

# **Evaluating the perception of the quality of electronic services delivered by the public relations department in Mutah University**

*Waleed E. Alrawadieh  
Mutah University – Jordan*

## **ABSTRACT**

This study attempts to examine the variance in perception of electronic service quality dimensions and overall service quality delivered by the Public Relations Department in Mutah University between academic staff and administrative staff in Mutah University. Furthermore, this study also examines what shapes and constitutes the quality of electronic services from academic staff and administrative staff perspectives in Mutah University. This study was conducted using a set of questionnaire to 250 employees in Mutah University, 162 academic and 88 administrative. The study will provide results from empirical test of these relationships. The empirical results of this study have that there is a statistically significant difference between the academic staff perception of the electronic service quality and the administrative staff perception.

**Keywords:** Service quality, EtailQ, Public Relations Department.

- Blachère R. et Gaudefroy-Demombynes M. 1975. **Grammaire de l'arabe classique**. Maisonneuve & Larose, Paris.
- Blanchet A. 1997. **Dire et faire dire: l'entretien**. Paris: A. Colin (Coll. U).
- Bouchard R. et al. (Coord.). 1992. **Acquisition et enseignement / apprentissage des langues**. LIDILEM, Grenoble.
- Calvet L.- J. 1999. *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Hachette, Paris, Coll. Pluriel.
- Castellotti V. 2001. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Clé International, Paris, Coll. DLE.
- Castellotti V. et Py B. (Coord.). 2002. **La notion de compétence en langue**. Notions en questions 6.
- Cherrad-Benchefra Y. 1992. « Les particularités linguistiques du Français Parlé en Algérie. » dans Bouchard R. et al. (Coord.): *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*. LIDILEM, Grenoble.
- Conseil de l'Europe. 2001. **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.** , Paris: Didier.
- Cosnier J. et Kerbrat-Orecchioni (Dir.). 1987. **Décrire la conversation**. Lyon: PUL (Coll. Linguistique et sémiologie).
- Cuq J.-P. (Dir.). 2003. **Dictionnaire didactique du français langue étrangère et secondes**. Paris: ASDIFLE / Clé Internationale.
- Figari G. et Achouche M. 2001. **L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels**. Bruxelles: De Boeck Université (Coll. Pédagogies en développement).
- Huver E. et Springer C. 2011. **L'évaluation en langues**. Paris: Didier (Coll. Langues et didactique).
- Moirand S. 1982. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette (Coll. F.).
- Moreau M.-L. (Éds.). 1997. **Sociolinguistique: concepts de base**. Mardaga, Bruxelles, Coll. SH.
- Rabatel A. (Dir.) 2004. **Interactions orales en contexte didactique**. Lyon: PUL (Coll. IUFM).
- Raynal F. et Rieunier A. 1997. **Pédagogie, dictionnaire des concepts clés**. Paris: ESF (Coll. Pédagogies).
- Reuter Y. (Éds.) 2011. **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Batna: El Midad.
- Springer C. 2002. « Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de "compétence" ». In: Castellotti V. et Py B. (Coord.). **La notion de compétence en langue**. Notions en questions 6, pp. 61-73.
- Springer C. 2004. **Plurilinguisme et compétences: décrire, entraîner et certifier**. Dossier d'habilitation. Volume 2 (dossier de travaux): document non publié.
- Tagliante Ch. 2005. **L'évaluation et le Cadre européen commun**. Paris: Clé International (Coll. Techniques et pratiques de classe).
- Taleb Ibrahim Kh. 1997. **Les algériens et leur (s) langue (s); Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne**. Hikma, Alger.

ses apprenants, et en référence au vécu de l'apprenant, continuellement, confronté à un mode d'appropriation où se fusionnent le processus d'acquisition et celui d'apprentissage.

