

L'altération du lexique français dans la langue maternelle comme vecteur de conscience linguistique et d'identité en contexte scolaire plurilingue algérien

The alteration of French vocabulary in the mother tongue as a vector of linguistic awareness and identity in a multilingual Algerian school context

LOMBARKIA Nourelhouda *

Université Abbes Laghrour

Khenchela

Le laboratoire SEPRADIS

lombarkia.nourelhouda@univ-khenchela.dz

MOUSTIRI Zineb

Université Mohamed Khider

Biskra

Le laboratoire SEPRADIS

z.moustiri@univ-biskra.dz

Date de soumission: 07-10-2025

Date d'acceptation: 15-12-2025

Résumé:

Le rôle de l'altération du lexique français intégré dans la langue maternelle des élèves algériens, conçu comme mécanisme de construction d'une conscience linguistique et d'une identification langagière dans un contexte d'altérité, est le thème du présent travail de recherche. Notre objectif est d'explorer comment cette altération du lexique français contribue à la construction de l'identité linguistique des élèves dans un contexte marqué par la diversité linguistique. Partant des propos de Charaudeau selon lesquels « *Il n'y a pas de prise de conscience de sa propre existence sans perception de l'existence d'un autre qui soit différent. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité. C'est le principe d'altérité* »¹, nous avons mené une enquête approfondie réalisée au sein d'une école primaire pour savoir dans quelle mesure la mise en lumière des altérations lexicales du français intégrées à la langue maternelle peuvent-elles favoriser une prise de conscience linguistique chez les élèves et permettre un début d'identification à la langue française ? Peut-on considérer ces formes altérées comme des points de convergence interlinguale, et donc comme des médiateurs entre identité maternelle et languescolaire ?

Mots clés: altération lexicale, Conscience linguistique, identité, langue maternelle, contexte scolaire plurilingue algérien

*** - Correspondent auteur.**

¹ Patrick Charaudeau, "Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale", 2009, consulté le 10 juin 2018 sur le site Patrick Charaudeau. URL: <https://patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite-culturelle-une-relation-paradoxale.htm>

Abstract:

The role of the alteration of the French lexicon integrated into the native language of Algerian students, conceived as a mechanism for building linguistic awareness and language identification in a context of otherness, is the theme of this research work. Our objective is to explore how this alteration of the French lexicon contributes to the construction of the linguistic identity of students in a context marked by linguistic diversity. Starting from Charaudeau's remarks that "There is no awareness of one's own existence without the perception of the existence of another who is different." The perception of the other's difference first constitutes proof of one's own identity. It is the principle of otherness," we conducted an in-depth survey within a primary school to determine to what extent highlighting lexical alterations of French integrated into the mother tongue can promote linguistic awareness among students and allow for an initial identification with the French language? Can these altered forms be considered as points of interlingual convergence, and therefore as mediators between maternal identity and school language?

Keywords: lexical alteration, linguistic awareness, linguistic identification, mother tongue, mediation, otherness, primary school students.

Introduction :

Du latin « alterare », qui signifie « rendre autre », « changer », l'altération désigne de manière générale toute transformation d'un objet, d'un phénomène ou d'un système par rapport à un état initial. En linguistique, son emploi connaît des acceptions variées selon les niveaux d'analyse concernés :

la nominalisation permet bien, au sens étymologique du terme « altérer » (rendre « autre »), de désigner un changement, une modification, qu'il s'agisse d'une action ou de son résultat : un texte ou un mot peuvent « s'altérer » au cours du temps, sous le poids du cotexte ou du contexte (...)un mot, un énoncé ou un texte peuvent « être altérés » par un locuteur ou un scripteur ; un mot, un énoncé peuvent « être altérés » par un récepteur ou un auditeur²

Pour Alain Vulbeau, dans un usage conceptuel, l'altération signifie « *une modification sur laquelle on ne porte pas de jugement de valeur : un élément du système ou de la structure est modifié et l'on s'intéresse aux conséquences*

²Sofie Moirand, «Entre altération et reformulation, quelle place faire au dialogisme de Bakhtine dans les travaux de Jean Peytard ? », *Gerflint*, actes du Colloque Miroir, 2012, pp.205-229, consulté en 2016 sur

<<http://gerflint.fr/Base/Monde10/moirand.pdfmoirand.pdf>>

morphologiques et fonctionnelles »³

Dans cet article nous avons opté pour le concept de l'« altération », car comme le souligne Sofie Moirand : « ça sert à « penser avec », outre qu'un concept se doit d'être « travaillé », ...ce serait « ce avec quoi on « retient », on « capte », « une sorte de filet qui attraperait des « poissons »,... »⁴

A cet égard, nous explorons le rôle médiateur de l'altération lexicale dans la conscientisation linguistique des élèves de primaire envers l'identité linguistique du lexique français incorporé dans leur langue maternelle. Ce processus vise à changer leur perception de l'altérité liée à la langue française (considérée comme un élément déclencheur indirect du sentiment d'insécurité linguistique chez ces élèves). L'objectif est de surmonter la peur ou le rejet de la différence.

Ce rôle médiateur ou « la médiation » que nous avons attribuée principalement au lexique altéré et relativement à la langue maternelle des élèves est défini selon Coste et Cavalli en 2014 comme suit : « Médiation peut se définir comme toute opération, tout dispositif, toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre »⁵. Elle est aussi « une action finalisée qui vise à réduire la distance entre des pôles en tension »⁶

En réalité, cette tension, dont parlent Coste et Cavalli, inhérente généralement au contexte social algérien et particulièrement au cadre scolaire, constitue un terrain fertile pour l'émergence d'un sentiment d'insécurité linguistique. Celui-ci est entendu ici comme la perception par le sujet d'un écart entre ses compétences réelles et les exigences de la norme scolaire.

