ sa:ʾil *u temma ɣadi te-bda*. juzʾ ṣalb wa juzʾ sa:ʾil ya-dullu ɛala anna ṣaxrat al-gnays inṣahara-t juzʾiyy(an), wa maɛa istimra:r ɛawa:mil at-taḥawwul *lli huma* aḍ-ḍaɣt wa l-ḥara:rät *ka i-kun* inṣiha:r kulli**:, *ka n-ḥeṣl-u ɛla: ṣ-ṣexra dyal* al-gra:ni:t. **iDan *ka te-kteb f* al-xuṭaṭät**, *kayn* **l-gnays *zid*. *maši hadi hiya* al-mutata:liyät *lli kteb-ti. kteb* aṭ-ṭi:n**, *baš n-fehm-u ḥna* le contexte.
- Oui, début la fonte car-le étant partie solide et partie liquide et là (particule du futur) tu commences. Partie solide et partie liquide il-signifie sur que roche le granit s'est fondée- elle partiellement et avec continuité facteurs le métamorphisme qui ils la pression et la température (particule d'habitude) il-est fonte complet, (particule déclarative) nous-obtenons sur roche de le granit. Donc (particule durative) tu écris en le schéma. Etant le gneiss ajoute, non pas cette elle la suite que as- écrit-tu. Ecris l'argile, pour que nous comprenions le contexte.
- Oui, c'est le début de la fonte car il y a une partie solide et autre liquide. Et de là tu vas commencer. Une partie solide et autre liquide signifie que le gneiss a partiellement fondu et avec la continuité des facteurs du métamorphisme à savoir la pression et la température on obtient une fonte totale. Ce qui donne la formation du granit. Donc tu écris le schéma. Il y a le gneiss et ce n'est pas la suite que tu as écrite. Ecris l'argile pour que nous comprenions le contexte.

E. 058: **- *bda men l-luwwel***.
- Commence de le début.
- Commence du début.

P. 059 : **- *bɣ-ina n-fehm-u* s-silsilät *kaml-ha*. al-ʾaṣl *dyal had* l-gra:ni:t *hada*. iDan inṭila:q(an) mina ṭ-ṭin**, *ka i-tɛerred men ṭabiɛt l-ḥal* **li-qiwa: xuṣuṣ(an) fi mana:ṭiq al-ʾistida:m aw ɣayri-ha *ka i-tḥewwel* ila: šist Tumma ila: migma:tit**
- Avons voulu- nous nous-comprenons la chaine entière-la. L'origine de ce le granit celui- là. Donc partant de l'argil, (particule d'habitude) il-se soumet de nature l'état à forces surtout en région l'affrontement ou autres, (particule déclarative) il se transforme à schiste, puis à migmatit.
- Nous voulons comprendre toute la chaîne, l'origine de ce granit là. Donc à partir de l'argile, qui se soumet évidement aux forces surtout en lieux d'affrontement ou d'autres, il se transforme en schiste et en migmatit.

2.2.1.2 Sciences physiques (10 minutes)

P. 060 : **- intiba:h. a:xir šayʾ raʾay-na-hu fi: al-ḥissät as-sa:biqät huwa.**
- Attention. Dernier chose avons vu- nous-le à la séance la précédente lui.
- Attention. La dernière chose que nous avons vue la séance dernière.

E. 061 : **- al-murakkaba:t al-karbu:niyät**.
- Les composés les carboniques
- Les composés carboniques

P. 062 : **- naɛam, al-murakkaba:t al-karbu:niyät. naɛam da:ʾm(an) al-majmuɛa:t al-mumayyazät bi-n-nisbati li-l-murakkaba:t al-karbu:niyät. iDan da:ʾm(an) al-majmuɛa:t al-mumayyazät. Tumma raʾay-na kull(an) mina al-ʾamina:t, raʾay-na al-murakkaba:t al-ha:lu:jiniyät, Tumma raʾay-na al-murakkaba:t al-karbu:niliyät. bi-n-nisbati li-lʾamina:t raʾay-na anna kulla majmu ɛät mayyaz-na:-ha ɛani al-majmu:ɛät al-ʾuxra: bi.**

- Oui, les composés les carboniques. Oui toujours les ensembles les distingués pour-la proportion à-les composés les carboniques. Donc toujours l'ensemble la distinguée. Puis avons vu- nous tout de les amines, avons vu les composantes halogènes, puis avons vu- nous les composés les carboniques. Pour-la proportion à-les amines avons vu- nous que tout ensemble avons discriminé nous- la de l'ensemble l'autre par.
- Oui, les composés carboniques. Oui toujours les groupes caractéristiques relatifs aux composés carboniques. Donc, toujours l'ensemble principal. Puis nous avons vu les amines, les composés halogènes et les composés carboniques. En ce qui concerne les amines, par quoi avons-nous distingué chaque ensemble de l'autre ?

E. 063 : **- majmuɛät mumayyazät aw majmuɛät waDi:fiyät.**

- Ensemble distingué ou ensemble fonctionnel.
- Groupe caractéristique ou groupe fonctionnel.

P. 064 : **- bi-n-nisbati li-l-ʾamina:t, raʾay-na bi-ʾanna al-majmuɛät al-waDi:fiyät li-l-ʾamina:t hiya ɛala aš-šakl** n **ra :biṭät** EHN. **Kullu murakkab ɛuḍwi: ya-ḥtawi: ɛala: ha:Dihi ar-ra:biät naqu:lu bi-ʾanna-hu.**

- Pour la proportion à les amines, avons vu- nous que l'ensemble la fonctionnelle à-les amines elle sur n liaison EHN. Chaque composant organique il-contient sur cette la liaison nous-disons que-le.
- Pour les amines nous avons vu que l'ensemble des amines est sous la forme suivante : « n liaison EHN ». Que dit- on de chaque composé organique contenant cette liaison ?

E. 065 : **- ami:ni:.**

- Aminique.

P. 066 : **- naɛam, mafhu:m. Tumma qum-na: bi-taṣnifi al-ʾamina:t ila : kam min ṣinf ?**

- Oui, compréhensible. Puis nous sommes levés- nous par-classification les amines à combien de type ?
- Oui, c'est clair. Puis en combien de types avons- nous classé les amines ?

E. 067 : - ila: Tala:Tät.

- A trois.
- En trois.

P. 068 : - **naɛam ila: Tala:Tat aṣna :f hiya al-ʾami:n al-ʾawwali, aT-Ta:nawi wa aT-TailiTi: *ɛla ḥsab* ɛadad ar-rawa:biṭ bi-Darra:t al-karbu:n al-al-lati tu-qi:mu-ha : al-murtabiṭät bi-Darr :t al-ʾa:zu:t. Tumma *šef-na* tasmiyyatu-hunna. qul-na bi-ʾanna ism al-ʾami:n muštaqq(un) min ism al-ʾ alka:n al-muwa :fiq maɛa iḍa:fat Kalimat maqtaɛ amin ila: niha:yat al-ʾism masbu:q(an) bi-raqm al-karbu:n al-waD:ifi: al-laDi : ya-ḥmilu Darra:t al-ʾa:zu:t. mafhu:m bi-n-nisbati li-l-ʾamina:t. nafsu š-šayʾ bi-n-nisbät li-l-murakkaba :t al-ha:lu:jiniät. bi-n-nisbat li-l- murakkaba :t al-ha:lu :jiniät *lli šef-nfa-ha* hiya al-klur, al-yud *u* al-brum. kayfiyat tasmiyat ha:Dihi al- murakkaba :t al-ha:lu:jiniät . ta-timmu tasmiyat al-ʾalka:n al-muw:afiq maɛa tasbi:q al-ʾism bikalimät.**

- Oui, en trois types elles l'amine le primaire, le second et le tertiaire sur compte nombre les liens avec atomes le carbone qui elles- entretiennent les attachées avec atomes l'azote. Puis avons vu- nous nomination-leur. Avons dit- nous que nom l'amine dérivé de nom l'alcane le convenable avec ajout mot morceau amine à fin le nom devancé par numéro le carbone le fonctionnel qui comporte atomes l'azote. Compréhensible pour la proportion à les amines. Même la chose pour-la proportion à- les composés les halogènes. Pour-la proportion à-les composés halogènes que avons vu nous- les elles le chlore, le lyode et le brome manière. Manière nomination ces les composés les halogènes. Elle- s'effectue l'alcane le convenable avec devancement le nom par mot.
- Oui, en trois types : le primaire, le secondaire et le tertiaire, en fonction du nombre de liens qu'elles entretiennent avec les atomes du carbone et qui sont liées aux atomes d'Azote. Puis nous avons vu leurs nomenclatures. Nous avons signalé que le nom d'amine dérive du nom de l'alcane correspondant avec ajout le mot du nom d'amine à la fin du nom précédé par le nombre du carbone fonctionnel et qui contient les atomes d'Azote. Est-ce clair pour les

amines. La même chose pour les composés halogènes. Les composés halogènes que nous avons vus sont le chlore, le lyode et le brome. Comment on nomme ces composés halogène ? On nomme l'alcane convenable tout en faisant précéder le nom par quel mot ?

E. 069 : **- kluro, brumu, yudu**.
- Chloro, bromo, yodo.

P. 070 : **- Tumma tawaqqaf-na ɛinda ma: yu-samma: bi-l-murakkaba:t al-karbu:ni:liyät.**
- Puis nous sommes arrêtés- nous chez quoi il-s'appelle par-les composés les carbonylés
- On s'est arrêté aux composés carbonylés

E. 071 : **- Ta:li T(an) ṣaɣ:irät**.
- Petit trois.

P. 072 : **- xa:mis(an)**.
- Cinquième.

E. 073 : **- sa:biɛ(an).**
- Septième

P.074 : **- xa:mis(an) kabirät, al-murakkaba:t al-Karbu:ni:liyät**. **iDan ma:Da: na-qṣid-u bi-l-murakkaba:t al-Karbu:ni:liyät ? ma:Da: na-qsid-u bi-l-murakkaba:t al-Karbu:ni:liyät** ? **aw ma: hiya al- majmuɛät al-mumayyazät aw al-majmuɛät al- waDi:fiyät al-xa:ṣṣät bi-n-nisbati li-l-murakkaba:t al-karbu:ni:liyät ? naɛam.**
- Cinquième grande, les composés les carbonylés. Donc quoi nous-désignons par-les composés les carbonyles ? Quoi nous-désignons par-les composés les carbonyles ? Ou quoi elle le groupe distingué ou le groupe la fonctionnelle la spécifique pour-la proportion les composés les carbonyles ? Oui.
- Grand cinq, les composés carbonylés. Que désignons- nous par les composés carbonylés ? Ou bien quel est le groupe caractéristique ou le groupe fonctionnel des composés carbonylés ?

EE. 075 : - xxxx
- Chevauchement de parole

P. 076 : **- naɛam, qul-na bi-ʾanna al-majmuɛät al-waDi:fiyät bi-n-nisbati li-l-murakkaba:t al-Karbu :ni :liyät tu-ktabu ɛala aš-šakl at-ta :li**, **ra:biṭät wa:ḥidät bi-Darrat al-karbu:n aw *juj t* r-rawa:biṭ maɛa Darrat al-uksiji:n**. **iDan ayyu murakkab karbu:ni ya-ḥtawi: ɛala: ha :Dihi al-majmuɛät na-qu:lu bi-ʾanna-hu karbu:ni:li**. **Tumma ṣannaf-na:-hum ila: kam min ṣinf ?**
- Oui, avons dit- nous que le groupe la fonctionnelle pour-la proportion à-les composés les carbonylés elle-s'écrit sur la forme le suivant, liaison une à atomes le carbon ou deux de les liaisons avec atome l'oxygène. Donc chaque composé carbonique il- contient sur cette le groupe nous- disons que-le carbonylé. Puis avons classé- nous-les à combien de types ?
- Oui, nous avons signalé que le groupe fonctionnel des composés carbonylés s'écrit sous forme : liaison unique à l'atome du carbon ou deux liaisons à l'atome d'oxygène. Donc tout composé carbonique contenant cet ensemble est carbonylé. Puis on les a classés en combien de types ?

E. 077 : **- ila: ṣinfayn al-ʾaldihi:d wa s-situ:n.**
- A deux types : l'aldéhyde et la cétone.
- En deux types : l'aldéhyde et la cétone.

P.078 : **- ma: huwa al-ʾaldihi:d wa ma: huwa s-situ:n ?**
- Quoi lui l'aldéhyde et quoi lui la cétone ?
- Qu'est ce que l'aldéhyde et qu'est ce que la cétone ?

EE. 079 : - rrrr . xxxx
- Rire. Chevauchement de parole

P. 080 : **- *šef-na* tasmiyat al- aldihi:da:t wa tasmiyat as-situ:na:t**. **tasmiyat al-ʾaldihida:t . na-qumu bi-tasmiyat al-aʾldihi:da:t wa tasmiyat as-situna:t. al-ʾaldihi:d. kayfa yu-mkinu tasmiyat al-ʾaldihi:d ?**
- Avons vu- nous nomination aldéhydes et les cétones. Nomination l' aldéhyde. Nous- faisons par-nomination les aldéhydes et nomination les cétones. L'aldéhyde. Comment il-se peut nomination l'aldéhyde ?
- Nous avons vu la nomenclature des aldéhydes et des cétones. La nomenclature des aldéhydes. Nous allons faire la nomenclature des aldéhydes et des cétones. D'abord l'aldéhyde. Comment on détermine la nomenclature de l'aldéhyde ?

E. 081 : **- iḍa:fat maqṭaɛ al ila: niha:yat al-ʾism**.

- Ajout morceau al a fin le nom.
- On ajoute le suffixe "al" à la fin du nom.

P. 082 : - ***aš men*** **ism** ?
- Quoi de nom ?
- Quel nom ?

E. 083 : - **ism al-ʾalka:n al-muwa:fiq.**
- Nom l'alcane le corresponsdant.
- Le nom de l'alcane correspondant.

P. 084 : - **naɛam, ya-timmu tasmiyat al-ʾaldihi:d bi-iʾsmi al-ʾalka:n al- muwa:fiq maɛa idafat al-maqtaɛ ila: niha :yat al-ʾism**. ***zid ašnu ax°er*** ?
- Oui, il-se fait nomination l'aldéhyde par-nom l'alcane le correspondant avec ajout le morceau à fin le nom. Ajoute quoi encore ?
- Oui, la nomenclature d'aldéhyde se fait par le nom de l'alcane correspondant avec l'ajout du suffixe al à la fin du nom. De quoi s'agit-il encore ?

