

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdel Hamid Ibn Badis de Mostaganem
Faculté des sciences humaines et sociales

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade du magistère en anthropologie.

PRATIQUES LANGAGIERES DANS L'ECOLE
ENTRE LE FORMEL ET L'INFORMEL

- Le cas du lycée "SALIHA OUELD KABLIA" de MOSTAGANEM-

Présenter par :

MARADJ Souad

Sous la direction de :

M. REMAOUN Hassan

Membres de jury :

M. HADJ SMAHA Djilali (Maitre de conférences)président.

M. REMAOUN Hassan (Maitre de conférences).....Rapporteur.

M. MIMOUNI Mostefa (Maitre assistant)..... Rapporteur.

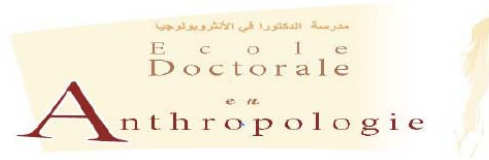
M. BENRAMDANE Farid (maitre de conférences).....Examineur.

M. TADJINE Ali (maitre de conférences) Examineur.

Année universitaire : 2009-2010

République Algérienne Démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Ecole Doctorale en Anthropologie



EN PARTENARIAT AVEC :

- ✚ L'UNIVERSITÉ D'ORAN –ES-SENIA (UNIVERSITÉ HABILITÉE)
- ✚ L'UNIVERSITÉ ABOU-BEKR BELKAID/TLEMCEN
- ✚ L'UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS/ MOSTAGANEM
- ✚ L'UNIVERSITÉ MOULOU D MAMMERI /TIZI OUZOU
- ✚ L'UNIVERSITÉ ABDE RAHMANE MIRA / BEJAIA
- ✚ L'UNIVERSITÉ MENTOURI/ CONSTANTINE
- ✚ CENTRE NATIONAL DE RECHERCHE EN ANTHROPOLOGIE
SOCIALE ET CULTURELLE (CRASC)

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2008-2009

ملخص:

يحوي المغرب تعددية لغوية يرجح توأجدها ، من وجهة نظر انثروبولوجية، إلى فترة متأخرة من التاريخ*. خ. طالب إبراهيمي شرحت هذه التعددية اللغوية من خلال أربع مناطق لسانية-فيما يخص منطقة الجزائر- بحيث كل منطقة تحوي عدة متغيرات لسانية، و التي تعكس ما نسميه بالكلام أو اللغات المغربية.

وحيث أن الجزائر تبنت اللغة العربية الكلاسيكية في المنظومة التربوية مما يفرض على الفاعلين اللغويين-تلاميذ و أساتذة- في المجال التعليمي استخدام هذه اللغة الرسمية. لكن ما إستخلصناه من ميدان الدراسة، الذي يتمثل في ثانوية بمدينة مستغانم هو أن الفاعلين اللغويين يمارسون مزيجا من العربية الكلاسيكية و الكلام أو اللغات الجزائرية. هذه الأخيرة تستنبط خصوصيتها من تراكم عدة جماعات لسانية في مكان واحد، حي "بيبينار" فيما يخص هذه الدراسة.

كذلك تجدر الإشارة إلى وجود تواصل في الممارسات اللسانية بين الداخل [أي داخل الثانوية] و الخارج [أي خارج الثانوية].

تطور اللغات الجزائرية و اللغة العربية الكلاسيكية مرهون بالسيرورة التاريخية التي عرفتها المؤسسات التربوية في الجزائر منذ الفترة الكولونيلية أين ظهر فاعلون لسانيون كولوناليون، وكذلك من الأهالي، إضافة إلى ذلك ظهور فاعلين آخرين يتمثلون في العلماء المصلحين، الطلبة... الخ.

و فيما يخص المواقف التي تأخذها لغة ما باستخدامها في مجال رسمي أو مجال لا رسمي، فان هذا يعتبر نتاجا لإجماع الفاعلين اللغويين لكلا الجماعتين اللسانيتين (الحضر و القرويين "العروبية"). و بما أن المكان الذي يضم الجماعتين اللسانيتين يتمثل في حي بمدينة مستغانم، أي مكان حضري، فهذا يعني أن كلام "الحضر" يندرج ضمن موقف رسمي.

لكن عامل الزمن سيعمل على خلق كلام جديد يكون شرعيا للجماعتين اللسانيتين. هذا الكلام الجديد سيخلق بدوره موقفا جديدا، أي اعتبار كلام "الحضر" و كلام "العروبية"، أي البدو أو القرويين، على أن استخدامهما غير رسمي، و في هذه الحالة الشكل الازدواجي الجديد بين هاتين اللغتين يأخذ مكان الكلام ذو الاستخدام الرسمي.

* تعتبر اللغة البربرية (الأمازيغية) أقدم لغة في المغرب.

هذه الازدواجية بين اللهجات الجزائرية (أو اللغات الجزائرية) ستدخل في مجال الازدواجية المدرسية (أي بين العربية الكلاسيكية و الازدواجية بين اللغات الجزائرية).

الكلمات المفتاحية :

الممارسات اللسانية- الازدواجية اللغوية- تعددية لغوية- الكلام المغاربي- الفاعلون اللسانيون- الجماعات اللسانية- الاندماج اللغوي- التكيف اللغوي.

Résumé :

Le Maghreb possède une diversité linguistique dont l'existence remonte, du point de vue anthropologique, à des temps très reculés*. Ainsi, cette diversité est explicitée par K. Taleb Ibrahimy par les quatre aires linguistiques -en ce qui concerne l'Algérie- dont chacune contient plusieurs variations. Cette dernière reflète ce que nous appelons les parlers maghrébins.

Etant donné que l'Algérie a adopté l'arabe classique dans le corpus éducatif depuis l'indépendance, ce qui exige au acteurs-locuteurs algériens dans le champ éducatif –élèves et enseignants- d'utiliser cette langue officielle. Mais ce que nous avons relevé du terrain d'étude qui est un lycée de Mostaganem, que les acteurs-locuteurs pratiquent un métissage entre l'arabe classique et les parlers algériens. Ces derniers révèlent leur spécificité de l'accumulation de plusieurs communautés dans un même espace, celui du 'quartier Pépinière'. Cependant il faut souligner une continuité dans les pratiques langagières entre le milieu extérieur (au-delà du lycée) et le milieu intérieur (le lycée).

L'évolution des parlers algériens et de la langue arabe sont articulés au processus historique qu'ont connu les institutions éducatives en Algérie, depuis l'époque coloniale où ont émergé les acteurs-locuteurs coloniaux et indigènes, avec l'intervention d'autres acteurs qui sont les Ulémas réformistes, tolbas, etc.

Les situations d'une langue usitée dans le formel ou l'informel sont le fait de la production du consensus des acteurs-locuteurs des deux communautés, et comme l'espace que compte les deux communautés est un espace citoyen, c'est le parler citoyen qui est introduit dans une situation formelle.

Mais le facteur de la temporalité va créer un nouveau langage légitime aux deux communautés. Ce langage va à son tour créer une nouvelle situation, celle de considérer les deux parlers (paysans et citoyen) comme des langages usités dans l'informel, et c'est la nouvelle forme diglossique qui prend le positionnement d'un langage usité dans le formel. C'est cette diglossie entre les parlers algériens qui

* Le berbère (le tamazight) est considéré comme la langue la plus ancienne qui a existé au Maghreb.

intervient dans le champ de la diglossie scolaire (entre l'arabe classique et la diglossie des parlers algériens).

Mots clés :

Pratiques langagières- diglossie- diversité linguistique- parlers maghrébins- acteurs-locuteurs- communautés linguistiques- intégration langagière- adaptation langagière.

Translation phonétique :

1- en français :

Les consonnes :

'	ء
H	هـ
Ḣ	ح
Ḣ	ح
Ġ	ج
'	ع
Ḡ	غ
Q	ق
K	ك
Š	ش
Y	ي
İ	ط
Ḋ	ظ
Š	ص
Ď	ض
L	ل
R	ر
Ḋ	ذ
D	د
S	س
Z	ز
T	ت
İ	ث
N	ن
F	ف
M	م

B ب

W و

Les voyelles :

- les voyelles brèves : a, u, i.
- les voyelles longues : ā, ū, ī.

2- En arabe :

ف v

ق g

ب p

Introduction générale :

Le débat sur l'identité nationale ne cesse d'être posé comme une préoccupation constante, en particulier dans le domaine sensible des langues. Dans le vécu quotidien des individus, nous remarquons dans les discussions des Algériens, des interrogations posées sur leurs origines. Certains disent qu'ils appartiennent à Sakia-el Hamra (Rio de Oro). Sur ce débat l'anthropologue N. Marouf nous renvoie au discours maraboutique qui naît au dix-septième siècle¹. D'autres gardent la toponymie de leurs tribus et même fractions, tels les Bni Ouragh du côté ouest de l'Ouarsenis.

Nous remarquons ainsi, plusieurs pratiques liées à l'identité, telles : les cérémonies de mariages, naissances, l'habit, etc. Mais la pratique la plus frappante est celle qui concerne l'oralité des acteurs-locuteurs algériens, puisqu'elle marque la communication et la continuité des autres domaines. Cette dernière est étroitement liée à tout ce qui peut toucher à l'identité algérienne laquelle renvoie pour son étude à de nombreuses difficultés méthodologiques.

Nous nous limiterons pour notre part à une tentative d'analyse des pratiques langagières d'acteurs-locuteurs, élèves dans un lycée de Mostaganem.

La question nous a été en partie inspirée par l'arrivée d'investisseurs et demandeurs d'emploi étrangers depuis que l'Algérie s'est ouverte à l'économie de marché. L'exemple que nous pouvons avancer, c'est bien celui des Chinois et des Egyptiens. Ainsi, nous remarquons les discussions entre les Algériens et les Etrangers ; ces derniers ont posé le problème de la discontinuité avec les Algériens au cours des interrogations pour le recrutement au travail. Les Egyptiens trouvent du mal à comprendre les parlers algériens.

¹ N. Marouf. **Les fondements anthropologiques de la norme maghrébine**. Paris : l'Harmattan, 2005, p. 130.

Au cours des prises d'observations, on s'est rendu compte que l'étude des pratiques langagières - c'est-à-dire, l'acte en lui-même –est pertinente au niveau des acteurs qui exercent l'acte du langage, et au niveau de l'espace, c'est-à-dire, le milieu où l'acte est exercé, mais aussi par la temporalité, non seulement celle des pratiques, mais aussi la temporalité de l'espace, et nous supposons qu'elle a un rapport avec les pratiques langagières des acteurs locuteurs.

Les parlers algériens ont deux critères, le particulier et le général. Quant au particulier, chaque parler représente une région, voir une fraction d'un segment.

En se référant au général, on compare les dialectes avec la langue arabe littéraire, et on classe le dialecte comme langue générale, on peut comprendre aussi dans le général la langue qui est au celle de tout le monde (la langue orale de conversation), par opposition à la langue arabe vue comme langue particulière (langue écrite des élites). Peut être aussi qu'elle est considérée comme particulière car elle était (et elle est toujours) inaccessible à plusieurs Algériens.

K. Taleb Ibrahimy explicite les quatre aires linguistiques*, dont chacune contient plusieurs variations. Ce qui rend une variation linguistique particulière, c'est la spécificité culturelle qu'elle possède : dès qu'on est à Oran par exemple, un Constantinois ou Algérois ou autre personne de n'importe quelle région du pays peut quand il parle être assez facilement identifié.

Dans le cadre de ce débat et ses applications dans la société, nous abordons les pratiques langagières dans l'accomplissement de l'acte pédagogique

* K. Taleb Ibrahimy distingue entre quatre aires linguistiques, « l'aire orientale couvrant ce que l'on a eu coutume de nommer le Constantinois. L'aire centrale couvrant globalement l'Algérois et son arrière-pays bédouin. L'aire occidentale correspond à l'Oranais. L'aire saharienne participant, elle, plus intimement d'un ensemble dialectal s'étend de la péninsule arabe aux côtes atlantiques ».

K. Taleb Ibrahimy. **Les Algériens et leur(s) langue(s) (élément pour une approche sociologique de la société algérienne)**, Alger : El Hikma, 1997, 2^{ème} ed. p. 27.

au sein de l'école, particulièrement dans la relation d'apprentissage entre l'enseignant et l'élève.

Le champ éducatif offre d'ailleurs une meilleure possibilité pour étudier les pratiques langagières des deux langues en occurrence.

Il faut souligner que la langue arabe a plusieurs types: arabe classique, arabe médiéval, arabe littéraire. Tous renvoient à un seul type qui est parlé au septième siècle. Le Coran et les récits du Prophète Mohammed (صلى الله عليه وسلم) appelés « hadiths » sont de bonnes argumentations avancées pour justifier cela.

Les termes *arabe standard* et *arabe moderne* expriment successivement la langue des masses média, et la langue écrite au primaire et au collège. Au lycée, l'*arabe médiéval* est enseigné dans le module de *la littérature arabe*. Au cours de cette recherche nous trouvons les termes : *arabe classique* et *arabe littéraire* qui désignent la langue arabe écrite et considérée comme langue nationale, donc la langue officielle qui doit être la langue de l'enseignement, non seulement une langue écrite mais aussi une langue parlée.

Pour assimiler la signification d'une langue adaptée à l'usage formel, on se réfèrera à la définition de P. Bourdieu :

« Produite par des auteurs ayant autorité pour écrire, fixée et codifiée par les grammairiens et les professeurs, chargés aussi d'en inculquer la maîtrise, la langue est un *code*, au sens de chiffre permettant d'établir des équivalences entre des sons et des sens, mais aussi au sens de système de normes réglant les pratiques linguistiques. »¹.

¹ P. Bourdieu. Ce que parler veut dire, Paris : Fayard, 1995, p.27

Notre étude ne sera pas centrée sur la description de la langue, mais sur les pratiques langagières des acteurs- locuteurs. C'est cette question qui nous intéresse dans le cadre de cette étude.

Cependant, l'étude s'articulera autour de quatre chapitre, que nous présentons ci-dessous ;

Nous avons consacré un chapitre pour le cadre méthodologique et théorique, selon lequel nous présentons l'enquête de l'expédition du terrain d'étude et le cadre théorique.

Dans le deuxième chapitre, nous analyserons « les caractéristiques des situations linguistiques dans l'école ». Nous étudierons l'évolution des dialectes en Algérie, car elle est nécessaire pour donner une vision globale, et de savoir comment les dialectes algériens sont apparus. Cela nous permettra ensuite d'étudier les caractéristiques des parlers algériens (citadins et paysans).

Dans le troisième chapitre, nous aborderons les appartenances langagières et l'identification communautaire. Nous analyserons dans ce chapitre la relation entre le lycée « Ould Kablia Saliha » de Mostaganem –terrain d'étude- en tant que milieu intérieur et le quartier où se situe le lycée en tant que milieu extérieur. Cela pour tenter de comprendre si les rapports entre l'intérieur et l'extérieur interviennent dans l'acte pédagogique au sein de l'école.

Le quatrième chapitre est intitulé « apprentissage langagier et adaptation langagière ». Nous intéresserons dans ce chapitre beaucoup plus aux pratiques langagières dans le cadre de l'enseignement.

En conclusion, nous aborderons l'analyse des hypothèses de travail, les résultats obtenus, les limites de la recherche, ainsi que les pistes de recherches.

Chapitre I : Cadre méthodologique et théorique

- 1- Problématique
- 2- Hypothèses
- 3- Analyse conceptuelle
- 4- Terrain d'étude
- 5- Objectif de recherche
- 6- Approche méthodologique

1-Problématique :

La notion de *pratiques langagières* mérite d'être étudiée, surtout quand il s'agit d'une société qui se compose d'individus qui viennent des milieux différents : milieu urbains et rurales de Mostaganem^{*1}, et d'autres individus qui viennent des autres wilayas^{*2}. La communauté d'élèves et d'enseignants du lycée « Saliha Ould Kablia » est issue de ces populations.

On entend par *communauté* : « caractère de ce qui est commun à plusieurs personnes, à plusieurs groupes sociaux »¹. Le mot « communauté » peut être traduit en arabe par le mot « جماعة ».

: "

»²

Le dictionnaire de sociologie définit la communauté comme suit : « *la communauté est aujourd'hui envisagée comme un ensemble de relations sociales complexes dont la nature et les orientations sont examinées dans des cadres spécifiques : religieux, économiques, scientifiques, etc.* »³.

Le plus intéressant dans la notion de *communauté* est le coté langagier. Donc nous proposons d'étudier une communauté linguistique qui se situe dans un quartier dans la ville de Mostaganem. Au sens sociologique la communauté linguistique, est ainsi définie : « *tout agrégat humain caractérisé par une interaction régulière et fréquente, réalisé au moyen d'un ensemble de signes verbaux accepté par tous et distinct d'autres agrégats similaires par des différences significatives dans l'usage du langage* »⁴.

*1 Urbain : Pépinière, Beymouth, l'avenue Reynal, Tidjdit, Saint-Jules, Plateau, Salamandre, etc. Rural : Sayada, Hassi Mameche, etc.

*2 Oran, Sidi Bel Abbés, Mascara, Bejaia, etc.

¹ **Dictionnaire Hachette 2005**. Paris : Edition Hachette, 2004, 1^{ère} éd. P. 349

² **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**. بيروت: دار النشر، 2001، ط1. صص. 216-217.

³ R. Boudon et autres, **Dictionnaire de sociologie**, Paris : Larousse, 2005, p. 36.

⁴ Sumpf.J. et Hugues.M. **Dictionnaire de sociologie**. Paris : Larousse, 1973. p. 58.

K.Taleb Ibrahimimi trouve que la définition donnée par W. Labov et D. Hymes peut s'appliquer à la société algérienne ; « *communauté n'est pas une reproduction de l'uniformité mais une organisation de la diversité* »¹.

Dans le cadre de sa réflexion, K.Taleb Ibrahimimi opte pour « le model du continuum » qui consiste à dire que « *ce n'est pas l'utilisation de la même variété qui unit les locuteurs algériens dans une même communauté mais plutôt la possibilité qu'ils ont d'utiliser une gamme de variétés pour l'utilisation effective desquelles ils appliquent les même règles de production et d'interprétation nécessaire à la circulation de la communication* »².

Les deux définitions de la communauté présentées ; (la 1^{ère} du dictionnaire Hachette et la 2^{ème} du dictionnaire "المنجد"), insistent sur le caractère de ce qui est « commun » (مشترك) à un groupe. Les deux autres définitions de la communauté linguistique ont utilisé le caractère de la différence, et de la diversité au niveau du langage. Pourtant cela n'empêche pas qu'une communauté linguistique garde le caractère de ce qui est commun, même au niveau du langage.

Dans le cas de cette recherche qui a pour objet l'école algérienne comme terrain d'enquête, il ne faut pas parler d'une communauté linguistique mais des communautés linguistiques* qui se réunissent dans une « communauté scolaire », comme c'est le cas pour cette étude.

L'interaction entre les acteurs (élèves et enseignants) qui composent la communauté scolaire dans une situation donnée (exemple : pendant le cours qui exige l'utilisation de l'arabe classique) produit des

¹ K. Taleb Ibrahimimi. **Les algériens et leur(s) langue(s) (élément pour une approche sociologique de la société algérienne)**, Op.cit., p.73.

² Ibid. p74.

* Communautés linguistiques (au pluriel) car les élèves de l'école n'appartient pas a une seul communauté, on trouve par exemple la communauté « Hadar, 'arobia, Kabyle, et des communautés qui viennent des autres wilayas.

pratiques langagières d'un grand intérêt pour l'anthropologue. C'est-à-dire tout ce « *qui a trait à l'action, à la réalisation concrète, par opposition à théorique. Qui a le sens des réalités, qui sait s'y adapter en tirer profit. Commode, bien adapté à sa fonction* »¹, et de là, l'étude de l'interaction sociale entre les membres qui vivent un espace commun et qu'emploie la notion de pratiques langagières sera moins compliqué.

Le dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie de P. Bonte et M. Izard donne une définition du concept « communauté » qui nous permet de relever les démarches méthodologiques pour étudier une communauté. Dans ce dictionnaire, nous trouvons deux approches : la première est *l'approche culturaliste qui souligne les aspects psychosociologiques de la communauté, la seconde est l'approche ou la démarche historique qui souligne les dimensions institutionnelle et économique*².

E. Bautier-Castaing définit la notion de pratiques langagières : « *du point de vue empirique, cette notion peut désigner le fait que sous l'angle de l'énonciation et dans la production de discours, toute activité de langage est en interaction permanente avec le milieu où elle s'effectue. Elle est certes déterminée par les éléments de ce milieu, mais elle y produit aussi des effets* »³.

Pour K.Taleb Ibrahimy cette notion prend en compte la diversité des locuteurs, ainsi que la diversité de leurs conduites⁴.

A partir de la définition de Bautier-Castaing et de K.Taleb Ibrahimy, nous pouvons tirer cinq éléments qui déterminent la notion de pratiques langagières :

¹ **Dictionnaire Hachette 2005**. Op.cit. p.1295.

² P. Bonte, M. Izard. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**, Paris : P.U.F, p. 165.

³ Taleb Ibrahimy.K. **Les algériens et leur(s) langue(s)**, Op.cit. p.89

⁴ Ibid. p89.

- 1- Production du discours.
- 2- Activité de langage (interaction).
- 3- Le milieu où s'effectue l'interaction entre les locuteurs.
- 4- Les effets produits par les locuteurs.
- 5- Les locuteurs (acteurs) qui sont diversifiés.

L'observation menée dans le terrain d'étude peut clarifier ce que désigne la notion de « pratique langagière ».

L'observation des pratiques langagières faite au niveau de l'école « Ould Kablia Saliha » a permis de constater que :

1- les élèves au lieu d'utiliser la langue privilégiée (spécialisée) de chaque matière, qui est l'arabe classique -langue codifiée et considérée comme langue officielle de la structure éducative par les décisions des lois et des dirigeants de l'Etat tel que le président Boumediene qui a eu à déclarer : *«La langue est en effets l'un des éléments de notre personnalité et son organe d'expression (...). L'enseignement même s'il est d'un haut niveau, ne peut être réel que lorsqu'il est national, la formation fut-elle supérieure, demeure incomplète si elle n'est pas acquise dans la langue du pays »*. (13^{ème} anniversaire de la révolution. 1^{er} novembre 1967)¹, - ils (les élèves) utilisent un métissage entre la langue spécialisé de la matière qu'ils étudient avec le dialecte algérien (p.15), cela donne ce qu'on appelle la « diglossie », (di →deux et glosse- glossa→ langue)².

¹ Khalfa Mameri. **Citation du président Boumediene**. Alger : S.N.E.D, 1979, 3^{ème} edt. P.72.

² **Dictionnaire Hachette 2005**. Op.cit. p. 698.

Le dictionnaire Hachette définit la diglossie comme : «état d'un groupe humain ou d'une personne qui pratique deux langues de niveaux socioculturels différents »¹.

Le dictionnaire de linguistique trouve que le terme de diglossie est employé pour « *dénoter une situation de bilinguisme généralisé à toute une communauté linguistique.*

*Plus précisément encore, il dénote une situation de ce type dans laquelle l'usage de chacune des deux langues coexistantes est limité à telle circonstance particulière de la vie : par exemple, usage »*².

P. Mardaga trouve que la diglossie désigne : « *la coexistence entre deux systèmes linguistiques pour la communication interne à une communauté »*³. Certains linguistes se focalisent sur le coté diachronique tel Louis-Jean Calvet, qui constate que la diglossie est « *productrice du changement linguistiques (interférences, emprunts) en même temps que produit d'une histoire et des rapports de forces qui meuvent cette histoire »*⁴.

Ces définitions donnent une idée générale, et aident à analyser la diglossie. Mais pour étudier d'une manière profonde, les exemples de la pré- enquête menée dans le lycée « Saliha Ould Kablia », nous nous baserons sur les travaux qui ont pour objet les sociétés maghrébines. Ces recherches correspondent aux besoins du sujet de cette recherche sur « les pratiques langagières entre le formel et l'informel ».

Nous citerons un exemple -pour comprendre la diglossie- qu'une enquête souligne clairement (élève de 3^{ème} année littéraire).

¹ Ibid. p. 474.

² G. Mounin. **Dictionnaire de la linguistique**, Paris : PUF, coll « Quardige », 4^{ème} éd., 2004, p. 108.

³ P. Mardaga. **Sociolinguistique**, Paris : éditeur, 1997 ; p.

⁴ Calvet.L.J. **Linguistique et colonialisme (petit traité de glottophagie)**. Paris : petite bibliothèque payot, 1979. p. 86.

"خَطَرَاتٌ نَبَغِي نَعَبَّرُ عَلَى حَاجَةِ بَلْعَرَبِيَّةٍ بَصَّحَ مَا عَنَدِي شِ كَلَامِي، مَسِّي مَكُولْتِي فِيهَا فَلْعَرَبِيَّةٌ، مَا نَحَوَّسْ عَلَيْهَا لَخَطَّشْ مَا نَطِيْفَشْ نَهْدِرْ مَعَ النَّاسِ بَلْعَرَبِيَّةٌ، نَبَانْ كَطُنْحَةَ، كِي تَهْدُرِي اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ يَضْحَكُوا عَلَيْكَ".

Les éléments explicatifs de la diglossie de cet exemple sont :
les *termes indices* et les *représentations*.

A- Par le terme *indices*, on ne cherche pas à présenter l'étymologie des mots mais de chercher si dans les dictionnaires de la langue arabe ou française le mot garde la même signification.

Termes indices.	Signification en arabe.	Significations en français.
	: : : 397	Parfois
	: , , , // { 942 } .	S'exprimer
	: : , (341	Quelque chose
	: , , , , (817)	Mais, en vérité
	() : (1026)	Je n'ai pas
		Indique la négation

		Cultiver : développer, perfectionner une faculté intellectuelle par l'éducation .l'instruction
		Je ne cherche pas
()		parce que
	: :	Parler Je parle
	(1475)	
نبان	(بان): ظهر, صار مرثيا (المنجد ص 137)	
كطنحة		Bête, stupide

Tableau n° 01 :

Analyse des termes diglossiques utilisés dans le parler des acteurs-locuteurs

Les remarques faites dans ce tableau sont :

- a) les mots cités dans l'exemple ne viennent pas tous de l'arabe classique (مشي، مكوكتيفيا، ما نحوSSH، لخطش، طنحة).
- b) Certains mots qui existent dans le dictionnaire arabe n'ont pas tous la même signification dans le parler algérien (langue dialectale).
- c) Certains mots qui existent dans le dictionnaire arabe et français n'ont pas la même prononciation en langue dialectale.
- d) En général, la structure des phrases (c'est-à-dire tous les mots) obéit au système du parler algérien.

B- **Les représentations** : dans cet exemple, ils sont :

a) « la pauvreté linguistique » quand à l'expression en langue arabe classique, c'est-à-dire qu'il y a un manque de mots qui gêne la formulation d'une phrase correcte (ما عنديش كلايم، مشي مكولتيفيا فلعربية).

b) « minimisation » de l'arabe classique : c'est le fait que l'élève trouve que parler l'arabe classique la rend « stupide : bête » (طنحة), et de construire une image (négative) sur les attitudes des autres quand elle parle en arabe classique.

Il faut souligner que pendant la pré-enquête on a remarqué que l'utilisation de l'arabe classique est limitée à l'écriture et que la diglossie est la langue de la présentation du cours (c'est-à-dire une langue parlée).

Cette définition pose une interrogation sur le fait que nous avons classifié la diglossie comme pratique langagière. Mais si nous prenions en considération le processus historique, c'est-à-dire tous les mécanismes sociaux qui ont façonné la diglossie, cette dernière ne serait-elle pas un effet des autres pratiques (de toutes les phases du système éducatif en Algérie : depuis bien avant l'époque coloniale jusqu'à l'école algérienne arabophone) ?

2- Le parler algérien est un autre niveau des pratiques langagières exercées dans le lycée. En premier lieu, il faut définir ce qu'on entend par :

Parler algérien ; le mot “parler” a été définis dans le dictionnaire Hachette comme : « *langue propre à une région, à l'intérieur d'un grand domaine linguistique* », le dictionnaire Larousse le définit comme : « *action, manière de parler : un parler affecté, dialecte* ». Donc un parler désigne un dialecte : « *manière de parler une langue particulière à une province, une région* »¹. Ou une « *Variété régionale d'une langue* »². Le dictionnaire de la linguistique le définit comme : « *moyen linguistique de communication d'un*

¹ **Dictionnaire Hachette 2005**. Op.cit. p. 469.

² **Larousse**. Paris : Larousse, 1972. P.111.

groupe humain homogène du point de vue socioculturel. Un parler se définit surtout géographiquement, mais dans un sens plus large le terme peut s'appliquer à un groupe social. L'emploi du terme parler permet de dénoter une manifestation d'une langue sans se prononcer sur son statut réel (dialecte, sabir, etc.)¹.

En arabe, on trouve l'utilisation du concept « lougha 'amiya », « langue générale »

لغة عامية: "عامي:صفة لما هو مستعمل عند العامة أو منسوب إليها: لغة عامية:
تعبير عامي، خاص بالشعب، بعامة الناس (...) كلام عامي ، لهجة عامية، خلاف الفصحى، جمع
عامون، منسوب إلى العامة"²

Ce concept n'a pas la même signification du « parler » dans les dictionnaires français, par contre le mot arabe "لهجة" à une signification proche de celle des dictionnaires français.

لهجة: "جرس الكلام و أسلوب اللفظ، صفة التعبير عن حالات نفسية و عن
مضمون الكلام (...) لغة الإنسان التي جبل عليها و اعتادها (...) مجموعة نبرات تميز لغة بلد أو
محيط معين"³.

Les définitions du parler, dialecte et لهجة ne sont pas tout à fait contradictoire avec la définition du لغة عامية (langue publique, populaire) – en ce qui concerne la situation linguistique en Algérie-. Pour une meilleure explication, nous prenons le cas du lycée « Saliha Ould Kablia » qui comprend des acteurs ayant des appartenances langagières différentes –selon la région géographique de leurs parents -. Car l'étendue du pays a permis l'accumulation d'une grande richesse linguistique, (c'est-à-dire la diversité linguistique). Cette diversité n'est pas à notre avis, un obstacle pour

¹ G. Mounin. Dictionnaire de la linguistique, op.cit., p. 249.