Dans ce cadre, l'analyse proposée par Paola PUCCINI offre une clé de lecture précieuse : « l'accès à la langue de l'autre, marque une prise

³Alain Vulbeau, « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité », Cairn.info,2006/1(n°29),p.57-68,consulté en2019sur <<https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-57?lang=fr&tab=texte-integral>>

⁴ Sofie Moirand, *op.cit.*

⁵ Daniel Coste & Marisa Cavalli « Retour sur un modèle conceptuel pour la médiation », *Action didactique*, vol.7,n°2 (, (15e numéro) 18. 12.2024, sur le site asjp, consulté le 5.mai.2025, <<https://asjp.cerist.dz>>.

⁶ Ibid.

de conscience »⁷. C'est précisément l'objectif de ce travail de recherche qui vise à montrer que l'altération lexicale, loin d'être un obstacle ou une faute, peut devenir un vecteur de familiarisation et de légitimation, permettant à l'élève de reconnaître en lui une compétence linguistique déjà là, bien que souvent déniée. En rendant visible cette porosité entre les langues, on facilite l'entrée dans l'autre ou « l'étranger » dont a parlé Julia Kristeva tout en assurant que « *l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence* »⁸. Au fait, La langue étrangère, marque d'altérité chez les élèves dans ce travail de recherche, va avec l'idée développée par Joseph de Finance qui exprime que l'altérité n'est pas simplement extérieure à nous, mais qu'elle est déjà présente en nous et l'autre est en quelque sorte contenu dans le même. Il a dit : « *parce que l'autre, comme toute forme, doit, pour se distinguer, être identique à soi* » de sorte que « *paradoxalement (...) si la présence de l'autre dans le même qui fait que le même ne soit pas l'autre* »⁹

Selon Charaudeau « *Cette rencontre de soi avec l'autre se réalise à travers les actions que les individus accomplissent en vivant en société, mais également à travers les jugements qu'ils portent sur le bienfondé de ces actions, de soi et des autres.* »¹⁰

À l'école, le français, langue intégrée dans le système éducatif algérien dès le cycle primaire, occupe ainsi un statut ambivalent. Elle est perçue par les élèves comme étrangère ou imposée, elle fait souvent l'objet d'un apprentissage marqué par des sentiments d'éloignement, d'anxiété, voire de rejet.

Concernant ce mécanisme de rejet, Charaudeau explique que si le locuteur va se sentir inférieur en identifiant sa différence par rapport à l'autre, ce dernier va nier l'existence de l'autre en rejetant tous les

⁷ Paola Puccini, « L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant », dans Geneviève ZARATE, Danielle LEVY et Claire KRAMSCH (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* [en ligne], Paris, Editions des Archives contemporaines, 2008, p.97-100, ISBN : 978-2-914610-60-5. Disponible sur : [Microsoft Word - PreciPlurilinguismeBAT.doc](#)

⁸ Julia Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Editions Fayard, (rééd.1991), p.9.

⁹ Joseph de Finance, *De l'un et de l'autre : essai sur l'altérité*, [en ligne], Editrice. Pontificia universita Gregoriana Roma 1993, p.1, consulté en 2018 sur : <http://books.google.dz>

¹⁰ Patrick Charaudeau, « L'identité culturelle entre soi et l'autre », Scribd, 2024, consulté en 2025, <https://fr.scribd.com>

aspects qui marquent son existences (langue, habitudes, valeurs...etc.) car cette différence constitue, pour lui, une menace d'être conçu comme inférieur et imparfait. En fait, il s'agit d'une évaluation négative portée par le locuteur sur soi-même et aussi sur l'autre.

Selon les études menées par Gérard Fonrose et Georges Mérida(1986)¹¹ dans le milieu scolaire, les élèves se trouvent en face à une situation doublement piégée. En effet, d'une part, on leur demande de s'exprimer et de participer activement en classe, tandis que, d'autre part, leurs productions, marquées par des créolismes, sont souvent rejetées, engendrant ainsi un sentiment de culpabilisation linguistique. Lorsque leurs performances présentent des défauts, au lieu de les inciter à prendre conscience que ces anomalies résultent de l'application à un système linguistique - le français - de règles propres à un autre système linguistique - le créole -, on leur présente ces "défectuosités", et ils en viennent rapidement à les percevoir comme de simples altérations du français.

À l'école algérienne, les élèves conçoivent le français comme langue de l'autre, sans imaginer que de nombreux éléments constitutifs de cette langue leur sont en réalité familiers sous une forme « autre » ou « altérée ». Cette absence de conscience linguistique les prive d'un levier précieux d'identification et établit une relation constante à l'altérité linguistique.

Dès lors, une question centrale se pose. Dans quelle mesure la mise en lumière des altérations lexicales du français intégrées à la langue maternelle peuvent-elles favoriser une prise de conscience linguistique chez les élèves et permettre un début d'identification à la langue française ? Peut-on considérer ces formes altérées comme des points de convergence interlinguale, et donc comme des médiateurs entre identité maternelle et langue scolaire ?

Ainsi, notre problématique s'inscrit dans un cadre de recherche sociolinguistique qui interroge plusieurs aspects (la légitimité, l'altérité et l'insécurité linguistique), et plus précisément la manière dont les élèves de primaire peuvent se réapproprier la langue de l'Autre en

¹¹ Aude Bretegnier, *Sécurité et insécurité linguistique, approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues: la Reunion* [Thèse de Doctorat] sur le site UNIVERSITE DE LA REUNION, UNIVERSITE LA REUNION,1999, consulté en 2018, p.306.< <https://hal.science/tel-01517920/document>

convergeant vers son univers. Il s'agira d'interroger le rôle de l'altération lexicale non comme une malformation, mais ici comme :

une fonction d'altération, qui distingue sur le fil du discours les formes d'autre(s) langues que celle qui se présente comme la langue maternelle et/ou nationale du sujet. En référence à la théorisation de l'hétérogénéité énonciative par J.Authier (1982 et 1994), on dira que cette fonction inscrit dans l'énonciation, d'une côté des formes montrées par le sujet, en tant qu'éléments d'une autre langue (ex...), et d'une autre côté des formes étrang(ères), non détectées par le sujet, mais pas inobservables pour autant (...ex) : » et « (...) désignant ainsi la présence d'éléments d'une autre langue, le locuteur se construit impliqué dans un procès de réidentification de soi et d'autrui ¹².