E. 085 : - **bi-ɛtiba:r Darrat** ssi aš txwa
- En considération atome CH3.
- En considérant l'atome de CH3.

P. 086 : - **naɛam.** ***gel-na kayna*** **xa:ṣṣiyyät tu-mayyizu al -ʾaldihi:d ɛani s-situ:n**. ***ašnu gel-na*** ? **iDa: ka :na-t nisbat al-ʾaldihi:d mina l-karbun al-waDi :fi : xa :liyät mina at-tawa:jud fi ṭaraf as-silsilät, ya-ʾxuDu da:ʾim(an) raqm wa:ḥid fi tasmiyat al-ʾaldihid**. **al-karbu:n al-waDi :fi da:ʾim(an) ya-ʾxuDu ar-raqm wa:ḥid , lima:Da:** ? **li-ʾanna qul-na bi-n-nisbät li-ṣ-ṣiɣät *dyal* al-ʾaldihi:d *ɛend-i* Darra:t al-karbu:n ta-ʾxuDu ar-raqm waḥid Tumma ašš Tumma al-jidr al-ʾalki:li: aw majmuɛät alki:liyät. Mafhum, li- tasmiyat al -ʾaldihi:d na-ʾxuDu da :ʾm(an) al-karbu:n al-waDi:fi:fi as-silsilät ar-raʾi:siyyät**. **ya-timmu ixtiya:r sisilät ra-ʾisiyät ta-ḥtawi: ɛala: akbar ɛadad min Darra:t al-karbu:n Tumma ya-timmu tarqimu-ha bi- ḥaytu ya-ʾxuDu l-karbu:n al-waDi:fi: ar-raqm wa:ḥid. aɛtay-na: baɛḍ al-ʾamTilät *yak ?***
- Oui. avons dit- nous étant propriété elle caractérise l'aldéhyde de la cétone. Quoi avons dit-nous ? Si était- elle proportion l'aldéhyde de la carbone le fonctionnel vide de l'existence en extrémité la chaine, il-prend toujours numéro un en nomination l'aldéhyde. Le carbone le fonctionnel toujours il-prend numéro un, pourquoi ? Car avons dit- nous pour la proportion à la formule de l'aldéhyde chez-moi atomes le carbone elles prennent le numéro un puis H puis la racine alkylique ou groupe alkylique. Compréhensible, pour nomination l'aldéhyde nous-prenons toujours le carbone le fonctionnel en la chaine principale.Elle s'effectue choix chaine principale elle-comporte sur grand nombre de atomes le carbone puis il se fait numérotage – son a de façon que il-prend le carbone le fonctionnel le numéro un, avons donné- nous quelques exemples n'est ce pas ?
- Oui, quelle est la propriété de l'aldéhyde que nous avons vue et qui le distingue de la cétone? Si la proportion de l'aldéhyde en carbone fonctionnel n'existe pas à l'extrémité de la chaîne, il prend toujours le numéro un en sa nomenclature. Pourquoi le carbone fonctionnel prend toujours le numéro un ? Car nous avons dit que pour la formule d'aldéhyde, les atomes du carbone prennent le numéro un puis H puis la racine alkylique ou groupe alkylique. C'est clair, pour la nomenclature de l'aldéhyde nous prenons toujours le carbone fonctionnel en chaine principale. On choisit une chaîne principale qui contient le plus grand nombre d'atomes du carbone puis on la numérote de telle manière que le carbone fonctionnel prend le numéro un. Nous avons donné quelques exemples, n'est-ce pas ?

E. 087 : - **naɛam usta:D.**
- Oui, professeur.

P. 088 - ***ɣadi n-dir-u*** **ɛari:ḍät uxra: tasmiyat as-situna:t.**
- (particule de futur) nous-faisons tiret autre nomination les cétones.
- Vous aller faire un autre tiret : la nomenclature des cétones.

E. 089 : - ***der-na-ha***.
- Avons- fait- nous- la.
- Nous l'avons fait.

P. 090 : - ***kayn fuj dayr-ha u fuj axur mazal***. **yu-samma as-situ:n bi-ʾism al- ʾalkan al-muwa:fiq lah, fa:ṣilät maɛa iḍa:fat al-maqtaɛ un ila: niha:yat al-ʾism aw ɛinda niha:yat al-ʾism wa iɛta:ʾ aṣɣar raqm mumkin ya-dullu ɛala mawḍiɛ majmu:ɛat al-karbu:ni:l fi s-silsilät**. ***ɣadi ne-***

***ɛti-w* baɛḍ al-ʾamTilät bi-n-nisbati li-s-situ:nat. huna:-ka farq bayna al-ʾaldihi:d wa s-sirun**. **bi-n-nisbati li-l-ʾaldihi:d al-karbune al-waDifi fi ṭaraf as-silistät. amma: bi-n-nisbati li-s-situ:n fa al-karbone al-waDi :fi :fi wasaṭ as-slsilät. aw bi-taɛbir(in) a :xar al-karbune al-waDi:fi: li-s-situn ya-rtabiṭu bi-jidrayni alkiliyayni aw ya-rtabiṭu bi-Darrtay al-karbu:n. iDan miTal *dyal* ssi aš xemsa ssi aš iTna:n ssiu- ssi aš iTna:n ssi aš Tala:Tät. ismu haDa: as-situ:n huwa, naɛam ism haDa: as-situ:n.**

- Etant groupe faisant- la et groupe autre encore. Il-se nomme la cétone par- nom l'alcane le correspondant à-lui, virgule avec ajout le morceau ONE à la fin le nom ou chez fin le nom et octroi plus petit numéro possible il-signifie sur lieu groupe le carbonyle en la chaine. (particule de futur) nous-donnons quelques les exemples pour-la proportion à- les cétones. Là différence entre l'aldéhyde et la cétone. Pour-la proportion à- l'aldéhyde le carbone le fonctionnel à extrémité la chaine. Mais pour-la proportion à-la cétone le carbone le fonctionnel au milieu la chaine. Ou par-expression autre le carbone le fonctionnel à la cétone il-se relie avec deux racines alkyliques ou il se relie avec deux atomes le carbone. Donc exemple de CH3- CH2- CO- CH2- CH3 nom ce la cétone lui. Oui nom ce la cétone.
- Un groupe à déjà fait ça et l'autre pas encore. On détermine la nomenclature de la cétone par le nom de l'alcane correspondant en ajoutant le suffixe ONE à la fin du nom et en donnant le plus petit nombre possible qui renvoie au lieu du groupe de carbonyle à la chaine. Nous allons donner quelques exemples des cétones. Il y a une différence entre l'aldéhyde et la cétone. Pour l'aldéhyde, le carbone fonctionnel se situe à l'extrémité de la chaine et à son milieu pour la cétone. Autrement dit, le carbone fonctionnel se rattache à deux racines alkyliques ou deux atomes du carbone. Voici un exemple : CH3- CH2- CO- CH2- CH3. Quelle est la nomenclature de cette cétone ?

E. 091 : **- Pintan iTa:n.**

- Pentanone deux.
- Pentanone2

P. 092 : **- naɛam Pentanun iTna:n. iDan bi-n-nisbati li-t-tasmiyät, ya-timmu ixtiya:r silsilät ra-ʾisiyät ta-ḥtawi: ɛala: al-karbu:n al-waDi:fi: Tumma s-silsila *hiya hadi*. Tumma tarqi:m ha:Dihi as-silsilät bi-ḥaytu ya-kunu l-karbu:n al-waDi :fi : aṣɣar raqm mumkin. *ɛend-i juj dyal* al-ʾiḥtima:la:t bi-n-nisbati li-t-tarqim**. **at-tarqi:m al-ʾawwal *mn had*** le sens **Tumma at-tarqi:m al-ʾa:xar**. **naɛam *fin uqaf-na*** ? ***ɣadi ne-bqa-w hnaya waḥed, juj, tlata***, **arbaɛät, xamsät**. ***waḥed, juj, tlata***, **arbaɛät, xamsät. iDan yu-štaqqu ism as-situ:n min ism al-ʾalka:n al-muwafiq.**

- Oui Pentanone deux. Donc pour-la proportion à- la nomination, il-se fait choix chaine principale elle-comporte sur le carbone le fonctionnel puis chane elle celle-ci. Puis numérotage cette la chaine de sorte il-est le carbone le fonctionnel plus petit numéro possible.Chez-moi deux de les probabilités pour- la proportion à-le numérotage.Le numérotage le premier de ce le sens puis le numérotage l'autre. Oui où sommes arrêtés-nous ? (Particule du futur) nous-restons ici, deux, trois quatre, cinque. Un ,deux, trois, quatre, cinq. Donc il-dérive nom la cétone de nom l'alcane le correspondant.
- C'est juste, Pentanone2. Pour la nomenclature, on choisit une chaîne principale contenant le carbone fonctionnel. Voici la chaîne. Puis on numérote cette chaîne de telle manière que le carbone fonctionnel soit le numéro le plus inférieur. J'ai deux probabiliés pour le numérotage. Pour le premier numérotage, je commence de ce sens. Puis l'autre numérotage. Oui, on s'est arrêté où ? Nous allons rester là : un deux, trois, quatre, cinq. Un, deux, trois, quatre, cinq. Donc, le nom de la cétone dérive du nom de l'alcane qui lui crrespond.

E : 093 : **- Tala:Tät un**.

- Trois ONE

P. 094 : **- Pintan Tala :Tät un. miTa:l a:xar ssi aš Tala:Tät ssiu ssi aš ssi iTna:n aš xamsät ssi aš iTna:n ssi aš Tala:Tät ism ha:Da: s-situn** ? ***t-tesmiya dyal had* as-situ:n** ?

- Pentan trois ONE. Exemple autre CH3- CO- CHC2 H5- CH2- CH3 nom ce la cétone ? la nomination de cette la cétone ?
- Pantan.3-one.un autre exemple CH3- CO- CHC2H5- CH2- CH3. Quelle est la nomenclature de cette cétone ?

E. 095 : **- Pintan iTa:n un.**

- Pentan deux one.
- Pentan 2-one.

P. 096 : **- naɛam Tala:Tät itil pintan iTna:n ra:biṭät un.**
- Oui, trois éthyle pentan deux one
- Ethyle- Pentan- 2- one.

2.2.1.3 Les mathèmatiques (10 minutes)

P. 097 : **- *ne-ntaḍr-u šwiya i-ḥiyyed ṣ-ṣedaɛ*. raʾay-na: as-saḥb al-ʾawwal as-sahl. fa-huwa as-saḥb fi nafs al-waqt. Kullu saḥbät ɛiba:rät ɛan.**
- Nous-attendons peu il-enlève le bruit. Avons vu- nous le tirage le premier le facile. Et-lui le tirage en même temps. Chaque tirage forme sur.
- Attendons que ce bruit se termine. Nous avons vu c'est le tirage le plus facile. Il s'agit du tirage. Quelle est la forme forme de chaque tirage ?

EE. 098 : **- taʾli:fät**.
- Combinaison

P. 099 : **- an-nawɛ aT-Ta:ni: huwa ɛiba:rät ɛan ma:Da?**
- Le type le deuxième lui sous forme de quoi ?
- Quelle est la forme du deuxième type ?

E. 100 : **- tata:buɛi:** .
- Successif.

P. 101 : **- tama:m(an). li-na-sḥaba kuratayn aw akTar wa:iḥdät tilwa al-ʾuxra : bi-dun iɛa:dat al-kurät al-mas ḥubät. iDan bi-duni irja:ɛ. iDan miTa:l basi:ṭ šafawi:. fi ha:Da: ṣ-ṣundu:q Tala:T kura:t bayd:ʾ wa kurät sawda:ʾ. na-sḥabu kuratayni bi-t-tata:buɛ wa bi-du:n iḥla:l. maTal(an) fi al-bida:yät sa-ʾasḥabu imka:niyät muɛayyanät bayd:ʾ, as-sahbät aT-Ta:niyät bayd:ʾ, imka:niyät uxra: bayd:ʾ.**
- Parfait. A-nous- retirons deux balles ou plus une après l'autre sans retour la balle la retirée. Donc sans remise. Donc exemple simple oral. En cette la caisse trois balles blanches et balle noire. Nous tirons deux balles par-la succession et sans remise. Exemple à le début (particule du futur) je tire possibilité déterminée blanche, le tirage la seconde blanche, possibilité autre blanche ?
- C'est très bien. Nous allons tirer deux balles ou plus l'une après l'autre et sans remise de la balle retirée. Donc sans remise. Voici un exemple simple et oral. Dans cette caisse trois balles blanches et une balle noire. Nous tirons deux balles successivement et sans remise. Par exemple, au début, je vais tirer une possibilité déterminée blanche, le deuxième tirage porte aussi sur une balle blanche. Quelle est l'autre possibilité d'une balle blanche ?

E. 102 : - n.
- N.
- L'autre possibilité est N.

P. 103 : **- imka:niyät uxra: ?**
- Possibilité autre.
- Autre possibilité.

E. 104 : - bn**.**
- B et N.
- La balle B et la balle N.

P. 105 : - n **la: uɛi:du-ha : wa bi-t-tali la: yu-mkinu saḥbu-ha : marrat(an) Ta:niyät, sa-ʾasḥab**.
- N ne pas je remets-la et par-le suivant ne pas il-se peut tirage-son fois seconde (particule de futur) je retire.
- Je ne remets plus la balle N et par conséquent je ne peux plus la tirer une deuxième fois. Je vais tirer quelle balle ?

E. 106 : - b
- La balle B.

P. 107 : - b, **iDan la: ḥiDu: namu:Daj mina s-saḥba:t** bb, bn, nb. **ma: hiya ṭabi:ɛat as-saḥbät** ?
- B, donc observez modèle de les tirages BB, BN, NB. Quoi elle nature le tirage ?
- B, remarquez donc un modèle des tirages : BB, BN, NB. Quelles est la nature de ce tirage ?

E. 108 : **- tarti:bät bi-du:ni tikra:r.**
- Arrangement par-sans répétition.

- Un arrangement sans répétition.

P. 109 : - voilà, **jayyid, sahl jidd(an), tartibät bi-dun tikra:r**. **la: ta-takarraru l-furaṣ**. **al-miTa:l al-ʾawwa**l. **iDan li-l-ʾixtisa:r**, **aṣ-ṣundu:q ya-ḥtawi: ɛala: kura:t sawda:ʾ wa nu-ḍifu ṣafra:ʾ. Tala:t kura:t bayḍa :ʾ wa ṣafra:ʾ wa sawda:wayn**. **na-sḥabu kuratayni bi-t-tata:buɛ wa bi-du:ni iḥlal**. **as-suʾa:l al-ʾawwal, ma: huwa ɛadad as-saḥba:t al-kulliyät** ? ***hada dayman awwal suʾa:l***.

- Voilà, bien, facile très, arrangement par-sans répétition. Non elles se répètent les chances. L'exemple le premier. Donc pour-le bref, la caisse il-contient sur balles noires et nous ajoutons jaune, trois balles blanches et jaune et deux noires. Nous tirons deux balles par la succession et par-sans remise, la question la première, quoi lui nombre les tirages les totaux ? ce toujours premier question.
- Voilà, très facile, un arrangemenr sans répétition. Les chances ne se répètent pas. Le premier exemple, en bref, la caisse contient trois balles blanches, une balle jaune et deux balles noires. Nous tirons deux balles de manière successive et sans remise. La première question : quel est le nombre de la totalité des tirages ? c'est la première question qu'on pose toujours.

EE. 110 : - xxxx

- Chevauchement de parole

P. 111 : **- la:, utmim ha:Dihi al-jumlät. kullu saḥbät ɛiba:rät ɛan**.

- Non je termine cette la phrase. Chaque tirage sous forme de.
- Non, je termine d'abord cette phrase. Chaque tirage est sous forme de.

E. 112 : - ????

- (Inaudible)

P. 113 : **- tama:m(an) , naɛam li-kuratayni min bayn** (????). **jayyid**. **ɛadad as-saḥba:t** a, b ***u ne-ḥseb mezyan. ɛend-ak t-gul f* al-waṭani: nasi:-tu kurät aw miTla ha:Dihi al-ʾašya:ʾ. mufḍi ḥät an ansa: maTal(an) kurät ṣafra:ʾ a-ḥsubu . lada-yya maTal(an) sittät wa a-ḍaɛu xamsät aw sabɛat. la:, sittu kura:t.**

- Parfaitement, oui à-deux balles de entre (inaudible) bien. Nombre les tirages A,B, et je compte bien. Attention-toi tu-dis en le national ai oublié- je balle ou comme ces les choses. Scandale que j'oublie exemple balle jaune. Je compte. chez-moi exemple six et je pose cinq ou sept. Non, six balles.
- Parfait, oui deux balles parmi (inaudible). Très bien. le nombre des tirages A, B et je compte bien. Attention à ne pas oublier à l'examen national une balle où quelque chose dans ce sens. Il faut bien compter. J'ai par exemple six et j'écris cinq ou sept. Non, il faut écrire six balles.

E. 114 : - ***tlatin***.

- Trente

P. 115 : **- ha:kaDa:, Tala:Tu:n, a-ḥsubu bi-šakl'in) jayyid. al-ʾan na-dxulu fi xuṣu:siya:t al-ʾalwa:n. al-ʾamTilät al-lati: ta-ridu ka-t-ta:li:, ma :huwa iḥtima:l saḥb kuratayn min nafsi l-lawn ? man yu-ji:b** ? ***t-feḍḍel***.