² المنجد. مرجع سابق. ص 1023
³ المرجع السابق نفسه. ص. 1304.

l'intercompréhension entre les acteurs. C'est à ce moment là que nous pourrions parler de "لغة عامية" (louḡa 'amiya, langue populaire).

Mais il faut souligner quand même qu'il y a des différences qui apparaissent au niveau significatif des mots –c'est-à-dire que certains idiomes donnent par exemple « b » signification de « A », d'autre donnent « c » signification de « A ».

Exemple : une élève de 1^{ère} année scientifique affirme :

"مَا نَهْدَرُوشْ كَيْفْ كَيْفْ par exemple كِي حَيْتْ جُدِيدَة لَ lycée كانوا مَا يَفْهَمُونِيشْ، وَ يَفْعَدُوا يَزَعْفُوا عَلَى لَهْدْرَة، أَنَا مَلْ بَلْعَابَسْ، حَنَا نَقُولُوا حَمَاتِي وَنُومَا نَقُولُوا عَجُوزْتِي وَلِي نَقُولُوا حَمَاتِي، حَنَا نَقُولُوا طَقْلَتِي، زَعْمَا مَشَى كِي نَقُولُوا طِفْلة نَتَاعِي، طَقْلَتِي هِي نَطَقْلَ عَلِيَّا، كَيْمَا بَلْعَرَبِيَّةً طَقْلِي."

Cet exemple montre que le signifié, n'a pas toujours la même signification et que cela produit des effets (ما يفهمونيش، و يفعدوا يزعقوا على الهدرة). Nous pouvons en déduire que cette incompréhension de certains mots ne gêne pas l'intercompréhension.

Un autre niveau de différenciations des parlers algériens réside dans la prononciation qui apparaît très claire entre la communauté citadine (hadar, ouled bled) et la communauté nomade ou bédouine ('arobiya), c'est-à-dire que le son des mots n'est pas le même chez les citadins que celui chez les paysans**.

Ce qui est le plus intéressant, c'est l'usage de ces parlers dans le lycée, où le parler citadin* est usité dans le formel, c'est-à-dire qu'il y a un consensus entre les acteurs qui adoptent le parler citadin comme langue de

** On préfère le mot paysan que bédouin, car ce dernier renvoie à l'occupant de l'espace saharien. Alors que le paysan, dans le cas de l'Algérie correspond à l'espace géographique du nord.

* On parle du parler citadin avec les différences portées à cette langue et non l'ancien parler citadin qu'on trouve aujourd'hui chez les vieilles femmes.

conversation. Le parler des paysans et celui des autres wilayas est usité dans l'informel, cela par opposition au formel, c'est-à-dire que les acteurs prennent des attitudes envers celui qui utilise un parler autre que le parler citadin. Par exemple dans une séance de sport, un élève de Stidia (village rural de Mostaganem) a utilisé le mot "شايح" ce qui a provoqué des attitudes pour les autres élèves, c'est-à-dire ils se sont moqués de ce mot qui indique « voir », eux utilisent les mots "شوف" ou "خزر", qui sont utilisés par les communautés citadines. Les mots خزر، شوف، شايح ont tous la signification de « voir » dans les parlers algériens, mais en arabe classique ces mots ont des sens différents :

خزر: خزرا: نظر بمؤخر عينه و تدهى/ النظر صار كأنه في أحد الشقين.¹

شائع: منتشر، معروف بين جميع الناس.²

شف: رق حتى يرى ما خلفه.³

Ces mots peuvent être utilisés comme des repères historiques des parlers algériens.

D'après cette description des pratiques langagières nous constatons que le lycée –terrain d'étude- se compose par des communautés différentes, qui se distinguent par le côté langagier. L'interaction entre les acteurs des différentes communautés produit ces pratiques. Ce qui nous amène à proposer les questions méthodologiques suivantes :

1- Comment les pratiques langagières ont-elles été forgées dans l'école ?

2- Comment le parler algérien intervient-il dans une concurrence avec l'arabe classique dans une séance qui doit être présentée en arabe classique ?

¹ المنجد في اللغة العربية المعاصرة مرجع سابق. ص. 381.

² نفس المرجع السابق. ص. 808.

³ نفس المرجع السابق. ص. 781.

3-Est-ce que l'enseignement influe sur le dialecte ?

4- Comment la diglossie devient-elle une langue de conversation pendant le cours ?

5- Les pratiques langagières sont-elles diversifiées selon les communautés qui composent les acteurs linguistiques de l'école ?

2. Hypothèses :

Dans le cadre de ces interrogations, on propose les hypothèses suivantes :

2.1- La succession des systèmes éducatifs en Algérie façonnent les pratiques langagières à l'école.

2.2- Les échanges linguistiques entre les différentes communautés du quartier « Pépinière » où le lycée se situe façonnent les pratiques langagières dans l'école.

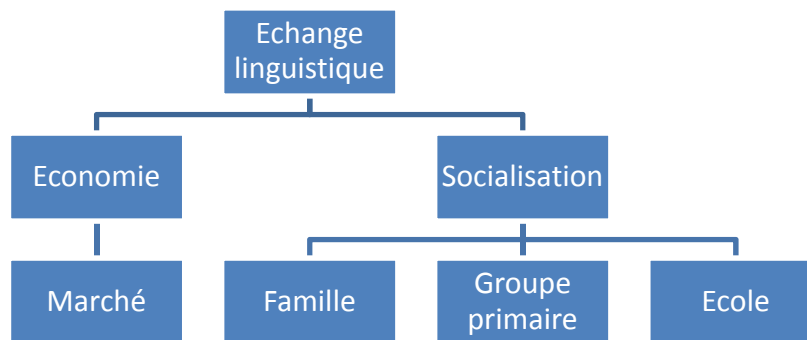
2.3- L'adaptation linguistique du parler algérien et l'obligation d'enseigner avec l'arabe classique permettent la coexistence de leurs systèmes.

2.4- L'utilisation quotidienne et perpétuelle de la diglossie pendant le cours la rend comme une langue de conversation.

3. Analyse conceptuelle :

L'analyse conceptuelle facilite l'opérationnalisation de la recherche :

3.1- Echanges linguistiques : pour comprendre, nous proposons ce schéma explicatif.



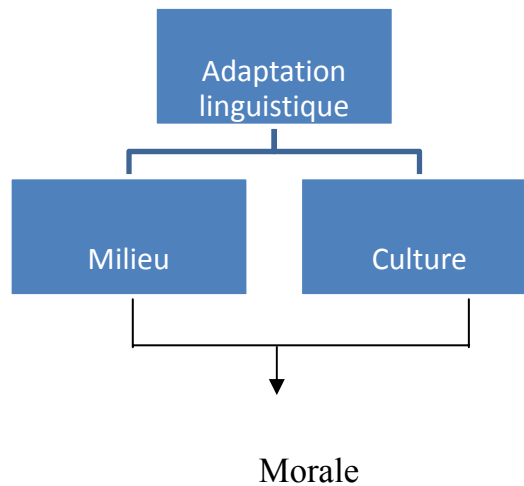
-fig.n^o1. Proposition d'un schéma explicatif du concept « échange linguistique ».

L'échange linguistique contient deux dimensions : la dimension économique et la dimension de la socialisation des acteurs. Ces deux dimensions aident à retenir les indicateurs suivants :

3.1.1- Pour la dimension économique : le marché comme lieu d'échange.

3.1.2- Pour la dimension de la socialisation : la famille, le groupe primaire et l'école (même si cette recherche a pour but l'école, cela n'interdit pas une vision plus globale).

3-2- Adaptation linguistique



-fig.n⁰2. Proposition d'un schéma explicatif du concept « adaptation linguistique ».

L'adaptation linguistique a un rapport avec le milieu et la culture, ces deux dimensions se rejoignent dans ce que nous appelons la morale, ce qui suppose que l'individu soit prêt à accepter le milieu où il vit et la culture.

3.3- Obligation d'enseigner en utilisant l'arabe classique : cela a un rapport avec les mécanismes du pouvoir. D'abord, car l'arabe est instauré comme langue officielle et institution étatique dans les établissements, et puis parce que les individus donnent à l'arabe classique le caractère du pouvoir (langue de Coran, langue du Prophète).

4. terrain d'étude :

La pluralité des communautés linguistiques et donc la pluralité des parlers, situent l'étude dans le champ de l'anthropologie linguistique : G. Calame-Griaule a écrit :

« J'ai [...] travaillé sur la pluralité des parlers [...], ce qui concerne en tout cas vraiment l'ethnolinguistique, ce sont les idées qu'ont les intéressés eux-même, sur cette diversité des parlers, la conscience qu'ils ont des différences, la hiérarchie qu'ils établissent entre eux (lesquels sont les meilleurs, les plus anciens, etc.) »¹.

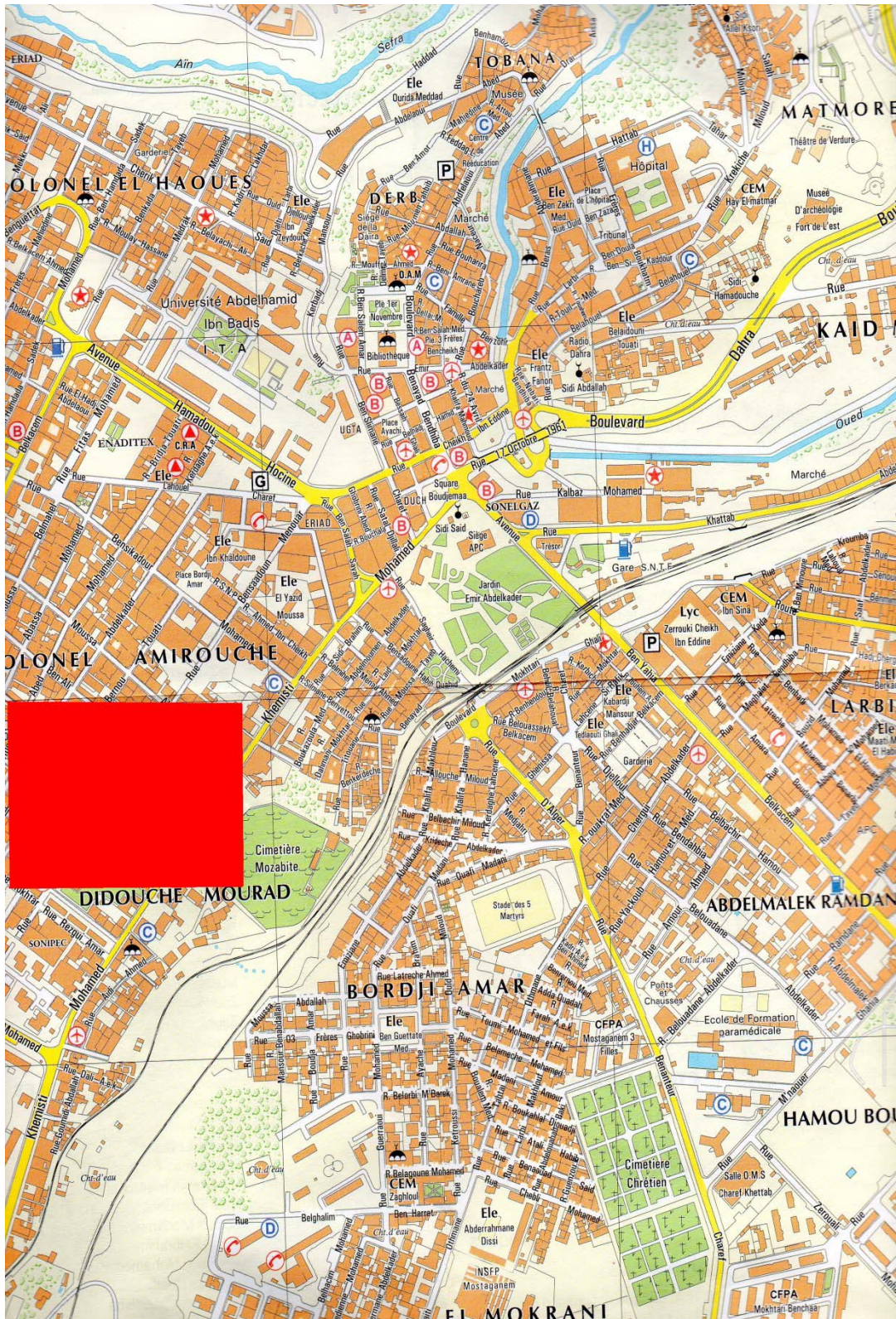
Dans l'établissement scolaire « Saliha Oueld Kablia », nous avons pu déceler un lieu riche linguistiquement, du fait qu'il y a plusieurs communautés, mais cela n'interdit pas une approche globale. C'est-à-dire que l'interaction entre les élèves ne se produit pas seulement dans la classe, mais aussi dans la cour de récréation et à la porte du lycée a 8^h:00, 12^h:00, 14^h:00 et 16^h:00 et de prendre aussi en considération le quartier où le lycée se situe, parce que chaque élève a un capital linguistique qui est le résultat d'un processus social et historique. Il faut noter que le quartier a été nommé « Pépinière », aujourd'hui il prend l'appellation du « colonel Amiroche ». Les habitants de la ville de Mostaganem utilisent toujours la première appellation. Donc l'étude des pratiques langagières à l'école doit être intégrée dans son contexte.

En ce qui concerne le lycée « Saliha Oueld Kablia » -lieu d'étude-, l'entrée principale se trouve sur l'avenue Mohamed Khemisti et la 2^{ème} entrée se trouve de l'autre côté de lycée, qui donne sur une ruelle étroite « Bensaadoun Menouar », où se trouve l'usine de la S.N.T.A ainsi que son dépôt de vente de tabac. Le milieu rassemble une foule de revendeurs de tabac. On suppose, que ce dernier facteur a un lien avec les pratiques langagières des

¹ Jean Copans. L'enquête ethnologique de terrain, Paris : Nathan, p.63

élèves. Pour être clair, à l'entrée du lycée surtout à 14^h:00 où la fréquentation par les élèves est importante (les garçons), la présence des revendeurs de tabac est massive, les premiers utilisent des mots d'emprunt pris chez les seconds, tel que : حبة قليلة، كارنوش، et les utilisent à l'école en leur donnant une autre signification.

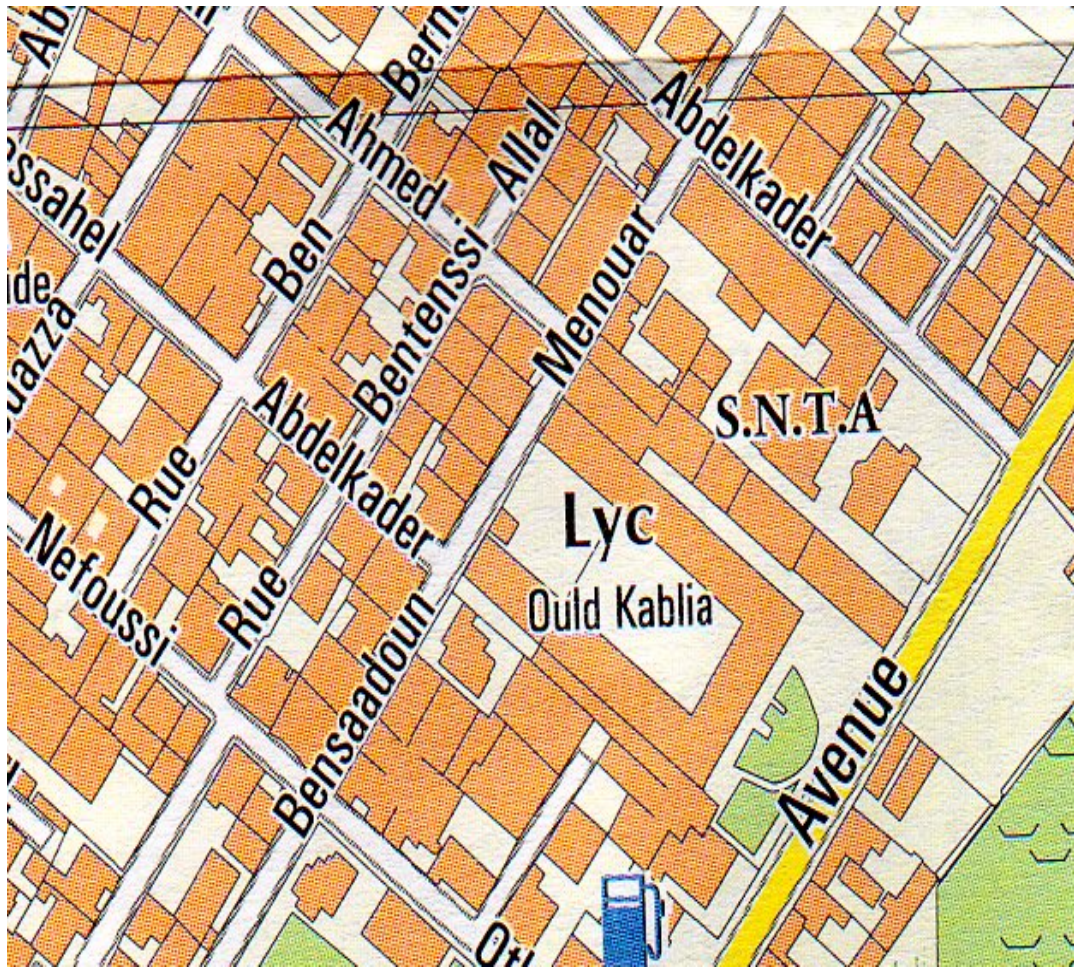
Carte de la ville de Mostaganem.¹



Le terrain d'étude.

¹ Institut national de cartographie et de télédétection, Alger : SAFEX, 2006.

Terrain d'étude.



5. Objectif de recherche

La situation linguistique en Algérie est trop compliquée, car elle n'implique pas la simple pratique d'une langue en usage oral et écrit en même temps. Mais c'est la diversité des conduites langagières qu'il s'agit d'aborder. Les parlers algériens qui ont un usage oral d'un côté, et de l'autre, la langue arabe qui a un usage écrit et qui n'est pas parlé c'est-à-dire, elle n'a pas un usage oral.

Encore plus, l'existence des deux langues dans un même espace, qui peut être vu, dans les termes de Bourdieu, comme « un marché linguistique ». Si nous prenions les chances données à chaque langue dans ce marché, c'est

l'arabe classique, me semble t-il, qui en a le plus ; car le critère qui caractérise le marché est la finance. C'est l'arabe classique donc qui est pris en charge financièrement du fait qu'il est enseigné dans l'école. Par contre les parlers algériens n'ont pas de prise en charge financière dans l'école, ou de manière symbolique, comme le tamazight. Malgré les chances offertes à l'arabe classique, il n'est pas vraiment utilisé dans l'école comme il est prévu dans les affirmations des chefs de l'Etat ou dans les lois qui soulignent l'officialité de cette langue.

Par ailleurs, il faut souligner que la situation langagière en Algérie et plus précisément dans l'école ne se limite pas à l'usage des deux langues, l'une est écrite, l'autre est parlée ; mais il s'agit évidemment d'une nouvelle forme celle que nous appelons la diglossie. Nous supposons que cette dernière est la forme qui a un usage très étendu dans les pratiques des acteurs-locuteurs algériens. Mais dans l'école, la diglossie peut être doublée, premièrement par la diglossie des parlers algériens, puis par la diglossie entre les parlers algériens et l'arabe classique. Il serait donc intéressant d'étudier le rapport établi entre les deux situations, et leurs inter-influences.

Notre étude a donc pour objectif d'étudier la forme diglossique des pratiques langagières, nous supposons et nous émettons l'hypothèse que l'école ne produit pas des acteurs-locuteurs arabophones, mais plutôt qu'elle reproduit des acteurs-locuteurs dont les pratiques langagières sont diglossiques. Ces pratiques sont classifiées en deux situations, l'une dite formelle, l'autre est informelle. Cela dit, l'étude est centrée dans les situations qui caractérisent les pratiques des acteurs.

Cette étude clarifiera, ainsi, les rapports entre l'espace et les pratiques langagières, c'est-à-dire, elle cherche dans toutes les dimensions possibles pour que l'étude s'approche de plus en plus à la réalité des pratiques langagières.

6. Approche méthodologique

Cette recherche comme nous avons indiqué est incluse dans le cadre de l'anthropologie linguistique, ce qui nécessite une démarche méthodologique de l'anthropologique,

La recherche en anthropologie consiste à fréquenter le terrain d'étude d'une manière où nous puissions récolter le plus de données sur ce que nous recherchions ;

Nous avons abordé ci-dessus le terrain d'étude, mais il faut noter que c'est un terrain revisité car j'ai mené une recherche dans ce même terrain « lycée Saliha Ould Kablia » au cours de l'année scolaire 2004-2005, dans le cadre du mémoire de licence en sociologie de la communication. L'étude est intitulée « la langue dialectale et son influence sur la langue arabe dans la structure éducative. –le cas du lycée Saliha Ould Kablia », donc c'est l'étude qui a permis l'observation des pratiques langagières diglossiques, et ce qui nous permet ainsi de tirer davantage pour voir les changements. À ce propos J. Copans trouve que la revisite du terrain aide à saisir les changements¹.

Cela dit que nous allons suivre la méthode comparative pour voir les points de divergences et de convergences entre deux périodes : la première au cours de l'année scolaire 2004-2005, et la deuxième au cours de l'année scolaire 2007-2008, les mois de mars et avril, et 2008-2009, les mois de février, mars, avril et mai.

Nous avons suivi un protocole de recherche que nous allons exposer. La première procédure pour accéder au terrain d'étude est bien l'autorisation administrative de l'université et l'accord du directeur de

¹ Jean Copans. L'enquête ethnologique de terrain, Op. cit P. 44-45.

l'établissement scolaire « Saliha Ould Kablia », puis l'accord de l'académie de Mostaganem (la direction de l'éducation), cette étape prend un peu de temps car il faut que le document de l'autorisation sois visé par le directeur du lycée puis par le chef du service de l'orientation de la direction de l'éducation de Mostaganem.

La deuxième procédure du protocole est la fréquentation du terrain d'étude, ce qui impose de préciser l'échantillon et l'échantillonnage.

La population de l'étude est composée d'élèves et d'enseignants ; la taille de l'échantillon est de vingt enquêtés trois enseignants et dix-sept élèves –neuf filles et huit garçons- ; nous avons interrogé trois autres enseignants dont nous avons pu suivre des séances de cours, un enseignant de mathématiques et une enseignante de physique, dans le cadre de la prise d'observation, le troisième est un enseignant du sport. Au cours de ces séances nous avons interviewé des élèves, mais les entretiens avec ces trois enseignants n'étaient pas basés sur le formulaire d'interview.

Il faut noter ainsi que nous avons interviewé deux personnes résidant du quartier Pépinière où se situe le terrain d'étude, la première personne est une femme qui réside dans le quartier depuis les années cinquante, ce qui permet de faire une mémoire du lieu. La deuxième personne est un homme qui réside dans le quartier depuis 1967, et qui est né et a vécu avant dans un espace paysan (le village de Hassi Mamèche), ce qui permet de comparer entre les deux espaces. Ainsi, ces deux entretiens permettent d'analyser l'intégration langagière et l'identification communautaire.

Nous pouvons donc classifier cet échantillon comme échantillon par grappes que O. Aktouf définit comme suit :

« Échantillon établi par tirage au sort, mais non sur la base d'individus : on tire au sort des ensembles entiers

parmi d'autres ensembles (villages dans des régions, quartiers dans des villages, écoles dans des quartiers...). Tous les individus compris dans une grappe (ensemble d'unités voisines facilitant l'enquête) seront testés »¹.

Les techniques de recherche sont l'entretien de groupe et l'observation en situation. R. Mucchielli définit l'entretien de groupe comme suit:

« L'interview de groupe n'est pas du tout la juxtaposition d'une série d'interviews individuelles successives (...) la réalité spécifique du groupe vient seulement de ce que tous, d'une manière ou d'une autre, seront concernés par l'objet de l'interview... »².

Lors de l'expédition du terrain nous avons remarqué que les réponses individuelles des élèves sont floues, par contre il y a une interactivité quand ils sont en groupe, ce qui donne davantage d'observer leurs pratiques et leurs attitudes.

La deuxième technique de recherche que nous avons utilisé, c'est l'observation en situation que M. Angers a défini comme suit :

« L'observation en situation est une technique directive pour la vérification, généralement, utilisée pour l'observation d'un groupe (village, association, etc.) d'une manière directe afin d'accumuler des données qualitatives pour la compréhension des attitudes »³.

¹ O. Aktouf. **Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique.** Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987, p. 78.

² R. Mucchielli. **L'interview de groupe.** Paris : Les éditions ESF, 5^{me} Ed., 1980, p 5.

³ مورييس أنجرس. **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية،** الجزائر: دار القصة للنشر، 2004، ص.184.

D'après ce qui précède, il est clair que la méthode suivie dans cette recherche est la méthode qualitative ainsi que la méthode comparative.

Chapitre II : Caractéristiques des situations linguistiques dans l'école.

▪ **Introduction.**

1- L'évolution des langues en Algérie.

1-1. Le berbère.

1-2. Le punique.

1-3. Le latin.

1-4. L'arabe.

1-5. L'espagnol et l'ottoman.

2- Caractéristiques de la situation du parler algérien.

2-1. Le parler citadin.

2-2. Le parler paysan.

3- Caractéristiques de la situation de l'arabe classique.

3-1. L'école coranique et zawiyas.

3-2-1. L'école française.

3-2-2. L'école algérienne.

Etant donné la nécessité de mieux déterminer les variables qui constituent les moteurs des pratiques langagières, ce chapitre vise à les cerner, c'est-à-dire, à cerner les parlers algériens et l'arabe classique, avec tout ce que portent les deux langues comme caractéristiques dans l'école. Ceci se réalise en utilisant les données historiques et celles de la recherche du terrain.

1. L'évolution des dialectes en Algérie :

Nous devons exposer l'évolution progressive des dialectes en Algérie. A ce titre, une hypothèse est envisageable, celle de la confrontation du berbère –la langue la plus ancienne à exister au Maghreb- avec les différents idiomes des populations installées au Maghreb pendant une longue période de son histoire.

1-4. le berbère :

Il est nécessaire de situer le contexte historique de cette langue. M. Hachid a proposé une nouvelle problématique scientifique –selon H. Remaoun-, différente des deux thèses, les plus célèbres, concernant l'origine des Berbères.

- La première thèse basée sur la dimension méditerranéenne et européenne, qui est "*détachée du contexte de légitimation de l'ordre colonial*".

- La seconde "*s'appuie sur la proximité du mode de vie nomades des anciens Berbères et Arabes, et une certaines comparaison entre parlers berbères et parlers sémitiques, ceux notamment arabes*"¹.

M. Hachid a cherché à expliquer la dimension africaine des origines des Berbères. Elle argumente :

¹ H.Remoun. Le Maghreb, le Sahara, l'Afrique et la langue berbère, in Revue africaines des livres, Codesria, Vol. 1, Numéro 1.p.24.

"Probablement de la façade méditerranéenne, mais non pas de sa région maghrébine, plutôt de sa partie orientale vers la Cyrénaïque et la Tripolitaine. Ces populations peuvent aussi s'être ébranlées de l'Est, mais cette fois de l'intérieur des terres, de cette vaste zone appelée Désert occidental qui s'étend jusqu'au Nil"¹.

L'étude de M. Hachid (d'après les notes de H. Remaoun, dans la revue africaine des livres), s'appuie sur une référence géographique et linguistique -et non sur la référence biblique- où la langue mère serait l'afro-asiatique ou afro-asiatique qui donnera les langues chamito-sémitiques (le berbère, le copte, le couchitique, et une variante tchadienne, et aussi le sémitique), que H. Remaoun a mis en évidence, ce qui a engendré comme langue :

"Porté par une population ayant émigré au Moyen-Orient, donnera naissance notamment à l'akkadien, au phénicien, à l'araméen, et à l'arabe"

Cette argumentation aboutie à une nouvelle synthèse :

"De ce point de vue il y a aussi une double symbolique : d'abord le berbère apparaît comme nettement antérieur aux langues issues du sémitique (ou proto-sémitique) et particulièrement au phénico-punique et à l'arabe, langues avec lesquelles il eut d'importantes interférences civilisationnelles et historiques, ensuite le foyer originel est en Afrique et non au Moyen-Orient".

Concernant le punique (langue des Phéniciens) et le latin (langue des Romains), il n'y a que des remarques très modestes qui ne confirment pas s'il y avait une influence exercée par une langue sur l'autre (le punique et le latin sur

¹ H.Remoun. Le Maghreb, le Sahara, l'Afrique et la langue berbère. op.Cit. p.24.

le berbère) ; et c'est aux remarques de S. Ferkous et de M. Ghalem que nous ferons référence.

1-2. Le punique :

M. Ghalem écrit qu' «*en -815 la berbérie centrale reçoit les influences civilisatrices de l'Orient qu'apportèrent les marins de Tyr et de Carthage* ». Ainsi Carthage a essayé de gagner l'alliance des chefs des tribus berbère.¹ Pour S. Ferkous : «*les relations politiques entre Carthage et les Berbères d'Algérie ont été assez cordiaux pour permettre l'établissement de durables échanges commerciaux et d'alliances de mariage* »² .

Aussi, dans les relations communicationnelles, la langue se présente comme une nécessité pour la continuité des autres rapports, et donc nous constatons qu'avec les rapports commerciaux et les alliances de mariage qui s'y produisent entre les Phéniciens et les Berbères il se trouve nécessairement des échanges langagiers, et l'influence entre eux reste probable.

1-3. Le latin :

Après la défaite des Phéniciens en Algérie, les Romains leur succèdent. Ce qui est intéressant, c'est de savoir si cette conquête a produit une influence langagière entre le berbère (ou le berbère métissé) et le latin –langue des conquéreurs- ? S. Ferkous souligne que : «*les Romains ont tenté, pour mieux raffermir leur domination, de diffuser leur langue latine parmi la population berbère qui irrité par la politique oppressive de son puissant occupant rejette sa langue, ses lettres et sa culture* »³. M. Ghalem dit : «*le fait que ces derniers (Saint Augustin et des autres doctrinaires de l'Eglise "Tertullien et Cyprien")*

¹ Ghalem, M. **Histoire de l'Algérie: des origines à 1830 –essai de synthèse-**, in. Remaoun, H, **l'Algérie: histoire, société et culture**, Alger: Casbah édition, 2000, p.p.12-13.