Pour répondre à notre problématique, nous proposons les hypothèses suivantes :

1. Nos informateurs, dans leur parler quotidien, « arabe algérien : langue maternelle », intègrent fréquemment des termes français altérés, sans en avoir certainement conscience.
2. Le dévoilement de l'identité linguistique de ces termes altérés peut susciter une prise de conscience linguistique chez ces élèves en les incitant à converger vers l'autre langue (le français).
3. La conscientisation de ces élèves de l'école primaire sur la nature et l'identité de ces altérations peut diminuer leur sentiment d'insécurité linguistique envers la langue française et faciliter le processus d'identification indirecte à la langue française

Pour mener à bien notre recherche, nous présentons dans un premier lieu, le cadre théorique de cette recherche en abordant entre autres, les différents concepts opératoires de notre thématique de recherche. Puis nous aborderons, le cadre pratique dans lequel s'inscrit la méthodologie suivie, les techniques de recueil des données (observation participante et entretiens semi-directifs), le corpus, l'analyse, l'interprétation des résultats obtenus. En fin la conclusion générale et le bilan de cette recherche.

¹²Patrick Dahlet, « (Dés) approprier les apprentissages discursifs : profils d'une altérotypologie », Gerflint , Actes du Colloque Miroir ,2012,p.205-229, consulté en 2016,pp.59-81,<https://gerflint.fr/Monde10/dahlet.pdf>

I. L'altération dans la langue maternelle

Le contexte algérien a connu un bouleversement linguistique sur son territoire pour une période assez longue, celle de la colonisation française. Les relations établies avec et entre les langues, en particulier avec la langue française, sont considérées comme empreintes d'une profonde ambiguïté.

Pour Jean-Louis HATTIGER :

*C'est sans doute la période coloniale, avec les contacts désormais quotidiens, la nécessité d'étendre la communication à des situations plus variées et le fait que les langues indo-européennes importées deviennent les langues de prestiges, qui favorisera leur altération dans les centres urbains de l'époque.*¹³

En effet, la langue maternelle dans la société algérienne est caractérisée par sa diversité. Elle n'est pas une entité fixe, mais un système linguistique en perpétuelle reconfiguration. Elle est également influencée par les emprunts massifs à la langue de l'ancien colonisateur, qui sont fréquemment incorporés de manière inconsciente dans la langue commune, ces intégrations lexicales sont le résultat d'une situation diglossique complexe dans laquelle l'arabe dialectal coexiste avec le français, introduisant une hiérarchie linguistique héritée de l'histoire dans la langue familiale. Queffélec et al ont souligné que : « la coexistence du français métropolitain avec ...les idiomes locaux favorise l'interpénétration des divers systèmes linguistiques et donne naissance à des variations internes pour chacun des idiomes aux niveaux phonétique, morphosyntaxique et lexical ».¹⁴

C'est ce que Weinreich appelle amalgame de deux langues en un seul système ; il précise que « des amalgames, peuvent être observés tout aussi bien dans des aspects particuliers des langues, par exemple, le vocabulaire, la grammaire, la phonologie . »¹⁵

En revanche, le métissage linguistique qui caractérise le parler algérien où le français fait partie intégrante du système linguistique

¹³ Jean-Louis Hattiger, *Morphosyntaxe du groupe nominal dans un corpus de français populaire d'Abidjan*, [thèse de doctorat], Université de Strasbourg, 1981, p.3.

¹⁴ Ambroise Queffélec et al . *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve. De Boeck-Duculot-AUF, 2002,p.24.

¹⁵ Uriel Weinreich, «Unilinguisme et multilinguisme», *Le langage*, sous la direction d'André MARTINET, Paris, 1968, p.650.

maternel devient un élément constitutif de l'identité linguistique algérienne. Ainsi, ce procédé qui a transformé la langue de l'autre en l'adaptant au système linguistique algérien peut révéler une dynamique d'accommodation linguistique, à ce point, Hamers et Blanc ont noté qu'« *une des caractéristiques principales de toute interaction interpersonnelle est l'adaptation de la parole du locuteur à son interlocuteur et inversement* »¹⁶

II. Eveil aux langues à l'école primaire /language awareness / conscience linguistique et représentations linguistiques

C'est au cours des années 80, en Grande-Bretagne, que l'émergence du mouvement de sensibilisation au langage a eu lieu au niveau de l'école primaire. Il était destinée à améliorer les compétences linguistiques et communicationnelles. Selon Michel Candelier,¹⁷ L'éveil aux langues à l'école primaire est une approche novatrice désigné par différentes appellations telles que l'éveil aux langues, l'éveil au langage, l'éducation aux langues et cultures, ou encore la conscience linguistique. Louise Dabène en rédigeant la préface de l'ouvrage de Candelier a souligné qu'« *on ne peut parler d'éveil aux langues que lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner et qui peuvent être ou non la langue maternelle de certains élèves.* »¹⁸ Elle ajoute en parlant des traits caractérisant les activités de l'evlang (acronyme de Eveil aux langues) :

*[...]il s'agit du choix délibéré, dans certains cas, de langues qui se trouvent en position de minorisation, soit parce qu'elles sont parlées par des populations socialement infériorisées, soit parce que l'évolution historique leur a fait perdre tout ou partie de leur ancien prestige..*¹⁹

¹⁶ Josiane Hamers & Michel Blanc, *Les dimensions sociopsychologiques de la bilinguisme*, dans *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983, p.183.