- Comme ça, trente, je-compte par forme bien. Maintenant nous-entrons en particularités les couleurs. Les exemples qui elles-mentionnent comme-le suivant, quoi lui probabilité tirage deux balles de même la couleur ? Qui il-répond ? Tu-as l'obligeance de.
- Oui, comme ça trente. Il faut bien compter. Maintenant nous allons aborder les caractéristiques des couleurs. Les exemples seront mentionnés comme suit : quelle est la probabilité du tirage de deux balles de la même couleur ? Qui peut répondre ? vas-y.

E. 116 : **- usta:D, na-bdaʾu bi-t-taɛbi:r.**

- Professeur, nous-commençons par-l'expression.
- Professeur, nous allons commencer par l'expression.

P. 117 : **- tama:m(an), at-taɛbi:r a ḍru:ri :, *mettafqin*.**

- Parfaitement, l'expression essentiel, consentants.
- Parfait, l'expression est indispensable. D'accord.

E. 118 : **- naɛam usta:D.**

- Oui professeur.

P. 119 : **- na-qumu bi-waḍɛi da:ʾirät ḥawla aw ha:kaDa:. *kayn lli ka i-dir bḥal hakka*. al-ḥa:lät al-ʾu:la: saḥb kuratayn bayda:wayn aw al- ḥa:lät aT-Ta:niyät kuratayn sawda:wayn ha:kaDa: a iTna:n min Tala:T za:ʾid a iTna ni min iTna:n, ay at-taɛbi:r yu-ɛti-ka l-jawa:b. at-taɛbi:r yu-ɛti-ka al-jawa:b. ḥadat jadi:d, saḥb kurät bayḍa:ʾ wa sawda:ʾ. ma: huwa iḥtima:lu-hu** ? rrrr.

- Nous-faisons par position cercle autour ou comme ça. Eant qui (particule d'habitude) il-fait comme ça. La situation la première tirage deux balles blanches ou la situation la deuxième deux balles noires comme ça : a deux de trois plus deux de deux, ou l'expression il-donne- toi la réponse. L'expression il-donne- toi la réponse. Evénement nouveau, tirage balle blanche et balle noire. Quoi lui probabilité-sa ? Rire.
- Nous mettons un cercle autour de ou comme ça. Il y a ceux qui font comme ça. Le premier cas est le tirage de deux balles blanches et le deuxième cas porte sur le tirage de deux balles noires comme ça : A deux de trois plus A deux de deux. Autrement dit l'expression facilite la réponse. Un nouvel événement : tirage d'une balle blanche et d'une autre noire. Quelle est sa probabilité ? Rire

E. 120 : - ***ustad, ken-na ka n-dir-u ssi daba a***
- Professeur, étions- nous (particule d'habitude) nous-faisons C maintenant A
- Professeur, avant nous écrivons C et maintenant A

P. 121 : - **at-tartibät ssi,** ***mša dak š-ši*** **as-saḥb bi-t-taʾa:ni:** ssi. ***ḥna daba f*** **as-saḥb bi-t-tata:buɛ** a. **at-taʾlifät** ????
- L'arrangement, C il-est parti ce la chose le tirage par-en même temps C. Nous maintenant en le tirage par la succession A. La combinaison (inaudible).
- On utilise C pour l'arrangement, dans le cas du tirage en même temps, et on a terminé ça. Maintenant nous étudions le tirage successif, et dans ce cas que nous utilisons A. La combinaison (inaudible).

E. 122 : - **saḥb kurät bayd:ʾ wa kurät sawda:ʾ awi al-ɛaks**.
- Tirage balle blanche et balle noire ou le contraire.
- Tirage d'une balle blanche et d'une autre noire ou l'inverse.

P. 123 : - **aḥsan-ta, jayyid**. ***H-M hna gal li-k*** **bayḍa:ʾ wa sawda:ʾ wa lam ya-qul fi al-bida :yät as-saḥbät al-ʾula: bayḍa:ʾ wa T-Ta:niyät sawda:ʾ. qa:la bayḍa:ʾ wa sawda:ʾ.**
- As bien fait- tu, très bien. H-M ici il a dit à-toi blanche et noire et ne pas il-dit au début le tirage la première blanche et la deuxième noire. Il a dit blanche et noire.
- Tu as bien fait, très bien. H-M, il ne t'a pas dit une balle blanche et une autre noire et il n'a pas dit au début au premier tirage la balle est blanche, et au deuxième la balle est noire. Il a dit blanche et noire.

E. 124 : - **awi l-ɛaks.**
- Ou l'inverse.

P. 125 : - **naɛam, bayḍa:ʾ wa sawda:ʾ awi l-ɛaks**. **ay as-sahbät al-ʾula : bayḍa: ʾ** ***ḥint hna*** **bi-t-tata:buɛ al-bayḍa:ʾ wa aT-T :niyät sawda:ʾ awi al-ɛaks. ya-ɛni: sawd:ʾ wa bayḍa:ʾ** ***ḥint*** **lam ya-qul bi-ʾanna al-ʾula: bayḍa:ʾ qa:la bayḍa:ʾ wa sawda:ʾ. li-Da:lik aɛṭa:-ka ha:Da: s-suʾa:l. awi al-ɛaks**. **iDan ha:Da : huwa l-muškil** ***dyal hna ne-ntbhu*** **awi al-ɛaks**.
- Oui, blanche et noire ou l'inverse. Ou le tirage la première blanche car ici par-la succession la blanche et la deuxième noire ou l'inverse. Il-signifie noire et blanche car ne pas il-dit que la première blanche il a dit blanche et noire. Pour ceci il a donné-toi ce la question. Ou l'inverse. Donc ce lui le problème de ici, nous faisons attention ou l'inverse.
- Oui, une balle blanche et une autre noire ou l'inverse. Autrement dit, le premier tirage est la balle blanche puisqu'on a la succession, la première est blanche et la deuxième est noire ou l'inverse, c'est-à-dire balle noire et la balle blanche. En effet il n'a pas dit que la première est blanche mais plutôt la balle blanche et la balle noire. Pour ce faire on vous a donne cette question. J'insiste sur « ou l'inverse », c'est là le problème. Faites attention et n'oubliez pas « ou l'inverse ».

E. 126 : - ***ustad, der-na s-seḥba u ken-na der-na ssi hnaya***.
- Professeur, avons fait- nous le tirage et étions- nous avons- fait-nous C ici.
- Professeur, avant nous avons fait le tirage est nous avons mis C ici.

P. 127 : - **ta-ʾli:fät** ***l-lah i-hdi-k,*** **taʾli:fät ssi, taʾli:fät**. ***ḥna daba f t-tertiba a steɛmel-na*** **al-faqara:t as-sa:biqät.**
- Combinaison le Dieu il-conduit-toi, cobinaison C, combinaison. Nous maintenant en l'arrangement A avons utilisé- nous les paragraphes les précédentes.
- La combinaison, que Dieu te conduie. En combinaison nous utilisons C. Nous sommes maintenant à l'arrangement et nous utilisons A. Nous avons fait recours aux cours passés.

E. 128 : - ***ustad*** **awi al-ɛaks**, ***hnaya rah*** **bi-du:n iḥla:l**.
- Professeur ou l'inverse, ici voilà par-sans remise.

- Professeur, l'expression « ou l'inverse » signifie que nous nous n'avons pas ici la remise.

P. 129 : - **naɛam, huna: bi-du:n iḥla:l. ya-ɛni**: ***kayn al-ɛaks***. ***šuf*** **al kurät al-ʾu:la bayḍa:ʾ wa aT-Ta:niät sawda:ʾaw sawda:ʾ wa bayḍa:ʾ. bi-duni *had* al-kit:abät *kull-h***, **ha:kaDa na-ḍribu fi ?**

- Oui, ici par-sans remise. Il-signifie étant l'inverse. Regarde la balle la première blanche et la deuxième noire ou noire et blanche. Par sans ces les écritures tout- elles, nous-multiplions par ?
- Oui, ici il n'y a pas de remise. C'est-à-dire il y a de l'inversion. Regarde, la première balle est blanche et la deuxième est noire ou la balle noire et la balle blanche. Et pour éviter toutes ces écritures, on multiplie par quel nombre ?

E. 130 : - **iTna:n**.

- Deux .

P. 131 : - **aw nu-ḍifu za:ʾid awi al-ɛaks, tamam(an). iDan al-ʾiḥtima:l huwa**.

- Ou nous-ajoutons plus ou l'inverse, parfaitement. Donc la probabilité lui.
- Ou nous ajoutons l'expression « plus ou l'inverse ». c'est parfait. Donc la probabilité est.

E. 132 : - **usta:D, al-farqu bi-ḍ-ḍabṭ bayna t-taʾlifät wa t-tartibät**. ***waš t-teʾlifa ka n-axd-u*** **bi-šakl ɛa:m** ? ***u t-tertiba*** ?

- Professeur, la différence par- l'exactitude entre la combinaison et l'arrangement. Est-ce la combinaison (particule d'habitude) nous-prenons par-forme général ? Et l'arrangement ?
- Professeur, je veux connaître la différence exacte entre la combinaison et l'arrangement. Est-ce que la combinaison est quand nous tirons de façon générale ? Et l'arrangement ?

P. 133 : - ***daba ḥna fhem-na t-teʾlifa***. ***der-na-ha f*** **l- ḥiṣṣät *lli fat-t***. **at-taʾa:ni: saḥb(un) fi nafsi al-waqt, saḥbu kuratayn fi nafsi al-waqt, majmu:ɛät**. ***ḥna daba*** **bi-t-tata:buɛ**, **wa:ḥidät tilwa al-ʾuxra:. ay a-sḥabu al-ʾula: wa a-ḍaɛu-ha wa a-sḥabu aT-Ta:niyät wa a-ḍaɛu-ha:. qad a-sḥabu ha:Dihi hiya al-ʾu:la:, ha:Dihi hiya aT-Ta:niyät. iDan ana: u-rattibu, u-rattibu, wa:ḍiḥ.**

- Maintenant nous avons compris-nous la combinaison. Avons fait-nous-la en la séance qui s'est passée- elle. Le en même temps tirage en même le temps, tirage deux balles en même le temps, ensemble. Là maintenant par-la succession, une après l'autre. C'est-à-dire je-tire la première et je-pose- la et je-tire la deuxième et je-pose-la. Peut être je-tire celle-ci elle la première, celle-ci elle la deuxième. Donc moi je-arrange,
je-arrangec. Clair.
- Nous avons déjà compris la combinaison car nous l'avons étudiée pendant la dernière séance. C'est un tirage en même temps, tirage de deux balles en même temps.C'est à dire je tire un ensemble. Maintenant nous sommes en tirage successif. C'est-à-dire je tire une balle puis une autre. Je tire la première et je la pose, je tire la seconde et je la pose. Peut être je tire premièrement celle-ci puis celle- là. Donc, ici j'arrange. C'est clair.

E : 134 : - **bi-duni tikra:r.**

- Par-sans répétition.
- Sans répétition.

P. 135 : - **bi-duni tikra:r li-ʾanna-hu bi-duni iḥla:l**. **la: uɛi:du al-kurät, wa bi-t-ta:li: laysa-t la-ha: fursät li-ʾiɛa:dat as-saḥb. fala: tu-karrar.**

- Par-sans répétition car-le par-sans remise. Ne pas je-retourne- la et par-le suivant ne pas-elle à-elle chance à-répétition le tirage. Ne pas elle-se répète.
- Sans répétition car nous n'avons pas la remise. Je ne remets pas la balle, et donc je ne la tire plus. Je ne la tire plus.

E. 136 : - ***ila kan*** **maTal(an) bi-tikra:r**, ***ka t-welli te-ʾlifa***.

- Si étant exemple avec-répétition, (particule d'habitude) elle-devient combinaison.
- Si par exemple on a la répétition, elle devient une combinaison.

P. 137 : - ***ila kan*** **bi-tikra:r, al-faqrät aT-Ta:liTät as-saḥb bi-t-tata:buɛ wa bi-ʾihla:l. sa-na-ra:-h**. ***fhem-ti*** ?

- Si étant par-répétition, le paragraphe la troisième le tirage par-la succession et par-remise (particule de futur) nous-voyons- le. As compris-tu ?
- S'il ya de répétition, c'est la section suivante, le tirage successif et avec remise. Nous allons le voir. As-tu compris ?

E. 138 : - ***ustad, ɛlaš dar*** **iTna:n** ?

- Professeur, pourquoi il a fait deux ?
- Professeur, pourquoi il a mis deux ?

P. 139 : **- jayyid, lima:Da: iTna :n** ?
- C'est bien, pourquoi deux ?
- C'est bien, pourquoi tu as écrit deux ?

E. 140 : **- li-ʾanna laday-na iTna:n**.
- Car nous avons deux.

P. 141 : **- jayyid**, ***ḥna n- ḥell-u l-muškil***. **jayyid**. sawda**:ʾ hiya al-ʾu:la: maḍru:bät fi bayda:ʾ, hiya madrubät fi iTna :n**. ***hada huwa hada ɣir tteqleb***, **bayda:ʾ sawda:ʾ aw sawda:ʾ bayda:ʾ. iDan *kayn lli ka i-ḍreb* fi iTna:n bi-dun iɛa:dat ha:Da: l-majmu:ɛ.**
- Bien, nous nous résolvons le problème. Bien. Noire elle la première multipliée en blanche, elle multipliée en deux. Celui là lui celui-là seulement il s'est renversé, blanche noire ou noire blanche. Donc étant qui (particule d'habitude) il multiplie en deux par- sans répétition ce le total.
- C'est bien, nous allons résoudre le problème nous mêmes. C'est bien. la balle noire est la première multipliée par la balle blanche. C'est-à-dire multipliée par deux. Celui là est le même que celui là, on les a seulement inversés : balle noire et balle blanche ou balle blanche et balle noire. Donc, on peut multiplier par deux sans réécrire ce total.

2.2.2 Les matières linguistiques (30 min)

2.2.2.1 L'arabe (15 minutes)

P. 001 : ***- B-S, fina-huma l-uxrin ?***
- B-S, où-eux les autres ?
- B-S, où sont les autres ?

E. 002 : ***- ra-hum.***
- Voilà-les
- Les voilà

P. 003 : ***- ɛeyyiṭ ɛli-hum***. ***l-muhim ɛend-na*** **maha:rat at-taɛbi:r wa al-inša:ʾ, maha:rat al- ḥukm wa at-taɛli:q**. ***l-muhim ɛṭi-t-kum*** **as**ʾ**ilät iɛda:diyät**. **maha:rat al- ḥukm wa t-taɛli:q.**
- Appelle sur-eux. L'essentiel chez-nous habileté l'expression et la création, habileté le jugement et le commenair. L'essentiel ai donné-je-vous questions préparatoires. habilité le jugement et le commentaire.
- Appelle-les. Nous avons l'habileté d'expression et de rédaction. Habileté du jugement et du commentaire. Je vous ai donné des questions de préparation. Habileté du jugement et du commentaire.

E. 004 : ***- der-na-ha mn qbel***.
- Avons fait- nous-la de avant
- Nous l'avons déjà faite.

P. 005 : **- maha:rat al- ḥukm wa t-taɛli:q** ?
- Habileté le jugement et le commentaire ?
- Habileté du jugement et du commentaire ?

E. 006 : ***- ustad, t-teṣḥiḥ dyal*** **al-ʾinša:ʾ.**
- Professeur, la correction de la création.
- Professeur, nous avons la correction de la production écrite.