## Notes

- 1- Nous recourons à ce qualificatif pour le mettre en évidence par rapport aux langues étrangères
- 2- Les mots composés sont peu nombreux en arabe classique où on distingue une catégorie formée par association entre deux mots qui concerne surtout les noms propres et les nombres.
- 3- Il faut remarquer qu'à ce niveau aussi, nous recourons au singulier et ce pour des raisons de commodité parce nous pensons que nous n'avons pas le droit de considérer le dialectal algérien comme une seule entité mais comme étant un ensemble de variétés qui semblent parfois différentes au point où des locuteurs algériens issus de deux aires différentes (selon la terminologie de Kh. Taleb Ibrahim) peuvent éprouver des difficultés pour se faire comprendre.
- 4- Il arrive souvent que deux locuteurs d'un même pays mais issus de deux régions distantes éprouvent des difficultés pour se comprendre, ce qui nécessite parfois le recours au dialecte le plus connu ou le plus largement diffusé au niveau de plusieurs séquences de la chaîne parlée (l'algérois en Algérie et le cairois en Egypte par exemple).
- 5- À ce niveau R. Blachère et M. Gaudefroy-Demombynes (1975:13) font remarquer que l'arabe classique « *est une langue à flexions (qui) emploie, pour la conjugaison du verbe et pour la déclinaison du nom, des indices d'aspect, de mode, de temps, de personne, de genre, de nombre et de cas, qui sont en général des suffixes, mais qui, à l'aspect inaccompli du verbe, sont aussi des préfixes* ».
- 6- Cette phrase en italique reprend en somme la définition de "tâche" proposée par Ch. Tagliante (2005:191).
- 7- Pour plus de détails, voir notamment Moirand (1982), Springer (2004), Raynal et Rieunier (1997) et le CECR (2001).
- 8- Pour proposer cette définition, nous nous sommes appuyés sur celle de Cuq et *al.* (2003 :119-120) et Reuter et *al.* (2011:107-108).
- 9- Ce volume horaire est relatif à 5 heures par semaine sur une douzaine d'années par rapport à 25 semaines seulement de travail réel.
- 10- Cette appellation appartient en fait à Y. Cherrad-Benchefra (1992:309-316).
- 11- "T" pour tour de parole et "C" pour corpus.
- 12- À ces adverbes, on peut ajouter, selon la situation de communication, des marqueurs de temps comme demain, l'année prochaine, etc.
- 13- Concernant cette partie qui traite le système temporel du FPA, voir surtout Y. Cherrad-Benchefra (1992:309-316).
- 14- C'est nous qui forgeons cette appellation.
- 15- À ce niveau, nous devons noter le caractère, essentiellement, verbal du système phrastique arabe.
- 16- À ce niveau, nous devons noter le caractère, essentiellement, verbal du système phrastique arabe.
- 17- C'est nous qui forgeons cette appellation.
- 18- Cette remarque n'écarte en aucun cas la possibilité d'un lapsus.

## Bibliographie

Atrouz Y. 2010. « CEIL, FOU et marché linguistique en Algérie ». Acte du colloque international « Le français sur objectifs universitaires ». Perpignan: Travail non publié.

- son au lieu de voix (cf. T10:C5),
- savoir au lieu de connaissance (cf. T44:C3),
- poulet au lieu de poule (cf. T13:C2),
- etc.

Le deuxième est un néologisme de forme qui consiste à ajouter des suffixes à l'instar de "isme", "iste" (surtout) et "age" à un radical arabe ou français sans se soucier, dans le deuxième cas, de la norme.

Au niveau discursif, nous insistons sur l'absence des articulateurs logiques dans ces échanges. Certes, certains apprenants recourent, à maintes fois, à la locution adverbiale "d'abord" qui apparaît comme l'articulateur le plus repris mais sans pour autant exploiter les autres (ensuite, puis, enfin, etc.). Cette absence d'articulateurs a conduit à un recours systématique de la locution "il y a" considérée comme le marqueur principal de l'énumération et de la description. Il est à rappeler que cet usage familier en arabe dialectal est à l'origine de cette "fragilité" de la démarche argumentative et de ce manque de cohérence observés chez ces apprenants.

## Conclusion

En veillant seulement sur les conditions d'émission et de transmission du message, les interactions prises en compte se focalisent sur la "véhicularité" des propos que sur la norme imposée, le plus souvent, dans la classe du français. Cette focalisation se légitime par l'appartenance des participants à ces échanges (l'apprenant / enquêté et l'enseignant / enquêteur) à la même communauté linguistique. Cette situation "sécurisante" a donné lieu à ce FPA synonyme de discours hybride et mal structuré qui empêche d'aller vers des interactions constituées de manière réfléchie et cohérente et paradoxalement à une forme de génie qui permet le façonnement d'une langue qui appartient à un "autre".