² Ferkous, S. **Aperçu de l'histoire de l'Algérie (des phéniciens à l'indépendance)**, traduction: S.Benamour, Annaba: Dar El-Ouloum, 2007, p.14.

³ Ibid, p. 32.

écrivent en latin avec d'autres (tel Apulée de Madaure), ne prouve pas que l'usage de cette langue fut généralisé dans le pays»¹.

Tout de même, l'usage d'une langue qui n'est pas généralisée ne prouve pas qu'il n'y ait pas une influence langagière entre la langue des conquérants et celle des conquis. Cette influence peut être observable par exemple par la nomination des peuples et des lieux.

Les Romains considèrent tout ce qui ne parle pas latin est barbare et cela reflète un mépris de l'autre –Berbère-, une vision de supériorité sur l'autre, c'est-à-dire, qu'ils placent le berbère dans une classe inférieure au latin. Ainsi, les Romains ont construit des villes et leurs ont attribué des noms latins. La question qui se pose : ces lieux qui portent un nom latin n'avaient-ils pas à l'origine un autre nom berbère ? Ces lieux n'ont-ils pas été habités par les Berbères ?

L-J. Calvet explique que le colonialisme commence par la nomination et que « *le droit de nommer est le versant linguistique du droit de s'approprier* »². De là la question est devenue claire ; les Romains ont nommé les lieux pour s'en approprier. Peut être aussi que c'est le point de départ de l'influence langagière entre le berbère et le latin.

1-4. l'arabe :

Les Arabes commencent leurs conquêtes au Maghreb en 641 ; et c'est à partir de cette conquête que la langue arabe a été diffusée en Algérie comme dans les autres pays du Maghreb. La diffusion de l'arabe ne signifie pas « arabisation », car cette dernière a le sens d'éradiquer le berbère et de le remplacer par l'arabe. C'est pour cela qu'il est préférable d'utiliser le terme « diffusion de l'arabe » plutôt que celui d'« arabisation ». Historiquement, la

¹ M. Ghalem, **Histoire de l'Algérie : des origines à 1830 –essai de synthèse-**, Op. Cit, p.17.

² L.J. Calvet. **Linguistique et colonialisme (petit traité de glottophagie)**.op.cit, p.p.56-57.

diffusion et la généralisation de la langue arabe n'a pas éradiqué les rites et traditions berbères, l'exemple le plus connu est celui d'*Ennayer*, et de *Taghendja*.

M. Ghalem écrit : « *la diffusion de la langue arabe se fait d'abord dans les villes. Elle est l'œuvre de militaires, de fonctionnaires, de Religieux (qui constituèrent la première émigration arabe)* », et il ajoute que l'arabe utilisé dans les villes « *n'était pas trop éloigné de la langue littéraire* ». ¹

Cependant, il faut préciser que la langue arabe a connu plusieurs modifications au cours des siècles ; la forme survivante aujourd'hui, qui est l'*arabe classique* n'est pas la forme de l'*arabe ancienne* existée avant le III^e et VI^e siècle, car c'est la période où des dialectes arabes proche de l'« arabe classique » étaient en usage dans une grande partie de l'Arabie. Ensuite, la langue arabe a emprunté beaucoup de mots persans dont le gros se produisit au cours des premiers siècles de l'Islam. L'outil le plus intéressant est la *langue poétique* très répandue dans la région de la péninsule arabe avant et après l'Islam se présente comme la forme ancienne de la langue littéraire dite aussi *arabe classique* et qu'elle était une langue koïnè².

Au XI^{ème} siècle le Maghreb a connu l'invasion des tribus de Beni Hilal et Beni Solaym* qui, selon M. Ghalem, a engendré « *un arabe mostajem (patoisant) différent de l'arabe des villes* »³. Pour M. Benrabah, les tribus de Beni Hilal ont marqué une grande influence sur les pratiques langagière et les habitudes vestimentaires des citadins ;

"Les Hillaliens imposent aux habitants des villes l'apprentissage de leur langue afin de faciliter les échanges

¹ M. Ghalem. Histoire de l'Algérie: des origines à 1830 –essai de synthèse-, op.cit, p.24.

² B. Lewis et autres. Encyclopédie de l'Islam, tome III, Paris : Maisonneuve et Larose, p. de 581 à 586.

* Plusieurs historiens considèrent que le changement qu'a connu le Maghreb soulève de l'invasion Hilalienne en 11^{ème} siècle, ce qui n'est pas le cas pour Y. Lacoste.

³ M. Ghalem. Histoire de l'Algérie: des origines à 1830 –essai de synthèse-, p.24.

commerciaux. Il en sera de même pour les fonctionnaires et les hommes de culte. En fait, là où les Arabes dépassent en nombre les autochtones, ceux-ci subissent jusqu'à l'acculturation en adoptant les habitudes vestimentaires hillaliennes et/ou en renonçant complètement à leurs langues d'origine après des périodes marquées par le bilinguisme".¹

M .Benrabah souligne, également, que l'invasion des Beni Hilal est la cause de la coexistence de deux types de parler arabe,

"Une variété citadine transmise par les premiers musulmans venus dès le VII^e siècle et une autre bédouine, propagée par les Banu Hillal, qui est l'ancêtre des parlers ruraux modernes".²

Paradoxalement à M. Benrabah, Y .Lacoste trouve que l'invasion hilalienne n'est pas l'événement principal qui a mené la destruction au Maghreb, mais il est l'un parmi d'autres facteurs, et il (Y .Lacoste) souligne qu'Ibn Khaldoun trouve que,

"L'arrivée des tribus hilaliennes au XI^e siècle n'a pas beaucoup modifié ces structures"³

Mais quelle est l'argumentation menée par Y. Lacoste ?

Y. Lacoste trouve que Ibn Khaldoun distingue méthodiquement et radicalement entre deux groupes humains : nomades et sédentaires, et que plusieurs historiens réfèrent le nomade aux Arabes et le sédentaire aux Berbères. Alors qu'Ibn Khaldoun oppose les Arabes destructeurs aux Arabes vertueux

¹ Benrabah.M. **langue et pouvoir en Algérie (Histoire d'un traumatisme linguistique)**, Paris: Séguier, 1999, p.37.

² Ibid, p.37.

³Y. Lacoste. **Ibn Khaldoun (naissance de l'histoire, passé du tiers monde)**. Paris : François Maspero, 1978, 4^{me}edt. P. 88.

fondateurs d'empires, et c'est sur l'opposition nomade-sédentaire que l'argumentation est construite.

Y. Lacoste affirme : « *ceux que l'on dénomme Arabes ne sont en fait que des Berbères qui utilisent la langue arabe, tout en conservant une grande partie de leurs caractères originaux* »¹. Ainsi, il souligne qu'il y avait des échanges économiques et d'alliance de mariage entre sédentaire et nomade. Selon Y. Lacoste, les Beni Hilal étaient peu nombreux "environ cinquante mille selon les estimations les plus légitimes... et leur déplacement ne ressemble en rien à une conquête"².

Probablement, à la différence de la thèse de M. Benrabah qui mène à une vision d'affrontement linguistique, la deuxième thèse d'Y. Lacoste mène à une vision d'échange linguistique.

Au XIV^e siècle, Ibn Khaldoun a décrit les traits du changement langagier au Maghreb. Il confirme :

*«En Ifriquiya et au Maghreb, les Arabes sont mêlés aux Berbères non arabes qui forment le gros de la population ('umran) : il n'y a pas, pour ainsi dire, de villes ou de groupe sans éléments berbères. Par conséquent, le langage autochtone a pris le dessus sur la langue arabe. Il en résulte une langue mixte, où domine le berbère, et les dialectes magrébins sont les plus éloignés de l'arabe classique».*³

C'est ce qui est advenue de la situation linguistique au Maghreb durant le Moyen- Âge, en ce qui concerne le moyen par lequel le nouvel idiome a

¹ Ibid, p.92.

² Ibid, p. 59.

³ Ibn Khaldoun. **Discours sur l'histoire universelle (el Muqqaddima)**. Traduction : Vincent Montiel, Paris : Sindbad, 1978, tome 3, 2^{me}ed. p.1275.

été inculqué comme langage des populations maghrébines, Ibn Khaldoun conclut que c'est à cause du mélange dans les villes avec des étrangers non arabophones :

« Plus les gens entendent parler des étrangers, plus ils en prennent l'habitude, et plus ils s'écartent de leurs idiome primitif »¹.

Les étrangers cités par Ibn Khaldoun sont les Berbères, car il écrit :

« Les Berbères forment la masse de la population et leur langue est celle de toutes les parties du pays, à l'exception des grandes villes. Aussi la langue arabe s'y trouve submergée sous les flots de cet idiome barbare, de ce jargon parlé par les Berbères »².

Cinq siècles après la conquête des Musulmans au Maghreb et malgré les circonstances de la diffusion de l'arabe (l'adoption de l'Islam, l'invasion des tribus de Beni Hilal, les échanges commerciaux entre les Berbères et les Arabes), l'arabe n'a pas pris la place du berbère. Ce qui a résulté de ce long processus historique, est une coexistence entre les deux langues.

L'arrivée des réfugiés Arabes d'Espagne³ (1492), que nous pouvons considérer comme un nouvel enrichissement a amené une nouvelle forme de langage, qui a déjà subi une transformation, qui était un parler métissé avec les parlers européens.

1-5. L'espagnol et l'ottoman

A partir du XV^e siècle, la situation va changer au Maghreb ; les Portugais puis les Espagnoles vont occuper une partie de l'Ouest algérien.

¹ Ibid, p.p. 1274-1275.

² Y. Lacoste. **Ibn Khaldoun (naissance de l'histoire, passé du tiers monde)**. Op. Cite. P.89.

³ K. Taleb Ibrahim. **Les Algériens et leur(s) langue(s)**. Op.cit. p.27.

En XVI^e siècle l'Algérie fait appel à l'Empire ottoman, ce qui a causé l'occupation ottomane et donc la circulation du parler ottoman en Algérie.

Il faut souligner qu'autant l'espagnol que l'ottoman ont exercé une influence certaine sur le parler algérien qui jusqu'à cette période, entraîne la coexistence entre le berbère et l'arabe. M. Benrabeh trouve que ce métissage linguistique fait naître *"une sorte de lingua franca –langue de communication entre locuteurs arabes, européens, majoritairement Espagnols et Turcs- ... cette lingua franca a continué d'exister en Algérie bien après l'arrivée des Français en 1830"*.¹

1-6. le français

En 1830, la France a débarqué en Algérie sous la forme de colonisation. La différence entre cette colonisation et les conquêtes qu'a connu l'Algérie c'est que la France a voulu éradiquer les fondements de la personnalité algérienne, c'est-à-dire sa langue, sa culture, son histoire, et enlever ses terres et la considérer comme le prolongement de la France. Ainsi, les colons ont instauré des systèmes éducatifs pour marginaliser les systèmes algériens et les considérer comme traditionnels et archaïques (voir les caractéristiques de l'arabe classique. P.54).

En résumant l'évolution des langues en Algérie, nous trouvons que les langues dialectales algériennes ou bien les parlers algériens sont le résultat de l'accumulation de plusieurs idiomes des populations qui ont occupé l'Algérie soit sous forme de conquête soit sous forme religieuse (Judaïsme, Christianisme, Islam). Les parlers algériens gardent une très grande richesse linguistique qui reflète la grande histoire de l'Algérie.

¹ Benrabah.M. langue et pouvoir en Algérie (Histoire d'un traumatisme linguistique), Op.cit, p.43.

2. Caractéristiques de la situation du parler algérien :

Afin de mieux appréhender l'analyse du parler algérien, il est indispensable de se référer au travail de De Saussure, concernant les caractères dialectaux.

De Saussure donne deux perspectives pour étudier ces caractères. La première cherche à définir le dialecte par la totalité de ses caractères, cela en se fixant sur un lieu et s'en tenir au parler d'une seule localité. La deuxième perspective consiste à déterminer le dialecte par un seul de ses caractères¹. Même si De Saussure a critiqué les deux perspectives, nous nous permettons pour notre part d'adopter la première car elle est adéquate à la recherche anthropologique qui cherche à étudier les spécificités, sans se passer de l'argumentation de sa critique.

« Ligne isoglosse », « ligne isoglossématiques », et « ondes d'innovation » sont les termes que De Saussure a développé pour nommer les frontières des caractères dialectaux. Quand deux langues de zones différentes séparées par une autre, ces deux langues seront nettement différenciées. Ainsi, il peut en résulter que les concordances de ces zones intéressent le périmètre tout entier, et quand elles sont nombreuses, De Saussure a écrit qu'on peut par approximation parler de dialecte².

Nous supposons que cette vision aide à éclaircir les liens entre les variables de cette recherche (les dialectes algériens qui se trouvent dans l'école), puisque De Saussure a mis en évidence les différences langagières entre un milieu urbain et un autre rural. Nous tenterons dans les éléments qui suivent de répondre à ces questions :

¹ F. De Saussure. **Cours de linguistique générale**. Bejaia : Talantikit, 2002, p. de 229 à 231.

² Ibid, p. 231.

- de quoi un parler est différent des autres ?
- quel est le champ consacré à chaque parler dans l'école ?

2-1. Le Parler citadin :

Le mot citadin signifie qu'il y a rapport à la ville, à la population citadine. Si cette définition est approchée du parler citadin, elle peut avoir le sens d'un parler usité dans les villes par les citadins.

A Mostaganem on entend par ville :

- Avant la colonisation française, les villes où résidaient les citadins étaient : Tidjedit, Matmor et El Arsa. On peut appeler ces villes « l'ancienne médina ».
- Avec la colonisation française, la France a construit des quartiers, et donc une nouvelle ville avec une architecture différente de celle de l'«ancienne médina algérienne» et le « çor », le mur-rempart témoigne de la séparation produite entre l'ancienne médina et la nouvelle ville française. Cette séparation exprime également les rapports de forces entre le parler citadin et le français.

On entend par citadin : l'individu qui a comme résidence avant et pendant la colonisation française l'ancienne médina, surtout «Tidjedit» et dont les habitants se présentent comme les vrais habitants de Mostaganem : « ouled bled, hdar» et dont le parler est le critère culturel et identitaire le plus important.

Ce citadin qui résidait dans l'ancienne médina, émigré après l'indépendance vers l'ex ville coloniale et ses quartiers, et avec lui son parler, donc il (parler) est devant deux rapports : le rapport à la temporalité et le rapport à la territorialité.

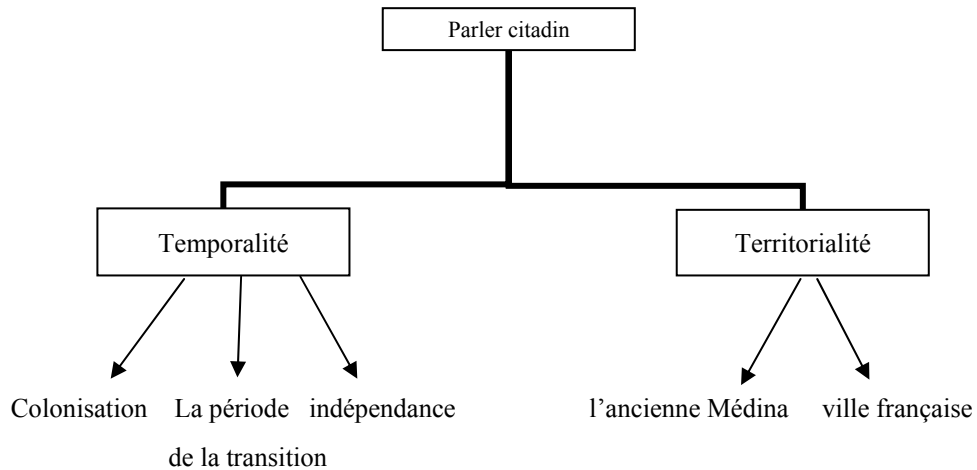


Fig. n= 03 :

Rapport du parler citadin à la temporalité et à la territorialité

Le rapport du parler citadin à la temporalité prévaut dans les trois périodes : la période coloniale, la période de la transition de la première à la deuxième période et la période de l'indépendance.

Dans la période coloniale, le parler citadin a été influencé par le français. Après l'indépendance le parler citadin a subi des changements au niveau phonétique de certains mots et au niveau d'utilisation de certains mots nouveaux et la suppression d'autres mots.

Le rapport à la territorialité signifie la présence du parler citadin au sein d'un milieu. Sa présence se situe dans l'ancienne médina puis son exode vers la ville française.

La temporalité et la territorialité peuvent être étudiés à partir de l'analyse d'un passage d'un entretien fait avec une élève du lycée «Saliha Ould Kablia» :

« ḥna men tijdit, djedi gali ḥna men bekri fi tijdit, houma m'a louala ta' tijdit, ḥna men mestǧalim. Kouna fi la cité w men ba'd rḥalna lel pépinière, w men ba'd salamandres w men ba'd trois cent ... nougo'dou sept mois, un an ... narḥlou 'la djel ḥouya, w darwak g'adna tama (cité 300 logement) djabatou (ḥouya) ḥda el blad w ga' ».

"حنا من تيجديت، جدي قالى حنا من بكري في تيجديت، هوما مع لوالا تاع تيجديت، حنا من مستغاليم. كنا في لا سيتي و من بعد رحلنا لليبيينيار، و من بعد صلامندر و من بعد ترواسو... نفعدو سات مو، ان نو... نرحلوا على جال خويا، و دروك فعدنا تما (حي 300 سكن)، دجاتو (خويا) حدا البلاد و قاع".

« Nos origines sont de Tidjedit, mon grand-père dit : nous somme les autochtones de tidjedit, nous sommes des Mostaganémois. Nous étions dans la cité, après on a déménagé à la Pépinière, puis à la Salamandre, puis aux 300 logements. On reste dans chaque quartier sept mois, un an... c'est à cause de mon frère qu'on déménage. Maintenant on est à la cité des trois cent logements. Mon frère trouve qu'elle est proche du centre ville ».

Le tableau suivant montre les liens ente territorialité et temporalité :

Temporalité	Men bekri	kouna	Men ba3d. sept mois, un an
Territorialité	Tidjedit	Cité 5 juillet	Pépinière Salamandre 300 logements
Génération	Grand-père	Père+enquête (famille sans grand père)	

Tableau n° 02 : Liens entre territorialité et temporalité

Ce qui est remarquable, c'est la mutation d'un milieu à l'autre. Le grand- père de l'enquêtée résidait à Tidjedit depuis l'époque coloniale, jusqu'à l'après indépendance. Son père a déménagé de Tidjedit à la cité 5 juillet 1962, construite après l'indépendance, qui n'est donc pas une cité française, et elle a une architecture différente de l'ancienne médina et aussi de l'architecture des cités françaises. Cela signifie que le schéma proposé ci dessus est incomplet, il y

a d'autres critères de la territorialité qui n'ont pas été indiqués –c'est-à-dire les nouvelles cités construites après l'indépendance-.

Pour exprimer la temporalité, l'enquêtée utilise le mot (men bekri) pour le milieu tidjedit, qui indique à la fois la présence de la famille paternelle a une longue durée et l'ancienneté du milieu "tidjedit», alors qu'elle a utilisé le mot "kounna" concernant leur présence à la cité 5 juillet 1962 qui marque la rupture entre l'ancienne médina (avec père et grand-père) et la nouvelle cité algérienne (avec père sans grand-père).

Le mot «men ba3d »→ (après) exprime la présence de la famille aux quartiers Pépinière, Salamandre et 300 logements, pendant une courte durée (7mois, un an).

L'intéressant dans cette étude est de connaître les changements portés au parler de l'enquêtée. Le corpus suivant aide à étudier les changements langagiers :

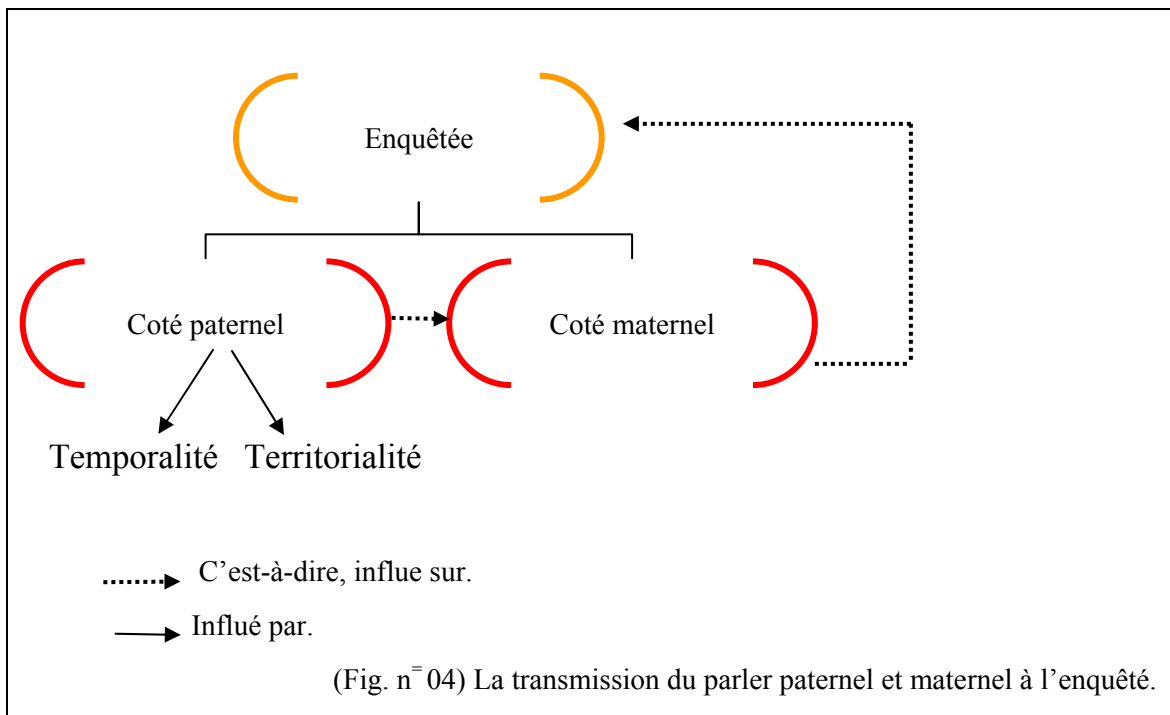
- Père — grand-père.
- Père — enquêtée.
- Grand-père — enquêtée.

L'enquêtée a affirmée que le parler du père est celui du grand-père (parler mostaganémois), et qu'il (parler) n'a pas changé pendant les trois phases de la mutation du père (Tidjedit, cité 5 juillet puis les quartiers de Pépinière, Salamandre et 300 logements). Dans ce cas là, la temporalité a le plus d'effet sur le parler du père et son attachement à l'ancien milieu du grand-père (hna men bekri fi Tidjedit).

Concernant la relation père – enquêtée, enquêtée- grand-père, dans ce cas là, c'est du parler de l'enquêtée qu'il est question. Cette dernière a

affirmé qu'elle utilise le parler du père et grand-père, mais avec un changement au niveau d'utilisation de certains mots : (dire : galeta au lieu de gâteau et au lieu de dire rani bikheir, labas elle dit rani ghaya).

Pour mieux comprendre ces observations, nous résumons ce qui précède dans ce schéma :



L'héritage langagier est transmis à l'acteur- locuteur (enquêtée) du côté paternel qui se caractérise par sa présence dans un espace qui dure dans le temps.

Le constat que nous pouvons faire est comme suit : plus le langage dure dans un espace, plus il s'enracine pour le locuteur, même si le locuteur a changé de lieu. Mais comme sa présence et sa fréquentation avec d'autres idiomes ne dure pas plus de temps, c'est le premier langage qui reste le canal de la communication et il sera donc un langage de référence.

Revenons au schéma. Le langage maternel (le côté de la mère) intervient comme langage de référence au niveau de certains mots. Il ne deviendra pas un langage de référence car il est influencé par le langage paternel de l'acteur- locuteur, où il prend place dans le cadre de la territorialité et de la temporalité du côté paternel de l'acteur- locuteur.

2-2. Le parler des paysans :

Le paysan est la « personne de la campagne, qui vit du travail de la terre, ce terme tend à être remplacé par agriculteur : exploitant agricole»¹.

A Mostaganem, on entend par “Compagne” les banlieues qui entourent la ville c'est-à-dire les villages tels : Hassi Mamèche, Sayada, Tounin, Nouissy, Ain Tadles, Stidia, Sirat, Bouguirat...etc. Chaque village est entouré par des Douars.

¹ Dictionnaire Hachette 2005.Op.cit. p.1211.

Pour déterminer le parler des paysans, nous devons procéder à un entretien avec un paysan.

Il faut souligner que l'enquêté que nous avons interrogé a passé son enfance à Hassi Mamèche (un village de Mostaganem- 8 km de la ville) et à partir de 1969 a résidé dans le quartier "Pépinière" de la ville de Mostaganem. (Nous supposons que ceci lui a permis une connaissance des deux espaces : l'espace paysan et l'espace citadin).

L'analyse de l'entretien se fait en deux parties : la première vise à relever les principaux axes : noms des lieux, l'appellation des métiers, l'enseignement, et les rapports langagiers entre les communautés de Mostaganem. La deuxième se veut pour objectif d'analyser le parler de l'enquêté.

2-2-1. **L'appellation des lieux et des métiers** :

Concernant les lieux, l'enquêté souligne que :

«...Hassi Mamèche waqt franša 'Tawah ism Rivoli [...] Mamèche men bekri sammouh Mamèche. wel filadj li men ba'd Nouissy, békri kanou yi'ayTolo Noisy les bains wallaw yi'ayTolo 'ain Nouissy ...».

"حاسي ماماش من وقت فرانس عطاوه اسم غيپولي [...] ماماش من بكري سموه ماماش. و لفيلاج لي من بعد نويصي بكري كانوا يعيطولوا نوازي لي بان، ولاوا يعيطولوا عين النويصي...".

« À l'époque coloniale Hassi Mamèche est appelé Rivoli [...] Hassi Mamèche est l'ancienne appellation. Le village à coté, à l'époque coloniale est appelé Noisy les bains, maintenant c'est Ain Nouissy... ».

Ce qui frappe l'observation c'est le changement de l'appellation des lieux, d'après l'affirmation de l'enquêté, le nom donné au village était Hassi

Mamèche et le colonisateur français lui a changé le nom, et l'a remplacé par «Rivoli». Après l'indépendance le nom du village redevient Hassi Mamèche ; la même chose pour Ain Nouissy, le village pendant la colonisation a été Noisy les bains, et pendant l'indépendance a repris sa première appellation.

En prenant le travail de L.J. Calvet nous constatons que le premier stade de la glottophagie est l'appropriation ; cette appropriation commence par donner des noms aux lieux¹, mais ce que nous remarquons d'après cette partie de l'entretien c'est que le lieu reprend sa nomination dès son indépendance, et que pendant la période de la colonisation, le lieu garde son appellation première par la population d'origine. Cela indique que la résistance au colonisateur prévaut même dans le maintien de l'appellation des lieux.

Cela ne veut pas dire que le colonialisme ne laisse pas derrière lui des traces ; nous prenons l'appellation des métiers comme exemple, car elle a été indiquée dans l'entretien n°1/2009 :

«...legouwar yidaħlou la'rab comme manœuvres beh yagbaĎ elħarfa ħatta yaĎrab mé'ah ħatta (20) 'oušrin 'am ħadma walla...».

"الفور يدخلوا العرب كوم مانوڤر، باه يقضب الحرفة حتى يضرب معاه حتى

عشرين عام خدمة ولا...".

« Les arabes ce sont des manœuvres chez les européens, pour qu'ils apprennent le métier, ils leurs fallait vingt ans de travail à peu près... ».

La durée du temps que l'Algérien passe avec le colonisateur exerce la transmission du langage français aux ouvriers algériens. La transmission est remarquable dans les noms attribués aux métiers et aux objets : (Métiers : (les métiers vivants) menuiserie, forgeron, maçon, peintre, bourrelier. Objets : les cloches, marteau (la prononciation du t redevienne T), camion (ou

¹ L.J. Calvet. Linguistique et colonialisme, Op. Cit. pp. 56-57.

kamyowat), karro, karroša). Il y a d'autres mots qui ont été utilisés par l'enquêté (voire l'analyse du parler de l'enquêté).

2-2-2. Les rapports langagiers entre les communautés de Mostaganem :

L'enquêté a abordé comment les paysans algériens sont dirigés vers les villes pour le ravitaillement de leur foyer. Pendant la période coloniale l'espace privilégié des paysans était le village (pour les villageois) et le douar (pour les paysans qui vivent en dehors du village).

Nous constatons que le parler des paysans a un rapport d'abord avec la langue française qui s'est établi par la fréquentation des vendeurs français, puis avec la langue dialectale citadine qui s'est établie elle aussi par la fréquentation du marché de Tidjedit par les paysans. Nous supposons que cette dernière est moins influente que le français, car le paysan fréquente le marché des citadins une fois par mois, alors qu'il passe plus de temps avec le colonisateur français.

La fréquentation du parler des paysans avec les autres langues est produite dans le milieu extérieur (c'est-à-dire à l'extérieur de la maison) qui est sous la domination masculine, le milieu intérieur est consacré aux femmes qui sont exclues du milieu extérieur. Pour comprendre ce qui s'est passé à l'intérieur, on prend ce passage de l'entretien :

« El mra d'ailleurs ma tšoufhaš barra, el 'djouza w ma tšoufhaš bara, 'djouza. (Pour l'éducation des filles?) ... Ā šewiya kanet, laħaṭar men ba'diha kouna fel ħawš kan yaskoun fih des espagnoles kan yigouloulou Pérez, kan Bourrelier, donc me'a benathom elhadra bel français. Français, français, ħata tewali tahḍar elfranšeya, kima (sa sœur) 'marha la qrat bašaħ tahḍar elfranšeya, tagḌab bezzaf ta' elkbarat men djwarinhom, kanou yeddjawrou m'a šebaniyol,

Carte de la wilaya de Mostaganem¹.



¹ <http://www.google/eart.com>.

šebaniyoliya yiwallou yihaĐroha w yaffehmouha, donc le français ‘oušrin ‘am tlatin ‘am rab‘in ‘am. Dik li fel filedj ma ta‘rafš ta‘raf monsieur, bonjour, wa li fel filedj yahadro el français, ma taktabš bašaḥ tahaĐarh».