¹⁷ Michel Candelier, dir., *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck, 2003, 381p.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

Selon Louise Dabène, la conscience linguistique correspond chez le sujet, « *À la faculté d'identifier les éléments qui composent son répertoire verbal ou celui des personnes qui l'entourent comme appartenant à des ensembles différents* »²⁰

En outre, la conscience linguistique peut être définie comme la conscience qu'a un locuteur de la norme prescriptive qui régit la langue, ainsi que de sa propre pratique langagière, de sa manière de s'exprimer, et de celle des autres membres de la communauté linguistique. Cette notion englobe non seulement les attitudes et les représentations, qui selon Calvet²¹ regroupent : images, croyances et positions idéologiques des locuteurs sur les langues et pratiques linguistiques, les leurs ou celles des autres, envers la pratique linguistique, mais aussi la manière dont on évalue sa propre utilisation de la langue ainsi que celle des autres. En ce sens, les représentations linguistiques des élèves envers leur langue maternelle et aussi envers la langue étrangère sont relatives à la conscience linguistique.

III. Dialogisme et altérité/L'altération médiateur dialogique

Dans le présent travail, la conception de dialogisme de Bakhtine est relativement explicable avec la notion d'altération. Vu que chaque parole est une réponse d'une autre, l'altération du lexique peut être ainsi vue comme une réponse linguistique à la parole de l'Autre, un écho à sa présence dans l'espace linguistique local. Ce processus témoigne d'un dialogisme identitaire où se confrontent et se mêlent les langues.

D'après la conception de Bakhtine et Authier-Revuz chaque langue est caractérisée par son hétérogénéité, elle est traversée de voix sociales et historiques diverses. En effet, La langue maternelle n'échappe pas à cette règle : elle représente un modèle d'un dialogisme où coexistent les voix de l'Autre. A cet égard, « *Aucun mot ne vient neutre, « du dictionnaire » ; ils sont tous « habités » par le discours où ils ont vécu « leur vie de mots », et le discours se constitue donc par un cheminement dialogique fait d'accord, rejet, conflit, compromis, à travers le « milieu*

²⁰ Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994, p.24.

²¹Jean- Louis Calvet (1996), la sociolinguistique. Paris: PUF,p.46.

» *des autres discours* »²². Par ailleurs, dans tout contexte de contact linguistique ou culturel, l'altérité ne se construit jamais de façon neutre. Elle est méditée par des représentations sociales, souvent réductrices, qui figent l'Autre dans un cadre négatif.

En effet, nous faisons appel à la conception bakhtinienne de la subjectivation : ce n'est pas en s'isolant, mais en dialoguant avec les voix de l'Autre, même à travers les mots les plus quotidiens, qu'un sujet se constitue linguistiquement et idéologiquement. Dans notre recherche, nous mettons en relation la parole des élèves et la mémoire historique contenue dans les mots. En analysant, puis en discutant les termes « altérés », nous engageons les apprenants dans un processus de prise de conscience linguistique, qui est aussi une prise de conscience identitaire.

IV. Méthodologie

1 Cadre méthodologique général

Dans cette recherche, nous adoptons une approche qualitative de type interprétatif. L'étude repose sur l'analyse de discours spontanés d'enfants algériens de troisième année primaire, afin de repérer les formes de l'altération lexicale du français dans leur langue maternelle (arabe algérien).

2 Techniques de recueil de données

2.1 Observation participante

Dans cette première étape qui consiste à observer les élèves dans des contextes de communication naturelle (récréation, discussion de groupe, jeux, moments informels en classe. Les observations que nous

²²Jacqueline Authier-Revuz. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, n°26, 1982. Parole multiple. Aspect rhétorique, logique, énonciatif et dialogique. pp. 91-151.
www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1982_num_26_1_978

avons effectuées sont enregistrées, transcrites et annotées pour identifier les occurrences du lexique d'origines française mais altéré.

2.2 Entretiens semi-directifs

Nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon d'élèves (8 à 9 ans). Pour les élèves, l'objectif est de faire émerger leur perception de certains mots (ex. :farchita, kaskrout, tomobil, birou), d'identifier leur rapport au français.

3 Constitution du corpus

Notre corpus est constitué de :1-**Transcriptions d'interactions orales** d'élèves (environ 5 heures d'enregistrement dans un établissement scolaire publique « les frères Khomri à Batna);/2-**Trente(30) entretiens semi-directifs** (avec les élèves) ;/3-**Fiches de repérage lexical** ;/4-**une typologie des altérations** selon des critères linguistiques, pour analyser leur fréquence, leur degré d'opacité ou de transparence, et plus particulièrement, leur fonction identitaire dans le discours.

3.1 Exemples d'occurrences relevées dans les échanges oraux

Les extraits suivants proviennent d'enregistrements audio traduits réalisés dans la cour de récréation et en salle (Les échanges sont réalisés en langue maternelle des élèves « arabe algérien »)/ les mots altérés sont transcrits tels qu'ils sont produits par les élèves.)

a/ Extrait 1- interaction spontanée (cour de récréation) /[E(pour élève),CH (pour chercheur)]

-E(A) : « j'ai mis mon l'**kartabl** sur **tabla** » **/- E(B) :** « Moi j'ai oublié mon **stilou**...dans l'**kartabl** !

Analyse : -L'**kartabl**/ le cartable (altération morphosyntaxique)/-**Tabla** /table (altération phonétique intégrée dans l'arabe algérien)/-**Stilou**/ stylo (altération phonétique). Ces formes lexicales altérées sont produites avec une aisance remarquable qui montre leur intégration totale dans la langue maternelle et leur usage quotidien, sans conscience d'un lien avec le français.

b. Extrait 2-Activité (non pédagogique) en classe : le chercheur montre des images de certains objets et demande :

CH : « qui peut me dire comment on appelle ça en français ? »/**EC** : « moi je dis **farchitta**...mais l'autre, je crois c'est **vista**....et ça c'est **tomobil** »/**CH** : « et tu sais pourquoi tu dis **farchita**, **tomobil** et **vista** ? »/**EC** : « c'est ce qu'on dit à la maison. »

L'analyse de l'extrait :-Farchitta/fourchette (altération morpho-phonétique populaire influencée par un usage local)/-Tomobil/automobile (altération morpho-phonétique par aphérèse)/-Vista/veste (altération phonétique adaptée à l'usage local de langue). L'élève manifeste une confusion linguistique : les mots sont utilisés sans reconnaissance de leur source, mais leur ressemblance phonétique et morphologique avec le français favorise l'explication.