P. 007 : ***- ḥetta*** **l-ḥiṣṣät *l-majya***. **rubbama:** ***xelli-t-ha f d-dar mɛa si uraq x°rin***. ***ḥetta*** **l-ḥiṣṣät *le-xra***. **iDan maha:rat al-ḥukm wa t-taɛli:q**. **iDan ɛinda-na maha:rat al-ḥukm wa t-taɛli:q fi t-taɛbi:r wa l-ʾinša:ʾ. al-ɛunwa:n *dyal t-teqdim, ɛlah ma ɛend-kum-š*** **as**ʾ**ilät iɛda:diyät** ?
- Jusqu'à la séance la prochaine. Peut être ai laissé-je-la en la maison avec quelques feuilles autres. Jusqu'à la séance l'autre. Donc habileté le jugement et le commentaire.Donc habileté le jugement et le commentaire en l'expression et la création. Le titre de la présentation. Est-ce que ne chez-vous-pas questions préparatoires ?
- La séance prochaine. Peut être je l'ai oubliée à la maison avec d'autre copies. On va la corriger dans une autre séance. Donc l'habileté du jugement et du commentaire. Donc nous avons l'habilité du jugement et du commentaire en expression et en rédaction. C'est le titre de l'introduction. Est-ce que vous n'avez pas de questions de préparation ?

EE. 008 : **-** ***lla, lla***.
- Non, non.

P. 009 : **-** ***walakin gel-t li-kum wejjed-u***. ***gel-t li-kum wejjed-u had*** **al-miḥwar**. ***gel-t-li-kum wejjd-u*** **maha:rat al-ḥukm wa t-taɛli:q.**
- Mais ai dit-je à-vous préparez. Ai dit-je à-vous préparez ce l'axe. Ai dit-je à-vous préparez habileté le jugement et le commentaire.
- Mais je vous ai demandé de vous préparer. Je vous ai demandé de préparer cet axe. Je vous ai demandé de préparer l'habileté du jugement et du commentaire.

E. 010 : **-** ***ma ɛṭi-ti-na-š*** **asʾilät**. ***gel-ti-li-na ɣir wejjd-u***.
- Ne as donné-tu-nous-pas questions. As dit-tu à-nous seulement préparez.
- Vous ne nous avez pas donné de questions. Vous nous avez demandé seulement de nous préparer.

P. 011 : **-** ***ayyih, ayyih, gel-t li-ku wejjd-u, ih, ih ih.***
- Oui, oui, ai dit-je à vous préparez, oui, oui, oui.
- Oui, oui, je vous ai demandé de vous préparer, je me rappelle bien.

E. 012 : **-** xxxx
- Chevauchement de parole

P. 013 : **- rubbama: bi-n-nisbät li** ***i-mken n-dir-u waḥed l-ferḍ*** **fi n-naqd**, ***yak*** ?
- Peut être à-la proportion à il-se peut nous-faisons un le contrôle en la critique, d'accord ?
- Peut être nous allons faire un contrôle en critique. D'accord ?

EE. 014 : **- la:.**
- Non

P. 015 : **- fi: an-naqd fi: qira:ʾat(in) Ta:niyät li-šiɛri-na: al-qadi:m**. ***l-muhim ɣadi t-beḥt-u f beɛḍ*** **al-ʾasʾilät**, ***ɣadi t-beḥt-u fi-ha***. ***ɣadi t-dir-u waḥed l-mejmuɛa dyal*** **al-ʾasiʾlät** ***u ɣadi t-beḥt-u fi-ha.*** **majmuɛät mina al-ʾasʾilät**. ***l-muhim had*** **al-ʾasʾilät**. ***ɣadi t-beḥt-u f*** **muṣṭalaḥ an-naqd wa al-qira:ʾät, ha :Dihi hiya an-nuqṭät al-ʾu:la:. an-nuqtät aT-Tanyät** ***ɣadi t-ḥawl-u t-dir-u*** **qira:ʾät li-n-naqd al-qadi:m, qira:ʾät li-n-naqd al-qadi:m wa xaṣa:ʾisu-h wa baɛḍ al-muʾallafa:t, baɛḍ al-muʾallafa:t** ***dyal*** **an-naqd al-qadi:m baɛḍ asma:ʾ al-muʾallafa:t**. **an-nuqṭät aT-Ta:liTät** ***lli ɣadi t-ɛerreḍ-u li-ha*** **wa hiya al-mana:hij an-naqdiyät al-ḥadiTät, al-mana:hij an-naqdiyät al-ḥadiTät**. **iDan** ***had*** **al-mana:hij an-naqdiyät al-ḥadiTät**, ***ɣadi t-šuf-u*** **maTal(an) al-ʾasba:b wara:ʾa taṭawwur an-naqd, ma :hiya al-ʾasba:b bi-ṭ-ṭabɛ al-lati: ka:na-t wara:ʾa taṭawwur an-naqd al-ɛarabi: bi-ṭ-ṭabɛ wa ma: huwa al-jadi:d, wa ma: huwa al-jadi:d fi ha:Da: n-naqd** ? **wa ma: huwa al-jadi:d min xila:li qira:ʾati-h, min xila:li qira:ʾati-hi li-lʾadab** ? ***u*** **bi-ṭ-ṭabɛ an-namu:daj** ***lli ɛend-kum*** **wa huwa qira:ät Ta:niyät li-š-šiɛr**, ***iDan ɣadi t-dir-u*** **namu:daj qira :ät Ta:niyät li-šiɛrina: al-qadi:m, qira:ät Ta:niyät li-šiɛrina: al-qadi:m.**
- En la critique en lecture deuxième à poésie-notre l'ancien. L'essentiel (particule de futur) vous-cherchez en quelques les questions, (particule de futur) vous-cherchez en-elles. (particule de futur) vous-faites un l'ensemble de questions et (particule de futur) vous cherchez en-elles. Ensemble de les questions. L'essentiel ces les questions. (particule de futur) vous-cherchez en notion la critique et la lecture. Cette le point la première. Le point la deuxième (particule de futur) vous essayez vous faites lecture à la critique l'ancien. Lecture à la critique l'ancien et caractéristiques- ses, lecture à la critique l'ancien et caractéristiques-ses et quelque les ouvrages quelques ouvrages de la critique l'ancien quelque noms les ouvrages. Le point la troisième qui (particule de futur) vous traitez à-elle et elles les méthodes les critiques les modernes, les méthodes les critiques les moderne. Donc ces les méthodes les critiques les moderne (particule de futur) vous voyez exemple les causes derrière développement la critique. Quoi elles les causes par-l'exactitude qui étaient- elles derrière développement la critique l'arabe, par-l'impression et quoi le nouveau, et quoi le nouveau en ce la critique ? Quoi lui nouveau de durant lecture-sa de durant lecture- sa à la littérature ? et par-l'impression le modèle qui chez-vous et lui lecture deuxième à la poésie. Donc (particule de futur) vous-faites modèle lecture deuxième à poésie-notre l'ancien, lecture deuxième à poésie-notre l'ancien.
- En critique, dans une deuxième lecture à notre poésie classique vous allez faire des recherches en répondant à un ensemble de questions. Le premier point de la recherche porte sur la notion de la critique et la lecture, le deuxième concerne la lecture de la critique classique, ses caractéristiques et quelques ouvrages de cette critique. En troisième point, vous allez voir les

méthodes critiques modernes. Vous allez chercher les causes du développement de la critique arabe et évidemment vous allez voir le nouveau de cette critique à partir de la lecture de la littérature. Bien sûr, le modèle est ici pour vous est notre poésie classique.

EE. 016 : - xxxx

- Chevauchement de parole

P. 017 : - **iDan *ɣadi t-beḥt-u f had* al-mihwar in ša:ʾ al-la:h *baš n-dir-u fi-h had l-ferḍ lli ɣadi i-kun* in ša:ʾ al-la:h fi: ḥudu:d *juj t* al-ʾasa:bi:ɛ *baš t-kun ɛend-kum furṣa te-qra-w* liʾanna mawḍuɛ an-naqd kaDa:lik min al-mawa:ḍi:ɛ al-ʾasa:siyät fi: qira:ʾat al-ɛamal al-ʾadabi :. iDan al-qira:ʾ ät *lli xaṣṣe-ha t-kun ɣadi i-ɛkes-ha l-ferḍ* ???? *rah* al-miḥwar fi-hi aš-šayʾ al-kaTi:r. iDan *n-xu-d :u* bi-n-nesbati li-t-taɛbiri wa al-ʾinša:ʾ. iDan awwal ma :yu- ṭraḥ wa huwa al-ɛunwa :n maha:rat al-ḥukm wa at-taɛli:q wa bi-ṭ-ṭabɛ ha:Dihi al- maha:rät ila: ma :Da : ta-ḥta:j ? maha:rat al-ḥukm wa at-taɛli:q aw ma: huwa as-siya:q al-laDi : ta-dxulu fi-h ? as-siya-q al-laDi : ta-dxulu fi-h.**

- Donc, (particule du futur) vous-cherchez en ce l'axe si a voulu le Dieu pour nous- faisons en-lui ce le contrôle qui (particule de futur) il-est si a voulu le Dieu en limites deux de les semaines pour tu-es chez-vous chance pour vous-lisez car sujet la critique aussi de les sujets lui principales en lecture le travail le littéraire. Donc la lecture qui il manque-la elle-est (particule de futur) il-reflète- la le contrôle (inaudible) Voilà l'axe en lui la chose l'abondant. Donc nous-prenons pour la proportion à-l'expression et la création. Donc, premier quoi il-se pose et lui le titre habileté le jugement et le commentaire et par l'impression cette l'habileté à-quoi elle-a besoin ? habileté le jugement et le commentaire ou quoi lui le contexte où elle-entre en-lui. Le contexte où elle-entre en-lui.
- Donc, si Dieu veut, vous allez faire des recherches dans cet axe et qui sera l'objet du prochain contrôle. Vous avez deux semaines pour vous préparer car le sujet de la critique est fondamental pour la lecture de tout travail littéraire. Donc votre produit en contrôle reflétera vos lectures (inaudibles). Il y a beaucoup de choses à lire dans cet axe. Revenons maintenant au sujet de l'expression et de la rédaction. Si on revient au titre, le premier problème qui se pose est plus précisément ce qu'exige cette habileté du jugement et du commentaire. Dans quel contexte s'inscrit cette habileté ? Le contexte où s'inscrit cette habileté.

E. 018 : - **siya:q an-naqd wa al-qira:ʾät.**

- Contexte la critique et la lecture.
- Le contexte de critique et lecture.

P. 019 : - **naɛam siya:q an-naqd al-ɛa:m wa qira:ʾat ma :Da** :?

- Oui, contexte la critique le général et lecture quoi ?
- Oui, le contexte de la critique générale. Et de quelle lecture ?

E. 020 : - **al-ʾadab**.

- La littérature

P. 021 : - **naɛam qira:ʾat an-naṣṣ al-ʾadabi:. ma: hiya an-nuqaṭ aw al-mara:ḥil al-lati: ya-tamawḍaɛu ɛalay-ha an-naṣṣ fi raʾyi-kum** ?

- Oui, lecture le texte le littéraire. Quoi elle les points ou les étapes qui il se situe sur- elles le texte dans avis-votre ?
- Oui, la lecture d'un texte littéraire. Quelles sont à votre avis, les étapes d'un texte ?

E. 022 : - **al-qiraʾ:ät** ????

- La lecture (inaudible)

P. 023 : - **la:, al-mawa:ḍi:ɛ fi at-taɛbi:r wa al-ʾinša:ʾ li-ʾanna al-mawaḍu:ɛ *dyal* at-taɛbi:r wa al-ʾinša:ʾ *ka ne-steɛmel:u-h* fi ṭuruq kita:bat al-maw ḍu:ɛ fi al-ʾinša:ʾ fi al-inja:z fi at-taɛbir wa al-inja:z. iDan *aš qrit-u* fi mawa:ḍi:ɛ at-taɛbir wa al-ʾinša:ʾ ? *qrit-u t-teṣmim*, waḍɛu taṣmi:m. *qrit-u t-teṣmim* waḍɛu taṣmim** ?

- Non, les sujets en l'expression et la création car le sujet de l'expression et la création (particule d'habitude) nous-utilisons-le en méthodes écriture le sujet, en la création, en réalisation en l'expression et la réalisation en l'expression et la création ? Lisez-vous le plan, établissement plan. Lisez-vous le plan établissement plan ?
- Non, je parle des sujets de l'expression et de la rédaction car nous les exploitons dans les méthodes de l'écriture de n'importe quel sujet. J'insiste sur les sujets d'expression et de rédaction. Qu'est ce que vous avez fait dans les sujets de l'expression et de rédaction ? Est-ce que vous avez fait l'établissement du plan d'un sujet ?

EE. 024 : - **naɛam**.

- Oui

P. 025 : **- iDan ma:Da: ya-taṭallabu waḍɛu taṣmi:m ?**
- Donc quoi il-exige établissement plan ?
- Donc que nécessite l'établissement d'un plan ?

E. 026 : **- muqaddimät , ɛarḍ, xa:timät.**
- Introduction, largeur, fin.
- Introduction, développement, conclusion

P. 027 : **- *kayna* huna-ka šuru:ṭ**, ***kayna* šuru:ṭ li-taṣmi:m. ma: hiya aš-šuru:ṭ *dyal t-teṣmim*** ? **šuru:ṭu at-taṣmi:m.**
- Etant là conditions, étant condition à plan. Quoi elles conditions de le plan ?
- Il y a des conditions pour l'élaboration d'un plan. Quelles sont ces conditions ?

E. 028 : **- *l-muqddima ka n- ṭerḥ-u fi-ha* al-ʾišका:liyät**.
- L'introduction (particule d'habitude) nous-jetons en-elle la problématique.
- Nous proposons la problématique à l'introduction.

P. 029 : **- naɛam *l-muqddima ka n- ṭerḥ-u fi-ha* al-ʾišका:liyät**. ***ka n- ṭerḥ-u fi-ha* al-ʾišका:liyät**. **wa ma: hiya xaṣa:ʾiṣ al-muqaddimät ? naɛam** *L-K.*
- Oui, l'introduction (particule d'habitude) nous-jetons en- elle la problématique. (particule d'habitude) nous-jetons en- elle la problématique. Et quoi elles propriétés l'introduction ? Oui L-K.
- Oui, nous proposons la problématique à l'introduction. Et quelles sont les caractéristiques de l'introduction ? Oui L-K

E. 030 : **- al-ʾintiqa:l mina al-ɛa:mm ila: l-xa:ṣṣ.**
- Le départ de le général à le particulier.
- Nous passons du général au particulier.

P. 031 : **- naɛam al-ʾintiqa:l mina al-ɛa:mm ila: l-xa:ṣṣ.**
- Oui, Le départ de le général à le particulier
- Oui, nous passons du général au particulier

E. 032 : **- na-ṭraḥ-u l-fikrät l-lati : sa-yataḥaddaTu ɛan-ha n-naṣṣ**.
- Nous-jetons l'idée dont (particule de futur) il-parle sur- elle le texte.
- Nous proposons l'idée que va aborder le texte.

P. 033 : **- naɛam, al-fikrät l-lati : sa-yataḥaddaTu ɛan-ha n-naṣṣ**.
- Oui, l'idée dont (particule de futur) il parle sur- elle le texte
- Oui, l'idée que le texte va aborder.

P. 034 : **- naɛam, bi-ma:Da: ta-tamayyazu l-muqaddimät** ? **an ta-kuna**.
- Oui, de- quoi elle-se caractérise l'introduction ? que elle-est.
- Oui, de quoi se caractérise l'introduction ? qu'elle soit comment ?

E. 035 : **- mumahhidät**.
- Présentative.

P. 036 : **- naɛam, mumahhidät ya-ɛni nu-ḥissu bi-ʾanna al-muqaddimät tu-mahhidu, naɛam *L-K***.
- Oui, présentative, il-signifie nous-sentons que l'introduction elle-présente. Oui L-K
- Oui, présentative, c'est-à-dire que l'introduction présente ce que nous allons faire. Vas-y L-K.

E. 037 : **- tu-ɛṭi nubDät ɛan maḍmu:ni n-naṣṣ**.
- Elle donne notice sur contenu le texte
- Elle présente une synthèse du texte

P. 038 : **- naɛam tu-ɛṭi nubDät ɛan maḍmu:ni n-naṣṣ**.
- Oui, elle donne notice sur contenu le texte.
- Oui, elle présente une synthèse du texte.