Nous remarquons :

- L'exclusion de la femme du milieu extérieur.
- La cour commune (el ḥawš) aux deux familles ; la famille algérienne (de l'enquête) et la famille espagnole (des pieds noirs) réunit les enfants (surtout les filles) qui utilisent le français dans leurs conversations.
- Parler français ne veut pas dire scolarisation. C'est le rapport de voisinage qui par sa durée exerce l'apprentissage du français, plus l'espagnol aux femmes algériennes.

2-2-3. **l'enseignement** :

L'analyse de l'enquête met en évidence deux types d'écoles :

- a) - L'école maternelle : elle a pour fonction de préparer les enfants européens au primaire. Cette école est interdite aux Algériens.
- b) - L'école primaire : elle rassemble les Algériens et les Français dans une même classe, mais dans une logique d'exclusion en séparant Algériens et Français, les Français prennent les premiers rangs, alors que les Algériens se mettent aux derniers rangs.

A la lumière de ce qui a été avancé, il est clair que les Algériens ont été marginalisés dans l'école par l'interdiction aux Algériens des écoles maternelles, puis par leurs exclusion aux derniers rangs, qui veut dire en marge de la classe.

2-2-4. L'analyse du parler de l'enquêté :

L'enquêté a utilisé des mots arabes, français, et autres usités dans le parler algérien. Nous tentons de souligner les éléments qui montrent le fait diglossique du parler des paysans.

Quelques mots et expression en français :

Huit kilomètres... la ville, centre du village, occuper, l'école maternelle, les Pieds noirs, l'école primaire, menuiserie, forgeron, l'école maternelle ça veut dire, les métiers vivants, les colons, les cloches, comme manœuvre, maçon, la période, les villages, les caves, peintre, un autre métier ...il a disparu, bourrelier, donc il y avait une partie, la population, les alentours, alimentation, la ville européenne, la même chose, les quartiers, des ouvriers, le village proprement dit...

Quelques mots arabes :

وقت، اسم، كانت، الفلاحين، العرب، النصارى، الأرض، خيل، عندهم، فيها، عنق، الزرع، خبز، المدينة، شهر، يسكن...

Quelques noms des lieux :

Hassi Mamèche, Rivoli, Pépinière, L'avenue Rénal, Beymouth, cité Auscher, cité Nigrel, Tidjedit, El arsa, El matmar....

Autres mots utilisés dans le parler algérien :

Barra → milieu extérieur, tahdar → parler, th'amem → tu pense,

ta' → de, ki → quand, douk → ceux....

- L'enquêté a utilisé des expressions métissées avec des mots arabes et autres expressions du dialecte algérien. Il faut noter que les expressions en français sont incomplètes ; elles ont été complétées par des expressions du parler algérien, nous avons vu même parfois utiliser une expression en français avec des liaisons au parler algérien.

- Certains mots arabes ne prennent pas la même prononciation en arabe classique mais cette dernière obéit au système de la langue dialectale algérienne.

- La prononciation de certains mots français n'est pas la même en langue française, (exemple : « France » devient « fransa »), et certains verbes obéissent au système du parler algérien (exemple : la conjugaison du verbe préparer au présent devient : yapréparohom ils les préparent).

3. Caractéristiques de la situation de l'arabe classique

Les conquêtes musulmanes du Maghreb ont apporté avec eux l'arabe classique, qui avec son statut religieux et civilisationnel a imprégné les pratiques d'éducation et de droit. Ainsi, l'arabe classique a exercé des changements dans les usages de la langue berbère, ce qui a donné les dialectes maghrébins ou plus précisément les parlers algériens. Dans ce cadre, F. Cheriguen considère que la structure syntaxique du parler algérien revient au berbère et ce qui revient à l'arabe classique c'est le lexique qui a été emprunté par le parler Algérien¹.

Avant la colonisation française la Médersa a été le lieu pour apprendre l'arabe classique. Pendant et après la colonisation française la situation de l'arabe classique a changé. Nous tentons dans les éléments qui suivent de mettre en évidence les enjeux assignés à l'arabe classique pendant des différentes phases, et comment la situation actuelle de l'arabe classique a été forgée.

3-1. L'école coranique et zawiyas :

A partir de 1830 les écoles coraniques et les Zawiyas entrent dans une concurrence avec le système éducatif du colonisateur français. Le colonisateur a préparé un plan pour rendre sa langue dominante et au contraire, la langue arabe dominée. À partir des années 1930-1940, la concurrence de l'enseignement de/en arabe classique par les écoles coraniques et Zawiyas, ne ciblait pas seulement les écoles françaises mais aussi l'Association des Ulémas réformistes.

¹ F. Cheriguen. Les mots des uns les mots des autres (le français au contact de l'arabe et du berbère). Alger: Casbah édition, 2002, p.19.

3-1-1. La concurrence colonisatrice

Le contexte anthropologique mène à la clarté du champ de la concurrence colonisatrice. Ce qui marque ce dernier, ce sont les acteurs et les objets de la concurrence que Y. Turin a analysé d'une manière profonde dans sa recherche : "Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale –écoles, médecines, religion, 1830-1880-", sans utiliser les termes "acteurs" ou "objets". Mais nous pouvons reconstituer les objets que sont "les écoles", "les médecines" et "les religions" car l'objectif était l'étude de «la rencontre d'une école, d'une médecine et d'un esprit religieux»¹ de deux modes de vie différents, qui comprennent aussi la conception de deux civilisations, en affrontement.

Dans le monde occidental (civilisation moderne), les trois objets ou les trois fonctions sont séparées ; "*ceux-ci (les Européens) créent des hôpitaux et des écoles, sans établir la moindre relation des uns aux autres...*"². Alors qu'en Afrique du Nord les trois fonctions sont liées, cette fois-ci, c'est l'acteur qui rassemble les trois fonctions (c'est-à-dire qu'il exerce les trois fonctions à la fois). En Afrique du Nord et particulièrement en Algérie et au Maroc l'acteur est le Taleb (pour l'Algérie) et le Thebib (pour le Maroc). La pratique des Tolbas se déroule dans un champ de la sainteté, où parfois le colonisateur confie le titre de marabout à certains maîtres de zawiya.

La concurrence commence à apparaître avec les rapports des expéditeurs coloniaux et par la pratique de l'ethnologie militaire puis l'ethnologie académique qui cherche à changer la forme et le contenu de l'enseignement traditionnel des médersas et des zawiya.

¹ Y. Turin. Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale (écoles, médecines, religion, 1830-1880).

Alger : ENAL, 2^e éd, 1983, p. 7.

² Ibid. p.9.

L'ingérence du colonisateur est clairement établie à travers la formation donnée à ce que A. Léon appelle « les employés subalternes »¹, et M. B. Salhi: les « agents officielles du culte »², et dont l'objectif est de contrôler puis démanteler l'enseignement traditionnel musulman. Ainsi, le colonisateur s'est fixé des objectifs aux Algériens (Indigènes). C'est de diriger les élèves indigènes à des fonctions servant les intérêts de la domination française.

Deux types d'écoles caractérisent la première phase de la colonisation :

Les écoles coraniques et zawiya, qui associent l'enseignement de l'arabe à l'éducation religieuse sont consacrées aux Algériens, et les écoles primaires pour l'éducation du/en français aux Européens.

La concurrence des écoles françaises a pris plusieurs formes : assurer des cours en arabe et parfois en langue dialectale aux Français et des cours en français aux quelques Algériens, afin de les utiliser comme relais avec les "Indigènes" algériens.

Le caractère spécifique de cette première phase est de démanteler l'enseignement des écoles coraniques et zawiya dites "traditionnelles". A. Léon souligne que l'enseignement "aurait pour mission de combattre l'influence de tolbas ignorants et fanatiques"³.

La deuxième phase est caractérisée par les écoles arabes-françaises (voir l'école française).

¹ A. Léon. **Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale**, in N. Marouf et autre. Langue, école, identités, Paris : l'Harmattan, 1997, p.78.

² M. B. Salhi. M. B. Salhi. **Entre subversion et résistance (l'autorité des saints dans l'Algérie du milieu du XX^e siècle**. In M. Renou, L'autorité des saints. Perspectives linguistiques et socio-anthropologiques en Méditerranée. Paris : Ed. Recherche sur les civilisations, 1998. p.305.

³ A. Léon. **Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale**, Op.cit. p. 80.

3-1-2. La concurrence de l'Association des Ulémas réformistes :

Le champ de la concurrence des agents religieux réformistes représentés par l'Association des ulémas réformistes d'Algérie créée le 5 mai 1931 et les écoles coraniques et zaouïas représentant souvent les agents confrériques, est perçu et est effectivement un champ religieux. Il faut noter que la concurrence des agents réformistes n'a pas ciblé seulement les écoles coraniques et zaouïas, mais aussi l'école "laïque" française.

Nous proposons ce passage de M .B. Salhi pour illustrer le rapport de cette concurrence à la langue arabe :

« Par rapport à cette dernière (l'école française), les Ulémas réformistes développent une démarche de concurrence consistant à se réappropriier les valeurs de modernité retraduites dans la langue liturgique et de cristallisation communautaire : l'arabe. Cette phase attribuée à Bachir Al-Ibrahimi, résume parfaitement cela : (Tout le modernisme et toute la culture de notre époque au moyen de la langue arabe) »¹.

Ainsi, la devise des réformistes était : *« l'Algérie est ma patrie, l'Islam est ma religion, l'arabe est ma langue »²*. Il est évident que cette devise met à l'écart le berbère et proclame la concurrence entre la langue arabe et la langue française.

L'enseignement des Ulémas réformistes se déroule dans un réseau de médersa et shabiba (école réformiste). Concernant les maîtres réformistes, leur présence est fondée sur l'exemplarité. Pour étudier cette exemplarité M. B. Salhi a mené une enquête à Tizi-Ouzou, dans une institution

¹ M. B. Salhi. **Entre subversion et résistance (l'autorité des saints dans l'Algérie du milieu du XX^e siècle.** Op.cit. p. 307.

² A. Léon. **Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale,** op.cit., p. 89.

dont le directeur représente "le profil moyen du maître réformiste". Les enquêtés étaient les anciens élèves de la shabiba : ces derniers comparent le maître réformiste, le maître de l'école laïque et le talib. (Voir tableau) :

Enseignement des réformistes	Talib
Bonne élocution en langue arabe	hésitante
Bonne culture générale	Inexistante ou limitée
Explication de contenu du Livre	Récitation- mémorisation
Tenue vestimentaire européenne ou mixte	Veste-gilet, tarbouche, pantalon-bouffant
Instrumentation didactique moderne	Une instrumentation rudimentaire pour l'école coranique

Tableau n° 03 :

Tableau représentant les caractéristiques de l'enseignement des réformistes à celui du taleb

C'est clair que le champ n'était pas totalement laissé libre aux écoles coraniques et zaouïas, au contraire, d'autres critères interviennent dans le champ linguistique. D'abord la concurrence de la colonisation et le colonialisme –au sens que donne M. Lacheraf¹-, puis la concurrence des Ulémas réformistes. La première exerce un rétrécissement sur le champ linguistique, le deuxième a poussé les écoles coraniques et les zaouïas vers le changement (de ce que les ulémas réformistes appellent le modernisme) qui a été beaucoup plus pédagogique.

3-2. L'école française :

Un caractère essentiellement remarquable, concernant l'enseignement en Algérie, c'est la domination des affaires militaires et de la guerre.

¹ M. Lecharef. Algérie, langue et nation, Alger, SNED, 1978, p. 318.

Les colonisateurs sont intéressés par l'enseignement en Algérie dès le milieu des années 1830¹. Mais l'exécution effective (on peut la remarquer d'après le travail d'Y. Turin) va commencer par :

3-2-1. Le décret de 22 juillet 1848 :

Schématiquement, les étapes qui marquent le premier décret sont :

- * 1833 : la prise en charge de l'organisation de l'enseignement européen par deux inspecteurs, représentés par les services civils.
- * 1848 : le ministre de l'instruction publique réclame la présence, en Algérie comme en France, d'un inspecteur par département.
- * Le ministre de l'instruction publique a ainsi fait la remarque sur l'enseignement des Maures et des Arabes, il dit que : «en ce qui concerne les Maures et les Arabes, la question est plus délicate, ce qui demande plus de réserve et de ménagement».

Cette remarque est faite d'après les notes du duc d'Aumale (qui présente l'état de l'information concernant l'utilisation du français par la population européenne).

- * une discussion est faite entre le ministre de l'instruction publique et le ministre de la guerre, qui a promulgué le premier décret.

Le décret de 1848 fixe les attributions des écoles fréquentées par les Européens et les Israélites à l'instruction publique, et les écoles qu'animent les Musulmans au ministre de la guerre.

Selon Y. Turin : « *était officiellement reconnu l'aspect politique des problèmes scolaires indigènes, certitude qu'avaient structurée les enquêtes*

¹ A. Léon. Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale, Op. Cit., p.78.

de 1847, et qui mise en claire par Bedeau et Aumale, avait pris l'allure d'une découverte »¹.

3-2-2. les décrets de 1850 :

Une commission sera nommée par le ministère de l'instruction publique pour rechercher les moyens de propager l'arabe et le français en Algérie. Et c'est ainsi qu'on 1850 que les écoles arabes-françaises et les médersas ont été créés². Cette création des écoles arabes-françaises et des médersas permet aux "indigènes" une formation bilingue.

Ainsi il faut souligner que les écoles arabe-françaises et les médersas ont été créés par le colonisateur pour concurrencer les écoles coraniques et les zawiyas.

Ce qui marque le champ linguistique c'est, surtout, le rapport dominé- dominant ; le français comme étant une langue des dominants est devenu la langue dominante, alors que l'arabe classique a pris le statut d'une langue dominée. Le rapport de domination est significatif puisque le contrôle est exercé par les services militaires et la fonction de description de la situation de l'école algérienne, de la langue et de tout ce qui touche à la population algérienne est faite par des agents militaires.

Ce qui reste à noter à ce propos est que l'utilisation de l'arabe classique, comme le souligne A. Léon, est le véhicule de l'enseignement dans les écoles coraniques privées et médersas publiques, réservées aux Musulmans.

¹ Y. Turin. Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale (écoles, médecines, religion, 1830-1880), op.cit, p. 160.

² A. Léon. Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale, op.cit, p.78.

Ce passage d'entretien donne une matière intéressante pour les années cinquante (1950) jusqu'à 1962 - « *dħalt naqra en cinquante cinq, cinquante six* »-. D'abord comme nous avons démontré (le parler des paysans), comment les Algériens ont été marginalisés dans les écoles françaises et comment les parents ont interdit aux fils de fréquenter les écoles. Ce qui reste à ajouter c'est qu'une partie de la population travaille comme agriculteurs, les autres se dirigent vers les métiers, tels : forgeron, maçon, mécanicien. « *Donc il y avait une partie ta' la population kanou yaħadmou l' ħraf wel baqi yaħadmou l'flaħa* », les ouvriers ont été des jeunes garçons, ce qui veut dire discontinuité de scolarisation.

Ainsi, les conditions de la guerre de libération nationale dans les années 1960-1961 ont paralysé la scolarisation des Algériens « *ki wallet eṭawra w ga', ha ħabesna licoul soixante, soixante et un ma kanš li kan yaqra, walou ta' legwar. Men ba'diha hrabna lelbordjiya, dja gawri gal lel bouya harrab el 'ayila ta' l'O.A.S galouleh elyoum nokoutloulouhom* ».

Par ailleurs, il faut souligner que l'école française dans l'Algérie des années 1950 a produit des élites francophones, dont leur nombre a été très faible par rapport au nombre de la population algérienne, « *ki tedħol l'école c'est l'français, donc ma yiqaroneš ga' tariħ ta' lebled yiqarik tariħ ta' franča, l'histoire de France, eldjazayer ma Yiqarohalekš* », l'entretien montre, aussi, la suppression de l'histoire de l'Algérie du corpus de l'enseignement de l'histoire.

3-3. L'école algérienne :

L'école algérienne issue de l'indépendance est le résultat d'un aménagement linguistique, qui a commencé dès la revendication d'utiliser la langue arabe comme langue nationale, et comme langue d'enseignement.

Il faut noter que, le terme qui exprime l'utilisation de la langue arabe comme langue nationale, c'est bien, l'arabisation*, c'est-à-dire, l'appartenance de l'Etat algérien à la sphère de la civilisation arabo-musulmane. Cette langue arabe a été, notamment, considérée comme l'une des bases de l'identité algérienne.

G. Grand-Guillaume a expliqué que les repères de l'Algérie ont été gommés, c'est-à-dire, « le souvenir du falot dey d'Alger », par rapport aux deux pays voisins, le Maroc et la Tunisie qui ont conservé des repères d'identité (beylicat et sultanat), alors que le seul repère des Algériens est de se considérer comme musulmans¹.

Le processus d'aménagement linguistique –qui a été sous l'angle de la revendication de l'arabe classique- a été clarifié par K. Taleb Ibrahim ; et que nous pouvons résumer par la résistance de l'Emir Abdelkader, et les grands soulèvements populaires, et leurs revendications, surtout, pour la sauvegarde des symboles et des valeurs algériens (religion, coutumes, langues...).

La revendication de la langue arabe va être formulée sous d'autres formes, cette fois-ci, sous forme de mouvements et des partis politiques organisés, notamment, l'association des Ulémas réformistes –dont le rôle a déjà été souligné dans les pages précédentes, leur présence particulièrement dans un

* On peut considérer l'utilisation de l'arabe classique après l'indépendance comme arabisation, puisqu'il s'agit de remplacer le français par l'arabe classique d'une manière formelle et appliquer la forme écrite dans le système éducatif. Tandis que ce n'est pas le cas pour ce qu'on a développé dans l'élément qui concerne le développement des dialectes en Algérie, pour des raisons qu'on a expliqué auparavant.

¹ [http://grandguillaume.free.fr/ar ar/bilan.htm](http://grandguillaume.free.fr/ar%20ar/bilan.htm).

champ de concurrence-, ensuite (à partir de 1954) l'adhésion des partis politiques dans un seul parti politique, le FLN (Front de Libération Nationale).

L'idéologie de ce dernier adopte le caractère arabo-musulman. Cette position est déclarée souvent dans les programmes, et dont K. Taleb Ibrahimy explicite le contenu, dans l'encadré suivant, que nous présentons, en se référant au programme de « Tripoli (1962) »*.

« Paragraphe intitulé : "Liquidation de l'analphabétisme et développement de la culture nationale"

Dans notre pays la question culturelle implique :

a/ La restauration de la culture nationale et l'arabisation progressive de l'enseignement sur une base scientifique. De toutes les tâches de la Révolution, celle-ci est plus délicate, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation sans risque de sacrifier des générations entières.

b/ La préservation du patrimoine national de culture populaire.

c/ L'élargissement du système scolaire par l'accession de tous à tous les niveaux de l'enseignement.

d/ L'algérianisation des programmes par leur adaptation aux réalités du pays.

e/ L'extension des méthodes d'éducation de masse et la mobilisation de toutes les organisations nationales pour lutter contre l'analphabétisme et apprendre à tous les citoyens à lire et à écrire dans les délais les plus brefs.

Sans une scolarisation massive et intensive, sans la formation de cadres techniques, administratifs et enseignants, il sera difficile de prendre rapidement en main tous les rouages de l'économie nationale"

* "Le programme de Tripoli en 1962, définit les grandes lignes de ce que sera l'Algérie Indépendante".
- K. taleb Ibrahimy. Les algériens et leur (s) langue (s). op.cit, p. 180.

Extrait : "pour la réalisation des tâches économiques et sociales de la Révolution démocratique populaire" »¹

Après l'Indépendance, la langue arabe est reconnue et proclamé comme langue officielle de l'Etat algérien.

G. Grand-Guillaume a souligné que, les mêmes trois composantes revendiquées par les Ulémas réformistes, ont été les mêmes dans l'Algérie indépendante " l'Islam, l'arabe, la patrie". Ces trois composantes seront celles qui définissent l'identité algérienne de 1962.

L'école algérienne après l'indépendance est caractérisée essentiellement par le processus de l'arabisation. Ce dernier possède en lui-même les enjeux assignés à l'école algérienne. La question des langues en Algérie a été le sujet d'un débat entre trois groupes élitistes algériens. Le premier est celui des arabophones, le deuxième groupe est celui des francophones, et le troisième est celui des élites qui ont revendiqué le droit des langues algériennes, le tamazight et les parlers algériens dits dialectes arabes, mais en vérité, ces derniers (les dialectes arabe) sont des langues ou des parlers maghrébins qui ont subi des phases marquées par le bilinguisme et par la diglossie, (voire l'évolution des parlers algériens en Algérie).

Dés l'indépendance, les Arabophones ont légitimé l'adoption de l'arabe classique et l'ont considérée comme langue nationale, ce qui a causé la marginalisation des élites francophones, mais aussi, la marginalisation et la dévalorisation des parlers algériens y compris les langues tamazight. Nous nous basons sur la déclaration d'A. Taleb Ibrahim pour relever des remarques :

¹ Ibid, p.p. 180-181.

« L'arabisation est une de nos options fondamentales. Il ne s'agit pas de refuser le dialogue avec les autres peuples et les autres civilisations, il s'agit de revenir nous-mêmes, de nous enraciner dans notre sol et dans notre peuple, pour mieux assimiler ensuite ce que les autres peuvent nous apporter d'enrichissement »¹.

Les trois notions relevées de cet extrait du paragraphe d'A Taleb Ibrahimi sont : Le "nous", les "autres" et le "sol" liées tous avec la notion de l'arabisation. Le "nous" et le "sol" marquent l'identité par rapport aux "autres" étrangers. Considérer l'arabe comme option fondamentale cela veut dire, selon cette affirmation, que les Algériens qui parlent le tamazight, en ce qui concerne les Berbérophones, et les Algériens qui parlent les dialectes algériens, en ce qui concerne les Arabophones, présentent l'autre qui n'est pas Algérien. Donc les déclarations des responsables de l'arabisation mettent à la façade l'arabe classique qui ne présente qu'une phase dans l'histoire de l'Algérie, et à l'inverse, marginalisent des parlers algériens, qui sont pratiqués quotidiennement.

Nous constatons que le projet de l'arabisation a produit une identité dyadique, c'est-à-dire, d'une part le rattachement aux débris linguistiques qui incruste la personnalité algérienne dans sa terre, et donc l'Algérien se considère comme Algérien sans chercher ses origines ailleurs, et de l'autre, l'appartenance de la personnalité algérienne à la sphère géographique arabomusulmane, ce qui détache l'Algérien de sa terre et dans ce cas il va chercher ses origine ailleurs, généralement au pays du Golfe.

En 1976, la charte nationale devient le texte fondamental et référentiel pour l'Etat, et qui consacre tout un paragraphe à la langue arabe que nous présentons dans l'encadré suivant :

¹ Ibid. p. 191.

«La langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime.

Aussi, l'usage généralisé de la langue arabe et sa maîtrise en tant qu'instrument fonctionnel créateur, est une des tâches primordiales de la société algérienne au plan de toutes les manifestations de la culture et à celui de l'idéologie socialiste. (Donc) le débat sur l'arabisation ne peut porter désormais, que sur le contenu, les moyens, les méthodes, les étapes, la conception générale d'une langue appelée à jouer le rôle qui doit lui revenir si les siens savent en faire, par leur travail et un effort acharné et positif de perfectionnement, l'outil culturel et scientifique destiné à propulser la marche en avant de l'Algérie socialiste..

(L'arabisation, acquis d'une grande portée) constitue déjà, en même temps qu'une réponse à l'une des aspirations majeures du peuple algérien pendant l'occupation étrangère, un environnement culturel et psychologique indéniable qui prédisposera l'appareil de l'Etat, le parti, les organisations de masse, les diverses administrations et sociétés nationales, les entreprises économiques, à rendre de plus en plus effectives, par des mesures appropriées l'arabisation de leurs services.

De cette façon, et les initiatives du pouvoir révolutionnaire aidant pour hâter la réalisation méthodique de ce grand projet, se concrétisera l'unification de l'usage d'une même langue de travail, d'enseignement et de culture, objectif qui s'identifie parmi d'autre, au recouvrement de tous les attributs historiques de la nation algérienne»¹.

M. Boudalia Griffou a analysé les programmes de l'éducation, dits « éducation nationale». Ce concept est critiqué par la chercheuse, elle déduit

¹ Ibid, pp. 198-199.

que ce concept est erroné du point de vue de la pédagogie moderne, néanmoins la méthode de l'éducation est le concept exact.

L'école algérienne est caractérisée dans la période de l'après indépendance par le bilinguisme puis par l'arabisation totale*.

* Pour ce qui est du bilinguisme et de l'arabisation du système éducatif, nous développerons ces deux éléments dans le quatrième chapitre.

Chapitre III : Appartenances linguistique et identification communautaire.

1. Appartenance linguistique.

1-1. La composition communautaire (exemple du quartier Pépinière).

1-2. L'intégration langagière.

2. Identification communautaire à travers le langage.

1-1. le cas d'endogamie.

1-2. le cas d'exogamie.

- Synthèse.

Dans ce chapitre, nous essayerons d'étudier les rapports établis en dehors de l'établissement scolaire "Saliha Ould Kablia". Nous prenons comme exemple le quartier "Pépinière", étant donné sa position –le quartier où le lycée terrain d'étude se situe-. Nous étudions également, l'interaction exercée par les acteurs.

Nous avons souligné dans le premier chapitre, ce que la temporalité et la territorialité ont comme impact sur l'ancienne médina, et au niveau d'un milieu paysan. Il reste à étudier ce que ces deux facteurs ont exercé au niveau d'un quartier colonial –c'est-à-dire, construit par les Européens durant la période coloniale française en Algérie-, un quartier qui a connu une période transitionnelle, d'une période coloniale lorsque les Européens ont résidé dans le quartier, à une période de l'après indépendance, lorsque le quartier sera exclusivement habité par les Algériens.

Cela ne peut être étudié, sans la référence aux langues, aux parlers utilisés dans le quartier.

Ainsi, l'étude de l'utilisation de la langue prend en considération le parler familial, c'est en tout cas, ce qui est apparu lors des entretiens avec les interviewés.

I. Appartenance langagière :

1-1. la composition communautaire (exemple du quartier Pépinière) :

En explorant le terrain d'étude, partant de l'idée que la majorité des élèves du lycée "Saliha Ould Kablia" sont du quartier "Pépinière", nous avons trouvé que le système pédagogique était reparti selon des circonscriptions. Les établissements dépendant de la circonscription de "Saliha Ould Kablia" sont :

- CEM "Ben Issa Berber" du quartier "Plateau".
- CEM "l'école rose" du quartier "Pépinière".
- CEM "El Matmar", du quartier "El Matmar".

Nous avons trouvé des élèves d'autres régions qui n'appartiennent pas à la circonscription du lycée "Saliha Ould Kablia" telles : Tidjdit, Salamandre, Mazagran, etc.

De l'autre côté, l'interrogation posée concernant la temporalité et la territorialité –ces dernières ont été soulignées dans le premier chapitre- a exprimé la nécessité d'étudier profondément la composition communautaire, afin de situer les pratiques langagières exercées dans l'école, dans un contexte plus global. Le contexte qui permet d'apprécier les points de la continuité, ou de la discontinuité entre un milieu, qu'on peut l'appeler intérieur "le lycée", et un milieu extérieur, c'est-à-dire, tout ce qui est à l'extérieur du lycée : la rue, et la famille.

Pour ces deux raisons, et la difficulté ou l'impossibilité de mener une recherche sur chaque quartier, nous sélectionnerons un quartier, qui est celui de "Pépinière", où est localisé le lycée –terrain d'étude-.

Ce quartier est appelé "Pépinière", car selon les témoignages des entretiens, y-était localisée avant la colonisation une pépinière,

"قبل ما حنايا، كانت يقولوها لا بيبينيار، كانت شجور".

"qbel ma ḥnaya kénet ygouloulha la pépinière kénet Ṣḡor".

"avant qu'on y habite, elle s'appelait la Pépinière, il y avait des arbres" .

La construction du quartier a été faite par le colonisateur français,

"بصح هذا البنيان قاع كان محسوب من ساعة فرانس"

"Bašah hada lbenyan ga< kan méḥsoub men se<et franša".

" mais, ces constructions datent de l'époque coloniale".

L'analyse de l'entretien (n^o 01/2008) s'intéresse en premier lieu à la description du quartier pendant la colonisation française, puis après l'indépendance –cela pour comprendre les changements qu'il a subit -. En second lieu l'analyse va porter sur les acteurs ayant occupé le quartier.

1-1-1. la description de la structure architecturale :

Nous n'avons pas trouvé de plans ou cartes du quartier "Pépinière" pendant la période coloniale. Donc, nous s'appuierons sur une carte de 2006, et nous tenterons de corriger et de rectifier, selon l'affirmation de l'enquêtée, cela permet même, de faire une comparaison entre un espace pendant la colonisation et après l'Indépendance.