Face à de telles évidences, une didactique des langues étrangères attentive et minutieuse doit opter pour la prise en compte de la manière avec laquelle les apprenants manient les langues auxquelles ils sont confrontés et aussi leurs représentations vis-vis des langues présentes sur le marché linguistique. En partant de ce constat, ces considérations impliquent forcément un souci supplémentaire qui est celui de s'orienter vers de nouveaux horizons. Cette implication exige, nécessairement, de nouveaux outils de recherche et de nouveaux champs à explorer.

Ainsi, la construction d'une compétence plurilingue implique, inéluctablement, l'introduction de nouveaux paramètres que la didactique des langues doit prendre en considération comme les questions de politiques linguistiques, la promotion de l'apprentissage et de l'évaluation de l'oral, le rôle de l'interlangue, la dynamique des langues qui forment le marché linguistique et la contextualisation de l'action didactique. Comme le note brillamment Y. Cherrad-Benchefra (1992:313-315), cette action didactique doit exploiter ce FPA à travers la référence à la norme endogène prise comme point de départ, la référence au vécu de l'enseignant vu qu'il partage les mêmes expériences langagières et les mêmes pratiques sociales que celles de

d'objet et le complément circonstanciel en les anticipant, ce qui a engendré des structures phrastiques libres et relâchées.

Cette anticipation qui pourrait relever d'un choix d'organisation thématique perturbe l'ordre canonique des phrases étant donné que beaucoup d'apprenants développent une progression d'ordre rhème / thème contrairement à la norme française qui privilégie plutôt la progression d'ordre thème / rhème. Cette progression est omniprésente dans ce "plan expressif" des locuteurs inscrivant un parler dans le sens de ce FPA. Ce dernier apparaît comme étant une résultante parmi d'autres, d'un calque logico-syntaxique du système verbal propre à l'arabe classique qui prend comme point de départ le verbe (16).

Cette "algérianisation" est remarquable aussi au niveau des pratiques flexionnelles propre à l'arabe que reconduisent certains étudiants dans leurs performances. À cet effet, la forme initiale du mot français se trouve marquée et, par conséquence, modifiée par des désinences qui lui sont étrangères. Pour un locuteur algérien, ces désinences sont fondamentalement distinctives des formes les unes par rapport aux autres soit au niveau du genre (flexion nominale), du nombre (flexion nominale ou verbale), et du temps (flexion verbale). Cet aspect flexionnel appliqué au français a été relevé au niveau des corpus cités ci-après:

- T42:C15 où l'apprenant recourt "plaque" la désinence "**ite**" sur le verbe "fainéanter" pour lui donner la valeur du passé employé avec "je" (t'feniente).
- T14:C5 où le verbe "demander" s'écarte de la norme "j'ai demandé" et se trouve modifié par la désinence verbale "**ite**" (demandite) qui renvoie à un verbe conjugué au passé avec la première personne du singulier.
- T42:C15 où le mot "classe" est remplacé par "classa". En arabe dialectal, cette désinence nominale [a] est spécifique aux noms féminins singuliers.

Sur le plan lexical, nous mentionnerons seulement deux faits en termes de pratiques langagières que nous pensons qu'ils sont les plus importants et les plus repérables dans le français des locuteurs algériens même dans les situations spécifiques comme celle de la classe du FLE. Le premier est ce que nous appelons une "généralisation lexicale" (17) où un mot "générique" remplace tous les autres mots sans pour autant prendre en considération les spécificités du contexte de son emploi. Cet usage abusif passe par des termes usuels ce qui provoque la confusion.

À ce propos, nous rappelons que contrairement à l'arabe classique ou standard, ce dysfonctionnement d'ordre lexical est fréquent en arabe dialectal. Par rapport au corpus que nous avons retenu, ce dysfonctionnement est observable chez les apprenants qui présentent une compétence lexicale assez réduite surtout qu'ils étaient appelés à recourir aux termes suivant (18):

- riche au lieu de bourgeoise (cf. T22:C9),
- port au lieu de mer (cf. T9:C3, T1:C5, T1:C15, etc.),
- barque au lieu de bateau (cf. T2:C5, T1:C15, etc.),
- belle ou éloquente au lieu de bonne (cf. T15:C7),
- au même temps au lieu de fois (cf. T25:C14),
- tragique ou triste au lieu de tragédie (cf. T12:C4),
- oral au lieu de parole (cf. T15:C11),

un futur périphrastique dont la spécificité réside dans l'emploi généralisé de la forme "aller + infinitif du verbe" qui exclut dans la plupart des cas la forme standard du futur en "rai" et aussi du futur antérieur (13).