3 Tableaux typologiques d'altérations lexicales repérées

Mot altéré	Mot français d'origine	Type d'altération	Fréquence d'usage	Conscience d'origine
Tomobil	Automobile	Altération morpho-phonétique	Très fréquente	nulle
Stilou	stylo	phonétique	Très Fréquente	Nulle
L'Birou	Le bureau	phonétique et morphosyntaxique	Moyenne	nulle

Kaskrou t	Casse- croûte	Phonétique	Très fréquente	nulle
vista	Veste	phonétique	Moyenne	nulle
Farchitt a	Fourchette	Morpho- phonétique	Très fréquente	Nulle

4 Eléments extraits des entretiens

L'analyse de ces entretiens montre une absence quasi totale de conscience de l'origine française de ces termes. Exemples de déclarations (toujours en arabe dialectal et traduites en français en gardant uniquement les formes altérées) :-« Tomobil, c'est pas français, c'est notre mot. »/-« Moi je savais pas que vista c'est français». Certains élèves sont étonnés d'apprendre que ces mots sont d'origine française, ce qui suscite un effet de réajustement identitaire : « alors j'ai déjà parlé en français sans savoir ? C'est bizarre ! »/ Cette prise de conscience favorise l'idée que le français n'est pas entièrement étranger, et qu'il existe une zone linguistique partagée, souvent méditée par l'altération lexicale./Cette prise de conscience met en lumière le fait que la langue française n'est pas complètement étrangère pour certains locuteurs, car il existe une zone linguistique commune où les langues se rejoignent, souvent à travers des altérations lexicales.

5 Corrélation avec les hypothèses

Notre corpus confirme nos hypothèses :1-La majorité des élèves utilisent un lexique altéré d'origine française sans conscience explicite ;/2-Le lexique altéré est intégré dans la langue maternelle (arabe algérien) comme des éléments natifs ;/3-Découvrir leur origine française suscite une prise de conscience linguistique et contribue à la réduction du sentiment d'altérité linguistique.

5 La grille d'observation : (observation participante en contexte scolaire plurilingue algérien)

Notre objectif de l'utilisation de la grille d'observation est d'observer, de relever et d'analyser les formes altérées du lexique français utilisées spontanément par les élèves tout en évaluant leur conscience de l'origine française de ces mots, en lien avec l'insécurité linguistique et le rapport à l'altérité.

-H : pour Hypothèse

Critères d'observation	Indicateurs spécifiques	Modalités de recueil	Lien avec hypothèses
1. Usage spontané du lexique altéré d'origine française	-Emploi de mots comme tomobil, stilou, kaskrout, l'kartabl... Fréquence et variété des formes- contextes d'usage (pédagogique ou récréatif)	Transcription d'interactions orales en classe et en cour de récréation	H1 :Les élèves utilisent un lexique français altéré intégré à leur langue maternelle sans conscience de son origine
2. Attitude spontanée face à ces termes	-Aucune hésitation ou justification lors de l'usage-Ton naturel, absence d'emprunt perçu	Observation fine du langage corporel, intonation, fluidité	H1-H2
3.Réactions lors de la prise	-Etonnement, rejet,	Notes prises après entretiens	H2 : la mise au jour de cette origine

de conscience de l'origine française (via discussions ou entretiens)	appropriation, valorisation-commentaire métalangagier sur la langue (« je parle déjà français sans le savoir ? »)	semi-directifs ou discussions dirigées avec les élèves	altérée produit une prise de conscience linguistique chez les élèves
4.Indices d'identification ou de distanciation linguistique	-Réactions valorisantes ou dévalorisantes du lexique-acceptation ou rejet du terme comme « français »ou « algérien » - expression de rapport identitaire (sentiment d'être exclu, ou au contraire « rassuré »)	Transcription des verbalisations des élèves lors des entretiens	H3 : cette conscience favorise ou entrave l'identification linguistique face à l'altérité
5.Evolution du rapport à la langue française au fil de l'enquête	- Réappropriation de certains mots- Diminution des résistances verbales- valorisation de sa propre	Suivi longitudinal sur plusieurs séances, notes ethnographiques	H2-H3

	compétence linguistique		
--	-------------------------	--	--

Tableau de codage thématique pour l'analyse des entretiens

Thèmes principaux	Sous- thèmes	Exemples de verbalisations possibles
1. Usage non conscient du lexique français altéré	Ignorance de l'origine française des mots – Perception comme lexique « normal » ou « arabe »	« c'est pas français ça, on dit tout le temps comme ça ! » « Ma mère dit aussi kartabl, c'est pas du français ! »
2. Révélation de l'origine française	-Etonnement ou surprise – Acceptation ou refus de l'origine- Requalification du mot	« Ah bon, kaskrout c'est français ? » « Non, on dit ça ici, en France ils disent pas comme ça ! »
3. Rapport affectif au français et à la langue maternelle	-Peur ou rejet du français standard- Attachement au parler local- Comparaison entre langues	« Le français c'est dur, moi je comprends mieux quand c'est en arabe » « Chez nous on parle mélangé, c'est plus facile »
4. Identification linguistique	-Inclusion/exclusion- Fierté/ infériorisation- positionnement par rapport au français	« On parle pas le vrai français ici » « Moi j'aime bien le parler des grands, c'est notre français à nous »
5. Influence de la révélation sur la	-Soulagement-Prise de conscience d'une	« Donc je connais déjà un peu le français sans le

sécurité linguistique	compétence partielle- Changement d'attitude	savoir ? » « C'est rassurant en fait »
6.Représentations de la norme linguistique	-Vision figée du français- Vision inclusive ou exclusive des variétés	« Le français est celui du maître » « si je parle comme ça, ils vont se moquer »

Voici des extraits types annotés d'entretiens semi-directifs avec les élèves, illustrant l'application du tableau de codage thématique.