E. 039 : **- ṭarḥ al-ʾišका:liät**.
- Jet la problématique.
- La présentation de la problématique.

P. 040 : **- naɛam, al-xaṣa:ʾiṣ, xa:ṣṣiya:t al-muqaddimät**.
- Oui, les caractéristiques, caractéristiques l'introduction
- Oui, je cherche les caractéristiques de l'introduction.

E. 041 : **- iɛta:ʾ taṣawwur awwali: ɛani l-mawḍu:ɛ.**
- Don représentation primaire de le sujet.
- Donne une image du sujet.

P. 042 : **- iɛta:ʾ taṣawwur awwali: ɛani l-mawḍu:ɛ.**

- Don représentation primaire de le sujet.
- Donne une première image du sujet.

E. 043 : **- iɛta:ʾ fikrät mu:jazät ɛani l-mawḍu:ɛ.**
- Don idée brève de le sujet.
- Donner une idée brève sur le sujet.

P. 044 : **- naɛam an ta-kuna murakkazat(an), an-takuna muxtaṣarat(an).** ***t-kun mextaṣra maši l-muqeddima fi-ha tesɛud dyal s-seṭura u l-ɛerḍ ɣadi ne-lqa-w fi-h matal(an) rebɛa dyal s-seṭura*****. ha :Da : huwa t-taṣawwur al-laDi : na-ḍaɛu-h. ha:Da: waḍɛu taṣmi:m. Tumma an-nuqtät aT-Taniyät aw al-marḥalät aT-Taniyät al-lati: taɛarraḍ-na ilay-ha fi t-taɛbi:r wa l-ʾinša:ʾ hiya maha:rat aš-šarḥ wa t-tafsi:r. ma:Da: na-ɛni bi-maha:rat š-šarḥ wa t-tafsi:r ? maha:rat aš-šarḥ *lla*, maha:rat aš-šarḥ wa t-tafsi:r.**
- Oui, que elle-est concentrée, que elle-est précise. Elle est précise non pas l'introduction en-elle neuf de les lignes et la largeur (particule d'habitude) nous- trouvons en-lui exemple quatre de les lignes. Ce lui la représentation que nous-posons. Ce établissement plan. Puis le point la deuxième ou l'étape la deuxième que avons abordée-nous à-elle en l'expression et la création elle habileté l'explication et l'interprétation ? habileté l'explication non, habileté l'explication et l'interprétation.
- Non, elle doit être brève et très concise. Par exemple, on ne doit pas écrire neuf lignes en introduction et quatre lignes seulement au développement. Donc, voilà notre conception pour l'élaboration d'un plan. Puis le deuxième point que nous avons abordé au sujet de l'expression et de la rédaction est l'habileté d'explication et d'interprétation. Que signifie l'habileté d'explication et d'interprétation ? je ne parle pas seulement de l'habileté d'explication mais plutôt de l'habileté d'explication et d'interprétation.

E. 045 : **- hiya al-ɛarḍ.**
- Elle le développement.
- C'est le développement.

P. 046 : **-** ***lla, huwa rah kayn f*** **jami:ɛ al-mara:ḥil innama:** ***huwa ɣadi i-kun kter f l-ɛerḍ***
- Non, lui voilà étant en toutes les étapes. Mais lui (particule de futur) il-est plus en le développement.
- On trouve cette habileté dans toutes les étapes. Seulement elle sera plus abondante au développement.

E. 047 : **- al-ʾijabät ɛan ma:huwa maṭru:ḥ fi l-muqaddimät**.
- La réponse à quoi lui posé en l'introduction.
- Une réponse à ce qui a été posé en introduction.

P. 048 : **- naɛam, huwa al-ʾijabät ɛan ma:huwa maṭru:ḥ fi l-muqaddimät.**
- Oui, lui la réponse à quoi lui posé en l'introduction.
- Oui, une réponse à ce qui a été signalé en introduction

E. 049 : **- huwa t-tafṣi:l**.
- Lui le détail.
- C'est le détail.

P. 050 : **- naɛam, huwa t-tafṣi:l. iDan ila: ma:Da: ya-ḥta:ju š-šarḥu wa t-tafṣi:l ? ila: ma:Da: ya-ḥta:j ? naɛam *B-K*.**
- Oui, lui le détail. Donc à quoi il-a besoin l'explication et le détail ? A quoi il-a besoin ? oui B-K.
- Oui, c'est le détail. Alors quels sont les éléments nécessaires à l'explication et à la présentation en détail. Vas-y B-K

E. 051 : **- ya-ḥtaju ila: l-ḥujaj wa l-bara:hi:n.**
- Il a besoin à les preuves et les arguments.
- On a besoin de preuves et d'arguments.

P. 052 : **- naɛam**, **ya-ḥtaju ila: l-ḥujaj wa l-bara:hi:n. naɛam *L-K***
- Oui, il a besoin à les preuves et les arguments. Oui L-C.
- Oui, on a besoin de preuves et d'arguments. Vas-y L-C.

E. 053 : **- ya-ḥtaju ila: r-raṣi:d al-maɛrifi:**
- Il a besoin à le stock le cognitif
- Il faut avoir des connaissances.

P. 054 : **- naɛam, ya-ḥtaju ila: r-raṣi:d al-maɛrifi:.***mezian*. **naɛam *D-F***
- Oui, il a besoin à le stock, le cognitif bien. Oui D-F

- Oui, on a besoin de connaissances, c'est bien. Vas-y D-F

E. 055 : **- ya-ḥtaju ila: maɛluma:t wa rasi:d maɛrifi: wa ila: uslu:b.**

- Il a besoin à information et stock cognitif et à style.
- On a besoin d'informations, de connaissances et d'un style d'écriture.

P. 056 : **- naɛam la:budda an ta-tawaffara ha:Di :hi al-ɛana:ṣir fi š-šarḥi wa t-tafsi:r. iDan li-na-šraḥa, ma:Da yu-taṭallabu qabla an na-šraḥa *? ila bɣi-t ne- šreḥ, aš xaṣṣ i-kun sa:bq ?***

- Oui, il faut que elles-existent ces les éléments en l'explication et l'interprétation. Donc pour nous-expliquons quoi on-exige avant nous expliquons ? si ai voulu-je j'explique, quoi il manque il est devancé ?
- Oui, il est indispensable d'avoir tous ces éléments en explication et en interprétation. Qu'est-ce qui est recommandé avant d'entamer l'explication ? Que dois-je faire avant d'expliquer ?

E. 057 : **- qira:ʾät sa:biqät ɛamm:ät.**

- Lecture antérieure générale
- Une lecture antérieure et générale.

E. 058 : **- naɛam bi- taɛbir(in) a:xar al-fahm**. ***ma i-mken-š li-ya ne-šreḥ u ana ma fahem-š.***

- Oui par-expression autre la compréhension. Ne- il-se peut-pas à- moi je-explique et moi ne comprenant-pas.
- Oui, autrement dit la compréhension. Je ne peux pas expliquer ce que je n'ai pas compris.

E. 059 : **- al-fahm huwa al-laDi : yu-mahhidu li-š-šarḥ, al-fahm huwa al-laDi : yu-mahhidu li-š-šarḥ**. ***ma i-mken-š li-na ne-šerḥu ši ḥaja u ḥnaya***. **iDan mabdaʾiy(an) la :budda an na-fhama** *rah had* **al-ɛana:ṣir asa:siyät la:budda an na-fhama awwal(an). baɛda Da:lik *ɛenda-na* maha:rat al- ḥukm wa t-taɛli:q**. **awwal(an) maɛna l-ḥukm, ma: maɛna l-ḥukm ? ya-ɛni ḥatta ṭ-ṭariqät *ila bɣi-na n-beḥt-u xeṣṣ-kum t-ɛerf-u* ṭ-ṭari:qät*.matalan bɣi-t ne-bḥet ɛla* n-naqd *ne-mši-w matalan l* al-muɛjam ma: maɛna: naqd naqd fi al-luɣät wa naqd fi l-iṣṭila:h li-ʾanna *had* al-manhajiyät *ka t-saɛd-na baš n-fehm-u* al-ʾafka:r. na-ɛudu ila : al-luɣät hadi hiya ṭ-ṭari:qät *dyal l-beḥt l-beḥt rah ɛend-u ṭ-ṭuruq dyawl-u. ši ḥaja l-qit fi-ha waḥed n-newɛ dyal* al- ɣumu:ḍ ya-jibu an a-šraḥa-ha:. bi-n-nibati li-maɛna: al-ḥukm li-ʾanna *had* al-masʾalät *hadi* ḍarau:ri: *dayman weqtemma t-ɛerreḍt-u l-ši qadiya*, la:budda an na-bdaʾa bi-šarḥi al-mafa:hi :m li-ʾnna-hu *melli t-gul* al- ḥukmu wa t-taɛbi:r *ašnu meɛniyyet-ha* al-ḥukmu wa attaɛbi:r** ?

- La compréhension lui qui il-facilite à-l'explication la compréhension lui qui il-facilite à-l'explication. Ne il-se peut- pas à-nous nous-expliquons quelque chose et nous. Donc par principe il faut que nous comprenons voilà ces les éléments fondamentales il faut que nous-comprenons premièrement. Après cela chez-nous habileté le jugement et le commentaire. Premièrement sens le jugement, quoi sens le jugement ? Il-signifie même la méthode si avons voulu-nous nous cherchons il manque-vous vous connaissez la méthode par exemple ai voulu-je je-cherche sur la critique nous allons par exemple à le dictionnaire quoi sens critique en la langue et critique en la convention car cette la méthodologie (particule d'habitude) elle aide-nous pour nous- comprenons les idées. nous revenons à la langue cette elle la méthode de la recherche la recherche chez- lui les méthodes les sens quelque chose ai trouvé-je. la proportion à- sens le jugement car ces le problème celle là essentiel quand vous -bordez à quelque affaire il faut que nous-commençons par- explication les notions car-le quand tu dis le jugement et l'expression quoi sens- son le jugement et l'expression ?
- C'est la compréhension qui nous facilite l'explication et nous ne pouvons jamais expliquer ce que nous n'avons pas compris. Par principe, il faut d'abord comprendre. Après, nous avons l'habileté du jugement et du commentaire. Tout d'abord quel est le sens du jugement ? Il vous faut aussi connaitre la méthode de recherche. Par exemple nous voulons faire une recherche sur la critique, nous cherchons dans un dictionnaire le sens linguistique de critique puis son sens conceptuel. Cette méthodologie nous aide à comprendre les idées. Nous revenons à la langue. Ce sont les méthodes de la recherche et chaque fois je trouve une ambigüité quelconque je dois l'expliquer. Qu'en est-il du jugement. Ceci est important, toujours quand on aborde un sujet ou commence d'abord par l'explication des notions. Alors quel est le sens du jugement et du commentaire ?

E. 060 : **- al-ḥukmu ɛala: l-mawḍu:ɛ.**

- Le jugement sur le sujet.
- Juger un sujet

P. 061 : **- kayfa al-ḥukmu ɛala: l-mawḍu:ɛ ?**

- Comment le jugement sur le sujet ?
- Comment on juge un sujet ?

E. 062 : **- iɛṭa:ʾ wijhat naDar**.
- Don orientation vue.
- Donner son point de vue.

P. 063 : **- naɛam iɛta:ʾ raʾyi-na : al-xa:ṣṣ wa wijhat naDari-na *walakin l-meɛna ɣadi i-kun mefhum kter* law rajaɛ-na maTalan ila l-maɛna: l-luɣawi: al-ʾṣli:**. ***ila rjeɛ-na maTalan ila kayn*** **majmuɛ ät min al-maɛa:jim *kayn* al-muɛjam al-wasi:ṭ *u kayn* al-muɛjam al-ɣani: *u kayn* al-muɛjam ar-ra:ʾid . maTal(an) ha:Dihi hiya l-maɛa:ni: al-lati: ja:ʾa bi-ha al-ḥukmu maTal(an) al-ḥukmu al-ɛilmu wa at-afaqquhu. iDan al- ḥukmu fi l-qawa:mi:s al-luɣawiyät wa ahammu ha:Di: al-qawa:mi:s al-lati iɛtamad-na ɛalay-ha *kayn* al-muɛjam al-wasi:ṭ *u kayn* al-ɣani: *u kayn* al-muɛjam ar-ra:ʾid. bi-n-isbati li-l-maɛna: *dyal* al-ḥukm fa-huwa al-ɛilmu wa at-tafaqquhu *u kayn* kaDa :lik al-maɛna *: dyal* al-ḥukm wa huwa al-qada:ʾ fa-na-qulu ḥakama ḥukm(an) wa ḥukmat(an) ay qada: bayna n-na:si maTal(an) ay ḥakama bayna-hum. na-qu:lu ḥakama l-farasa ay axaDa bi-li-jami-hi. ḥakama l-faras.**
- Oui don avis- notre le privé et orientation vue- notre mais le sens (particule de future) il est compréhensible plus si sommes revenus-nous à le sens le linguistique l'original si sommes revenus-nous par exemple ci étant ensemble de les dictionnaires étant le dictionnaire al-wasiṭ (l'intermédiaire) et étant le dictionnaire al-ɣani (le riche) et étant le dictionnaire ar-raːʾid (le pionnier) par exemple ces elles les sens que il est-venu à-elle le jugement par exemple le jugement la science et l'érudition. Donc le jugement dans les dictionnaires les linguistiques et plus important ces les dictionnaires que nous sommes appuyés-nous sur- elles étant le dictionnaire Al-wasiṭ le dictionnaire Al-ɣani et le dictionnaire Ar-raːʾid pour- la- proportion à le sens de le jugement alors- lui la science et étant aussi le sens de le jugement et lui la justice et- nous- disons juger jugement et gouvernement c'est-à-dire jugement les gens par exemple c'est-à-dire juger entre- eux nous disons juger le cheval c'est-à-dire prendre par bride- sa. juger le cheval.
- Oui donner notre avis et notre point de vue mais le sens sera plus clair si nous revenons au sens linguistique, qui est un sens original. En consultant un ensemble de dictionnaire notamment les dictionnaires suivants : Al-wasi:ṭ, Ar-raːʾid et Al-ɣani, nous trouvons que le mot jugement a les sens suivants : la science et l'érudition. En outre ,nous disons juger entre les gens, c'est-à-dire rendre justice et juger un cheval par sa bride signifie le maîtriser.

E. 064 : **- al-qafzu bi-hi.**
- Le saut par lui.
- Faire sauter le cheval.

P. 065 : **- ay axaDa bi-zi-ma :mi lija:mi-hi wa al-ḥukmu huwa l-faṣlu bayna l-mutana:ziɛ:in al-ḥukmu huwa al-faṣlu bayna al-mutana:ziɛi:n. iDan bi-n-nisbati li-l-ḥukm muɛtamid(an) ɛala: l-qawa:mi:s huwa l-ɛilmu wa t-tfaqquhu al-ḥukmu al-qada:ʾ awi l-ɛadl. wa ḥakama ḥukm(an) wa ḥuku:mat(an) bi-maɛna : qaḍa: wa ḥakama al-farasa ay axaDa bi-zima:mi lija:mi-h. wa al-ḥukmu huwa al-faṣlu bayna al-mutana:ziɛi:n. li-ʾanna-hu muhim(un) an na-ɛrifa al- maɛna: l-luɣawi: li-ʾanna-hu huwa *lli ka i-sehhel ɛli-na n-ɛerf-u* al-maɛna: al-iṣṭila: ʾi: li-ʾanna l-kalimata ta-xtalifu ḥasaba s-siya:q li-ʾanna l-ḥukm fi as-siya:sät maTal(an) laysa huwa al-ḥukm fi al-ʾadab.**
- C'est-à-dire prendre par lacet bride- sa et le jugement lui la séparation entre les contestants le jugement lui la séparation entre les contestants. Donc pour la proportion à le jugement s'appuyant sur les dictionnaires lui science et l'érudition le jugement la justice ou la droiture. Et juger jugement par sens juger et juger le cheval c'est-à-dire prendre par lacet bride- sa. et le jugement lui la séparation entre les contestants. Car-le important que nous-connaissons le sens le linguistique car-le lui qui il-facilite sur-nous nous-connaissons le sens le conventionnel car le mot elle-diffère selon le contexte car le jugement en la politique par exemple ne pas lui le jugement en littérature.
- C'est-à-dire il le prend par les lacets de sa bride. Le jugement est aussi le fait de régler de manière juste le conflit des contestants. Donc en nous référant aux dictionnaires consultés, le jugement a le sens de la science et de l'érudition, le jugement signifie la justice, juger un jugement, c'est rendre justice, juger un cheval a le sens de le prendre par les lacets de sa bride et juger entre les contestante renvoie au règlement juste de leur conflit. Donc, il est nécessaire

de connaître d'abord le sens linguistique d'un mot car il nous facilite la connaissance de son sens conventionnel. Rappelons que le sens d'un mot varie selon le contexte de son utilisation ainsi par exemple le mot jugement a des sens différents dans les domaines de la politique et de la littérature.