Cette exclusion n'épargne pas des formes comme le subjonctif ou le conditionnel. À cet égard, le FPA de ces apprenants se construit dans une logique de projection hypothétique conditionnée par une "volonté divine" qui dépasse celle du locuteur. Cette projection qui s'inspire pleinement d'un background culturo-religieux se traduit à travers des tournures stéréotypées et (fortement) récurrentes comme « *Inchaa Allah* » (Si Allah le veut).

Quant à l'expression du passé, les apprenants se réfèrent, dans la majorité des répliques, au passé composé en neutralisant les autres formes comme le passé antérieur, le plus-que-parfait et le passé simple. Ce recours s'explique par la simple raison que cette "forme temporelle" complexe n'existe pas dans leur langue maternelle (L1) ou du moins, elle n'est pas assez explicitée par la grammaire scolaire arabe.

Le présent est fréquemment employé dans le cadre de cette enquête du moment qu'il assure des valeurs temporelles variées comme celle du futur et aussi celle du passé. D'une manière générale, les apprenants s'expriment dans des formes verbales erronées et impropres. Cette impropriété réside au niveau de l'emploi aléatoire voire hasardeux des temps et des modes, ce qui génère une certaine "instabilité temporelle" (14) qui entache les phrases longues. Nous pensons que cette difficulté est causée par la non maîtrise de la concordance des temps qui n'est guère facile à gérer par un apprenant arabophone.

Toujours au niveau syntaxique, ce FPA est typique surtout si nous prenons en considération le recours massif à l'"emphatisation" qui consiste à opérer un changement structurel de la phrase par la reprise du sujet tantôt par un pronom, ce qui rappelle une pratique très fréquente en arabe dialectal, tantôt par le même sujet ou ce que nous qualifions de "pléonasme" du sujet.

Cette transformation emphatique se réalise aussi par une certaine explicitation du sens par le biais de mots introducteurs prononcés en arabe dialectal et qui assurent la fonction de régulateurs de la communication comme par exemple "يعني" [Yaʕni] et "تسمى" [tesama] qui peuvent être traduits par « c'est-à-dire » et « en d'autres termes » ou par le recours à une certaine intensité, énergie et même exagération de l'expression. Curieusement, cette "emphatisation" généralisée se trouve accompagnée d'un processus d'effacement qui est observable au niveau de toutes les parties de discours, ce qui a donné lieu à une syntaxe relâchée qui s'écarte de la norme et des phrases court-circuitées.

Nous pensons que cette mise en acte de la compétence orale a fait de sorte que les apprenants ont accordé beaucoup d'importance à la "véhicularité" du message au détriment du respect d'une construction normée des structures phrastiques et cela malgré l'"officialité" de la situation qui reste tout de même didactique.

En outre, nous avons constaté que d'une part, les apprenants emploient "que" comme étant un relatif "polyvalent" vu qu'il est appelé à exprimer des rapports comme la causalité, la consécuitivité, et l'introductivité (15) et que d'autre part, ils se focalisent sur le complément

La lecture de ces données nous permet d'attirer l'attention sur le fait que la plupart des apprenants ont un seul souci, celui de donner le maximum d'informations d'une manière "sommaire" et "précipitée". Cette attitude explique l'absence de l'engagement et le manque du sens de l'initiative. En outre, la plupart des échanges respectent la construction canonique du français S + V + CV, sans prendre le soin d'utiliser des articulateurs logiques. Ce constat nous conduit à parler d'un profil "basique" (selon la terminologie de C. Springer). Bien que l'enseignant ait proposé de nombreuses dispositions pour mener une interaction qui favorise la mise en acte d'une compétence orale, les apprenants ont répondu à ces consignes, en partant de canevas hérités d'une longue tradition scolaire, sans pour autant prendre la peine d'assurer et de gérer une interaction authentique, qui ne soit pas "transactionnelle".