Extrait 1 : Usage non conscient du lexique français altéré

E1 : « Pour aller à l'école, je prends e'tomobil avec mon frère. C'est normal, on dit ça tout le temps à la maison. »

-Code utilisé : A1 (Pour : l'altération intégrée) _ le mot tomobil est utilisé naturellement./A2 (Pour : l'origine ignorée) – élève ne perçoit pas que c'est un mot d'origine française (automobile)./A3 (Pour : l'usage quotidien) – usage naturel et fréquent.

Extrait 2 : Révélation de l'origine française et étonnement

-CH : « tu sais d'où vient le mot kaskrout ? »/**-E 2 :** « Non, je pensais que c'était un mot arabe. »/**-CH :** « En fait, c'est un mot qui vient du français casse- croûte. »/**-E2 :** « Ah bon ? Je ne savais pas, c'est surprenant ! »

-Code utilisé : B1(pour :l'étonnement)- réaction de surprise face à la révélation./B2 (pour : le déni)- au départ, l'élève refuse l'origine française./B3 (pour : la réappropriation possible)- potentielle prise de conscience.

Extrait 3 : Rapport affectif et insécurité linguistique

-E 3 : « Le français c'est difficile. Quand on me parle en français, je me sens perdu. »/**-E 3 :** « Mais quand j'utilise les mots qu'on dit ici, c'est plus facile, je me sens comme chez moi. »

-Code utilisé: C1 (pour : l'insécurité linguistique)- peur ou difficulté face au français standard. /C2(pour : l'attachement identitaire)- valorisation du parler local comme ressource sécurisante.

Extrait 4 : Identification linguistique ambivalente

-E4: « Moi j'aime bien parler avec les mots qu'on connaît, même s'ils viennent du français, c'est notre façon de parler. »/**-E4 :** « Mais des fois, je me dis que ce n'est pas vraiment du français, alors je préfère parler arabe. »

-Code utilisé : D2 (pour : la fierté locale)- appropriation des termes altérés comme identité linguistique./D1 (pour : la distance identitaire)- sentiment de décalage avec l'autre.

Extrait 5 : Effet sur la sécurité linguistique

-CH : « Maintenant que tu sais certains mots que tu utilises viennent du français, qu'est ce tu penses ? »/**-E5:** « ça me rassure un peu, parce que je comprends mieux. Je me sens capable de parler français même sans le savoir. »

-Code utilisé : E1 (pour : le renforcement de la sécurité linguistique)

-Prise de confiance suite à la prise de conscience./E2 (pour : la réduction de la distance linguistique)- diminution de la peur ou du rejet.

Extrait 6 : Représentations de la norme linguistique

-E6 : « Le maitre nous dit toujours de parler le vrai français, pas comme on parle ici. »/**-E6 :** « J'ai peur de me tromper quand je parle, parce que les autres vont se moquer de moi. »

-Code utilisé : F1 (pour :la norme élitiste) - vision rigide de la langue comme une norme à respecter. /F2 (pour :la norme populaire légitimée) - absence dans cet extrait, mais à surveiller si un élève valorise le parler maternel.(Ces extraits montrent comment les propos des élèves se classent dans nos catégories et permettent d'étayer nos hypothèses sur la conscience linguistique et l'identification face à l'altérité.)

6 L'Incorporation et l'utilisation inconsciente du lexique altéré

L'objectif est d'identifier les mots d'origine française intégrés dans le parler quotidien sans prendre conscience de leur origine.

Questions principales :- Peux-tu me décrire une journée typique à la maison ? (Favoriser l'évocation libre)/-Quand tu pars à l'école, comment tu y vas ? Avec quoi ?/-Quelles sont les activités que tu entreprends à ton retour à la maison ? Que manges-tu ? Que regardes-tu ?/-Est-ce que tu peux me citer quelques mots que tu utilises souvent avec tes parents ou tes amis ? (inviter à détailler)

Relance :-Tu dis le cartable ou l'kartabl ? Et télévision ou tilifizioun ? automobile ou tomobil ?, vous dites comment à la maison ?

Lien avec hypothèse H1 : Les élèves utilisent de manière routinière un lexique altéré sans en percevoir l'origine.

6.1 Réactions à la révélation de l'origine française

L'objectif est de mesurer la surprise, l'éveil ou le rejet face à la révélation de l'origine française de certains mots du quotidien.

Questions (avec confrontation douce à l'origine des mots) :

-Tu sais d'où vient le mot farchita? (fourchette)/-Et kaskrout ?/ -Et tomobil ?/-Est-ce que tu pensais que ces mots étaient du français, de l'arabe ou d'autre chose ?

Relance :-Tu es surpris(e) ? Pourquoi ?/-Ça change quelque chose pour toi de savoir ça ?

Lien avec l'hypothèse H2 : cette prise de conscience déclenche un éveil linguistique chez l'enfant.

6.2 Conception du français et (in)sécurité linguistique

L'objectif est de comprendre comment l'enfant perçoit le français standard par rapport à son parler quotidien.

Questions :-Aimes-tu le français ? Pourquoi ?/-Tu trouves que c'est une langue facile ou difficile ?/-Tu préfères parler comme à l'école ou comme à la maison ?

Relance :-Quand tu parles comme à la maison, est-ce que tu penses que c'est aussi français ?

Lien avec l'hypothèse H3 : le lien affectif entre la langue altérée et le français standard influence la sécurité linguistique.

6.3 Rapport à la norme, à l'école et à l'altérité

L'objectif est de faire émerger les représentations implicites de la norme linguistique et le positionnement identitaire de l'élève.