"البنيان دروك زاد، بكري كان فيه لخوى، ... هذا الدار لي رانا ساكنين فيها من 1931، نتيجتي يتسمى هذا الدار، و الدار تاينا لي حنا بنيناها كانت غير ارض مشي لآخر، و شتي بلاك تاكسي فون تحتاني

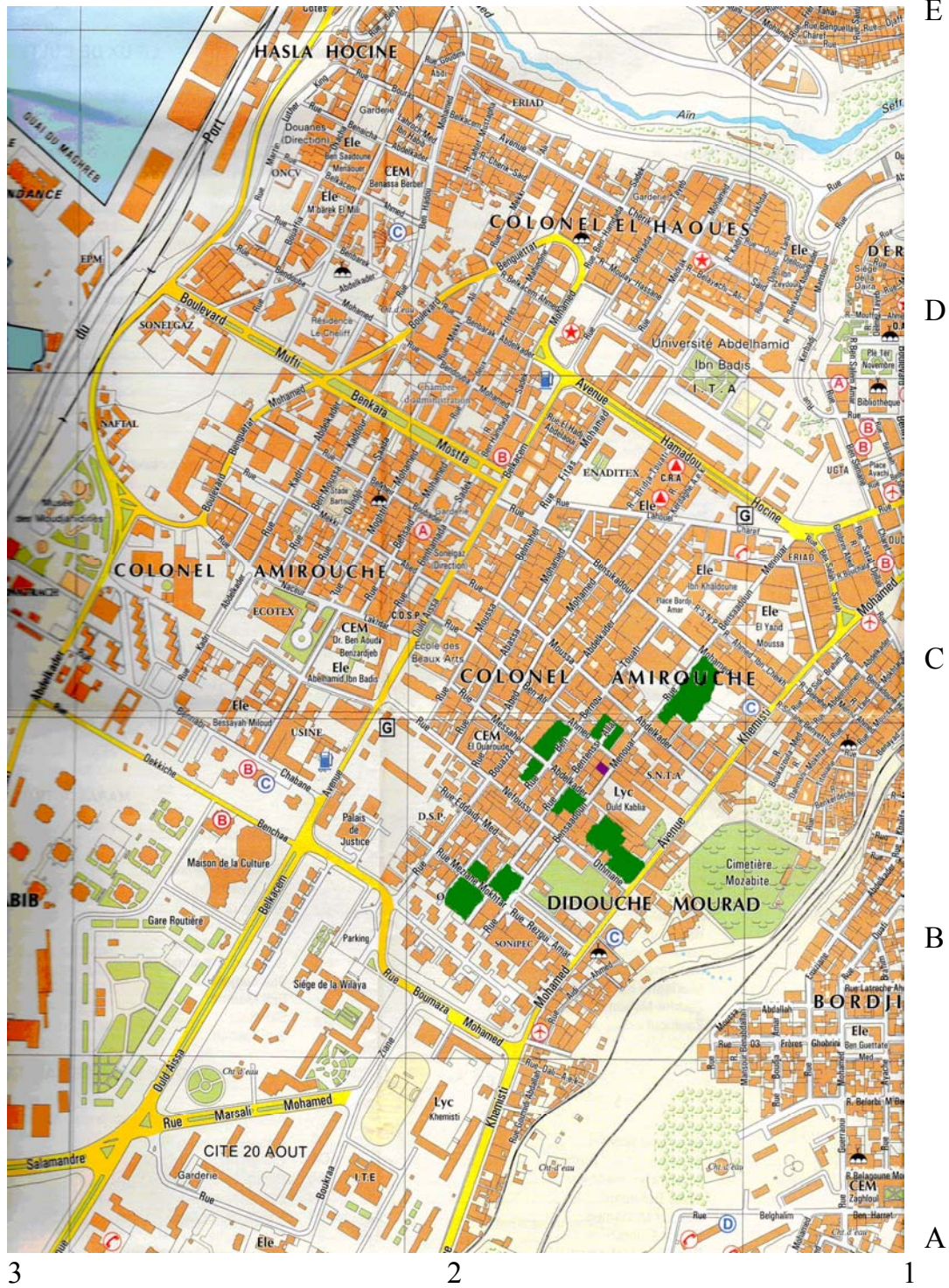
هداك، هداك كانت ارض، بصح الدار لي شقها لا، كانت كاينا، كانت الدار هنايا كي يقولولو المخفي ولا شتاهو، كانت تاني مبنية ، بصح لي شقها من غادي كانت ارض، كان شان دبول شقهم ملغادي (ضحك). بزاف لي شان لي كانو و تبناوا، تبناوا قاع، غير هنايا البازارات لي مئاو لي شقهم مل غادي كانوا ارض، كانت سيني موند، شتي راهم بناوا مئا، من غادي ، كانت غير ارض".

"... lbényan darwak zed, békri kan fih leḥwa, ... hada eddar li rana seknin fiha men 1931, ntiḡti yetsemma hada eddar, w eddar ta<na li ḥna bninaha kenet ḡir ard mašī laḥor, w šetti balek taxi phone taḥtani hadak, hadak kanet ard, Bašah eddar li šegueh la, kent kayna, kanet eddar hnaya ki ygouloulou elmaḥfi wlla štahu, kanet tani mebniya, Bašah li šagha man ḡadi kanet ard, kan champ de boule, šaghoum melḡadi (des sourires). Bezzaf les champs li kanou w tabnaw, tabnaw ga<, ḡir hnaya elbazarat li menna, w li šaghoum man ḡadi kanou ard, kanet ciné monde, šetti rahom bnaw menna, man ḡadi, kanet ḡir ard".

«...il y a une augmentation des constructions d'habitats. Avant, il y avait des espaces sans constructions. ... notre maison date de 1931, elle fait mon âge, et la maison qu'on a construit était un champ, et le taxi-phone en bas était un champ, mais la maison à côté existe déjà, elle était une propriété de « mostaganémois », mais l'autre maison, qui est à côté de la précédente était un champ de boules, beaucoup de champs ont été construits, ces bâtiments étaient des champs ».

L'enquêtée a indiqué seulement l'espace qui entoure sa maison, dans la façade qui donne sur la ruelle de "Bensaadoun Menouar".

Carte de la ville de Mostaganem.¹ (Proposition d'une rectification de la zone 1-2/B-C de la période coloniale).



■ Des champs sans construction.

¹ Institut national de cartographie et de télédétection, Alger : SAFEX, 2006.

Sur la première carte –pendant la colonisation-, l’espace en couleur verte de la région (1-2 et A-b) était –comme le souligne l’enquêtée-, un champ sans construction, un espace vert. L’architecture des maisons construites par le colonisateur français, reflète l’architecture européenne.

La plupart des villas sont construites avec un petit jardin ouvert sur l’espace extérieur, qui est la rue ; la plupart des villas sont construites avec des buanderies qui se trouvent au sous-sol.

Des bâtiments avec des balcons, des portes-fenêtres, et des sculptures en plâtre sur chaque balcon, qui reflètent des figurines du Christianisme (par exemple les anges gardiens).

Sur la deuxième carte (après l’indépendance), les champs sans constructions, ont été batti, cependant, les constructions apparues sont différentes du style architectural européen, c’est-à-dire des maisons sans petit jardin, des fenêtres au lieu des portes-fenêtres, les toits des maisons avec une terrasse au lieu de toits en tuiles.

Le schéma fait par M. Le Berre aide à comprendre la description faite ci-dessous ;

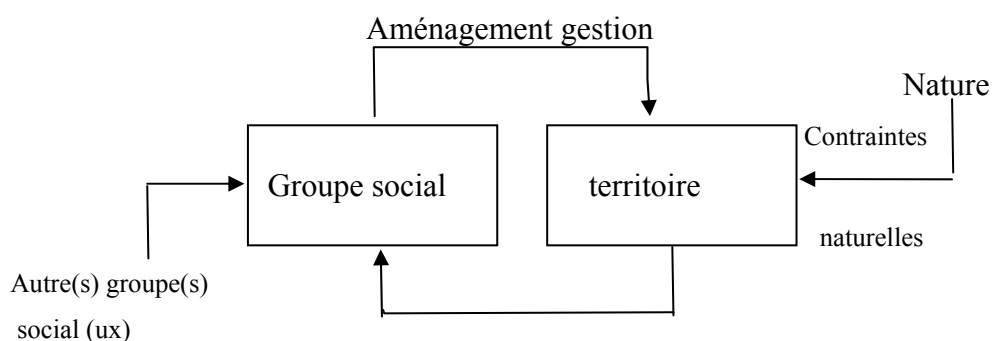


Schéma n=05 . Système spatial et territoire¹.

¹ M. Le Berre. **Territoires**. In A. Bailly, et autres, **Encyclopédie de géographie**. Paris : Economica, 1995. p.609.

Selon Le Berre :

"comprendre un territoire signifie d'abord mettre en évidence les interactions entre un groupe social et son territoire. Mais cela signifie aussi placer cet ensemble groupe social/territoire et leurs interactions dans un ensemble plus vaste ; un territoire, un groupe social ne sont pas isolés : ils entretiennent des échanges avec l'extérieur dont il faut tenir compte pour décrire et comprendre la morphologie et la dynamique territoriale. On peut considérer que cette entité constituée par l'ensemble des interactions qu'un groupe entretient dans le temps avec son territoire, en liaison avec le monde extérieur est un espace géographique¹".

Le schéma n=05 et la définition de M. Le Berre, montrent que l'étude du territoire consiste en la mise en évidence, de l'interaction du groupe social avec ce territoire, et des échanges jadis entretenus avec l'extérieur.

Cela dit, la description architecturale du quartier ne peut être complète sans l'étude des acteurs qui entretiennent l'interaction avec le milieu ou le territoire, car l'objectif n'est pas l'étude de la morphologie naturelle ou géographique, mais l'étude de la morphologie sociale et de son lien avec les pratiques langagières.

¹ Ibid. p. 609.

1-1-2. les acteurs qui sont arrivés au quartier "Pépinère" :

Pour étudier les acteurs dans leurs interactions avec le milieu (territoire), nous devons connaître la morphologie sociale. Les acteurs sont les individus arrivés au quartier « Pépinère ». Nous prenons quelques maisons signalées par l'enquêtée et nous schématisons selon son affirmation :

« ... fougui kanet ḥawya moulaha rah, skan fiha ben mansor, djey mel mouḡrib tlamsani, w min hawzouh lmḡarba temma w ga', dja laḥaṭarš ma t'ašrouš mor darba ta' lhouriya aya 'ṭawah hada dar, men ba'd houwa djeteḥ ma yliqš yeskoun fi appartement, yliqlou villa, kan kayen wahed kbir men mestḡalim yguouloulou mašari radjel kbir, kan saken m'a martou fi villa men djit la place d'Aurai cours, win ma ybi'ou lhōdra, gualleh tlamsani naṭik l'appartement w naddi l villa liya, min saken ḡi houwa w martou kbira, m'a li kan yahkoum fi la préfecture, hawlou wa daha, w men ba'd ba'etha, ki guouloulou, lhadak ben ḡiyaṭ, skan houwa, martah wa wladeh (houwa ḡir manna), w man ba'd daha mzabi, hadak dawed, w ba'ha ldjarti, rahi fiha wahda émigré, houma asalhom men wilis w kabrin fi fransa, tjawdjou tamma w babahoum tamma ».

"...فوقى كانت خاوية، مولاها راح، سكن فيها "بن منصور"، دجاي مل مغريب، تلمساني، و مين حاوزوه لمغاربة تم و قاع، دجا لاخطرش ما تعاشرش مور الدربة تاع الحرية، ايا اعطاه هذا الدار، من بعد هو دجاته ما يليقتش يسكن به ابارتومو، يليقلو فيلا، كان كاين واحد كبير من مستغاليم يقولول مصاري، دجا كبير ، كان ساكن مع مرتو في فيلا من جيت لا بلاس "دوغي كور" ، وين ما يبيعوا لخضرة. قاله التلمساني نعطيك لابرتومو ، و ندي لافيلا ليا، مين ساكن غي هو و مرتو كبيرة، مع لي كان يحكم في لابريفكتور، حاولوا و داها. و من بعد باعتها، كي يقولولوا، لهاداك بن غياط، سكن هو، مرتو و ولاده (هو

غير منا)، و من بعد داها مزابي، هاداك داود، و باعها لدجارتى، راه فيها وحدا ايميقري، هو ما اصلهم من ويليس، وكابرين في فرانس، دزوجوا تما و باباهم تما".

« ... Le haut de ma maison était vide, son propriétaire est parti. "son nom" y-a résidé, c'est un Tlemcenien venu du Maroc, et quand les Marocains l'ont expulsé, il est venu à Mostaganem ; il lui ont donné cette maison, alors il s'est aperçu, qu'il ne doit pas vivre dans un appartement, mais qu'il lui fallait une villa. Il y avait un vieil homme de Mostaganem, il s'appelle "son nom", il habitait avec sa femme dans une villa à côté de la place d'Enrico. Le Tlemcenien lui dit : je te donne l'appartement et je prends la villa, car le vieil homme habite tout seul avec sa vieille femme. Le Tlemcenien a supplié le vieil homme de lui céder la villa, surtout, qu'il travaille à la préfecture. Après quoi la vieille femme a vendu la maison à "le nom", il y habite avec sa femme et ses enfants (il est de Mostaganem). Après le Mozabite "son nom" l'a reprise il l'a vendu à ma voisine. Maintenant des émigrés habitent cette maison, leurs origines sont de Willis. Ils ont grandi en France, et ils se sont mariés là bas ».

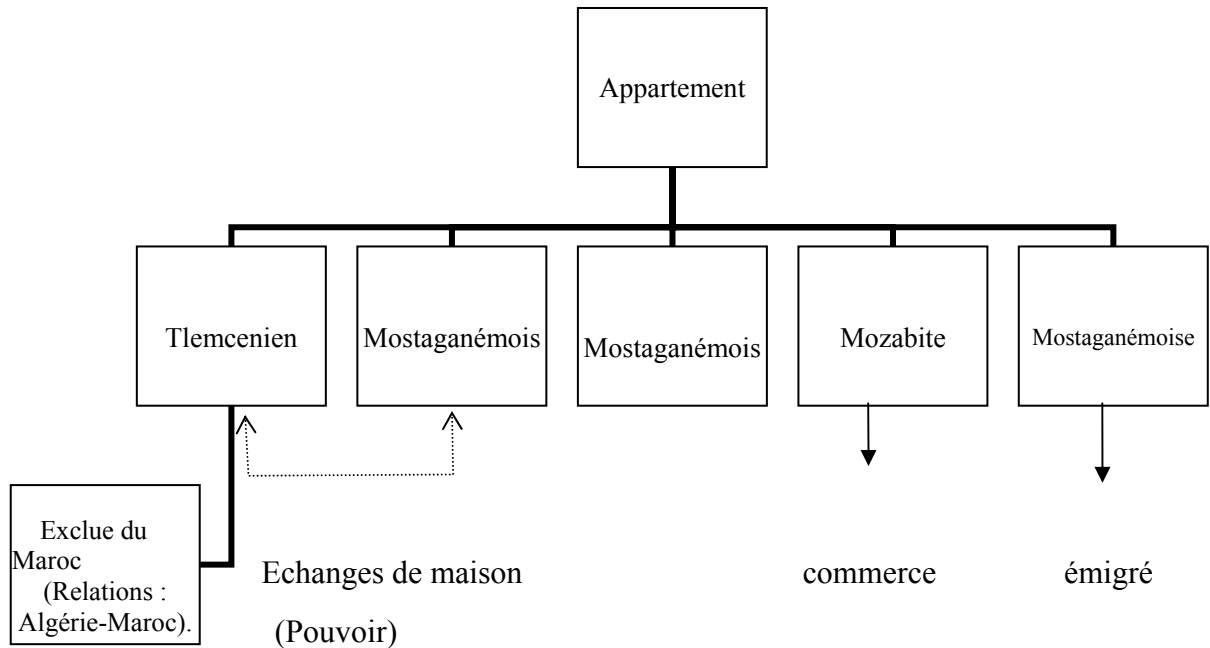


Schéma n° 06.

« hadik li lašqa fina ġadik skan fiha tlamsani w rah, ayya w après djet lhourriya, wa šbanyouliya rahet hiya wa wladha w radjelha, w šraha mazouni, bablek ta<arfiḥ, weldeh kan dayer hanout fi la rue _ki guouloulha darwak_ ».

"هديك لي لاصقة فينا غاديك سكن فيها تلمساني و راح، ايا و أبري دجات لحرية، وو صبننيولية راحت هي و ولادها و رادجلها، و شراها مازوني ، بلاك تعرفيه، ولده كان دابر حانوت في لا رو ، كي فلولولها درووك".

« Un Tlemcenien a habité la maison qui est à côté de nous, et il est parti, et après c'est l'indépendance, l'Espagnole a quitté le pays avec ses enfants et son mari, un de Mazouna a acheté la maison, son fils avait une boutique dans la rue (...) comment elle s'appelle aujourd'hui ? ».

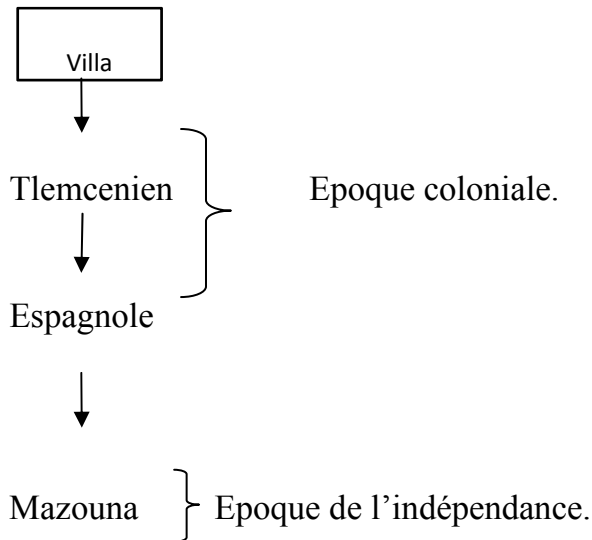


Schéma n^o07.

« ... kayen li men barra w saknou, yetsamma hada l villa lqdimma ma tba<atš Immaliha, (un Mostaganémois) g<ad yTarrad farromiya, w ma ħardjetlahš hatta listiqlal, skan fiha wahed men nwéšéw men ba<d skan fiha whoud ħarrdjhom, w men ba<d bent ħathom, dar (des mostaganémois), skan yamet waldeh wa rhal fi Mamèche ».

"كايين لي من برا و سکنوا، يتسما هدا لڤيلا لقديم ما تباعتش لماليها، (مستغانمي) فعد يطرده في رومية، وما خرجتلش حتى لاسقلال، سکن فيها وواحد من نويصي، من بعد سکن فيها وحوود خردجهم، و من بعد بنت ختهم، دار (مستغانيين)، سکن يامات ولده و رحل في ماماش".

« Certains sont hors la ville, et ils ont résidé dans le quartier, une européenne (romiya) a résidé dans cette ancienne villa, (un mostaganémois) a essayé de la renvoyer, et elle n'a pas laissée la villa qu'après l'indépendance, un homme de Nouissy a résidé dans la villa, après d'autres gents ont résidé, et ils ont été renvoyés par (le Mostaganémois), après ses nièces, la famille (des Motaganémois). Son fils y a habité, après il s'est déplacé à Mamèche ».

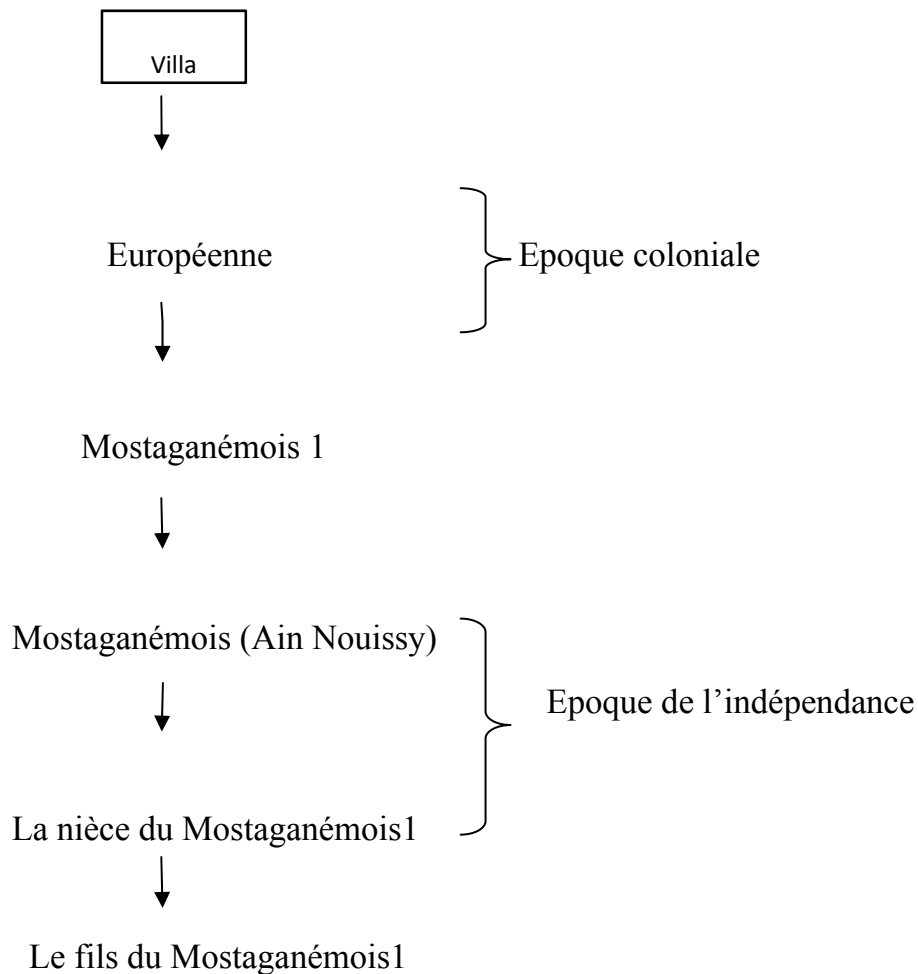


Schéma n°08.

Ce qu'on peut obtenir comme résultats : d'abord dans le premier schéma, on constate que le facteur politique intervient dans la gestion de la mobilité sociale des individus, c'est-à-dire que les relations entre le Maroc et l'Algérie ont été marquées par le conflit de 1963 relatif au tracé des frontières entre les deux pays¹.

Les Algériens ont donc été exclu du Maroc, ce qui explique peut être que le parler des Algériens venus du Maroc est un parler tlemcenien métissé

¹ H. Remaoun. **L'Algérie de 1830 à nos jours : histoire sociale et politique**, in. H. Remaoun, **L'Algérie: histoire, société et culture**, Alger: Casbah édition, 2000, p. 56.

avec le parler marocain. Deux étudiantes sur dix-huit, et une enseignante, toutes originaires de Tlemcen (de la région de Nedroma), leurs parents ont grandi au Maroc, et ils utilisent le parler marocain.

Le deuxième constat : les échanges d'habitat caractérisés dans ce cas par l'utilisation du statut d'emploi, c'est-à-dire que, le premier acteur (le Tlemcenien) a utilisé son pouvoir (responsable dans la préfecture) pour l'échange d'habitat. Dans ce cadre, J. Fourastié nous explique :

« L'échange se faisant toujours, par définition, entre deux produits différents »¹.

Dans le cas du premier schéma, les deux produits échangés sont du même genre (des habitats), la différence réside dans le style, l'une est une villa, l'autre est un appartement. Ils ne sont donc pas deux produits différents.

L'élément qui motive cet échange est le besoin. L'acteur a bénéficié de son statut pour satisfaire son besoin (avoir une villa au lieu d'un appartement). Mais dans un échange la question des revenus se pose ; le revenu dont l'acteur peut bénéficier est le statut qu'il aura en résidant dans une villa.

Soulignons que les deuxième et troisième schémas éclaircissent les rapports d'appropriation de la territorialité, et facilitent la comparaison à travers la temporalité. Ce qu'on remarque au niveau de la temporalité c'est l'appropriation de l'espace (maison) par les individus des deux communautés, la communauté européenne et la communauté algérienne.

Alors que, la communauté algérienne ne se limite pas seulement à la composante mostaganémoise pendant les deux périodes (pendant la colonisation et après l'indépendance).

¹ J. Fourastié. **Pourquoi nous travaillons**. Paris : PUF, « Coll. Que sais-je ? », 2^{me}ed, 1961. P. 19.

Nous avons précisé que les constructions des maisons érigées après l'indépendance sont différentes de l'architecture européenne. Le changement peut être explicable par les pratiques culturelles des Algériens, explication faite dans le premier chapitre : le milieu intérieur est consacré aux femmes et le milieu extérieur aux hommes.

La question du genre s'impose donc dans l'architecture des maisons. Cette séparation du genre homme-femme est pertinente dans la mesure où elle entraîne des changements au niveau du langage.

1-2. l'intégration langagière :

Nous pouvons nous demander, dans le cas d'une rencontre de plusieurs communautés dans un même milieu, s'il y a une langue qui domine et les autres qui s'intègrent. Dans ce cas précis, que devient la spécificité culturelle ? Est-ce que les langues tendent vers l'unilinguisme ? Où bien la rencontre de plusieurs communautés produit d'autres formes tendant vers le plurilinguisme ?

L'anthropologie américaine, ou plus précisément l'école diffusionniste américaine considère que,

"...les sociétés se développent par l'emprunt et l'imitation à la suite de contacts culturels entre peuples..."

Pour le diffusionnisme, les éléments de culture "*se répandent de sociétés à sociétés voisines, par migrations ou guerres*"¹.

La vision du diffusionnisme aide à éclaircir le phénomène de l'intégration communautaire du quartier "Pépinière". Cependant, il y a nécessité de définir le concept d'intégration.

Le dictionnaire Hachette définit l'intégration comme :

*« Action d'intégrer, de s'intégrer dans un groupe. Du verbe intégrer : faire entrer dans un tout. Assimiler des connaissances, des influences, des conduites »*².

Les communautés linguistiques, -selon la définition donnée en introduction- sont celles arrivées au quartier "Pépinière". Le schéma suivant aide à comprendre cette intégration :

¹ J. Lombard. **Introduction à l'ethnologie**. Paris : Armand Colin, coll. « CURSUS », 2004, p.64.

² **Dictionnaire Hachette 2005**. Op.cité.p. 826.

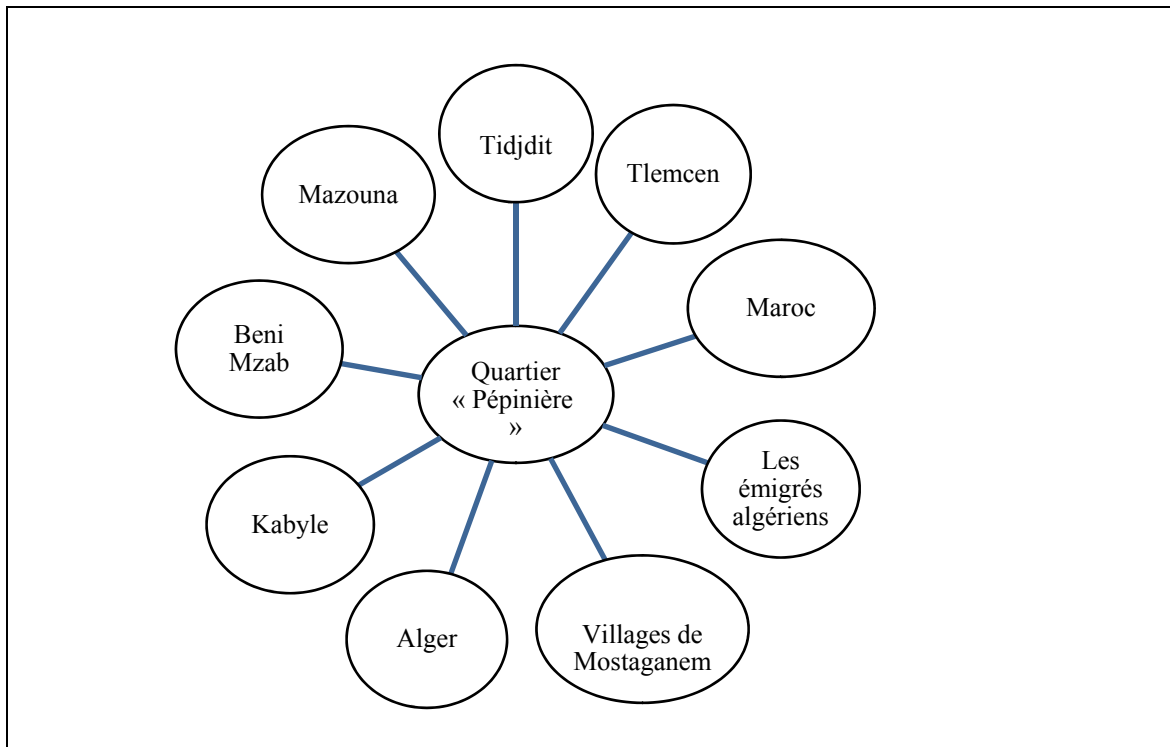


Schéma n°09.

La production d'une identité communautaire, novatrice, au niveau territorial et temporel, peut être identifiée par la référence au groupe d'origine (la tribu par exemple).

F. Benramdane, trouve que l'administration coloniale a substitué une infra-dénomination à double niveau :

"1- la suppression de toute dénomination ayant trait aux territoires des populations autochtones, effaçant tout repère linguistique onomastique attaché à la continuité spatio-temporelle de l'identité ;

2- la mise en place d'une nouvelle toponymie aux contenus sémantiques « étranges et étrangers », selon l'expression de Dalila Morsly, aux populations autochtones "1

Les Algériens sont très attachés à leurs terres. Il constate dans leur vécu que le colonisateur français exproprie leurs biens, puis accompagne ces expropriations en changeant l'ancienne toponymie, celle des autochtones. Cela a produit le déplacement et l'émigration de certaines communautés, cela est explicable par l'application du Sénatus-consulte de 1863, que Bourdieu a explicité dans son travail « Sociologie de l'Algérie » :

« Le Sénatus-consulte de 1863 a rendu possible la commercialisation des terres et l'implantation des colons européens en même temps qu'il favorisait la désagrégation de la structure tribale » 2;

Sur le plan identitaire donc cela a exercé le déracinement, au sens usité par M. Sayad et P. Bourdieu.

Revenons à l'appartenance communautaire. Le déracinement de ce qui était incrusté territorialement (ou spatialement) provoque la rupture temporelle. Ceci est remarquable dans les affirmations de certains élèves qui ne savent pas où leurs parents et leurs grands-parents sont nés ;

1^{ère} enquête :

"مَامَا مَسْتَعَالْمِيَّة (مين؟) – مَا نَعْرَتْ، جَامِي اِيسِيَّتْ بَاهْ نَسْقَسِيهَا عَلَيَّ هِيَ مِينْ".

« Mama mestġalmiya (min ?) Ma na'rat, jamais éšéyit beh nšaqsiha 'la hiya min ».

¹ F. Benramdane. **Noms de langues, nomination et questions d'onomastique en Algérie : de l'ordre de la filiation aux contingences de l'histoire**, in F. Cheriguen, *Les enjeux de la nomination des langues (dans l'Algérie contemporaine)*, Paris : l'Harmattan, 2007. p.46.

² P. Bourdieu. **Sociologie de l'Algérie**, Paris : PUF, 3^{ème}ed. 1970, p.53.

« Ma mère est Mostaganémoise, (elle est de quelle région de Mostaganem ?) Je ne sais pas, je n'ai jamais essayé de l'interroger ».

La production d'un parler qui selon les enquêtés est « un parler normal », est un autre critère de l'adoption d'une identité communautaire spécifique à leur territoire (quartier Pépinière).