Cette "transactionnalité" s'explique, aussi, par les contraintes et les limites du répertoire langagier mis en œuvre pour répondre à une situation interactionnelle peu familière: il arrive que très rarement que l'apprenant se trouve seul et en face à face avec l'enseignant. Cette situation interactionnelle singulière, à laquelle s'ajoute une "disproportion" énonciative entre un sur-énonciateur et (simple) énonciateur ont généré chez l'apprenant une sorte de déséquilibre et de déstabilisation. Ces derniers seraient la cause qui explique de telles performances. Il semble que c'est cette "transactionnalité" qui contribue à l'adoption d'un français particulier qui se distingue et de la norme s'écarte de la norme "académique" reconnue et attestée pour le français.

### **Compétence orale en acte et FPA**

Il apparaît qu'en cherchant à s'approcher et à développer un français qui répond à la norme, les apprenants ne font que reconduire et renforcer une variété stylistique franco-algérienne. Effectivement, en référence au parcours scolaire, dont nous avons parlé plus haut, cette longue scolarité n'a pas freiné l'émergence d'une telle variété puisque le parler en question se traduit sous une forme hybride qui dépasse la simple variété idiosyncratique où se mêlent le français, l'arabe standard / classique et l'arabe dialectal.

Cette variété que nous préférons désigner par « *Français parlé en Algérie* » (10) pourrait avoir, comme le note Y. Cherrad-Bencheffa (1992:309), des entrecouplements avec d'autres parlers francophones, ce qui justifierait, à notre sens, d'autres appellations comme Français parlé au Maghreb (FPM) ou encore Français Parlé au Nord de l'Afrique (FPNA), ou bien d'autres.

Concernant ce FPA, il est important de relever un certain nombre de caractéristiques qui se situent sur le plan phonologique, syntaxique, lexical et discursif. Au niveau phonologique, nous remarquons que cette variété FPA persiste, essentiellement, à travers le roulement du [R] fortement répandu dans le parler des algériens avant et juste après l'indépendance. Nous supposons que l'"officialité" du cadre de cette enquête a, quelque part, empêché d'autres apprenants à recourir à ce phonème comme c'était le cas T32:C3, T2:C7 et T3:C7 (11). À cela nous pouvons ajouter quelques glissements phonologiques entre le [v] et le [f], entre le [p] et le [b], et des difficultés quant à la prononciation des sons comme [ã], [Ē] et [Õe].

Au niveau syntaxique, nous nous focaliserons tout d'abord, sur le système temporel où dominant trois temps qui sont en l'occurrence le passé (surtout le passé composé), le présent et le futur. Par rapport à ce dernier, il est à souligner qu'en arabe, il résulte de l'emploi d'un terme adverbial comme "س" [sa] et "سوف" [sawfa] qui peuvent avoir comme équivalent en français le futur proche (12). Ceci expliquerait, à notre sens, que les apprenants recourent, principalement, à

performance orale surtout que l'activité proposée a suscité un intérêt pédagogique indéniable aux yeux des apprenants que nous avons considérés comme suffisamment motivés par des sujets qui les préoccupent de plus près.

Il est clair qu'à travers ces activités, nous avons voulu prendre en compte et en simultanéité le caractère "dirigé" et "libre" des interactions, ce qui rappelle la notion de "scénario" ou celle de "tâche communicative" que Springer (2002:68) présente comme une « *une activité dans laquelle des locuteurs sont impliqués pour réaliser ensemble un but particulier dans un contexte spécifique. L'authenticité s'appuie sur la réalité des interactions mises en place dans la situation proposée* » (7).