Questions :-A ton avis, c'est quoi le « bon français » ? /-Tu te sens comment devant l'enseignant de français ?/-Est-ce que tu participes en classe ?/-Est-ce que tu penses que l'enseignant de français est étranger ? Pourquoi ? Si oui, est ce qu'il parle français ?/-Lorsque votre enseignant utilise des mots de la langue maternelle, tu te sens comment ?

Relance :-Tu as déjà eu peur qu'on se moque de toi parce que tu ne parlais pas « bien » français ?/-Est-ce que tu penses qu'il y a une ressemblance entre ta langue maternelle et la langue française dite étrangère ?/-Où tu te sens plus à l'aise en s'exprimant ? à l'école ou à la maison ?/-Est-ce que tu sais qu'il y a des mots français dans ta langue maternelle ?

Lien avec H2&H3 : l'élève s'identifie par rapport à une norme considérée comme extérieure ou hors de portée (altérité), mais qui pourrait être appropriée grâce à l'usage d'un vocabulaire altéré.

6.4 Clôture de bienveillance:-« Je te remercie pour tout ce que tu m'as informé. C'est très intéressant. »/-« Est- ce qu'il y a quelque chose que tu veux rajouter ?/-« Tu as été très claire, bravo ! »

7 Présentation des résultats

7.1. Présence significative du lexique français altéré dans les usages spontanés

Constat empirique : Lors des entretiens, tous les élèves ont spontanément utilisé un grand nombre de mots d'origine française, souvent altérés sans en avoir conscience.

Exemples d'occurrences recueillies : -«l' Kartabl » pour le cartable ;
 - « machina » pour machine, - « Tomobil » pour automobile ;
 « kaskrout » pour casse-croûte -« chambra » pour chambre ;
 « stilou » pour stylo, -«Kertoucha » cartouche ;

Analyse : Ce lexique est intégré de façon fluide dans la langue maternelle (dialecte algérien), témoignant d'un processus d'appropriation linguistique subconscient (Validation de l'hypothèse H1).

7.2. Prise de conscience linguistique lors de la révélation de l'origine des mots :

Réponse des élèves: Quand on leur a dévoilé l'origine française de certains termes altérés la plupart des étudiants ont manifesté une certaine surprise, voire un sentiment d'émerveillement : « Ah bon ? » « Est-ce du français ? »/« J'étais persuadé que c'était en arabe ! »/« Donc, on utilise un peu le français à la maison ? »

Effets constatés : -Une instabilité momentanée mais positive (curiosité, intérêt accru)/-Des Premiers signes d'une conscience linguistique émergente/-Une Association affective plus favorable au français, perçu comme « déjà présent ». Ainsi , la conscience linguistique suppose le dévoilement de ce qui est d'abord perçu comme naturel (**Validation de l'hypothèse H2**) .Il s'agit d'un processus par lequel un locuteur prend progressivement conscience des règles, des formes et usages de sa propre langue, qu'il considérerait jusque-là comme évidents ou naturels.

7.3 Une Transformation du rapport au français scolaire

Avant la prise de conscience :-Le français est perçu comme langue de l'école, langue de l'autre, langue difficile ; -Sentiment d'insécurité, de distance, voire d'exclusion

Après la prise de conscience :-Certains élèves déclarent se sentir « déjà un peu capables » ; -Un glissement s'opère : le français n'est plus totalement étranger, il devient partiellement Familier. Moins de rejet, plus d'identification.

Retranscription:-« Si kaskrout c'est français, je connais déjà un peu, alors. »/-« J'utilise plein de mots français sans savoir. » /-« C'est pas si dur, en fait »

A cet effet, l'appropriation n'est pas superficielle, mais implique un ancrage profond dans le contexte de l'apprenant, et elle passe par la reconnaissance de sa présence dans son propre répertoire linguistique, même altérée. Une forme d'identification partielle à la langue française devient possible lorsque les élèves découvrent qu'ils en utilisent déjà des fragments. (**Validation de l'hypothèse H3**)

7.4 Contacts identitaires et sociolinguistiques

Constats : - Cette prise de conscience favorise une désessentialisation des frontières linguistiques, une revalorisation du soi, et une atténuation de l'altérité linguistique. A cet égard, et dans cette recherche, nous voulons montrer l'individu construit une part de son identité par identification partielle.

Discussion des résultats :

Une altération qui déconstruit l'opposition radicale entre langue maternelle et langue scolaire

Les résultats montrent que le lexique français altéré-loin d'être un simple « résidu linguistique » -constitue en réalité une passerelle entre deux systèmes linguistiques ; l'arabe dialectal et le français scolaire. Par ailleurs, le concept d'altérité dans le contexte scolaire algérien ne désigne pas l'« autre » étranger dans sa totalité mais il renvoie à une zone intermédiaire où coexistent une reconnaissance implicite et une distance

construite. En fait, cette altérité s'inscrit dans une dynamique relationnelle, où les frontières entre soi et l'autre se manifestent à travers des médiations langagières, des représentations collectivement façonnées, et des formes d'hybridation lexicales issues de l'histoire contractuelle entre les deux langues. Ainsi comprise, l'altérité devient un espace de négociation identitaire et de possible sécurité linguistique. Ainsi, l'élève découvre qu'il n'est pas entièrement « étranger » au français. L'altération lexicale constitue alors une trace linguistique de contact, une mémoire vivante de la cohabitation historique des langues, dont la redécouverte peut favoriser l'appropriation identitaire partielle du français.

Conclusion :

L'étude sociolinguistique présentée ici s'est attachée à démontrer que l'altération du lexique français dans la langue maternelle des élèves –souvent perçue comme une forme d'« écart » ou de « corruption »- constitue en réalité un réservoir linguistique latent, porteur de sens, de mémoire et de potentialités identitaires. L'enquête de terrain, fondée sur des observations participantes et des entretiens semi-directifs, a mis en évidence que ces formes lexicales altérées, bien qu'employées de manière inconsciente, représentent une trace linguistique du contact historique et social entre le français et les langues locales, notamment l'arabe dialectal.