2.2.2.2 Le française (15 minutes)

P. 066 : - S'il vous plait un peu du silence. Un peu du silence. Alors prenez l'œuvre, prenez l'œuvre. On a déjà terminé la biographie de Mohammed Khair Eddine, n'est-ce pas ?
EE. 067 : - oui monsieur.
P. 068 : - C'est bien, regardez la première page de la couverture. S'il vous plait un peu du silence, la première page de la couverture, la première page de la couverture. Donc essayer de présenter un commentaire. Qu'est ce que vous voyez ? Qu'est ce que vous pensez ? S'il vous plait, W-H, la première page de la couverture. Allez- y, s'il vous pait, la première page de la couverture, qu'est ce que vous voyez ? S-A, oui, écoutez votre ami.
E.069 : - En haut, le nom de l'auteur.
P. 070 : - Oui en haut, vous avez le nom de l'auteur.
E. 071 : - Le titre de l'œuvre.
P. 072 : - Oui, le tire le l'œuvre. C'est quoi le tire le l'œuvre ?
E. 073 : - Il était une fois un vieux couple heureux.
P. 074 : - Oui, il était une fois un vieux couple heureux. Alors, comment vous parait-il ce titre ? y-a-t-il du commentaire pour ce titre ? Il était une fois un vieux couple heureux. Déjà le titre impose des questions. Au niveau de la forme.
E. 075 : - Il est écrit en lettres majuscules avec une couleur jaune.
P. 076 : - C'est un titre en lettres capitales et une couleur jaune. ***W- H maɛende-k-š*** l'œuvre (Ne chez-toi pas l'oeuvre : tu n'as pas l'œuvre) et tu parles. Allez-y, il était une fois un vieux couple heureux.
E. 077 : - Monsieur, dans le passé, l'histoire est dans le passé.
P. 078 : - Oui, le titre renvoie à une histoire dans le passé, oui c'est très bien. Autre chose.
E. 079 : - Il est très long.
P. 080 : - Le titre est plus au moins long. On l'accepte. Oui. Il était une fois un vieux couple heureux. Allez-y. Pourquoi tu ris ***K-H*** ?
E. 081 : - Monsieur, le titre me fait rire, un vieux couple et heureux.
P. 082 : - Oui, vous avez vieux et vous avez couple. Normalement est ce qu'un vieux couple est toujours heureux?
EE. 083 : - oui monsieur, non monsieur. Xxxx. (Chevauchement de parole)
P. 084 : - Normalement la vieillesse, ne ris pas, si vous avez quelque chose à dire vous pouvez intervenir. Mais organisons comme même le débat. Allez-y, donc un vieux couple heureux. Donc vous avez vieux.
E. 085 : - couple.
P. 086 : - Et l'adjectif heureux. Est-ce que les vieux sont toujours heureux ?
EE. 087 : - xxxx (chevauchement de parole)
P. 088 : - Un vieux couple heureux, ça veut dire un vieux et une vieille qui menaient une vie heureuse. Normalement quand est-ce qu'un couple est heureux?
E. 089 : - Quand il est encore jeune.
P. 090 : - Quand il ya encore de la force, de la jeunesse, mais la vieillesse, donc ça pose une question, ça pose une question voilà, on revient à la définition de la littérature. Qu'est ce qu'on a dit à propos de la littérature ? C'est quoi la littérature ? **a-ɛtaqid anna-kum *dert-u* mafhu:m al-ʾdab *f* al-ɛarabiyät**.(Je-cois que-vous avez fait-vous notion la littérature en l'arabe : Je crois que vous avez étudié la notion de la littérature en arabe.)
E. 091 : - C'est un art.
P. 092 : - C'est un art de quoi ? C'est un jeu de quoi ?
E. 093 : - De la langue.
P. 094 : - Très bien, de la langue, du langage. Donc ici à partir du jeu, avec le jeu du langage on crée quelque chose d'esthétique, quelque chose est fascinante, c'est quoi ?

E. 095 : - le titre.
P. 096 : - Oui, déjà le titre est fascinant, attirant. Y-a-t-il vraiment une vieux couple heureux ? Allez-y, autre chose. Qu'est-ce que vous voyez aussi ?
EE. 097 : - xxxx (chevauchement de parole)
P. 098 : - Attention, c'est une mauvaise habitude, c'est vous voulez intervenir levez le doigt et on vous donne la chance de parler. Allez-y, qu'est ce que vous voyez aussi ? Oui ***L-F***
E. 099 : - ***ustad*** (Professeur), un vieux qui s'assoit près d'une fontaine.
P. 100 : - Oui, vous avez un vieux, très bien, qui s'assoit à côté d'une fontaine.
E. 101 : - Il porte une jarre.
P. 102 : - Qui porte une jarree, c'est bien.
E. 103 : - Une femme qui s'est habillée traditionnellement.
P. 104 : - Qu'est ce qu'elle porte ? Comment elle s'est habillée traditionnellement ?
E. 105 : - Elle porte un haïk.
P. 106 : - Comment est ce haïk ?
E. 107 : - Bleu.
P. 108 : - Bleu, un haïk bleu. Alors en quel lieu on porte le haïk bleu ?
E. 109 : - A ***ṣwira*** (à la ville d'Essaouira)
P. 110 : - Non, à Essaouira, on porte le haïk blanc.
E. 111 : - xxxx (chevauchement de parole)
P. 112 : - S'il vous plaît, c'est une mauvaise habitude. **al-ḥiwa:r** ***rah ɛend-u*** **l-qaw:aɛid** ***dyawl-u***. ***bɣi-ti t-gul ši haja hezz ṣebɛe-k u n- ɛtiw-k l-weqt*** **al-ka:fi:**. ***ka te-lqa*** **muʾtamar** ***fi-h*** **alf muša:rik** ***u ma ka i-kunš had ṣ-ṣdaɛ lli fi-kum ntum. šwiya t n-niḍam***. Alors en quelle région on porte le haïk bleu ?
- S'il vous plait, c'est une mauvaise habitude. Le dialogue voilà chez-lui les règles de- lui. As voulu-tu tu-dis quelque chose lève doigt-ton et nous-donnons-toi le temps le suffisant. (particule déclarative) tu-trouves congrès en-lui mille participant et ne il-est- pas ce bruit que en-vous vous. Alors en quelle région on porte le haïk bleu ?
- S'il vous plait, c'est une mauvaise habitude. Le débat a des règles. Si tu veux intervenir, lève ton doigt et on te donne le temps suffisant pour t'exprimer. Il ya des congrès où on peut trouver mille participants, et pourtant on ne fait pas comme votre bruit. Alors en quelle région on porte le haïk bleu ?
E. 113 : - Monsieur à Tafraout.
P. 114 : - Oui, la région de Tafraout, la région de Souss de façon générale.
EE. 115 : - Le sud marocain.
P. 116 : - Déjà, s'il vous plait, le portrait physique, l'habillement, la manière de s'habiller ça renvoie à une région. Il s'agit plus précisément de région de.
E. 117 : - De Souss
P. 118 : - Alors, vous avez un homme. Que porte cet homme là ?
E. 119 : - Une jarre.
P. 120 : - Est qu'il ya uniquement la jarre ?
E. 121 : - Une djellaba.
P. 122 : - Oui, il porte une djellaba.
E. 123 : - Des babouches.
P. 124 : - Oui, des babouches.
E. 125 : - ***r-rezza*** (le turban)
P. 126 : - Comment appelle-t-on ***r-rezza*** (le turban) ?
E. 127 : - Un chapeau marocain.
EE. 128 : - rrrr (Rire)
P. 129 : - Non, on ne dit pas un chapeau marocain, c'est un tu
E. 130 : - Un tissu.
EE.131 : - rrrr (Rire)
P. 132 : - Un turban.
E. 133 : - ***l-kaskiṭa*** (Le chapeau).
EE. 134 : - rrrr (Rire).
P. 135 : - ***l-kaskita*** (Le chapeau) est pour les jeunes. Allez-y, on ne rit pas. Soyez un peu sérieux. Alors, vous avez dit un homme qui porte des babouches. Regardez, de quelles babouches s'agit-il ? Est ce qu'il s'agit de babouches marrakchies ?

EE. 136 : - Non
P. 137 : - Ce sont des babouches de quelle région ?
E. 138 : - De Tafraout.
E. 139 : - De Tiznit.
P.140 : - Oui, les babouches de Souss. Il porte aussi une djellaba, un turban. Qu'est ce qu'il a aussi ?
E.141 : - Une barbe.
P. 142 : - Oui, c'est un homme barbu. Oui, allez-y, autre chose.
E. 143 : - Il a un âne.
P. 144 : - Oui, vous avez un âne. On va voir l'histoire du vieux avec l'âne. Oui vous avez un âne, et quoi encore ?
EE.145 : - xxxx (Chevauchement de parole)
P. 146 : - Attention, ce n'es pas un jeu, on essaie de présenter une lecture à la couverture. S'il vous plait, à partir de la lecture uniquement de la couverture on va déjà avoir une idée sur l'histoire de l'œuvre. Attention.
E. 147 : - Monsieur, peut être un cheval.
P. 148 : - Oui, peut être un âne ou un cheval. Vous avez la partie postérieure d'un équidé. Oui, quoi encore ?
E. 149 : - Une grande porte.
P. 150 : - L'âne, terminons d'abord l'histoire de l'âne.
E. 151 : - Un autre homme sur l'âne.
P. 152 : - Oui, un autre homme à dos d'âne. Allez-y que porte cet homme là ?
E. 153 : - Une djellaba.
P. 154 : - Une djellaba et peut être un burnous. Des habits traditionnels.
E. 155 : - C'est quoi un burnous ?
P. 156 : - ***s-selham*** (le burnous). Attention, l'image ça représente quoi ?
E. 157 : - C'est la culture marocaine.
P. 158 : - Oui, ça renvoie à la culture marocaine. Oui, de quelle époque ? Attention, si vous êtes allés aujourd'hui au lieu où se rassemblent les gens du village, est ce que vous pouvez trouver une scène comme celle- là ?
EE. 159 : - Non.
P. 160 : - Non, vous trouvez des jeunes qui portent des pantalons « djin » des chapeaux, des espadrilles. Donc ça reflète quoi ça ?
E. 161 : - La culture marocaine au passé.
P. 162 : - C'est une scène qu'on peut trouver à la vie quotidienne de quelle région ?
E. 163 : - Au sud du Maroc
P. 164 : - Ce n'est pas maintenant.
E. 165 : - Au passé.
P. 166 : - Vous pouvez la trouver maintenant dans quelques villages qui sont très réculés. Mais attention, tous les gens qui sont près de la fontaine, même la femme, elle est encore jeune, si vous voyez l'image, portaient des vêtements traditionnels. Ça veut dire que c'est une scène de vie qui ne représente pas notre époque, qui représente une époque passée. C'est-à-dire que l'histoire de l'œuvre, c'est une histoire du passé. C'est clair, y-a-t-il d'autres commentaires ?
E. 167 : - Une porte.
P. 168 : - Oui, le bâtiment est comment ? Vous avez une architecture. La couleur du mur, elle est comment ?
E. 169 : - Jaune.
E. 170 : - Rouge.
P. 171 : - Jaune, rouge, entre le jaune et le rouge. Déjà la couleur de mur reflète une région. Vous pouvez trouver la même architecture mais avec une couleur différente. Par exemple, si vous avez cette même architecture avec une couleur blanche, c'est quelle région ?
E. 172 : - ***ṣwira*** (Essaouira), kasa (Casablanca)
P. 173 : - Ou bien.
E. 174 : - Ou bien le nord.
P. 175 : - Oui, ou bien le nord du Maroc. Donc, le couleur du mur renvoie à une région, à une région du Maroc. Et comment est cette architecture !
E. 176 : - Traditionnelle.

P. 177 : - Oui, c'est une architecture traditionnelle. C'est une fontaine. Aujourd'hui on n'utilise plus de fontaine. Aujourd'hui, presque tout le monde a de l'eau potable à la maison, c'est l'époque du robinet. Alors, la quatrième page de la couverture, la quatrième page de la couverture, la quatrième page de la couverture. S'il vous plait, la quatrième page de la couverture.
E. 178 : - Une synthèse de l'œuvre.
P. 179 : - Oui, un petit texte, deux paragraphes qui représentent une synthèse de l'œuvre. Oui, autre chose. Qu'est ce qu'il ya juste en haut de la synthèse ?
E. 180 : - Le non le l'auteur.
P. 181 : - Le non le l'auteur, il est écrit en quelle couleur ?
E. 182 : - Noire.
P. 183 : - Couleur noire, et quoi encore ?
E. 184 : - Le nom de l'œuvre souligné.
P. 185 : - Oui, le titre de l'œuvre Il était une fois un vieux couple heureux, et vous avez une synthèse de l'œuvre. Allez-y, qu'est ce qu'il ya aussi ?
E. 186 : - La maison d'édition.
P. 187 : - La maison d'édition. Quel est son nom ?
E. 188 : - Librairie **al-ʾumma** (la nation).
P. 189 : - Oui, librairie **al-ʾumma** (la nation), édition et diffusion. Et quoi encore ?
E. 190 : - L'adresse, le téléphone, l'émail.
P. 191 : - Oui, les coordonnées de la maison d'édition, vous avez le nom de la maison d'édition accompagné de ses coordonnées. Et quoi encore ?
E. 192 : - Le prix, le dépôt légal et le code-barre.
P. 193 : - Mais vous n'avez pas cite un élément, c'est quoi ?
EE. 194 : - xxxx (chevauchement de parole)
P. 195 : - Ne parlez pas tous à la fois. Il ya un autre élément que vous n'avez pas cité et pourtant il se trouve au centre de la couverture.
E. 196 : - Dans le même programme voltaire, candide, Honoré de Balgoc le père Goriot.
P. 197 : - Ca signifie quoi ça ? D'abord les deux œuvres, ça signifie quoi ?
E. 198 : - Dans le même programme de la deuxième année.
P. 199 : - Oui, dans le même programme de la deuxième année du baccalauréat. C'est-à-dire, comment est cette édition.
E. 200 : - Scolaire.
P. 201 : - Oui, une édition scolaire. C'est une publicité de la maison d'édition. Donc, on va entamer le premier passage de l'œuvre. Je ne vous ai pas demandé de lire le passage ?
EE. 202 : - Non.
P. 203 : - Oh, j'ai oublié.

3 Questionnaire de recherche

Nous vous prions de bien vouloir remplir ce questionnaire de recherche. Nous tenons à vous signaler que le thème de notre étude est " Pratiques langagières et rapports aux identités linguistqiues chez les enseignants et les élèves du Haouz : cas des lycées d'Aït Ourir". Les informations fournies seront traitées de manière confidentielle et ne serviront qu'aux objectifs de la recherche.Nous vous remercions d'avance de votre contribution.

1) - Sexe: M ❒ F ❒ Age : …….. Votre niveau d'instruction :…….

- Niveau d'instruction de votre père : ……..