Ces conversations qui ont été enregistrées constituent le corpus que nous avons évalué. Cet ensemble d'énoncés a été transcrit puis soumis à une grille d'évaluation que nous avons élaborée. Effectivement, pour évaluer les compétences de ces apprenants, nous nous sommes référé à une grille d'évaluation que nous désignons comme un tableau qui comprend des critères retenus en vue de décrire les composantes ou les manifestations de l'objet à évaluer. Notre évaluation a pris en considération la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Au terme de cette expérience, nous avons recensé 26 corpus oraux d'une durée totale de 166 minutes et deux secondes, ce qui représente en tout 2 heures, 46 minutes et 02 secondes. La durée de chaque corpus est comprise entre 03 minutes, 39 secondes et 11 minutes, 02 secondes. Ceci nous donne une moyenne de 06 minutes pour l'ensemble du corpus. Alors, nous avons échantillonné aléatoirement 15 corpus oraux que nous avons soumis à l'épreuve de notre grille d'évaluation. Ces 15 corpus, dont six appartiennent à des étudiants de fin de cursus, ont une durée totale de plus de 90 minutes, ce qui constitue, à notre sens, une représentativité suffisante pour l'ensemble du corpus collecté. L'entretien le plus court dure 03 minutes 39 secondes et compte 25 tours de parole. Nous devons préciser que dans notre perspective de travail, cette notion de "tour de parole" est synonyme d'échange lequel est, dans le contexte particulier de notre expérience, le passage de la parole de l'enseignant à l'apprenant et *vice versa* (8).

Quant au corpus le plus long que nous avons maintenu, il s'étale sur une durée de 08 minutes et 22 secondes avec 42 tours de parole. Cette durée nous invite à le considérer comme un entretien long à plus forte raison que nous prenons en compte les considérations "chronologiques" proposées par Cosnier et Kerbrat-Orecchioni (1987). La durée moyenne, par rapport à l'ensemble du corpus retenu, est de 06 minutes. Cette durée nous semble, en plus de la nature de l'échange déclenché avec les étudiants, suffisante pour pouvoir analyser la compétence orale mise en acte par ces apprenants.

Nous pensons que d'une manière générale, les résultats obtenus par la plupart des apprenants, lors de cet échange, sont insatisfaisants et loin de traduire un parcours scolaire qui dépasse une moyenne d'une douzaine d'année d'apprentissage de français. Autrement dit, il nous est difficile de comprendre et d'expliquer comment après un volume horaire considérable (plus de 1500 heures de français) et une exposition linguistique relativement importante (9), il arrive que des étudiants, en fin de parcours de licence de français, se trouvent dans l'incapacité d'assurer une interaction fluide, continue et engagée en français.

Ex: « *trabendiste* » (commerçant qui active illégalement) → « *trabendo* » (espagnol)

**Niveau sémantique:** En plus des traitements phonétiques, les mots subissent des glissements sémantiques inaccessibles au non natif:

Ex: « *Café-goudron* » → un café bien serré (lourd)

Ex: « *radio-trottoir* » → propagande, rumeurs, discours non officiel, etc.

**Niveau scriptural:** Grâce aux différents contacts tissés avec les autres langues, le dialectal algérien a introduit de nouveaux sons qui n'existent pas dans l'arabe classique, ce qui a nécessité la création de nouvelles formes scripturales qui répondent à cette rénovation. Ces formes sont très répandues dans les écrits journalistiques. L'exemple le plus frappant est celui de [v], de [p] et de [g] qui ont été transcrits respectivement de la manière suivante: **ڤ**, **ڤ** et **ڤ**.

### **Compétences orale en acte, pratiques langagières et tâches didactiques en classe de FLE**

Ainsi, par rapport à ce qui a été avancé supra, quelles seraient les spécificités de ce français parlé par nos apprenants en classe de FLE? Pour trouver une réponse à cette question, nous avons sollicité une trentaine d'étudiants pour résoudre un problème langagier (6). Ces apprenants (dont 14 garçons et 21 filles) constituent un public, relativement, homogène étant donné qu'il s'agit d'un groupe, exclusivement, formé de jeunes étudiants (la moyenne d'âge est de 23 ans) appartenant au département de français de Souk Ahras. Ils ont tous la même nationalité algérienne, la même provenance, la même biographie langagière vu qu'ils partagent tous la même première langue qui est l'arabe dialectal et (presque) les mêmes visées professionnelles: 30 étudiants ont exprimé le "désir" de rejoindre le secteur de l'enseignement. Leur hétérogénéité se manifeste tout d'abord, au niveau de la trajectoire scolaire étant donné que pour de diverses raisons, leur expérience scolaire relative à l'apprentissage du français se trouve, curieusement, comprise entre 09 et 15 ans. Ensuite, au niveau de la nature de leur milieu social (urbain, suburbain et rural) et enfin, au niveau d'instruction de leurs parents (universitaires, lycéens, illettrés, etc.).