L'analyse des textes d'entretiens nous a permis de relever le cas des enquêtés qui ont déclaré que leur parler est normal ; on donne quelques exemples de l'affirmation de certains élèves :

1^{ème} - enquêté :

" بَا زَايْدُ هُنَا، (الأم وين؟) فِي مَازُونَة ... نَهْدَرُ مَسْتَعَالِمِيَّة نُورْمَال. بَا يَهْدَرُ مَسْتَعَالِمِيَّة. (عندك مل لعائلة في مازونة؟) عِنْدِي، الْهَدْرَة كَايْن (ضحك) يَهْدَرُوا ضَ تْ، سِينِيك (ضحك) نَرْسَلْكَ تَرُونْدِيلِي سَارْفِيْس. كَاتْشِينِي (ضحك) زَعْمَ كِي شَعْلُ قَدْبَتْنِي (...) هُمَا يَقُولُهَا وَاه ... لَهْجَة تَاعْهُم (ضحك) يَهْدَرُوا حَفِيْفَ ضَ تْ، لَهْدْرَة تَاعْنَا شَوِيَّا ثَقِيلَة ، تَاعْهُم حَفِيْفَة، يَهْدَرُوا كِي شَعْلُ عَقَافِين...".

« bā zayed hna, (el oum win ?) fi Mazouna ... tahdar mestġalmiya normal. Bā yahdar mestġalmiya. ('andak mel 'a'ila fi Mazouna ?) 'andi, lhadra kayen (...) yahhadro Ď, ʔ, saybak (...), narślak trondili service. katšini (...) za'ma ki šġol gdabtni (...) houma yigoulouha wah ... lahdja ta'hom (...) yahhadro ħfif Ď, ʔ, lhadra ta'na šwiyya tqila, ta'hom ħfifa, yahhadro ki šġoul 'gaguin... ».

« Mon père est né ici, (et ta maman ?) Elle est né à Mazouna ... elle utilise le parle mostaganemois, normal. Mon père aussi. (Est ce que t'as des proches à Mazouna ?) Oui, (...) ils utilisent Ď, ʔ, saybak (...), c'est-à-dire, tu me rends un service. katšini (...) c'est-à-dire, tu m'as attrapé (...) eux ils disent ça ... c'est leurs dialectes (...) ils parlent à un rythme très rapide Ď, ʔ, notre dialecte à un rythme qui est long, ils parlent en bégayant».

3^{ème} enquête:

"حنا الهدرة تاعنا نورمال، هوما تشور و قاغ، هوما تاني تباثلهم، ما من غليزان، الهدرة
تاعهم يهدروا كيما مازونا تشور، نسيبك و قاغ (ما تهدروش بيها؟) هدرتهم نطنزوا بيها، نرعقوا، الواحد
يفاجي على روحوا".

« hna lhadra ta'na normal, houma tSouwar w ga', houma tani
tbanelhom, ma men ḡilizan, lhadra ta'hom yahhadro kima Mazouna nSouwar,
nsiybak w ga' (parlez vous comme eux ?) hadrathom naTanzo biha, nza'qo,
lwahed yifadji 'la roho ».

« Notre parler est normal, eux ils disent tSouwar (tu pars). Ma
mère est de Relizane, leurs parler est comme celui de Mazouna, nSouwar,
nsiybak (parlez vous comme eux ?) quand on rigole, on l'utilise, on se défoule ».

On constate que l'intégration langagière dans le cadre d'une
région particulière est observable à travers les représentations des élèves sur leurs
pratiques langagières, ainsi que leurs représentations sur les pratiques langagières
de leurs parents et grands-parents.

Or les représentations qu'on a relevé de ces exemples
sont envers le parler des enquêtés eux même, et envers le parler de leurs parents,
car les deux exemples sont relevés de l'enquête de groupe de six élèves, dont
quatre élèves, leurs parents ne sont pas de Mostaganem, ainsi que les quatre
élèves comparent leur parler à celui de leurs parents ; les enquêtés ont affirmé
qu'ils utilisent un parler « normal ». Un des six enquêtés a défini le parler normal
comme :

"الهدرة كي نهدرها أنايا، تفهميها نتييا".

« El hadra ki nahdarha anaya, tafahmiha ntiya ».

« Le parler que j'utilise moi, toi tu arrive à le comprendre ».

La distinction menée par les élèves entre leurs parlers à celui de leurs parents est basée sur les signes linguistiques explicités sur le tableau suivant :

	Enquêté		Signification en français	Parents d'enquêté		
	genre	Le signe		Le signe	La région d'où il vient.	genre
1	Garçon	- narslak trondili service.	-rend moi un service.	- siybak.	Mazouna	femme
		- gdabtni.	- tu m'as attrapé.	- katšini.		
2	Garçon	- tšouwar	- tu t'en allais	/	Relizane	femme

Les représentations des élèves ont un lien avec leurs pratiques langagières, car à travers les représentations, ils sélectionnent les signes qu'ils utilisent dans leurs conversations. Ainsi, ces signes vont être l'objet de l'identification communautaire dans ce qui suit.

2- Identification communautaire à travers la langue

Nous utilisons le concept "identification communautaire" et non "identification langagière", parce que le langage est utilisé comme moyen pour identifier l'appartenance communautaire de l'acteur-locuteur. D'après l'étude de terrain (c'est-à-dire l'analyse des entretiens), nous avons relevé le concept « langue de référence », à travers laquelle l'analyse d'identification est possible

Le dictionnaire Hachette définit le mot "langue de référence" comme : « *fonction par laquelle un signe linguistique renvoie au référent* » ;

Le référent dans le cas des acteurs du lycée "Saliha Ould Kablia" est la communauté à laquelle ils appartiennent. Or, le signe linguistique par lequel l'acteur peut être identifié selon qu'il appartient à la communauté x ou y, est l'un des principaux concepts, à la base de l'œuvre de "De Saussure".

De Saussure explique que :

*"Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle, et s'il nous arrive de l'appeler « matérielle » ; c'est seulement dans ce sens et par opposition à l'autre terme de l'association, le concept, généralement plus abstrait "*¹.

Résumons la définition du signe linguistique dans cette équation :

Signe = concept → signifié + image → signifiant.

¹ De Saussure. Cours de linguistique générale. Op. Cit. p.85.

En revanche, R. Breton définit un autre concept, celui du "parler maternel" ;

*« C'est-à-dire, transmis par la mère et la cellule familiale... c'est la première marque du groupe, du milieu, sur l'esprit... Quelle que soit la définition adoptée, l'accord est général sur la valeur significative essentielle que constituent la langue maternelle et l'importance de cet indice quant à l'appartenance socioculturelle de l'individu ».*¹

L'identification communautaire peut s'établir à travers le signe linguistique. Breton a, ainsi, utilisé le concept « langue maternelle », qui se transmet par la mère et par la cellule familiale. On peut donc, d'une manière ou d'une autre, relever le caractère de la parenté, en supposant qu'il participe en grande partie au répertoire langagier de l'acteur-locuteur. Pour comprendre comment les liens de la parenté interviennent dans le champ du langage, on propose la démarche suivante :

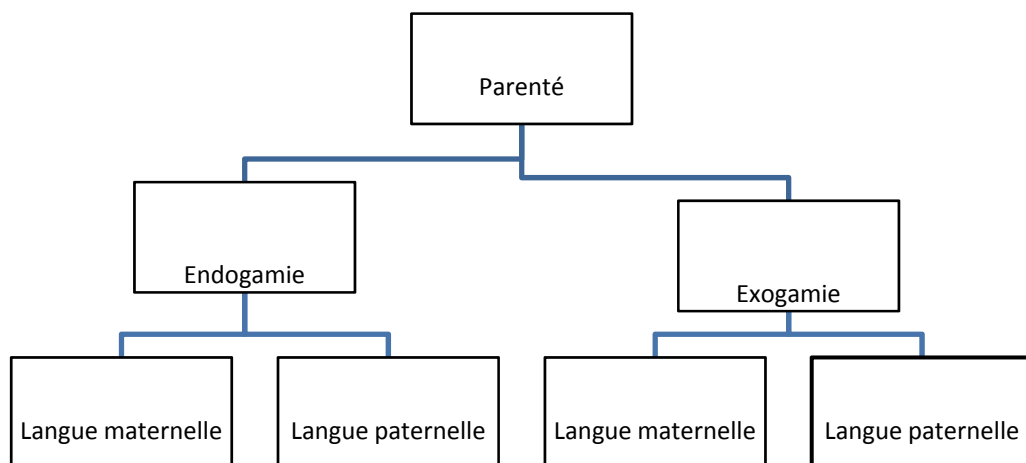


Schéma n^o10.

¹ R. Breton. Géographie des langues, Alger : Casbah édition, 1998, p.29.

2-1. le cas d'endogamie :

Dans l'œuvre "*anthropologie de la parenté*", R. Deliège définit l'endogamie comme :

« ... les sociétés humaines ont, pour la plupart, défini des groupes à l'intérieur desquels on doit se marier : on parlera alors d'endogamie. Ainsi une tribu est généralement endogame dans le sens où ses membres ne sont pas autorisés à se marier en dehors de ses limites. L'endogamie est souvent associée à une certaine idée de pureté... »¹.

Si McClennan appelle "exogamie" l'obligation de se marier en dehors d'un groupe donné. Cela ne veut pas dire que l'endogamie ne trace pas des limites au groupe duquel un individu devra se marier. Au contraire, même l'endogamie à l'intérieur du groupe, fait référence à : "l'interdit de l'inceste".

Dans cette étude nous définirons l'endogamie comme : le groupe dans lequel s'exerce des relations de mariage. Le groupe d'endogamie, comme celui d'exogamie, détermine une catégorie d'individus, parmi lesquels il ne faut pas qu'il y ait une relation de mariage entre eux. Ces individus sont ceux indiqués dans le Coran, puisque tous les enquêtés sont musulmans.

Nous appelons endogamie les relations de mariages qui s'établissent à l'intérieur de Mostaganem, avec les Mostaganémois, ou entre d'autres individus qui appartiennent à une même communauté autre que Mostaganem.

¹ R. Deliège. Anthropologie de la parenté. Paris: Armand Colin, 1996, p.13.

Une enquêtée (enseignante de français), que son mariage peut être classifié comme endogame, puisque son mari comme elle, appartient à une même communauté mostaganemoise «ħdar », cette enquêtée a affirmé :

« Le langage c'est un mélange de dialecte, hadratna ta' mestġalmiya wala sinon le français, y a toujours le côté bilingue hada ; (...) Non je ne parle pas beaucoup avec elle (sa fille) en français, ça dépend, katarti bel 'arbiya, beddardja tani. Je suis contre li y'almou lawladhom rien que le français, parce qu'il faut commencer d'abord par l'arabe, qui est notre langue de maternel, w men ba'd le français ça vient. puisque ana kbart fi un milieu ta'ħdar, ana kount fel zawya ta' Ben Alioua ta' Tidjdit, donc hadratna ta' mestġalmiya ħdar, des fois, je lui apporté (son mari) des expressions wala houwa ma ya'rafhomŝ, balak min yatsamma radjel ma yahdarŝ, bešaħ ħna 'andna lm'ani bezzaf ta' lmastġalmiya min ngouleh yanħla', ngouleh l'oud li taħagrah ya'mik, 'andna bezzaf, 'ndna bezzaf les expressions li ngoulouhom (...) ana mon mari ħaTéh tbanli vu sa nature, parce que ħna haka, on est plus bavard que les hommes, eradjel domaine ta' hadratou bayna, je ne sais pas ana, za'ma 'la darah ħadja ħasrat yapréparéha, maŝra ta' gouffa hadratou bayna eradjel ... ».

" لانفاج صي ان ميلونج د ديالاكة، هدرتنا تاع مستغالمية ولا سي نول فرانسى، يا توجور ل كوتي بيلانف هدا؛ (...) نون ج نياغل يا بوكو أفيك أل (ابنتها) أون فرانسى، صا دييون، كترتي بل عربية، بدارجا تاني. جو سوي كونتر لي يعلموا لولادهم غيان كول فرانسى پاغسكيل فو كومونسي دابور پار لاراب، كي إنوتر لانف »

L'observation qu'on peut relever de ce passage d'entretien c'est la différence : langage-genre (masculin-féminin). Il faut souligner que les pratiques langagières de l'enquêtée sont liées avec certaines représentations ;

Par exemple l'enquêté trouve que le dialecte, selon elle « el 'arbiya », « l'arabe », est nécessaire pour que sa fille l'apprend. La représentation envers l'arabe -c'est-à-dire, elle trouve que c'est une langue maternelle- influe

sur sa pratique, dans la mesure où elle essaye de transmettre son parler à sa fille. Nous disons, essai de transmission et non transmission complète ou totale de l'acteur-locuteur car au début de ce passage, elle a affirmé qu'elle utilise un mélange de dialecte et de français, un bilinguisme, qui n'est pas scolaire –si on peut dire-, mais il est familial.

Concernant la comparaison que l'enquêtée a souligné entre le parler des femmes et celui des hommes :

- pour la femme : son domaine est vaste, la femme parle plus que l'homme, ainsi, son parler est marqué beaucoup plus par des proverbes.
- Pour l'homme : son domaine est bien précis c'est-à-dire que le sujet de conversation est le travail ainsi que les achats des provisions pour les besoins de sa famille.

Donc le parler d'un acteur dont le mariage est endogame est réparti en deux domaines caractérisés par le genre (masculin- féminin). Si nous retournons un peu à ce qu'on a signalé auparavant, concernant la description architecturale, peut être que la répartition des domaines de langage est le résultat des styles architecturaux.

2-2. Le cas d'exogamie :

McLennan définit l'exogamie comme suit : « ...*l'obligation de se marier en dehors d'un groupe donné...* »¹ ;

Peut-être que, cette définition a un rapport avec "l'interdit de l'inceste", car l'exogamie –dans cette étude- est les relations de mariages qui s'établissent entre un Mostaganémois et un individu d'une autre région que

¹ Ibid. p.13.

Mostaganem. L'obligation indiquée par McLennan n'est pas, toujours, un caractère de l'exogamie.

Sur le champ linguistique, cette exogamie provoque une complexité. Dans ce cadre on prend l'exemple de l'entretien suivant :

« Ana mestġalmiya, bešaḥ mama tlemseniya (...), fi darna m'a mama w houti tlemsaniya, ngoulou adji lahna, ze'ma rwaḥ lahna, ḥabba n'oullek ; ḥna ma ngoulouš rak, ngoulou rek, si non barra nahdar bel mestġalmiya, papa nahdar m'ah bel mestġalmiya (et l'arabe ?) El 'arbiya ḥaṭrat qlil ma na'rafha rahi safi... Nahadro l français feddar bezzef ou ki kount šeġira j'ai un problème, j'arrive pas a communiqué m'a šḥabeti, ma kountš na'raf nahdar kifhom. El 'arbiya ma kountš ga' na'raf, la (...) kouna fi la venu Rénal qriba w darwak rana fi la Cric, rahi b'ida bezzaf 'la lblad... kbart dand deux milieux, la famille ta' ma (la maman) ga' bel 'a, ba ga' bel ga, ce qui fait rahi tbanli normal (...) dziriya, ana tanik daya mel lahdja nta'hom, parce que, ma grand-mère ta' ba, ḥatta hiya dziriya, wel ašl ta'hom dziriyin, ce qui fait, tani m'a ma (la grand-mère) w papa kayen šwiya dziriya, bon, dziriya qlila bezzaf, m'a la famille ta' mon père fi dzayer troḥli šḥal mel kalma, hna fi mestġalim ma nahadroš ga' biha ».

" أنا مسْتَعَالِمِيَّة، بَصَحْ مَامَا تَلْمَسَانِيَّة ... فِي دَارِنَا مَعَ مَامَا وَ حُوتِي، تَلْمَسَانِيَّة، نَقُولُوا
أَجِي لِهِنَا، زَعْمَا رُوَاحْ لِهِنَا، حَابَا نُؤُولُكَ، حُنَا مَا نَقْلُوشْ رَاكَ، نَقُولُوا رِيكَ، سِي نُؤُ بَرَا نَهْدَرْ بَلْمَسْتَعَالِمِيَّة
بَابَا نَهْدَرْ مَعَاهُ بَلْمَسْتَعَالِمِيَّة. (واللغة العربية؟) الْعَرَبِيَّة حَطْرَات، قَلِيل، مَا نَعْرِفَهَا صَافِي ... نَهْدَرُوا لْفَرَانْسِي
فِي الدَّارِ بَرَّافْ أَوْ كِي كُنْتُ صَغِيرَةَ جِي ان بَرُوبَلَامْ، جَاعِيْبْ يَا آ كُومِينِكِي مَعَ صَحَابَاتِي، مَا كُنْتَشْ نَعْرِفْ
نَهْدَرْ كَيْفَهُمْ، لَعَرَبِيَّة مَا كُنْتَشْ قَاعْ نَعْرِفْ، لَا (...) كُنَّا فِي لَا بِنِي غِينَالْ، قَرِيْبَةَ، وَ دَرُوكْ رَانَا فِي لَا كَرِيكَ،
رَاهِي بُعِيدَةَ بَرَّافْ عَلَى الْبِلَادْ ... كَبْرْتْ دُونْ دُو مِيلْيُو، لَا قَامِي تَاعْ مَا (الام) قَاعْ بَلْ آ، بَا (الاب) قَاعْ بَلْ
فَ، سُو كِي فِي، رَاهِي ثَبَالِي نُورْمَالْ ... ذَرِيرِيَّة، أَنَا تَانِيكَ دَايَا مَلْ لَهْجَةَ تَنَّاغُهُمْ بِأَغْسُو كُو ، مَا فَعَانْدْ
مَاعْ تَاعْ بَا، حَتَّى هِي ذَرِيرِيَّة، وَ لَأَصْلُ تَاعُهُمْ ذَرِيرِيْن، سُو كِي فِي، تَانِي مَعَ مَا (الجدة) وَ بَابَا كَايْنْ
شَوِيَا ذَرِيرِيَّة ، بُون، ذَرِيرِيَّة قَلِيلَةَ بَرَّافْ، مَعَ لَا قَامِي تَاعْ مُونْ بَاعْ فِي ذَرَايِرْ تَرُوحْلِي شَحَالْ مَلْ كَلْمَةَ ،
حُنَا فِي مَسْتَعَالِيمْ مَا نَهْدَرُوشْ قَاعْ بِهَا".

« Je suis Mostaganémoise, mais ma mère est Tlemcenienne... dans notre maison, avec ma mère et mes frères, on utilise le parler tlemcenien, on dit ādji, c'est-à-dire venir ici, ḥabba n'oullék, c'est-à-dire, je veux te dire, on dit pas rak, on dit rek, sinon, en dehors de la maison on utilise le parler mostaganémois. Avec mon père je parle le mostaganémois. L'arabe je ne le maîtrise pas bien... le français on l'utilise beaucoup dans la maison, et quand j'étais petite, j'avais un problème, je n'arrive pas à communiquer avec mes amies, je ne sais pas parler comme eux. (Et l'arabe ?) Je ne le connais plus... Maman parle beaucoup le français, et quand elle parle l'arabe c'est le tlemcenien qu'elle utilise, ce qui fait on est habitué à ce rythme... avant, on résidait à l'avenue Reynal, et maintenant on habite à la Cric, elle est trop loin du centre ville... j'ai grandi dans deux milieux, la famille de ma mère utilise "A" au lieu de "q-ق". La famille de mon père utilise le "ga", ce qui fait, il me semble "normal", je me suis habituée... ainsi, je parle, un peu, le dialecte algérois, parce que ma grand-mère (paternelle) est Algéroise, bon, je ne comprends pas plusieurs mots du parler algérois, parce que à Mostaganem, on ne l'utilise pas ».

Dans le cas de cette enquêtée, le système de l'alliance, est compliqué, car, dans le rapport langage – exogamie, l'exogamie n'est pas déterminée dans la relation père-mère de l'acteur-locuteur. La complexité marque la première génération*, celle des grands-parents.

Enquêtée —→ Mostaganémoise.

Le père —→ Mostaganémois.

La mère —→ Tlemcenienne.

* On nomme première génération celle des grands parents de l'acteur, deuxième génération, celle des parents, et troisième génération celle de l'acteur.

La grand-mère paternelle → Algéroise.

Ces rapports d'alliances définissent les champs et les acteurs que l'enquêtée devra utiliser dans les trois parlers (parler mostaganémois du côté paternel, parler tlemcenien du côté maternel, et le parler algérois du côté de la grand-mère paternelle) ;

→ Le parler utilisé dans la maison :

- avec la mère et les frères : le français et le parler tlemcenien.

- avec le père : le parler mostaganémois.

→ Le parler utilisé dans l'école : le parler mostaganémois.

Les signes que l'enquêtée a exprimé pour distinguer entre le parler mostaganémois et le parler tlemceniens sont :

Pour le parler tlemcenien : adji lahna, ḥabba n'oullék, rek ;

Pour le parler mostaganémois : rwaḥ lahna, rak ;

L'enquêtée a, ainsi, donné un caractère qui distingue le parler tlemcenien du mostaganémois, c'est la prononciation du "q-ق", les Tlemceniens prononcent "'a", les Mostaganémois prononcent "g".

Donc, le parler d'un acteur dont le mariage de leur parent est exogame est caractérisé par une diversité de situations, c'est-à-dire que, dans chaque situation l'acteur utilise l'un des parlers de leur parent ou grands-parents, et là, il se trouve devant plusieurs situations dont chacune lui fallait un parler.

Chapitre VI : Apprentissage langagier et adaptation langagière.

- Introduction.

- 1. Apprentissage langagier.

- 1-1. Interaction communicationnelle.

- 1-2. Description du champ d'interaction langagière.

- 2- Emprunt linguistique dans la situation d'apprentissage langagier.

- 2- Adaptation langagière.

- Synthèse.

Ce chapitre se veut pour objectif de cerner les pratiques langagières des acteurs-locuteurs dans un réseau de communication qui concerne la classe scolaire. Cela s'opère en liaison avec ce que nous avons développé au premier et deuxième chapitre, car ils se présentent dans un contexte qui inclut les pratiques des locuteurs dans une interaction scolaire.

Les théories des linguistes tels : De Saussure et Jakobson sont nécessaires pour l'étude des pratiques langagières. Elles enrichissent ce domaine, mais elles sont insuffisantes pour mener une étude des pratiques langagières dans un contexte spécifique comme celui d'un établissement scolaire (algérien), qui concerne une réalité autre que celle qui a produit ces théories (la théorie structuraliste de De Saussure et la théorie des fonctions de la langue de Jakobson). Cependant, les travaux qui ont été réalisés sur la réalité algérienne éclairciront le champ de cette étude.

1. L'apprentissage langagier :

Pour rendre compte du concept « apprentissage langagier », nous devons, tout d'abord, définir le mot « apprentissage ». L'apprentissage est défini comme « *l'acquisition par l'homme d'un comportement nouveau* »¹. Le concept « apprentissage langagier » a été défini dans le dictionnaire de la linguistique comme suit :

« Désigne en pédagogolinguistique, la tâche accomplie par un individu en vue d'acquérir un ensemble de comportements linguistiques nouveaux.

*L'apprentissage peut être organisé et méthodique (avec ou sans enseignant), ou inorganisé et occasionnel »*².

L'apprentissage est ainsi, l'acquisition des nouvelles connaissances et des langues, et dans le cas de cette recherche, l'apprentissage se déroule dans un champ d'éducation. Ce qui nous impose de définir le concept d' « éducation ».

Le dictionnaire de la sociologie donne les deux aspects du concept de l'éducation ; le premier, celui de l'éducation en tant qu'un phénomène social fondamental, le second aspect concerne la scolarisation³. Les études effectuées dans ce domaine sont intéressées par l'école comme institution qui remplit des fonctions globales d'intégration et de mobilité sociale⁴.

G. Mialaret a adopté la perspective historique pour examiner le concept d' "éducation ", dans quatre directions différentes :

¹ Dictionnaire Hachette 2005. Op cité, p.82.

² G. Mounin. **Dictionnaire de la linguistique**, Paris : PUF, « coll : quadrige », 4^{ème} ed, 2004, p.37.

³ R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui, B-P. Lécuyer. **Dictionnaire de la sociologie**. Paris : Larousse, 2005. p.77.

⁴ Ibid. p.74.

1- L'éducation est une institution sociale, un système éducatif : *« l'éducation en tant qu'institution possède ses structures, ses règles de fonctionnement, même si celles-ci sont peu précises ou peu explicitées, comme nous pouvons l'observer encore dans certains groupes ou tribus »*¹.

2- L'éducation est le résultat d'une action : *« en fait, on se place ici sur le plan de l'individu qui est le « produit » de telle ou telle partie du système éducatif »*. G. Mialaret a souligné deux termes, celui de *« l'éducation système »* et l'autre de *« l'éducation produit »*, les projets de réformes se réaliseront au niveau de *l'éducation système* pour améliorer *l'éducation produit*².

3- L'éducation se réfère au processus de communication qui relie deux ou plusieurs individus.

4- L'éducation est en relation avec le contenu auquel le processus de communication est possible : *« une éducation, en effet se caractérise aussi par le type d'activités qu'elle propose (et sur laquelle elle se développe), par l'ensemble des connaissances, informations qu'elle présente aux élèves »*³.

Selon G. Mialaret l'éducation se réfère uniquement au contenu puisque l'éducation donnée aux élèves est une acquisition des connaissances scientifiques⁴.

Le contenu n'est pas le seul à définir la situation de l'éducation. Nous supposons que l'interaction communicationnelle intervient également dans le cadre de cet apprentissage.

¹ G. Mialaret. **Les sciences de l'éducation**. Paris : PUF, 7^{ème}ed, 2004, p.p. 7- 8.

² Ibid., p.p. 8-9.

³ Ibid., p. 9.

⁴ Ibid., p. 10.

1.1- Interaction communicationnelle :

L'apprentissage langagier ne peut être étudié sans aborder l'interaction communicationnelle qui offre une clarté à l'analyse du travail du terrain. Dans ce cadre, nous proposons d'exposer un schéma explicatif de l'opération communicationnelle.

Il faut signaler que le schéma que nous allons proposer a un lien avec le travail que nous avons exposé au deuxième chapitre concernant l'identification communautaire. Puisque c'est le groupe de référence qui donne ce que nous avons appelé au deuxième chapitre la langue de référence.

J.W. Riley et M.W. Riley ont souligné le travail de Newcomb de Haider :

« Newcomb de Haider, a développé une théorie pour rendre compte d'une telle homogénéité, en expliquant comment les membres du groupe, avec leurs actions réciproques et les discussions entre eux, se sentent récompensés par l'accord des attitudes et tendent donc à s'influencer l'un l'autre pour aboutir à des attitudes similaires »¹.

J.W. Riley et M.W. Riley ont utilisé des recherches élaborées dans le domaine de la communication interpersonnelle et la communication de masse pour développer un nouvel schéma de communication.

¹ J.W. Riley et M.W. Riley. La communication de masse et le système social, in F. Balle et J.G. Padioleau. Sociologie de l'information, Paris : Larousse, 1973, p.80.

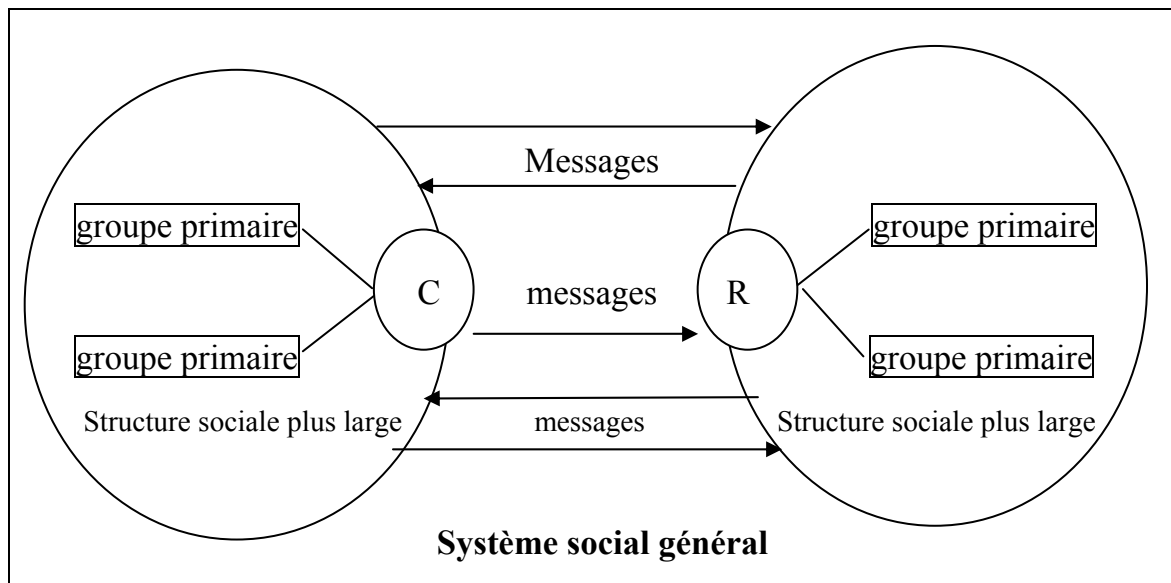


Schéma n^o11 .

Source : J.W. Riley et M.W. Riley. **La communication de masse et le système social**, 1973.

C ———> émetteur.

R ———> récepteur.

L'action de communication dans le cas de ce schéma n'est pas une action unilatérale de l'acteur-émetteur et de l'acteur-récepteur, dans laquelle C émet son message pour R et R y reçoit et répond directement, mais elle est introduite dans une relation plus complexe ; Celle qui met les deux acteurs C et R dans une relation plus globale. C'est-à-dire que, C et R appartiennent à d'autres groupes, cependant, le message peut être transmis par les membres du groupe C à des membres du groupe R. Ces relations de communication et d'interactions entre plusieurs groupes s'établissent dans un contexte global, celui du système social global¹, comme il apparaît dans le schéma n^o11 .

La description du schéma de l'interaction communicationnelle semble à première vue être basée sur la théorie du structuralisme, puisqu'il décrit

¹ Ibid., p.p. 95-96.

la structure de l'interaction communicationnelle, quoiqu'il n'utilise pas le terme de fonction des organes de la structure.

Alors, nous nous référons à l'école structuro-fonctionnaliste britannique, plus précisément aux travaux de Radcliffe-Brown, qui a inventé les notions de processus, et d'organe social, et dont J. Lombard a bien explicité les liens :

« Nous avons vu que la fonction pour Radcliffe-Brown est la contribution qu'apporte l'organe (social) sur le fonctionnement des autres organes (sociaux) et dans le maintien de la vie de l'organisme (social) tout entier. Ce qui signifie que toute institution, tout groupe ou système social contribue au maintien de la permanence de la société »¹.