- Niveau d'instruction de votre mère :……

- Langue(s) maternelle(s) de votre père : Amazighe ❒ Arabe maroacain❒ Arabe standard ❒ Français ❒

- Langue(s) maternelle(s) de votre mère : Amazighe ❒ Arabe marocain ❒ Arabe standard ❒ Français ❒

- La (les) langue(s) que parle votre père : Amazighe ❒ Arabe marocain ❒ Arabe standard ❒ Français ❒

-La (les) langue (s) que parle votre mère : Amazighe ❒ Arabe marocain ❒ Arabe standard ❒ Français ❒

2) Remplissez le tableau suivant :

	Amazighe (berbère)	Arabe marocain	Arabe standard	français
Langue(s) que vous parlez dans votre enfance (entre 3 et 6 ans) avec votre père.				
Langue(s) que vous parlez dans votre enfance (entre 3 et 6 ans) avec votre mère.				
Langue(s) que vous parlez dans votre enfance avec les autres membres de votre famille à la maison.				
Langue(s) de communication actuellement à la maison.				
Langue(s) des médias, des loisirs et d'instruction personnelle (télé, films, roman,…..)				
Les langues que vous pratiquez au quotidien en dehors de l'Ecole et de la maison.				
Les langues que vous pratiquez à l'Ecole (en classe et hors classe).				

3) Complétez le tableau suivant (nous soulignons que l'identité se compose de plusieurs éléments : langues, coutumes, religions, etc.).

	Un Amazigh	Un Arabe	Un Marocain
La langue parlée : amazighe, arabe marocain, arabe standard, français			
Le costume			
La cuisine			
Le caractère			
Autres			

4) Toute langue peut être un marqueur d'identité. A votre avis, à quelle identité renvoie chacune des langues suivantes au Maroc :

	Arabe marocain	Arabe standard	Amazighe (berbère)	Français
Identité amazighe				
Identité arabe				
Identité française				
Identité marocaine				

5) Le Maroc est un pays plurilingue : on y fait usage de plusieurs langues dont les plus importantes sont : l'amazighe, l'arabe marocain, l'arabe standard et le français. Peut-on conclure que le Maroc a plusieurs identités linguistiques ? Oui ❒ Non ❒

Si oui, lesquelles ? Amazigh ❒ Arabe marocain ❒ Arabe standard ❒ Français ❒

- Pourquoi ?.....

……

……

Sinon, quelle est l'identité linguistique que vous jugez compatible au Maroc ?

Amazigh ❒ Arabe marocain ❒ Arabe standard ❒ Français ❒

Pourquoi ?.....
.....
.....

6) – Classez les langues suivantes selon le degré de valeur pour vous.

Amazighe ❒ Arabe dialectal❒ Arabe standard ❒ Français ❒

- Quel est votre critère de classement ?…….....

……

7) Que ressentez-vous de voir votre langue maternelle n'est pas enseignée à l'Ecole ?.....

……...

……...

8) Parmi les langues que vous utilisez, laquelle / lesquelles vous semble (nt) compatible (s) à votre identité?

Amazigh ❒ Arabe marocain ❒ Arabe standard ❒ Français ❒

9) Suite à votre réponse à la question N° 8, la (les) langue(s) compatible(s) à votre identité sert (vent) à :

- vous différencier des autres ❒

- créer la cohésion du groupe ❒

- En profiter pour arriver à un objectif personnel ❒

- Autres raisons……..……...

……

……

10) - Quelles sont la (les) langue (s) où vous vous sentez à l'aise ?

Amazighe ❒ Arabe marocain ❒ Arabe standard ❒ Français ❒

- Pour mieux clarifier cette aisance, veuillez compléter le tableau suivant.

	Amazighe	Arabe dialectal	Arabe standard	Français
Parler aisément				
Etre en confiance				
Langue de création : poésie, chant….				
S'exprimer avec précision.				
Autres				

11) Y-a-t-il des situations sociales où vous dissimulez votre identité linguistique ? Oui ❒ Non ❒

- Si oui, complétez le tableau suivant.

Situations sociales.	Oui.	Non.	Un exemple de votre vie.	Pourquoi ?
Dans un cadre formel : classe, administration…				
Devant des personnes que je connais bien.				
Devant des personnes que je ne connais pas				
Dans une situation de tension.				
Autres				

- Si non, pourquoi ?.....
……
……..

12) Il vous arrive de parler et de discuter en mélangeant plusieurs langues (l'amazighe, l'arabe marocain, l'arabe standard et le français).

a) - Vous le faites consciemment ? Oui ❒ Non ❒
Pourquoi ?.....
.....

b) Trouvez- vous ce mélange normal ? Oui❒ Non ❒

Pourquoi……..

……...

……..
c) Pensez-vous que ce mélange de langues puisse menacer votre identité linguistique ? Oui ❒ Non❒

- Pourquoi ?
……...

…….

…….

……

4 Les fiches de synthèse

Question 1 : les profils sociologiques de nos informateurs

	sexe		Age	Niveau d'instruction[1]			Niveau du père		Niveau de la mère		Langue(s) maternelle(s) du père				Langue(s) maternelle(s) de la mère				Langue(s) que parle(ent) le père.				Langue(s) que parle(ent) la mère.			
	M	F		1	2	3	Scol.	N. scol.	Scol.	N. Scol	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr
1		X	19			X		X		X	X					X			X	X			X	X		
2		X	16		X					X	X				X				X	X			X	X		
3	X		18			X				X	X				X	X			X	X			X	X		
4	X		18			X				X	X	X			X				X	X	X	X	X	X		
5			15	X				X		X	X				X				X	X			X	X		

Question 2 : la biographie linguistique de nos informateurs

	Langue(s) que vous parlez dans dans votre enfance (entre 3et 6 ans) avec votre père.				Langue(s) que vous parlez dans votre enfance (entre 3et 6 ans) avec votre mère				Langue(s) que vous parlez dans votre enfance avec les autres membres de votre famille.				Langue(s) de communication actuellement à la maison				Langue(s) des médias, des loisirs et d'instruction personnelle (télé, films, roman, etc.)				Les langues que vous pratiquez au quotidien en dehors de l'Ecole et de la maison.				Les langues que vous pratiquez à l'Ecole (en classe et hors classe).			
	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr
1	X				X				X				X				X						X			X		
2	X				X				X	X			X				X						X		X	X	X	
3	X				X				X				X				X				x		X			X	X	
4	X				X					X				X			X						X		X	X	X	X
5	X				X				X				X				X				X	X			X	X		

[1] - 1 : ''Tronc commun '' ou ''Licence''.
2 : ''Première année du baccalauréat '' ou ''M aster''.
3 : ''Deuxième année'' ou ''Doctorat''.

Question 3 : identification de l'Amazigh, de l'Arabe et du Marocain

	Un Amazighe								Un Arabe								Un Marocain							
	Amz	AM	AS	Fr	Costume	Cuisine	Caractère	Autre	Amz	AM	AS	Fr	Costume	Cuisine	Caractère	Autre	Amz	AM	AS	Fr	Costume	Cuisine	Caractère	Autre
1	X										X							X						
2	X	X								X									X					
3	X									X							X	X						
4	X									X							X	X						
5	X									X							X	X						

Question 4 : identité linguistique

	Identité amazighe.				Identité arabe.				Identité française.				Identité marocaine.			
	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr	Amz	AM	AS	Fr
1	X					X	X					X	X	X	X	X
2	X	X				X	X					X		X	X	
3	X					X	X					X	X	X	X	
4	X		X		X		X					X	X		X	
5	X						X					X		X		

Question 5 : identification linguistique du Maroc

	Oui	Non	Amz	AM	AS	Fr	Justification
1		X			X		Belle langue (poésie, styles, etc.) + langue du Coran
2		X			X		Maroc est un pays musulman et l'AS est la langue du Coran qui n'a pas été altérée par les autres langues.
3		X			X		Langue du Coran et le Maroc est un pays musulman.
4		X			X		Nous sommes des musulmans.
5	X		X	X	X	X	Nos langues quotidiennes puisque nous les parlons toutes.

Question 6 : classement des langues selon le degré de valeur

	Critère identitaire	D'autres critères		Critère identitaire	D'autres critères
1	Ma langue maternelle		1	Langue maternelle.	
2	Langues des Amazighs		2	Langue maternelle.	
3	Langue du Coran + Langue matenelle (Amz)		3		Communication.
4		Langue qu'on demande au travail.	4		Usage fréquent.
5		Ma langue de communication.	5		Usage fréquent.
6		Langue dominante.	6		Usage quotidien.

Question 8 : les langues d'identité

Informateurs	Amazighe (berbère)	Arabe marocain	Arabe standard	Français
01	X			
02		X		
03	X	X	X	
04	X	X	X	X

Question 9 : justifications des choix identitaires

Informa-teurs.	Se différencier de l'autre.	Créer la cohésion du groupe.	Arriver à un objectif personnel.	Autres.
01	X			Conserver l'identité des ancêtres.
02		X		
03	X	X	X	
04	X		X	

Question 10 : les langues où nos informateurs se sentent à l'aise

Informa-teurs.	Langues où on se sent à l'aise				Parler aisément	Langue(s) de création.	S'exprimer avec précision.	Etre en confiance.	Autres justifications.
	Amz	AM	AS	Fr					
01									
02									
03									
04									

Question 11 : la dissimulation de l'idetité linguistique

Iinforma-Teurs.	Cadre formel.	Devant des personnes que je connais.	Devant des personnes que je ne connais pas.	Dans une situation de tension.	Autres situations.	Pourquoi ?
01						
02						
03						
04						

Question 12 : le plurilinguisme et la constitution de l'identité linguistique

Informateurs.	Vous le faites consciemment ?		Trouvez- vous ce mélange normal ?		Pensez-vous que ce mélange de langues puisse menacer votre identité linguistique ?	
	Oui/Non	Pourquoi ?	Oui/Non	Pourquoi ?	Oui/Non	Pourquoi ?
01						
02						
03						
04						

5 Liste des entretiens

Les infor-mateurs	N° de l'entretien	Langue(s) maternelle(s) de L'interviewé	Durée de l'entretien
Les professeurs	01	Amazighe (berbère)	33 min 26 s
	02	Amazighe (berbère)	20 min 35 s
	03	Arabe marocain.	33 min 54 s
	04	Arabe marocain	21 min 26 s
	05	Amazighe (berbère) + arabe marocain	34 min
	06	Amazighe (berbère) + arabe marocain	22 min 40 s
Total	06		02 h 47 min 01 s
Les élèves	01	Amazighe (berbère).	20 min
	02	Amazighe (berbère).	21 min 27 s
	03	Arabe marocain.	30 min 36 s
	04	Arabe marocain.	20 min 23 s
	05	Amazighe (berbère) + arabe marocain.	36 min 53 s
	06	Amazighe (berbère) + arabe marocain.	21 min 36 s
Total	06		2 h 30 min 55 s
Total	**12**		**5 h 17 min 56 s**

6 Carte situant la ville d'Aït Ourir dans la région du Haouz (Monographie d'Aït Ourir, 2007 :7)

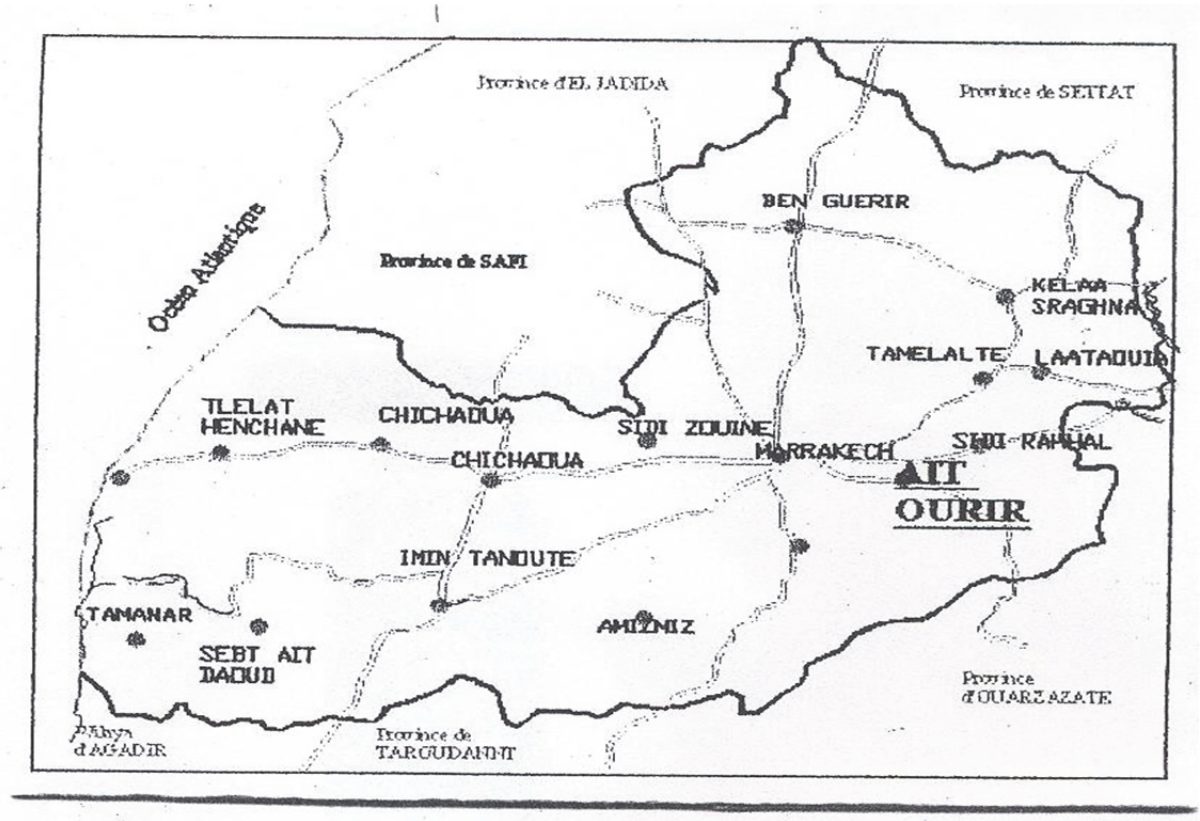


Table des matières

Dédicace 2

Remerciements 3

Le système de transcription 4

Sommaire 7

Introduction générale 8

1 La problématique. 9

2 Hypothèses de la recherche. 15

3 Méthodologie de la recherche. 16

4 Plan de la thèse. 17

Première partie : cadre théorique et méthodologique 19

Introduction. 19

Chapitre I : choix des langues et alternance codique 20

Introduction. 20

1 Le bilinguisme, le multilinguisme, le plurilinguisme, la diglossie et le contact de langues. 20

1.1 Définitions. 20

1.2 Le plurilinguisme au Maroc. 22

1.2.1 Les langues maternelles. 22

1.2.1.1 L'amazighe (le berbère). 23

1.2.1.2 L'arabe marocain. 23

1.2.2 Les langues non maternelles. 24

1.2.2.1 L'arabe standard. 24

1.2.2.2 Les langues étrangères. 24

2 Quelques effets du contact des langues. 25

2.1 L'emprunt linguistique. 25

2.2 Le calque. 26

2.3 Les interférences. 26

1.1 L'alternance codique (ou le code swiching) et le mélange des codes (ou le code mixing). 27

3 L'alternance codique : essai de définition. 28

4 Approches de l'étude de l'alternance codique. 31
4.1 La perspective acquisitionniste. 31
4.2 La perspective glottopolitique. 32
4.3 La perspective formaliste. 32
4.4 La perspective interactionniste. 33
4.5 Approches adoptées dans cette étude. 33
5 Les théories du choix de langues. 34
5.1 Les paramètres sociaux et linguistiques. 35
5.2 La théorie de l'accommodation. 36
5.3 La théorie de la marque. 37
6 Les types d'alternance codique. 38
6.1 La typologie de GUMPERZ. 38
6.2 La typologie de Shana POPLACK. 39
6.3 La typologie de DABENE et BILLIEZ. 40
7 Les fonctions de l'alternance codique et du choix des langues. 42
Conclusion. 46