Ces étudiants qui ont accepté de participer à notre expérience ont été appelés à mener une conversation à partir d'un document que nous leur avons proposé et d'assurer une interaction en répondant à des questions que nous leur avons posées. Cet entretien est synonyme de *dire et de faire dire* (en reprenant le titre proposé par A. Blanchet) et aussi de tâche puisque l'apprenant accepte de / est amené à jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des situations qui semblent socialement acceptables, concrètes et précises (CECR, 2001:121). Cette tâche fixe consiste à présenter une scène à partir d'une image (photo, BD, dessin, etc.).

Tout au début de cette tâche, nous avons sollicité chaque apprenant à prendre, au hasard, un coupon où figure un numéro qui correspond, en fait, à un document donné. Celui-ci est censé être observé et lu durant quelques minutes. Ensuite, l'apprenant est invité à résumer le contenu et à répondre aux questions que nous avons déjà préparées.

Cela dit, nous avons tenu à demander, à chaque apprenant, de présenter librement ses observations pour être dans la mesure d'évaluer la nature de son engagement, l'étendue de son répertoire lexical, l'aisance et la fluidité de ses propos. Ces différentes tâches ont été accompagnées d'un entretien qui avait comme principal sujet des thèmes qui relèvent des préoccupations majeures de ces jeunes (cinéma, voyages, cursus universitaire, quotidien, etc.). Nous pensons que cette tâche supplémentaire est indispensable pour mieux cerner la nature de la

Ces langues européennes et en l'occurrence le français ont toujours agi / agissent, à leur tour, sur les autres langues en "exportant" (et aussi en "important") vers l'arabe standard par exemple, des termes essentiellement liés à la technologie et au progrès scientifique et même des procédés grammaticaux comme la fusion entre deux mots (2) à l'exemple des traductions proposées pour décentralisation, inconscience spatio-temporel et sociolinguistique.

Reste que l'action la plus importante est perceptible au niveau de l'arabe dialectal algérien (3). Rappelons-le, l'arabe dialectal est né après le déclin de l'arabe classique. À l'heure actuelle, il se trouve au rang de première langue de communication au sein des sociétés arabes où il représente un phénomène linguistique "unique" dans la mesure où il échappe à toute tentative d'analyse et de délimitation. Ce phénomène a conduit L.-J. Calvet (1999:230) à parler, de son côté, d'une "constellation" arabe qui s'avère rebelle à toute forme de précision (4).

Par sa présence significative sur le marché algérien, le français a amplement modulé et façonné cette première langue de la majorité des Algériens qui véhicule leurs représentations culturelles, leurs visions du monde et leurs modes de socialisation. Cette influence (action) a engendré un relatif éloignement de ce dialecte par rapport à l'arabe classique / standard. Cet éloignement se résume dans des marques *sui generis* situées sur plusieurs niveaux que nous tenterons, ci-après, de présenter très sommairement:

**Niveau phonétique / phonologique:** Le dialecte algérien se distingue par une certaine extension au niveau de la corrélation emphatique, à laquelle s'ajoute une économie différente des systèmes vocaliques et syllabiques ce qui permet un traitement spécifique de certaines consonnes en passant d'une région à une autre (Voir Taleb Ibrahim, 1997:28).

**Niveau morpho-syntaxique:** Le dialecte algérien se distingue de l'arabe standard ou classique par l'absence totale d'une part de désinences flexionnelles (5), et d'autre part par l'absence d'accord des adjectifs et des verbes avec le "duel" (El moutana qui signifie deux). De plus, ce dialecte est dépourvu de toute forme passive et se caractérise par son recours au pronom-adjectif "LLI" inexistant dans la langue arabe classique / standard, ce qui lui offre une certaine souplesse. (Voir Kh. Taleb Ibrahim, 1997:28).