En revanche, la notion de fonction assure la continuité de la notion de structure ; et ce que J.W. Riley et M.W. Riley n'ont pas indiqué dans leur étude.

Pour compléter la description du schéma ci-dessus, on doit souligner l'étude de Jakobson, qui a étudié le cadre de l'échange linguistique. Il conclut que chaque acte de communication implique trois éléments : un cadre linguistique, un locuteur et son interlocuteur et enfin un contexte extérieur.

Chacune des six fonctions sont liées à un de ces éléments.

Les fonctions du langage sont les suivantes :

- fonction expressive (expression des sentiments du locuteur).
- Fonction conative (fonction relative au récepteur).
- Fonction phatique (mise en place et maintien de la communication).

¹ J. Lombard. Introduction à l'ethnologie. Op.cit. p. 119.

- Fonction référentielle (le message renvoie au contexte).
- Fonction métalinguistique (le code lui-même devient objet du message).
- Fonction poétique (la forme du texte devient l'essentiel du message)¹.

Facteurs de la communication et fonctions du langage

FACTEUR D'ARRIVÉE	FACTEUR DE DÉPART	FONCTION
Contexte	Message	Référentielle
Destinateur	Message	Émotive
Destinataire	Message	Conative
Contact	Message	Phatique
Code	Message	Métalinguistique
Message	Message	Poétique

¹ <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions.asp>

1.2- Description du champ d'interaction langagière :

Comme expliqué précédemment, que ce soit dans le cas de la divergence des situations des acteurs dont le mariage des parents est exogame, ou dans le cas des répartitions des domaines pour ceux dont le mariage est endogame, cela ne veut pas dire qu'à l'intérieur du lycée il y a hétérogénéité.

Il faut souligner que le champ des pratiques tel que défini par Bourdieu, en terme de « marché linguistique » est caractérisé par des acteurs-locuteurs ayant des appartenances langagières diverses. Il reste à décrire l'acte effectif des acteurs-locuteurs dans l'école.

On a mené des observations dans une classe scolaire de première année scientifique en 2008, pendant les mois de février et mars, dans deux matières : physique et math. Ces observations font l'objet d'une comparaison avec des observations menées en 2005, d'une classe de troisième année scientifique, et d'une autre de troisième année littéraire. Dans ce cadre on va suivre la démarche suivante :

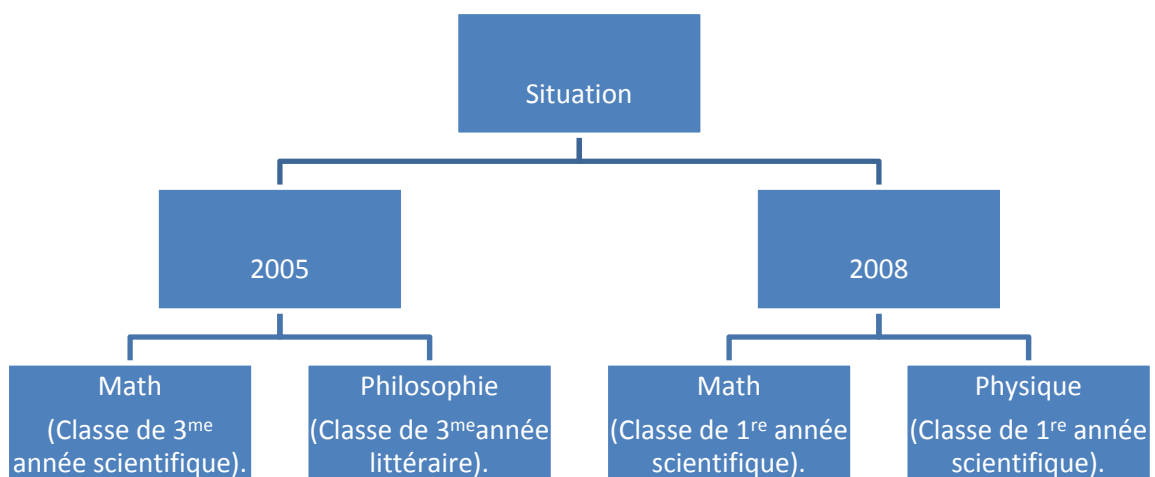


Fig. n^o 12.
Matières soumises à l'observation

1.2.1- pour l'année 2005 :

- matière de philosophie :

On a observé dans le cours de philosophie que, l'enseignante a exercé un contrôle sur les élèves ; cela par le biais d'un ensemble des pratiques physiques, c'est-à-dire, tout ce qui a une relation avec le corps : l'articulation des mains, le déplacement dans la salle, et de parler à haute voix, donc l'occupation de l'espace par l'enseignante.

Cela peut être analysé par l'approche de P. Bourdieu relative à la notion de réseau de la communication, c'est-à-dire que, l'établissement scolaire offre à l'enseignant les conditions physiques et symboliques (l'estrade, et sa position en face des élèves), qui selon P. Bourdieu, situent l'enseignant dans le réseau qui le nomme dans les termes de discoureur¹.

Donc, c'est le discours qu'il faut analyser. On donne un exemple de l'utilisation langagière discursive de l'enseignante avec les élèves, au cours de sa leçon :

«ħna ma raneš našarħo šarħ louġawi bešaħ šarħ Ďémni ».

"ħna ma ranaš našarħo šarħ louġawi bešaħ šarħ Ďémni".

« Nous n'expliquons pas la langue, mais nous expliquons le contenu ».

L'enseignante a exercé un contrôle sur les élèves : dans la mesure où ils ont tous suivi la séance, sans qu'il y ait un dérèglement. C'est-à-dire qu'au cours de la séance, il ne s'est pas établi des sous communications –s'il est permis de l'affirmer ainsi- entre les élèves hors du sujet ou du discours de l'enseignante.

¹ بيار بورديو، جان كلود باسرون. السلطة التربوية (المنصة والسوق البيروقراطية، كهنة الكلام الأستاذي الأتقياء). في كتابات معاصرة، فنون و علوم، بيروت: مجلة الإبداع و العلوم الإنسانية، العدد: 40/المجلد 10، ماي/افريل، 2000. ص.6.

Le réseau de la communication a été bien géré par le pouvoir de l'enseignante sur les élèves. Dans ce cas là, c'est le positionnement et les conditions physiques qui ont donné à l'enseignante ce pouvoir. Ce qui peut être traduit comme suit : les conditions physiques sont articulées aux conditions symboliques, puisque l'enseignante a pris une position dans un lieu donné, qui lui donne le pouvoir, celle d'être la porteuse du statut (pouvoir) d'enseignante.

On peut remarquer dans l'exemple cité ci-dessus que la langue qu'utilise l'enseignante n'est pas l'arabe classique. Ainsi, si on traduit la phrase de l'exemple en arabe classique, elle va être formulée comme suit :

« naḥnou lā našraḥou šarḥan louḡawiyyan, lākin šarḥan Ďemniyyan ».

"نَحْنُ لَا نَسْرَحُ شَرْحًا لَعَوِيًّا، لَكِنْ شَرْحًا ضَمِينِيًّا".

On distingue entre la phrase de l'exemple et la phrase traduite en arabe dans le tableau suivant :

Mot qui apparaît dans l'exemple	Mot en langue arabe	Signification en français
ḥna	naḥnou	nous
Ma	lā	non
raneš		
našarḥo	našraḥou	expliquer
šarḥ	šarḥan	explication
louḡawi	louḡawiyyan	langagier
bešaḥ	lākin	mais
šarḥ	šarḥan	explication
Ďemni	Ďemniyyan	implicitement

Le mot « maraneš » contient un radical, qui est « ran », avec le suffixe de la négation qui est le « ch, ش », et le préfixe « ma, ما », ce qui donne le mot « maraneš ». Ce système n'est pas celui de l'arabe comme il apparaît dans le tableau, car en arabe on trouve pour la négation l'utilisation de « lā, لا, non » suivit de verbe au présent « našraḥou, نَشْرَحُ ». Ni le mot, ni le système de la langue dialectale n'appartiennent au système de l'arabe classique.

Dans ce cadre, R. Basset a signalé le système de la négation de la langue berbère de l'Ouarsenis¹ et c'est le même qu'on a indiqué ci-dessus

Le mot « bešaḥ, بصح », est usité dans la langue arabe avec une autre signification : (juste, صحيح, šaḥiḥ), alors, qu'il prend une autre signification dans l'usage dialectal.

Les terminaisons des mots ne sont pas les mêmes en langue arabe qu'au dialecte, c'est ce qui apparaît dans le tableau ; mais il faut noter que, la terminaison a, ainsi, cette prononciation différente dans la prononciation orale de l'arabe classique, c'est peut être l'un des facteurs des fautes d'orthographe, que certains élèves ont indiqué lors des entretiens.

- matière de mathématique :

La salle contient une vingtaine d'élèves de troisième année scientifique. Ce qui frappe l'observation ce sont les rapports communicationnels, c'est-à-dire, les rapports qu'on a saisi au cours de la prise d'observations : élève-enseignant, enseignant-situation, et élève-situation. Ainsi, le contenu de chaque rapport est décrit comme suit :

Le contenu de la communication dans le rapport élève-enseignant, concerne le discours de l'enseignant sur la leçon d'apprentissage des

¹ R. Basset. Etude sur la Zenatia de l'Ouarsenis et de Maghreb central. Paris : Ernest Leroux, 1895, p. 37.

connaissances mathématiques et l'interactivité des élèves avec le contenu de ce discours. La langue utilisée par l'enseignant est le dialecte pour l'explication des leçons, ainsi que les signes mathématiques pour les équations.

Mais le rapport élève-enseignant concerne aussi le parler des élèves qui n'est pas limité seulement au contenu du discours de l'enseignant. En ce qui concerne la leçon d'apprentissage des connaissances mathématiques, le rapport élève-enseignant, concerne d'autres domaines discursifs. On illustre par un exemple qu'un élève a indiqué :

"هذي لا بيريوود لا بلو امبور تونت، و رانا هكذا، مين نكملوا نديروا بانكي".

« hadi la période la plus importante, w rana haka, min nkamlou ndirou banquet ».

« C'est la période la plus importante, quand on termine, on va fêter ça dans un banquet ».

Cet exemple n'a rien à voir avec le contenu de l'apprentissage, mais, des sous communications s'établissent entre l'enseignant et les élèves, au cours de la leçon. Cependant ces sous communications ne dépassent pas le contexte oral.

Ce rapport enseignant-élève est en relation avec les rapports enseignant-situation et élève-situation. Car si on prend le cas du contexte de ce qui est écrit et ce qui est oral dans la situation d'apprentissage, on relève quelques exemples :

Quand au domaine écrit :

"التكن (Δ) مستقيم تسمى تناظر محوري (عمودي) بالنسبة الى المستقيم (Δ)، التحويل النقطي الذي يرفق بكل نقطة ن النقطة نَ حيث (Δ) محور [ن ن]".

Quant au domaine oral, les acteurs (élèves et enseignant) utilisent le dialecte, au cours de la leçon, alors que l'arabe classique est utilisée pour indiquer les signes mathématiques tels : plus qui devient en arabe (za'id, زائد), moins devient (nāqiš, ناقش), ainsi, comme il apparaît dans l'exemple des signes [ن ن].

Il faut signaler que les équations mathématiques s'écrivent de droite à gauche, et donc, elles prennent la même direction que l'arabe classique.

1.2.2- Pour l'année 2008 :

Matière de mathématique :

La salle de première année scientifique comprend 36 élèves, répartie en 3 rangs. Les tables des élèves sont très proches de l'estrade et du bureau de l'enseignant.

L'enseignant utilise un dialecte mostaganémois. Selon sa position (le dialecte) dans un champ d'éducation, il est usité dans l'informel, et c'est l'arabe classique qui prend la position d'une langue usitée dans le formel.

L'utilisation de l'arabe classique est limitée sur les formules mathématiques des équations tel les signes : (+, =, -, ∈, ∩, <, >), par exemple :

Plus, se prononce « za'id, زائد ».

Egale, se prononce « tousawī, تساوي ».

Moins, se prononce « nāqiš, ناقش ».

Intersection, se prononce « taqā'ī, تقاطع ».

Inférieur à, se prononce « ašgār min, اصغر من ».

Supérieur à, se prononce « akbar min, أكبر من ».

Appartient à, se prononce « yantami ilā, ينتمي إلى ».

Et quant aux règles et équations mathématiques, elles s'écrivent de gauche à droite, avec l'utilisation des lettres latines pour les signes tel : A, Y, X...etc., alors que le reste de la leçon s'écrit de droite à gauche en arabe.

Matière de physique :

On doit souligner que les observations menées dans la classe de première année scientifique sont presque les mêmes. Ce qui a changé c'est la matière enseignée. La première est une matière de mathématiques, la seconde est une matière de physique. Ainsi que le type d'enseignant. La première matière est animée par un enseignant, la deuxième est animée par une enseignante. On conclut donc que les conditions physiques (estrade, nombre d'élèves, position des tables des élèves, position du bureau de l'enseignante, position de l'enseignante en face des élèves) sont les mêmes que celles du cours de mathématiques.

On trouve dans la matière de physique comme celle de mathématiques l'utilisation de certaines règles qui contiennent des signes. Cependant les signes sont écrits en lettres latines, et ils s'écrivent de gauche à droite, alors que, la leçon s'écrit en arabe de droite à gauche.

L'enseignante de physique a utilisé une forme diglossique entre l'arabe classique et le dialecte local car elle a utilisé un répertoire considérable de mots arabes, mais aussi elle a soumis certains verbes de l'arabe classique au système de la langue dialectale. Nous verrons par la suite l'usage de la forme diglossique dans la classe scolaire.

Année	Genre	Matière	Langue		Communication
			Ecrite	Orale	
2005	Femme	Philosophie	Arabe	Diglossie (prédominance de l'arabe).	Entre élèves-enseignante (apprentissage cognitif de la matière).
	Homme	Mathématique	Arabe + signes mathématiques s'écrivent de droite à gauche (en lettres arabes).	Diglossie (prédominance du dialecte).	Entre élèves-enseignant (apprentissage cognitif de la matière + des interactions discursives hors du discours de la matière).
2008	Homme	Mathématique	Arabe + signes mathématiques s'écrivent de gauche à droite (en lettres latines).	Diglossie (prédominance du dialecte).	Entre élèves-enseignant (apprentissage cognitif de la matière) et entre élève-élève (interactions discursives hors du discours de la matière).
	Femme	Physique	Arabe + signes mathématiques s'écrivent de gauche à droite (en lettres latines).	Diglossie (prédominance de l'arabe).	Entre élèves-enseignante (apprentissage cognitif de la matière) et entre élève-élève (interactions discursives hors du discours de la matière).

Tableau n° 07 : tableau représentant les matières soumises à l'observation.

Ce tableau nous permet de distinguer entre les différents facteurs qui ont participé pour façonner la diglossie qui se présente dans cette étude comme la nouvelle forme des pratiques langagières qui est primordiale dans l'usage quotidien des acteurs-locuteurs, (dans un apprentissage cognitif qui influe sur l'apprentissage langagier).

Dans la prise d'observation, on a centré, beaucoup plus, sur les enseignants, puisque c'est eux qui produisent le discours. Ainsi, on a centré sur la communication produite dans la classe scolaire.

- Selon la matière enseignée :

La matière montre les différenciations dans le côté écrit de la langue. On constate que la matière de philosophie est la seule qui ne contient pas des signes, ce qui explique que, l'arabe classique est la seule langue utilisée dans la forme écrite.

Cependant, les trois matières restantes, c'est-à-dire, mathématiques (dans les deux classes, celle de 2005 et l'autre de 2008), et la physique, contiennent des signes mathématiques ; la différence de l'écriture se situe au niveau temporel. C'est-à-dire qu'en 2008, le programme de l'éducation secondaire a changé, mais aussi l'écriture, notamment, celle des équations a changé (en exécution des réformes introduites, la réforme de l'enseignement des maths permet aux élèves d'utiliser les signes latins dans les formules mathématiques).

L'écriture des équations, comme il apparaît dans le tableau, en 2005, est écrite de droite à gauche, en lettres arabe, alors qu'en 2008 elle s'écrit de gauche à droite en lettres latines.

La seconde forme d'écriture est pertinente dans la mesure où elle influe sur les représentations des élèves, par exemple un élève a affirmé :

"حنا لا كلاس سيونتيفيك، فل فزيك نقرأوا غير فرانسى، سيونس فرانسى، مات فرانسى، مام لي لاتر لي نكتبوا بيهم فل مات فرانسى، نكتبوا من جيها تاع ل فرانسى، مشي تاع لعربية، سو كي في، العربية ما نستحقوهاش".

« ḥna la classe scientifique, fel physique naqraw ḡir français, science français, math français, même les lettres li nakkoutbou bihom fel math français, noukkotbo men jiha ta' l français, maš'i ta' l'arbiya, ce qui fait, l'arbiya ma nastḥaqaḥaš' ».

« Nous, les élèves de la classe scientifique, en physique, nous étudions que le français, la science en français, les mathématiques en français, même les lettres que nous écrivons en mathématiques sont en français, nous écrivons dans la même direction que le français, et non celle de l'arabe, ce qui fait, nous n'avons pas besoin de l'arabe ».

Les équations et les règles mathématiques, physiques, et les règles de science de la nature sont écrites en lettres latines. Ainsi, les matières citées présentent les matières de base pour les classes scientifiques, ce qui les rend plus valorisante pour les étudiants. Donc si on emprunte la notion de P. Bourdieu, celle de valeur du produit dans le marché linguistique, on se rend compte que les représentations construites autour de l'arabe classique par les élèves sont des produits du changement établi au niveau de l'écriture des règles des matières scientifiques (mathématique, physique et science de la nature).

Cela signifie que la nouvelle réforme ou restructuration du système éducatif est l'un des facteurs qui permet la circulation de la diglossie comme pratique langagière dans le domaine de l'apprentissage.

- Selon le genre :

On a assisté aux cours de quatre enseignants : deux femmes, et deux hommes. L'observation dans ce tableau est faite sur le côté oral de la langue, et sur ce que la communication a engendré comme contrôle de l'enseignant sur les élèves.

En ce qui concerne le côté oral de la langue, on trouve que les femmes utilisent une forme diglossique entre l'arabe classique et le dialecte, mais c'est l'arabe classique qui domine le répertoire langagier des enseignantes. Alors que, les hommes utilisent aussi une forme diglossique entre l'arabe classique et le dialecte, mais dans ce cas d'espèce, c'est le dialecte qui domine le répertoire langagier des enseignants.

Il est intéressant d'observer comment une langue domine une autre sur le répertoire de la forme diglossique, cela peut être analysé à travers l'emprunt linguistique.

En ce qui concerne la communication, on a proposé un schéma explicatif de la communication de J.W. Riley et M.W. Riley. Il est clair que dans le terrain d'étude on a constaté que, dans le champ de l'éducation, il y a des sous communications qui s'établissent entre les acteurs-locuteurs, c'est-à-dire que la communication scolaire s'établit entre l'enseignant et les élèves dans le cadre de l'apprentissage cognitif. Alors qu'on a conclu que même entre les élèves et l'enseignant, et les élèves entre eux, il se trouve des sous communications secondaires qui ne concernent pas le contenu de l'apprentissage cognitif ; on considère donc que les communications secondaires comme la pratique communicationnelle informelle ne sont pas du domaine du discours cognitif.

On constate donc que l'apprentissage langagier, comme pratique éducative, se déroule dans un champ d'interaction langagière, caractérisé comme on a constaté par une forme diglossique qui mérite d'être étudié attentivement dans les éléments qui suivent.

2. L'emprunt linguistique dans la situation d'apprentissage langagier :

Pour étudier comment l'emprunt se manifeste dans les pratiques diglossiques des acteurs-locuteurs, on doit définir ce qu'on entend par « emprunt linguistique ». Notre référence théorique est C. Hagège dans « Halte à la mort des langues ».

« Quand il n'y a pas de bilinguisme inégalitaire, l'emprunt massif de vocabulaire peut se produire, sans annoncer aucunement une disparition de la langue emprunteuse par absorption dans la langue prêteuse »

Et il déduit que le cas de l'Orient mérite d'être retenu parmi deux autres cas¹.

Selon C. Hagège :

« Selon un processus qui s'étend sur plusieurs siècles, le persan et le turc emprunteront à l'arabe des milliers de mots. Dans le cas du persan, une étroite symbiose de près d'un millénaire avec l'arabe, langue de la religion musulmane (...), mais aussi langue de la science et des relations internationales avec le reste du monde musulman... Les classes dirigeantes de l'Empire ottoman,

¹ C. Hagège a retenu trois cas pour étudier l'emprunt : l'un se situe en Angleterre, un autre dans l'Orient et le dernier en Asie de l'Est et du Sud-Est.

C. Hagège. Halte à la mort des langues, Paris : Odile Jacob, 2002. p.162.

Etat islamique théocratique, étaient soumises depuis bien des siècles à une intense acculturation arabo-persane, qui envahissait la langue écrite au point d'en faire un idiome savant inaccessible aux masses, et où l'on disait que seuls étaient turcs les mots de liaison à fonction purement grammaticale »¹.

C. Hagège s'est intéressé aux pays qui ont subi le phénomène d'emprunt linguistique par les Arabes, tel le persan pour la Perse, et l'ottoman pour l'Empire ottoman (plus précisément la Turquie).

Alors, si on admet que la définition de C. Hagège est complète, on risque de mener une étude diachronique, ce qui peut ne pas donner de bons résultats. Cela ne veut pas dire que l'étude diachronique ne sert pas à donner des résultats, mais on suppose qu'elle est un facteur parmi d'autres qu'on va le citer dans l'analyse ci-dessous.

Il est clair que le côté diachronique est un facteur primordial, mais, il faut préciser les facteurs qui se manifestent à l'intérieur des phases qui construisent le processus d'emprunt linguistique, et que C. Hagège a défini parmi les facteurs étudiés, celui d'«acculturation ».

C'est pour cette raison qu'on retient la définition de L.J. Calvet, qui a proposé deux définitions : l'une, du dictionnaire linguistique, l'autre, du dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, qu'on cite ci-dessous :

La première définition :

*« Il y a emprunt linguistique quand un parler **A** utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler **B** et que **A** ne possédait pas ;*

¹ Ibid. p.p. 165-166.

l'unité ou le trait empruntés sont eux-mêmes appelés emprunts. L'emprunt est le phénomène socio-linguistique le plus important dans tous les contacts de langues... Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle (mélioration), ou bien au mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration)... ».

La deuxième définition :

« Il y a emprunt si b a été consciemment formé sur le modèle de a, qu'on est allé exhumer d'un état de langue passé... Il y a héritage en revanche lorsque le passage de a à b est inconscient »¹.

L.J. Calvet souligne que le système global des emprunts qui s'établit entre deux langues est le reflet des rapports qu'ont entretenus les communautés qui parlaient ces langues². Et il a critiqué la première définition qui met l'emprunt en rapport avec le prestige de la langue. Alors qu'il juge non fondé de définir linguistiquement une langue de prestige. Il argumente sa position comme suit :

« Une langue de prestige ne peut être que la langue d'un groupe qui, à un titre ou à un autre, s'est assuré un certain prestige, c'est-à-dire a imposé aux autres ce prestige ».

On constate d'après ce que précède que, l'emprunt se fait dans un long processus de contact entre des communautés. L'emprunt est, ainsi, le résultat des mutations de certaines unités d'une langue, d'une communauté à l'autre.

¹ L.J Calvet. Linguistique et colonialisme (petit traité de glottophagie), op.cit, p.88.

² Ibid. p. 88.

Mais dans une situation d'apprentissage, l'emprunt qu'on recherche est celui qu'on trouve dans un fait diglossique d'apprentissage. Cela éclaire même la notion de « diglossie », et rend les facteurs internes d'une phase du système d'emprunt, observables. On donne des exemples que des enquêtées ont souligné :

Le premier exemple est une affirmation d'une enseignante d'histoire :

«نقوللهم برك جا لبارح، ولا جزائر، انا ما كانتش تبانلي ، تبانلي عادي لخطرشن
فلتلهم بلي فلغة كايين "الجيم"، حتى نسمع التلاميذ يقولوه، جزائر، نجي، ايا فهمت بلي راهم عليا، مرات كي
نعاود نوليلهم للدرس نقوللهم الـ "دجا" نعودوا هوما، غير هنا عند لمستغالميية، مام لوهارنة يهدروا بالـ
"جا"».

« ngoulelhom bark : ja lbareḥ, wella jaza'ir, ana ma kanetš tbanli, tbanli 'adi laḥarš goultehom beli fel louḡa kayen el jim, ḥatta nesma' el talamid yigouleh, jaza'ir, nji, aya fhamt beli rahom 'liya, marrat ki n'awed nwellilhom lel dars ngoulelhom el dja, t'awdou houma, ḡir hna 'and lmastḡalmiya, même lewharna yahadro bel ja ».

« Je les ai dit seulement : il est venu hier ja lbareḥ, ou bien l'Algérie jaza'ir, pour moi, il me semble normal, car je les ai dit, en langue arabe on trouve le jim, alors que j'entends les élèves disent : l'Algérie jaza'ir, je viens nji, j'ai compris qu'il s'agit de moi, parfois quand je fais la leçon j'utilise le dja, ils se sont habitués, on ne trouve ça que chez les Mostaganemois, même les Oranais, utilisent dans leur parler le ja ».

Des élèves de deuxième année littéraire ont affirmé :

"(2) زعما التميرين الموالي، زعما التميرين لي يجي مور اللول، يقول الفرع الموالي، ايا نولوا نضحكوا. (1) يقوللنا الاخت. (2) يضحكنا يقول فرع، بسرعن مالكم، بسرعن. (3) يهدر عروبي. (1) عروبي واه (...) يقوللنا الاخت، هو زعما دجاي مدين، كي مدين يهدر بالاخت. [...] هو يقول علاقن، حنا نقولوا علاقة. (2) يزير على الكلمة، كيما الاسموات (...)." .

« (2) ze‘ma ’etemrin ‘el mouwali, ze‘ma ’etamrin li ydji mor ellouwal, yigoul ’el far‘ ’el mouwali, aya nodo nadaḥkou. (1) yigoulelna l’ouḥt. (2) yidaḥakna yigoul, bi sour‘en melkoum, bi sour‘en.(3) yahdar ‘robi. (1) ‘robi wah (...)yigoulelna l’ouḥt, houwa za‘ma djay mediyān, ki mediyān yahdar bel ’ouḥt. [...] houwa yigoul ‘alāqan, ḥna ngoulou ‘alāqa. (2) yizayar ‘la lkalma, kima l’ismmawat (...) ».

« (2) par exemple, l’exercice suivant, c’est-à-dire, celui qui arrive après le premier, il dit l’élément suivant, alors cela nous fait rire. (1) il nous appelle, la sœur. (2) il nous fait rire, il dit : fait vite, qu’est ce que vous avez ? (3) son parler est celui des paysans. (1) oui, c’est un paysan (...) il nous appelle la sœur, parce qu’il est un pratiquant, puisqu’il est un pratiquant, il utilise le mot sœur dans son parler [...] lui, il dit relation « ‘alāqan », nous on dit relation ‘alāqa. (2) Il insiste sur les mots, comme lorsqu’on prononce les noms ».

L’emprunt dans les deux exemples concerne des mots du dialecte, intégré dans la pratique langagière (la diglossie) de celui qui fait le discours (les enseignants).

Cependant, les discours sont marqués par des unités dans les mots qu'utilisent les enseignants, la prononciation ou bien le son de ces unités renvoient à l'appartenance communautaire de l'acteur-locuteur.

Dans le premier exemple, l'enquêtée a inclus une unité qui est le « jim » dans son discours. Cette unité se prononce différemment dans le parler mostaganemois, elle se prononce « djim », la première prononciation concerne le parler tlemcenien et le parler oranais (comme l'enquêtée a indiqué).

Quant au deuxième exemple, les attitudes des élèves sont les plus remarquables, c'est-à-dire, qu'ils prennent des attitudes envers un mot de la langue arabe littéraire qui n'est pas utilisé en langue dialectale « el mouwali » qui veut dire « suivant ». L'enquêté a donné l'équivalent de ce mot en langue dialectale « li ydji mor louwal » qui veut dire « celui qui vient après le premier ».

La deuxième remarque concerne la prononciation d'un phonème avec un son par un acteur-locuteur qui se prononce différemment par d'autres acteurs-locuteurs. Dans le cas de cet entretien, l'enseignant a prononcé des phonèmes des mots arabes avec un son qui renvoie à son appartenance communautaire, même si le mot n'appartient pas à la langue dialectale. C'est-à-dire, c'est un mot de l'arabe classique : par exemple la prononciation de « ' - ع » l'enseignant l'utilise avec gémination.

D'après les deux exemples –ils ne sont que deux exemples parmi d'autres qu'on retrouve dans les entretiens (dans les annexes)- il est clair que les représentations construites autour des parlers influent sur les pratiques effectives des acteurs-locuteurs, car dans le premier exemple l'enquêtée a bien essayé d'utiliser le « djim » pour éviter les remarques des élèves.

Pour que l'analyse des facteurs internes d'emprunts soit possible, on prend les représentations construites autour de la langue arabe et celles

construites autour des parlers algériens, et on déduit par la suite comment le rapport de domination intervient dans les pratiques des acteurs-locuteurs.

Dans le cas des parlers algériens, on découvre certaines représentations, qui empêchent l'utilisation de certains mots comme des mots d'emprunt, soit dans le parler mostaganémois ou dans l'arabe classique.

En ce qui concerne les parlers algériens, on a observé quelque vulgarisation de certains mots d'une communauté qu'on ne trouve pas dans une autre. C'est-à-dire, quand un même signe prend une signification dans une communauté, qui n'est pas la même dans une autre.

Certains enquêtés affirment :

«*hti tzewdjjet m'a waħes dziri, aya wellat kifhom, ga'dat Œhar haka aya wellat tahdar kifhom, m'a louwal kanet touħŒsoum, min tahdar ma ya'arfoŒ Œa rahi tahdar, thaf tgoul Œi klayem houma 'andhoum 'ayb (...) kima lħalazoun, ngoulou bebbouŒ houma djihom 'ayb, radjelha qbayli (...)*».