Chapitre II : langue et identité. 47
Introduction. 47
1 Définition de l'identité. 47
2 Définition de l'identité sociale. 49
3 Les caractéristiques de l'identité sociale. 52
3.1 La multiplicité. 52
3.2 L'autre. 53
3.3 L'imposition d'identités. 53
4 Identité linguistique. 54
5 La construction de l'identité sociale. 55
5.1 L'identité est un produit de la socialisation. 56
5.2 Le constructivisme discursif. 59
6 Les discours identitaires au Maroc. 62
6.1 L'identité arabo - musulmane. 63
6.2 Le discours berbériste. 64
6.3 Le discours de la diversité et de l'altérité. 66
Conclusion. 69

Chapitre III : méthodologie de la recherche.....70
Introduction. 70
1 Présentation du lieu de l'enquête. 70
2 Les informateurs.....71
3 Eléments méthodologiques de l'étude des langues au niveau de la pratique.....73
3.1 La collecte du corpus.....73
3.1.1 Le cadre non formel (hors classe). 73
3.1.2 L'espace classe (le cadre formel). 74
3.2 Description des conversations du corpus.....76
3.2.1 Conversations libres. 76
3.2.1.1 Conversations des professeurs (30 min). 76
3.2.1.2 Conversations des élèves (30 min). 77
3.2.2 Les conversations institutionnalisées (espace classe).....78
3.2.2.1 Les matières scientifiques (30 min).....78
3.2.2.2 Les matières linguistiques. 79
3.3 Transcription du corpus. 79
3.4 Méthode du traitement et d'analyse du corpus. 82
3.4.1 Approche quantitative. 83
3.4.1.1 Les indices de mesure du poids des langues.....83
3.4.1.2 Les normes du comptage des mots. 83
3.4.2 Approche formaliste. 87
3.4.3 Approche pragmatique et fonctionnelle. 88
3.4.4 La grille du dépouillement.....88
4 Eléments méthodologiques de l'étude des langues au niveau identitaire. 89
4.1 Le recueil des données.....89
4.1.1 Le contenu du questionnaire.....89
4.1.2 Les entretiens.....91
4.2 Traitement et analyse des données. 92
5 Comparaison de la situation des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. 93
Conclusion.....95
Conclusion de la partie.....96

Deuxième partie : étude quantitative, formelle et fonctionnelle des pratiques langagières des enseignants et des élèves 97

Introduction. 97

Chapitre I : étude quantitative des pratiques langagières des enseignants et des élèves 99

Introduction. 99

1 Les conversations du cadre non formel. 99

1.1 Les conversations des professeurs. 99

1.1.1 Le nombre de mots. 99

1.1.2 La distribution des tours de parole. 101

1.1.3 La longueur moyenne de l'énoncé (LME). 103

1.2 Les conversations des élèves. 104

1.2.1 Le nombre de mots. 104

1.2.2 La distribution des tours de parole. 106

1.2.3 La longueur moyenne de l'énoncé. 107

1.3 Résultats quantitatifs de l'ensemble des conversations du cadre non formel. 109

1.3.1 Le nombre de mots. 109

1.3.2 Les tours de parole. 111

1.3.3 La longueur moyenne de l'énoncé. 112

2 Les conversations du cadre formel. 114

2.1 Les matières scientifiques. 114

2.1.1 Sciences de la vie et de la terre. 114

2.1.1.1 L'indice du nombre de mots. 114

2.1.1.2 Le nombre de tours de parole. 118

2.1.1.3 La longueur moyenne de l'énoncé. 119

2.1.2 Sciences physiques et chimiques. 120

2.1.2.1 Le nombre de mots. 120

2.1.2.2 Les tours de parole. 123

2.1.2.3 La longueur moyenne de l'énoncé. 124

2.1.3 Les mathématiques. 126

2.1.3.1 Le nombre de mots. 126

2.1.3.2 Le nombre de tours de parole. 129

2.1.3.3 La longueur moyenne de l'énoncé. 131

2.1.4 Synthèse des résultats quantitatifs des matières scientifiques. 132

2.2 Les matières linguistiques. 134

2.2.1 L'arabe. 134

2.2.1.1 Le nombre de mots. 134
2.2.1.2 Le nombre de tours de parole. 137
2.2.1.3 La longueur moyenne de l'énoncé. 139
2.2.2 Le français. 140
2.2.2.1 Le nombre de mots. 140
2.2.2.2 Le nombre de tours de parole. 144
2.2.2.3 La longueur moyenne de l'énoncé. 145
2.2.3 Synthèse des résultats quantitatifs des matières linguistiques. 146
2.3 Synthèse des résultats quantitatifs du cadre formel. 148
3 Résultats quantitatifs de l'ensemble des conversations du corpus. 153
Conclusion. 158

Chapitre II : étude formelle et fonctionnelle des pratiques langagières des enseignants et des élèves. 159
Introduction. 159
1 Les types d'alternances codiques. 159
1.1 Présentation générale. 159
1.2 L'alternance inter-intervention. 162
1.3 L'alternance codique intra-intervention. 166
1.3.1 L'alternance codique inter-acte. 166
1.3.2 L'alternance intra-acte. 169
1.3.2.1 L'alternance codique segmentale. 169
1.3.2.2 L'alternance codique unitaire. 171
1.3.2.2.1 L'insert. 171
1.3.2.2.2 L'incise. 172
2 Les fonctions de l'alternance codique. 178
2.1 Présentation générale. 178
2.2 La fonction polyphonique : discours rapporté. 181
2.3 La fonction interjective. 183
2.4 Personnalisation *versus* objectivisation. 185
2.5 La réitération. 187
2.6 Modalisation d'un message. 188
2.7 Fonction identitaire. 190
2.8 Fonction lexicale et référentielle. 194
Conclusion. 199
Conclusion de la partie. 201

Troisième partie : étude de l'identité linguistique des enseignants et des élèves. 202
Introduction. 202

Chapitre I : étude de l'identité linguistique des enseignants....203
Introduction. 203
1 Les profils sociologiques des enseignants....203
2 Biographie linguistique des professeurs....205
3 Identification de l'autre. 210
3.1 Identification d'un Amazigh, d'un Arabe et d'un Marocain. 210
3.1.1 Identification d'un Amazigh....211
3.1.2 Identification d'un Arabe. 215
3.1.3 Identification d'un Marocain. 219
3.2 Identification linguistique. 222
3.2.1 L'identité amazighe (berbère). 222
3.2.2 L'identité arabe....223
3.2.3 L'identité française. 224
3.2.4 L'identité marocaine....225
3.3 L'identification linguistique du Maroc. 227
3.3.1 Identité plurilingue. 227
3.3.2 Identité monolingue. 228
4 Identification de soi. 230
4.1 Identité plurilingue. 231
4.2 Identité monolingue. 232
4.3 Les justifications des choix identitaires. 233
4.4 L'attachement aux identités linguistiques. 236
4.4.1 Le classement des langues selon le degré de valeur. 237
4.4.2 L'attachement aux langues maternelles. 239
4.4.3 Le critère de l'aisance. 240
4.4.4 La dissimulation identitaire. 244
4.5 Plurilinguisme et constitution de l'identité linguistique. 246
4.5.1 La pratique du plurilinguisme par les professeurs. 246
4.5.2 Les jugements des professeurs sur la pratique du plurilinguisme. 248
4.5.3 L'impact du plurilinguisme sur la constitution de l'identité linguistique des professeurs. 249
Conclusion. 253

Chapitre II : étude de l'identité linguistique des élèves.....254
Introduction.....254
1 Les profils sociologiques des élèves.....254
2 Biographie linguistique des élèves.....257
3 Identification de l'autre.....261
3.1 Identification d'un Amazigh, d'un Arabe et d'un Marocain.....261
3.1.1 Identification d'un Amazigh.....261
3.1.2 Identification d'un Arabe.....262
3.1.3 Identification d'un Marocain.....264
3.2 L'identification linguistique.....267
3.2.1 L'identité amazighe (berbère).....267
3.2.2 L'identité arabe.....268
3.2.3 L'identité française.....269
3.2.4 L'identité marocaine.....269
3.3 Identification linguistique du Maroc.....270
3.3.1 Identité plurilingue.....271
3.3.2 Identité monolingue.....272
4 Identification de soi.....273
4.1 Identité plurilingue.....274
4.2 Identité monolingue.....275
4.3 Justifications des choix identitaires des élèves.....276
4.4 L'attachement aux identités linguistiques.....277
4.4.1 Le classement des langues selon le degré de valeur.....278
4.4.2 L'attachement aux langues maternelles.....279
4.4.3 Le critère de l'aisance.....280
4.4.4 La dissimulation identitaire.....283
4.5 Plurilinguisme et constitution de l'identité linguistique chez les élèves.....285
4.5.1 La pratique du plurilinguisme par les élèves.....285
4.5.2 Les jugements des élèves sur la pratique du plurilinguisme.....286
4.5.3 L'impact du plurilinguisme sur la constitution de l'identité linguistique des élèves.....287
Conclusion.....290
Conclusion de la partie.....291

Quatrième partie : comparaison des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité.....293

Introduction. 293

Chapitre I : comparaison synchronique des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité 295

Introduction. 295

1 La comparaison de la manifestation des langues chez les professeurs. 295

1.1 Le poids des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. 295

1.2 Choix des langues *versus* identité monolingue et alternance codique *versus* identité plurilingue. 297

2 La comparaison des langues chez les élèves. 298

2.1 Le poids des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. 298

2.2 Choix des langues *versus* identité monolingue et alternance codique *versus* 300

identité plurilingue chez les élèves. 300

3 Comparaison des langues chez l'ensemble des informateurs. 301

3.1 Comparaison des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. 301

3.2 Choix des langues *versus* identité monolingue et alternance codique *versus* 304

identité plurilingue. 304

Conclusion. 306

Chapitre II : comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. 307

Introduction. 307

1 La comparaison diachronique des langues au niveau de la pratique. 308

1.1 Comparaison diachronique des données des professeurs. 308

1.1.1 Comparaison diachronique du poids des langues. 308

1.1.2 Comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique 309

1.2 Comparaison diachronique des données des élèves. 311

1.2.1 Comparaison diachronique du poids des langues. 311

1.2.2 Comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique 312

1.3 Comparaison diachronique des données de l'ensemble de nos informateurs. 313

1.3.1 Le poids des langues chez l'ensemble de nos informateurs. 313

1.3.2 Comparaison diachronique du choix des langues et de l'alternance codique chez l'ensemble de nos informateurs. 316

2 La comparaison diachronique des langues au niveau de l'identité. 318

2.1 Comparaison diachronique des données des professeurs. 318

2.1.1 Comparaison diachronique du poids des langues au niveau identitaire. 318
2.1.2 Comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue. 320
2.2 Comparaison diachronique des données des élèves. 321
2.2.1 Comparaison diachronique du poids des langues au niveau identitaire. 321
2.2.2 Comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue. 323
2.3 Comparaison diachronique des données de l'ensemble de nos informateurs. 324
2.3.1 Comparaison diachronique du poids des langues au niveau identitaire. 324
2.3.2 Comparaison diachronique de l'identité monolingue et de l'identité plurilingue. 326
3 Comparaison des taux du changement des langues au niveau de la pratique et au niveau de l'identité. 328
3.1 Comparaison des taux du changement des poids des langues. 328
3.2 Comparaison des taux du changement de l'identité monolingue *versus* l'identité plurilingue et du choix des langues *versus* l'alternance codique. 331
Conclusion. 335
Conclusion de la partie. 336
Conclusion générale 337

Bibliographie 344
1 Les ouvrages. 344
2 Les articles : 349
3 Les recherches universitaires. 356
4 Sitographie. 357

Annexes 358
1 La table des illustrations. 358
1.1 Liste des figures. 358
1.2 Liste des tableaux. 358
1.3 Liste des graphiques. 361
2 Le corpus. 364
2.1 Première catégorie : le cadre non formel (1heure). 365
2.1.1 Les conversations des professeurs (30 min). 365
2.1.1.1 Conversation n°1 (1,57 min). 365
2.1.1.2 Conversation n°2 (12,03 minutes). 366
2.1.1.3 Conversation n° 3 (16 minutes). 375
2.1.2 Les conversations des élèves (30min). 387
2.1.2.1 Conversation n° 1 (6min). 387

2.1.2.2 Conversation n° 2 (6 min). 392
2.1.2.3 Conversation n° 3 (3min). 397
2.1.2.4 Conversation n°4 (6 min). 400
2.1.2.5 Conversation n° 5 (9 min) 404
2.2 Le cadre formel (1 heure). 414
2.2.1 Les matières scientifiques (30 minutes). 414
2.2.1.1 Sciences de la vie et de la terre (10 minutes). 414
2.2.1.2 Sciences physiques (10 minutes). 420
2.2.1.3 Les mathèmatiques (10 minutes). 425
2.2.2 Les matières linguistiques (30 min). 429
2.2.2.1 L'arabe (15 minutes). 429
2.2.2.2 Le française (15 minutes). 436
3 Questionnaire de recherche. 440
4 Les fiches de synthèse. 444
5 Liste des entretiens. 448
6 Carte situant la ville d'Aït Ourir dans la région du Haouz. 449

Table des matières. 450

Lahcen KADDOURI

Pratiques langagières et rapports aux identités linguistiques chez les enseignants et les élèves du Haouz : cas des lycées d'Aït Ourir (Maroc)

Résumé de la thèse en français

Cette recherche a pour objet l'étude de la manifestation des langues au niveau du répertoire linguistique et au niveau du répertoire identitaire dans un milieu plurilingue, à savoir les lycées d'Aït Ourir au Maroc. Au niveau de la pratique, l'analyse des conversations a dévoilé que l'alternance codique est une pratique courante chez les enseignants et les élèves et que le poids de chaque langue dépend de son utilité. Au niveau identitaire, l'identité plurilingue est dominante et le poids de chaque langue correspond à celui de la biographie linguistique de nos enquêtés. Le rapport entre le répertoire linguistique et le répertoire identitaire est disproportionnel. En effet, la comparaison synchronique a dévoilé que les langues de notre étude n'ont pas le même poids aux deux niveaux. D'une part, les tours monolingues sont dominants par contre l'identité monolingue est faible. D'autre part, les tours mixtes n'ont pas de poids tandis que l'identité plurilingue est prépondérante. En outre, la comparaison diachronique a permis de déduire que le changement est continu au niveau de la pratique alors qu'il tend à être stable au niveau identitaire de l'adolescence à l'âge adulte. Ce qui indique que l'identification en une langue ne dépend pas de sa pratique.

Mots clés : le répertoire linguistique, le répertoire identitaire, l'alternance codique, pratiques langagières, l'identité linguistique, tours monolingues, identité monolingue, tours mixtes, identité plurilingue.

Résumé de la thèse en anglais

Title: Language practices and relations with linguistic identities of teachers and students in high schools of Ait Ourir, Haouz, Morocco

This research aims at studying the different aspects of language use at the levels of linguistic and identity repertoires in a multilingual environment; namely high schools in Aït Ourir, Haouz Province, Morocco. The analysis of conversations in the daily usage of languages revealed that Code Switching is a common practice among teachers as well as pupils; and that the weight of each language used depends more on its usefulness to the purpose of speaking. At the identity level, multilingual identity is dominant and the weight of each language is dependent up on the linguistic biography of the person surveyed. Thus, the relationship between the linguistic and identity repertoires is disproportionate. Indeed, synchronically comparing the languages in study confirmed that they don't have the same weight at the two levels. The monolingual turn-taking is dominating whereas the monolingual identity is weak. On the other hand, the mixed turn-taking is meaningless whilst multilingual identity is significant. Moreover, the diachronic comparison enabled us to deduce that the change is ongoing in practice while it seems steady from adolescence to adulthood which shows that identifying in a language doesn't depend on its practice.

Key-words: linguistic repertoire, identity repertoire, code switching, language practices, linguistic identity, monolingual turn, monolingual identity, mixed turn, multilingual identity.