La problématique initiale-interrogeant la manière dont ces éléments altérés peuvent favoriser une prise de conscience linguistique et une identification partielle face à l'altérité- a trouvé un éclairage empirique fort dans les réactions des élèves lors du dévoilement de l'origine française de certains termes de leur répertoire natif. Ce processus a permis de déplacer le regard que les élèves portent sur la langue française vers une perception plus inclusive et pacifiée.

De plus, ce travail offre des suggestions pour exploiter l'espace scolaire algérien sans adopter une démarche didactique stricto sensus. Il est possible, dans une perspective purement sociolinguistique, de penser des mécanismes de valorisation des répertoires plurilingues comme leviers d'équité et de réappropriation langagière.

En définitive, l'altération lexicale du français dans la langue maternelle algérienne peut devenir une stratégie de médiation entre langues et identités, une ressource pour reconstruire une relation moins conflictuelle à l'altérité linguistique.

Références bibliographiques :

1-Authier-Revuz Jacqueline (1982), « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours ». In: *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, n°26, Parole multiple. Aspect rhétorique, logique, énonciatif et dialogique. pp. 91-151. Disponible sur <www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1982_num_26_1_978>

2-Benzakour Fouzia, GaadiI Driss et Queffelec Ambroise (2000), *Le français au Maroc : lexique et contacts de langues*, Éditions Duculot, p. 115.

3-Blanchet Alain & Gotman Anne (2015), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, éditions Armand Colin, p.7.

4-Bretegnier Aude(1999), *Sécurité et insécurité linguistique, approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues: la Reunion* [Thèse de Doctorat] sur le site UNIVERSITE DE LA REUNION, UNIVERSITE LA REUNION, Consulté en 2018.< <https://hal.science/tel-01517920/document>

5-Calvet, J.-L. (1996). la sociolinguistique. Paris: PUF.

6-Candelier Michel, dir(2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck.

7-Charaudeau Patrick (2009), "Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale", consulté le 10 juin 2018 sur le site de Patrick Charaudeau.URL: <https://patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite-culturelle-une-relation-paradoxale.htm> l

8-Charaudeau Patrick (2009), "Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière", in Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, L'Harmattan, Paris, consulté le 15 juin 2020 sur <<https://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite-discursive-Un-jeu-de-miroir-fondateur-de-l.html>>

9-Charaudeau Patrick (2024), « L'identité culturelle entre soi et l'autre », Scribd, 2024, consulté en 2025, <https://fr.scribd.com>

10-Coste Daniel & Cavalli Marisa (2024) « Retour sur un modèle conceptuel pour la médiation », *Action didactique*, vol.7,n°2 (, (15e numéro), sur le site asjp, consulté le 5.mai.2025, < <https://asjp.cerist.dz> >.

11-Coste Daniel (1993), « Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique des langues », consulté sur <[https://www.persee.fr/doc/airdf_12603910_1993_num_13_1_1110](http://www.persee.fr/doc/airdf_12603910_1993_num_13_1_1110) >

12-Dabène Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994, p.24.

13-Dabène Louise. Michel Candelier, dir.(2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*, In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29, 2004. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions? sous la direction de Gilbert Ducancel et Diana-Lee Simon. pp. 263-265 www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2627_t16_0263_0000_1

14-Dahlet Patrick (2012), « (Dés) approprier les apprentissages discursifs : profils d'une altérotypologie », Gerflint , Actes du Colloque Miroir, p.205-229, consulté en 2016, sur < <https://gerflint.fr/Monde10/dahlet.pdf> >

15-De Finance Joseph (1993), *De l'un et de l'autre : essai sur l'altérité*, [en ligne], Editrice. Pontificia universita Gregoriana Roma, p.1, consulté en 2018 sur : <<http://books.google.dz>>

16-Hamers Josiane & Blanc Michel (1983), *Les dimensions sociopsychologiques de la bilinguïté*, dans *Bilinguïté et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, p.183.

17-Hattiger Jean-Louis (1981), *Morphosyntaxe du groupe nominal dans un corpus de français populaire d'Abidjan*, [thèse de doctorat], Université de Strasbourg, p.3.

18-Kramsch Claire (dir.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* [en ligne], Paris, Editions des Archives contemporaine, p.97-100, ISBN : 978-2-914610-60-5. Disponible sur : Microsoft Word - PreciPlurilinguismeBAT.doc

19-Krestiva Julia (1988), *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Editions Fayard, (rééd.1991), p.9.

20-Moirand Sofie (2012), « Entre altération et reformulation, quelle place faire au dialogisme de Bakhtine dans les travaux de Jean Peytard ? », Gerflint, actes du Colloque Miroir, pp.205-229, consulté en 2016 sur <<http://gerflint.fr/Base/Monde10/moirand.pdfmoirand.pdf>>

21-Puccini Paola (2007), *L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant*. PARIS : Les Editions des Archives contemporaines.

22-Queffélec Ambroise (1997) , *Le corpus lexicographique : Méthodes de constitution et de gestion*, dans Claude Frey & Danièle Latin , *Le corpus lexicographique : Méthodes de constitution et de gestion*, Actes des troisièmes journées scientifiques du réseau thématique de recherche « étude du français en francophonie », Duculot, Louvain-la-Neuve, p.362.

23-Queffélec Ambroise et al (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve. De Boeck-Duculot-AUF, p.24

24-Valdman Albert (1997), « Collecte de corpus et procédures d'enquête dans l'étude du français en francophonie » dans, Claude FREY & Daniel LATIN, le corpus lexicographique : méthodes de constitution et de gestion, actes des troisièmes journées scientifiques du réseau thématique de recherche « étude du français en francophonie », Louvain-La –Neuve, p.27.

25-Vulbeau Alain (2006), « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité », Cairn.info/(n°29), p.57-68, consulté en 2019 sur <<https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-57?lang=fr&tab=texte-integral>>

26-Weinreich Uriel (1968), «Unilinguisme et multilinguisme», *Le langage*, sous la direction d'André MARTINET, Paris.