**Niveau lexical:** L'arabe algérien apparaît comme la variété la plus perméable au français et aux autres langues étrangères. Cette caractéristique explique quelque part le nombre important des mots le plus souvent "algérianisés" par le biais de différents processus de modifications. À ce niveau, nous remarquons que la création / dérivation lexicale est étonnante. Ces créations peuvent être:

- des "créations arabo-françaises" à partir du français:

Ex: « *Rani m'dégoutia* » (Je suis ennuyée) → Dégôût

Ex: « *Rani M'guereff* » (Je suis en grève) → Grève

- des créations françaises à partir de l'arabe:

Ex: « *Hittiste* » (chômeur) → Haytt (mur)

Ex: « *hizbiste* » (membre d'un parti politique) → "Hizb" (parti)

- l'emploi de mots français avec un sens différent de celui du français:

Ex: « *arriviste* » (un nouveau débarqué) → à partir de l'expression « il vient d'arriver ».

- le recours à des termes de différentes langues comme l'anglais, l'espagnol, le berbère, etc.

Ex: « *beznass* » (celui qui fait du commerce, du business) → « buisness » (anglais)

## Introduction

L'Histoire linguistique de l'Algérie se caractérise par sa richesse et sa diversité qu'elle puise dans cet étonnante "stratification" civilisationnelle, ce "syncrétisme" culturel et ce "brassage" des différents paradigmes linguistiques relatifs à son emplacement et son histoire. Effectivement, son emplacement au nord de l'Afrique a fait que l'"africanité" est son premier paradigme auquel s'associe celui de la "méditerranéité". À ces deux paradigmes géographiques s'ajoutent beaucoup d'autres qui sont d'ordre historiques et culturels parmi lesquels nous citerons le paradigme d'"amazighité", de "latinité" et d'"arabité".

De ce fait, le marché linguistique algérien se présente comme une forteresse imprenable. Par "marché" linguistique, nous entendons l'ensemble des pratiques linguistiques à caractère social, ce qui englobe essentiellement les langues et les variétés parlées, enseignées ou utilisées dans les différents contextes (Atrouz, 2010; Moreau et *al.*, 1997:203-206). Il comprend des langues que nous qualifions de "locales" (1) comme l'arabe standard considéré comme la seule langue officielle, l'arabe dialectal et le berbère. Les deux derniers forment, à eux seuls, une "constellation dialectale" (selon la terminologie de L.-J. Calvet) insaisissable. Ils constituent la première langue de la majorité des Algériens: ils véhiculent leurs représentations culturelles et leurs visions du monde.

À ces langues locales, s'ajoutent des langues étrangères étroitement liées, à l'histoire, à l'économie et à la scolarité des algériens à l'instar de l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le français. Il s'avère que c'est ce dernier, qui parmi toutes ces langues européennes, qui a le plus influencé et marqué les Algériens dans leur vécu. Il semble aussi qu'à leur tour, ces algériens l'ont "façonné" à leur manière. Dans ces conditions, existerait-il un tel "façonnement" en classe de français langue étrangère (désormais FLE)? Si oui, comment se manifeste-il? Peut-on réellement parler d'une variété algérienne? Dans ce cas, quelles sont ses spécificités?

À travers cette contribution, nous tenterons de répondre à ces questions en mettant, en lumière, ce français parlé en Algérie (Dorénavant siglé FPA) et de déceler ses manifestations dans les propos des apprenants qui ont accepté de participer à notre expérience qui visait, essentiellement, à évaluer les compétences langagières en acte.

## Langue française et langues locales: un marché linguistique en action

Grâce aux conquêtes de l'armée française et aux processus de la colonisation, la langue française est devenue officielle dans tous les pays colonisés. Le contact du français avec les différentes langues des pays colonisés a engendré des parlers spécifiques liés surtout à une histoire (celle de la colonisation), à un besoin communicatif (celle du contact quotidien entre les membres de la société) et un processus d'évolution (celle de la genèse des termes, leurs fonctionnements dans cette langue, positionnement par rapport au continuum linguistique, etc.). En réalité, l'Algérie n'a pas échappé à cette règle qui fait que cette langue était exposée aux influences et aux pressions exercées par les différents groupes de locuteurs.

D'une manière général, l'échange entre l'arabe et les langues européennes (en particulier le français) n'est pas nouveau surtout que des centaines de mots d'origine arabe sont familiers aux locuteurs européens / français comme chimie, gazelle, zéro, abricot, chèche, gandoura, déchera, etc.