"ختي تجزوجت مع واحد دزيري، أيا ولات تهدر كيفهم، مع لول كانت تحشم، مين تهدر ما يعرفوش شا راهي تهدر، تخاف تقول شي كلايم هوما عندهم عيب (...) كيما الحلزون، نقولوا ببوش، هوما دجيبهم عيب، رادجلها قبايلي (...)." .

« Le mari de ma sœur est algérois, alors, elle se met à parler comme eux, au début elle avait honte, car ils ne comprennent pas ce qu'elle dit, elle évite d'utiliser des mots qui ont une autre signification vulgaire dans leurs parler, tel : escargot, nous, on dit babouche, pour eux c'est un mot vulgaire ».

"حَنَا عَدْنَا فِي لَا فَاْمِي لِقْبَايِلْ، لِبْبُوشْ عَدْنُهُمْ عَيْبْ، حَسَاهَالِي عَدْنُهُمْ عَيْبْ (...) حَطْرَ بَتْ نَمَّ وَ رُحْنَا لِلْبَحْرِ وَ قَلْتْ بْبُوشْ، قَالُولِي مَا تَعَاوَدْشْ ثَقُولَهَا عَيْبْ (...) قَلْتْهَا لَصْحَابِي ، مَشِّي قَاغْ."

« ḥna ‘andna fi la famille laqbayel, lbebouš ‘andhom ‘ayb, ḥšahali ‘andhom ‘ayb (...) ḥaṭra bet temma w goulth bebouš galouli ma t‘awadš tgoulha ‘ayb (...) goultha lešhabi mešši ga’ ».

« Nous avons des kabyles dans notre famille, lbebouš pour eux est un mot vulgaire, ḥšahali aussi, une fois j’ai passé une nuit là-bas, et j’ai prononcé « bebouš », ils m’ont dit : - ne le reprends jamais, c’est un mot vulgaire (...) j’ai dit ça à mes amis, mais pas à tout le monde ».

Les signes, qu’on a relevé des entretiens sont :

Signe	Indique dans le parler mostaganemois	Indique dans le parler kabyle	Indique dans le parler tlemcenien
Bebouche	Escargots.	Organe sexuel masculin.	
ḥchahali	Il s’est moqué de moi.	Indique le rapport sexuel.	Indique le rapport sexuel.

La première représentation relevée des textes d’entretiens concerne l’utilisation de certains mots vulgaires. Cette utilisation empêche les signes, tels ceux indiqués dans le tableau, d’être empruntés pendant la conversation, puisque, comme on a vu dans le premier chapitre l’intégration communautaire dans le quartier Pépinière a été entre des différentes communautés, et ça a produit un inter-échange langagier entre les différentes communautés. Les sens des signes sont donc retenus par ces communautés.

Cependant, la dévalorisation de la langue arabe est remarquable dans les attitudes des étudiants. Les entretiens sélectionnés expliquent ce qu’on entend par dévalorisation ;

" وَحَدَا كُونُ تَهْدَرُ لِعَرَبِيَّةٍ نَضَحُوا عَلَيْهَا كُونُ تَقُولُ حَاجَةٌ بِلِعَرَبِيَّةٍ ثَجِيهَا حَاجَةٌ

عَرَبِيَّةٌ".

«waḥda koun tahdar l'arbiya nadaḥkou 'liha. koun tgoul ḥadja bel 'arbiya tjiha ḥadja ḡriba ».

« On rigole sur une personne qui parle en arabe, ça nous semble bizarre si elle emploi des mots en arabe ».

Dans ce cas, le fait de parler en arabe littéraire provoque certaines pratiques qui sont les résultats des représentations. La langue arabe était en position d'une langue dominée par rapport à la langue française à l'époque coloniale*, ainsi, après l'indépendance, la première structure héritée du colonisateur français non seulement a été modifiée, mais elle a été totalement changé.

L'adoption des nouveaux systèmes a causé, comme ont démontré M. Boudalia Griffou et R. djaafri, dans leurs recherches, la dégradation de l'apprentissage de l'arabe classique dans l'école.

Dans son livre Ecole algérienne d'Ibn Badis à Pavlov »¹, M. Boudalia Griffou a analysé le système éducatif et les textes règlementaires de l'éducation en Algérie depuis l'indépendance ; R. Jaafri dans son livre «les fautes linguistiques dans l'école fondamentale algérienne »², a étudié les fautes d'orthographe dans le premier et deuxième stade de l'école fondamentale, cela renvoi à un constat :

Les programmes de l'enseignement font partie des facteurs qui façonnent la diglossie et la rendent facile à l'usage didactique.

* On a abordé la domination de l'école française au premier chapitre.

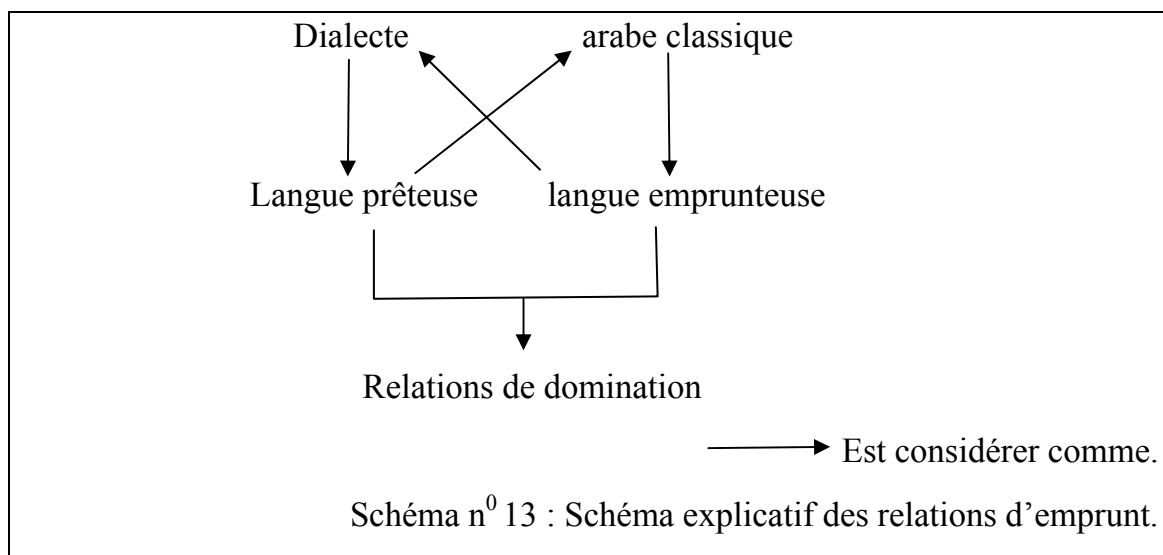
¹ ملكة بودالية قريفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1989.

² جعفري ربيعة، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2003.

Donc, si on tente d'approcher les définitions d'emprunt linguistique signalées ci-dessus avec ce qu'on a retenu dans l'analyse des données de terrain, on peut distinguer entre deux types de rapport d'emprunt entre la langue dialectale et l'arabe classique :

Dans le premier type le dialecte est considéré comme la langue prêteuse, et l'arabe classique comme langue emprunteuse.

Dans le second type l'arabe classique est considéré comme prêteuse, et le dialecte comme langue emprunteuse.



Dans le premier cas, c'est-à-dire, quand l'arabe classique emprunte des mots ou des signes du dialecte, on a constaté d'après les entretiens que l'emprunt dans ce cas est fait par l'incapacité de s'exprimer en arabe classique pour des raisons explicitées auparavant.

Dans le second cas, c'est-à-dire, quand le dialecte emprunte des mots ou des signes de l'arabe classique. Dans la conversation des acteurs-locuteurs (élèves et enseignants), on trouve l'implication de certains mots ou

signes de l'arabe classique, mais cette implication porte un changement au niveau de la prononciation.

Par exemple pour expliquer quelque chose, la langue dialectale contient plusieurs expressions indiquant l'explication tel « za'ma, mahsoub, kima ngoulou...etc. », les élèves et les enseignants utilisent le mot arabe « bi ma'na بِمَعْنَى » avec un changement, il le prononce « b ma'na بِمَعْنَى ».

Mais comment un signe linguistique d'une langue arrive à s'adapter à l'usage d'une autre ?

3- **L'adaptation langagière** :

Adaptation, du verbe « adapter » :

« Rendre une chose solidaire d'une autre, appliquer en ajustant. Rendre un dispositif, des mesures, etc. aptes à assurer leurs fonctions dans des conditions particulières ou nouvelles. S'acclimater, s'habituer. Nouvelles habitudes auxquelles il faut s'adapter »¹.

Pour mieux assimiler la signification de l'adaptation langagière, on s'interroge :

- Comment un signe linguistique s'adapte aux expressions quotidiennes des locuteurs ?
- Encore plus, comment un signe utilisé dans une situation informelle arrive à s'adapter à une situation formelle de la langue arabe dans la classe scolaire ?

L'analyse de l'emprunt linguistique contient la réponse à cette question, mais cela n'empêche pas de relever les principaux axes de l'adaptation langagière.

3-1- **les représentations** :

Les représentations relatives à l'arabe classique, et plus précisément celles construites autour du pouvoir symbolique ne deviennent pas une simple représentation, mais elles prennent leur place dans les pratiques effectives des locuteurs. Cela se vérifie dans l'analyse de l'emprunt linguistique en ce sens où les représentations des langues prennent une place primordiale dans l'intégration d'un signe d'une langue dans l'usage d'une autre langue.

De la même façon, les signes de la langue dialectale s'intègrent dans l'usage de la langue arabe dans une situation d'apprentissage. C'est-à-dire que

¹ Dictionnaire Hachette 2005. Op.cit, 16.

les représentations se manifestent dans le champ éducatif, et elles s'adaptent à l'usage quotidien par habitude et aussi par habitus.

3-2- L'habitude et l'habitus :

Le dictionnaire Larousse définit l'habitude comme :

« 1. Disposition, acquise par la répétition, à être, à agir fréquemment de la même façon.

2. Capacité, aptitude acquise par la répétition des mêmes actions. Avoir l'habitude de conduire la nuit. »¹

On prend un exemple d'un entretien :

« ta'arfi kalma tdji tgouliha tensayha, nti ta'arfiha men qbel aya tgouliha bedardja, kima tdji tgouli yawm mina el ayam tensay tgouli ħaṭrat »

"تعرفي كلمات تجي تقوليها تنسايها، نتي تعرفيها من قبل ايا تقوليها بدارجة، كيما

تجي تقولي يوم من الايام تنساي تقولي خطرات".

« Tu connais des mots, mais quand tu veux les prononcer tu les oublis. Ces mots tu les connais auparavant, alors tu les prononce en dialecte. Par exemple au lieu de dire un jour tu dit ħaṭrat ».

On constate donc, que l'adaptation d'un signe d'une langue à usage informel qui est utilisé dans une situation formelle et que ce signe est intégré dans une langue à usage formel est réalisée par le fait de l'habitude, ce qui cause une lacune dans la langue à usage formel (l'arabe classique).

Et comme un signe prend une dimension éthique au sens de P. Bourdieu, il va donc passer à l'habitus.

¹ Le petit Larousse 2004 (Cd-rom).

« L'habitus est produit des conditionnements qui tend à reproduire la logique objective des conditionnements mais en lui faisant subir une transformation ; c'est une espèce de machine transformatrice qui fait que nous « reproduisons » les conditions sociales de notre propre production »¹

Dans le champ éducatif la reproduction obéit aux exigences du marché linguistique puisque les enseignants affirment qu'ils exigent aux élèves de parler en arabe classique même si eux utilisent des mots de la langue dialectale, et d'une manière ou d'une autre les élèves ont du manque vis-à-vis de l'arabe classique, ce qui va entraîner la diglossie dans les pratiques discursives des acteurs-locuteurs.

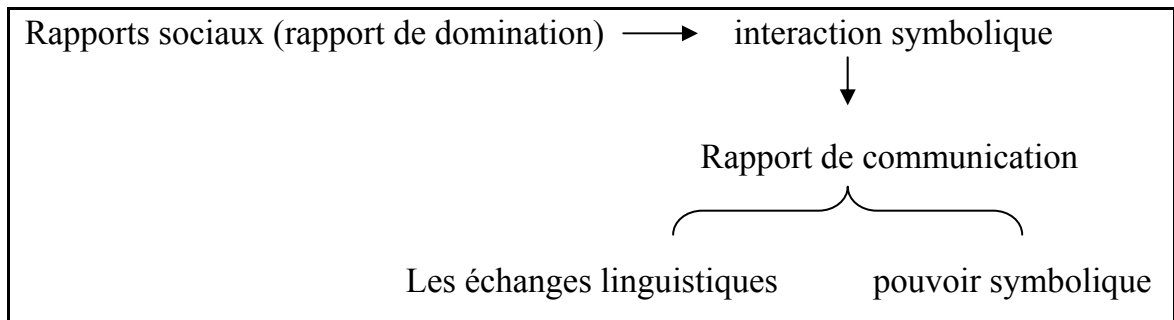
Nous reviendrons ainsi aux représentations car, comme nous avons indiqué auparavant, les acteurs-locuteurs évitent d'utiliser des mots ou même la prononciation des dialectes paysans, ce qui veut dire l'élimination de certains mots de la diglossie.

Dans le fait diglossique, les représentations et l'habitus sont régis par la domination d'une langue sur l'autre, que se soit au niveau du système, ou au niveau des mots. Et c'est pour cette raison que nous passe à l'explication de la notion du pouvoir symbolique.

¹ P. Bourdieu. Questions de sociologie, Paris : les éditions de Minuit, 1984, p. 134.

3-3- Le pouvoir :

Bourdieu a lié une série de conceptions dont l'une détermine celle qui la succède. Pour rendre claire l'analyse de Bourdieu, nous proposons de la schématiser :



Ce qui est intéressant dans ce schéma est le pouvoir symbolique, le reste du schéma intègre la conception du pouvoir symbolique avec les autres conceptions que nous avons abordé auparavant. P. Bourdieu définit le pouvoir symbolique dans les termes suivants :

"Actualisation des rapports de forces entre les locuteurs ou les groupes respectives"¹.

Nous avons vu dans l'analyse de l'apprentissage langagier que le champ éducatif offre à l'enseignant un pouvoir sur les élèves et que ce champ est caractérisé par une langue officielle, mais qui a perdu le statut d'une langue à usage formel, donc l'officialité de la langue arabe lui donne le pouvoir qui inclut l'arabe classique dans le répertoire de la diglossie.

¹P. Bourdieu. Langage et pouvoir symbolique, Paris : Fayard, coll. : « essais », 2001, p. 60.

Conclusion

- 1- Résultats de la recherche.
- 2- Hypothèses d'étude et discussion.
- 3- Limites de la recherche.
- 4- Pistes de recherches.

Les résultats de la recherche :

Pour ce qui est des résultats de cette recherche, nous avons constaté que la diglossie dans l'école est produite d'abord par la coexistence entre les parlers algériens, qui évolue vers une nouvelle forme diglossique entre ce dernier et l'arabe classique.

Premièrement, nous devons expliquer comment la diglossie des parlers algériens est façonnée ? Il faut prendre en ligne de compte :

- L'existence de deux variétés linguistiques à Mostaganem, l'une citadine, et l'autre paysanne.
- Les deux variétés comptent des divergences aux niveaux de la prononciation et de la compréhension de certains mots, mais aussi les parlers paysans comptent des divergences.
- Les deux variétés sont en rapport avec la temporalité et la territorialité. En ce qui concerne la territorialité : chaque langage a une spécificité liée à un lieu. Quand à la temporalité : la spécificité d'un langage dans un lieu donné était la caractéristique de l'avant indépendance. Après l'indépendance les lieux n'auraient plus la spécificité de garder un langage particulier. Ce qui s'est passé est un brassage langagier entre les différentes variétés (le parler citadin, le parler paysan avec les différenciations de la prononciation selon la région, et les parlers des autres régions que Mostaganem).

Cependant, l'intégration de plusieurs communautés dans un espace (l'espace citadin en ce qui concerne cette étude) produit un changement au niveau du langage d'origine. Dans le cas des migrations des familles d'un espace à l'autre, et en présence de l'existence de plusieurs langues des communautés venues au quartier « Pépinière », c'est la temporalité qui a le plus d'effet sur le langage des individus et non la territorialité. Donc l'utilisation d'un

parler dans un espace pendant une longue durée produit un changement langagier, ce qui est défini par la diglossie, c'est-à-dire que le changement langagier produit par la territorialité et la temporalité est un produit diglossique.

La situation diglossique est définie par l'acte exercé par les acteurs-locuteurs, grâce au consensus pour unifier leurs conduites langagières. C'est-à-dire qu'ils ont adapté un langage qui puisse être commun à toutes les communautés.

Il faut noter à ce propos que le langage commun est un langage diglossique et il contient des repères de l'ancien langage (citadins ou paysans) selon l'appartenance de l'individu à l'une des communautés.

Cependant, l'unification des conduites langagières est produite inconsciemment pendant trois générations, comme nous l'avons expliqué dans le cas des enquêtés (les élèves), c'est-à-dire que le langage des enquêtés a changé par rapport à celui du père et du grand-père. Cette évolution a pour cause la temporalité, la territorialité, et les relations entretenues entre les parents et grands-parents des enquêtés.

Après avoir expliqué comment la diglossie des parlers algériens est façonnée, nous devons répondre à la question suivante : comment la diglossie est façonnée dans la classe ?

Pour répondre à cette question nous proposons le tableau suivant :

Les rapports entre les acteurs	formel	informel
Décision politique et pédagogique, et pratique didactique (la classe scolaire). Rapport : élève-enseignant.	L'arabe classique	Le dialecte (les parlers algériens)
Pratiques langagières entre acteurs (élèves-enseignant), dans la classe scolaire.	La diglossie	Le dialecte (les parlers algériens)
Pratiques scolaire entre les acteurs : élèves-élève.	Le parler algérien, utilisé par les élèves, différent du parler citadin, et de celui des paysans.	L'arabe classique (représentations), le parler citadin, le parler des paysans.

Tableau n° 09.

Situation des pratiques langagières dans le cadre éducatif

Ce tableau montre les situations des pratiques langagières dans le cadre éducatif.

Les pratiques langagières qui se produisent à l'extérieur du lycée sont en rapport avec celles introduites à l'intérieur du lycée, donc à travers un continuum dans les rapports établis entre l'intra et l'extra du lycée, et au niveau de la compréhension des autres dialectes dans le cas de l'arrivée des élèves des autres régions, et non dans le sens où les langues se tendent vers l'unilinguisme. Ce qui nous mène à constater que la situation de l'emplacement et du déplacement des communautés algériennes ne cesse nous semble t-il, de reproduire plusieurs langages, ce qui veut dire que la situation des langues tend

vers le plurilinguisme. Ceci va créer plusieurs situations, notamment dans la classe scolaire, le lieu qui permet d'observer clairement ces situations.

La classification proposée dans le tableau est faite d'après l'analyse des données du terrain et de l'approche théorique, c'est-à-dire que ces situations d'une langue usitée dans le formel ou l'informel ne sont pas en rupture avec le cadre global qui les a engendré.

À l'époque coloniale les langues étaient l'enjeu du colonisateur, ce qui dans un premier temps a fait du dialecte une langue formelle, mais ce n'est que pour communiquer avec les Algériens, afin de les dominer culturellement. Après le colonisateur a exigé la langue française et son utilisation formelle. L'arabe classique et les parlers algériens comme langue usitées dans l'informel, étaient interdites dans l'école.

Après l'indépendance, l'usage du bilinguisme « français-arabe », ensuite du monolinguisme « arabe » ont donné à ces langues un caractère formel, alors même que les parlers algériens sont devenus des langues relevant de l'informel.

Nous pouvons constater donc que les pratiques langagières dans l'école sont le produit d'une langue diglossique, qui s'est façonnée dans la coexistence de plusieurs langues dans les parlers algériens, et ce à partir de différentes migrations et colonisations, la coexistence de ces derniers avec l'arabe classique, dans le cadre éducatif, a permis l'évolution vers de nouvelles situations et pratiques diglossiques.

Après avoir présenté les résultats d'étude nous nous proposons de discuter les hypothèses de la recherche.

2- les hypothèses de travail et discussion :

Pour conclure l'analyse de cette recherche, et comme il se fait dans les traditions de la recherche, nous devons confirmer ou infirmer les hypothèses proposées, ce qui va permettre de mieux situer les résultats de cette étude.

En ce qui concerne la première hypothèse :

- La succession des systèmes éducatifs en Algérie façonnent les pratiques langagières dans l'école.

En vérité, la démarche que nous avons suivi n'est pas centrée uniquement sur l'école mais nous avons essayé d'étudier l'espace qui entoure l'école et les communautés qui composent le quartier où se situe le lycée –terrain d'étude-.

Pour ce qui est de la première hypothèse, le schéma suivant éclaircira le résultat constaté.

De 1830 à 1960.

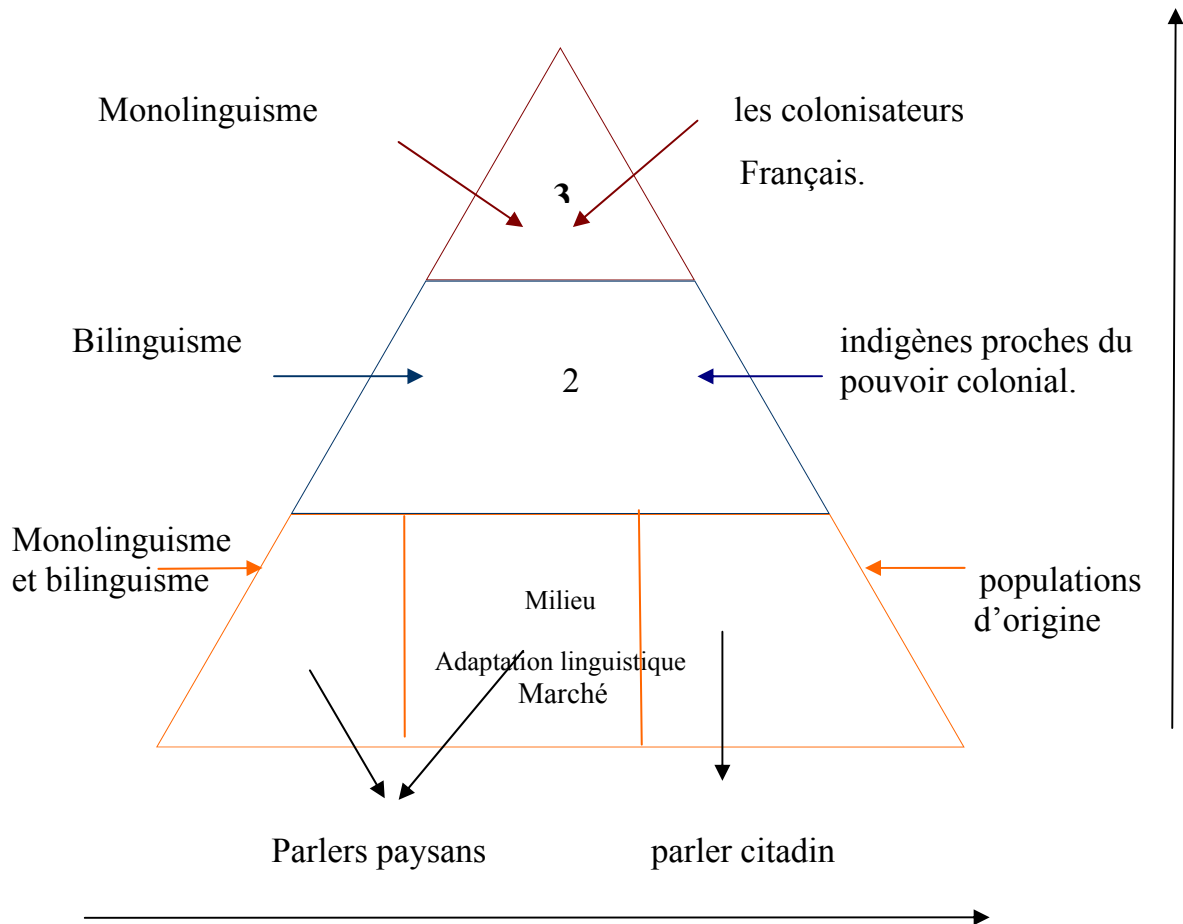


Schéma n° 15 : proposition d'un schéma explicatif des rapports entre les pratiques langagières et les catégories de domination.

En regardant le schéma horizontalement, nous constatons que cela concerne les lieux ou l'espace et les relations entretenues entre les communautés qui partagent le même statut, c'est-à-dire, le statut d'être dominé ou d'être dominant. Alors, les différentes formes de l'utilisation d'une ou plusieurs langues intéressent le côté vertical du schéma proposé.

Dans la première catégorie (population d'origine) comme il apparaît dans le premier chapitre consacré à l'enseignement en Algérie pendant la colonisation et après l'indépendance, et les relations établies entre les communautés algériennes entre elles d'un côté et entre elles et le colonisateur de l'autre côté, l'élève parle le français dans l'école et dans la rue avec les individus de la communauté française. C'est-à-dire, qu'il est monolingue dans l'école (le français) et dans la maison (parler algérien) et bilingue dans la rue (parler algérien- français). Cela dit, l'élève est un acteur dont les pratiques sont compliquées.

Au niveau horizontal, dans la première catégorie il y a une prédominance des parlers algériens. Chaque parler garde sa position géographique, ce qui ne va pas être le cas après l'indépendance, c'est-à-dire que les lieux vont être occupés par des différentes communautés. Cela exerce la production d'un nouveau langage, propre à la ville de Mostaganem. Dans la classe se trouve d'abord, le langage de la communauté citadine, ensuite les parlers des communautés paysannes, même s'ils ont subi un changement, chacun d'eux garde toujours des repères de l'ancien usage qui permet l'identification de ceux qui le parlent.

Le niveau vertical du schéma montre les rapports de forces entre les différentes catégories. La langue des Algériens se place en position d'une langue dominée, celle des Français (la troisième catégorie) est située dans une position de domination. Et entre ces deux positions se trouve celle des Algériens qui ont été proches du pouvoir colonial et qui sont bilingues du fait qu'ils prennent le positionnement des intermédiaires entre les deux catégories (bureaux arabes).

Cette phase permet d'observer clairement l'opération du façonnement de la diglossie, mais elle n'est pas la première phase de la diglossie, car comme nous l'avons montré au début du deuxième chapitre, le champ des

langues en Algérie est trop compliqué étant donné l'instauration de plusieurs systèmes de domination.

Mais il faut signaler que la phase coloniale française est la plus influente par rapport aux autres, car elle a mis en place (et imposé) un système d'éducation et d'enseignement des langues que l'Algérie indépendante a adapté à ses besoins.

Après l'indépendance, l'Etat algérien a remplacé radicalement l'utilisation de la langue française comme langue d'enseignement par la langue arabe et l'a considérée comme l'une des bases de l'identité algérienne, en éliminant complètement les parlers algériens. Cela a généré de nouvelles pratiques qui ont un rapport avec l'arabe classique. Donc la mutation des mots d'une situation formelle à une situation informelle implique le produit diglossique.

Dans le même ordre d'idées, l'utilisation du dialecte (langue qui caractérise les situations informelles) pendant le cours (une situation formelle qui doit être caractérisée essentiellement par l'arabe classique) explique également le fait diglossique.

La différence entre les deux langages diglossiques s'explique par l'utilisation du répertoire linguistique, dans le premier cas c'est l'arabe classique qui domine le répertoire, et inversement dans le deuxième cas.

Ce constat nous permet de dire que la première hypothèse : « La succession des systèmes éducatifs en Algérie façonne les pratiques langagières dans l'école » ne répond pas complètement à la question de la problématique, car ce n'est pas seulement la succession des systèmes éducatifs qui façonne les pratiques langagières, dans la mesure où elles sont le produit des situations de domination (colonisation puis indépendance). Dans le fait

diglossique cela signifie que c'est par les décisions politiques que la diglossie contient plus de l'arabe ou bien elle contient plus du français dans son répertoire.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse :

- Les échanges linguistiques entre les différentes communautés du quartier « Pépinière » où le lycée se situe, façonnent les pratiques langagières dans l'école.

- premièrement en ce qui concerne les parlers algériens, le schéma suivant résume les caractéristiques des situations linguistiques. Ainsi, ces derniers (les parlers algériens) ont engendré de nouvelles situations construites par les représentations, mais ont subi l'influence des pratiques langagières.

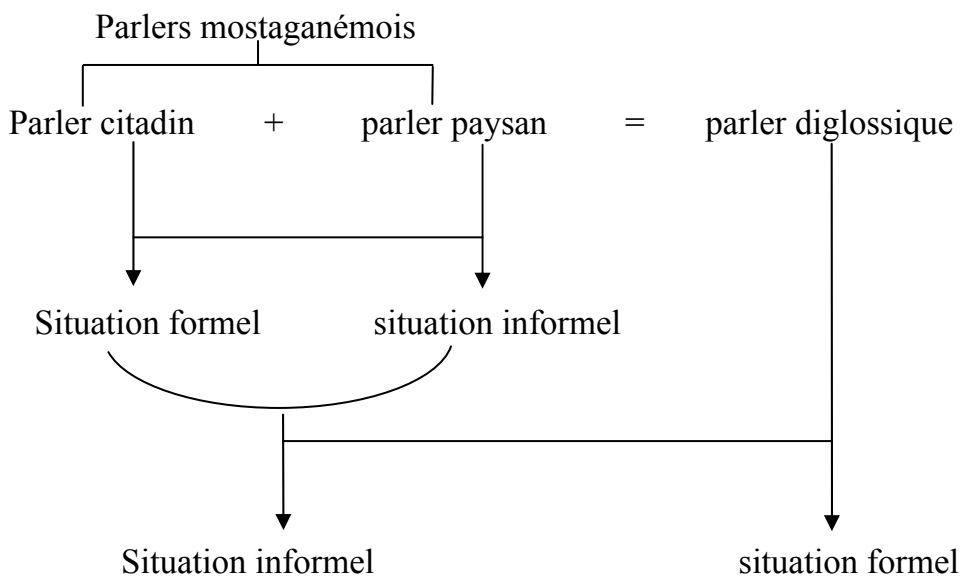


Fig. n° 16 : Caractéristiques des situations linguistiques

- Il y a deux communautés, l'une est citadine, l'autre est paysanne, chaque communauté a un parler qui est distincte de l'autre, et qui peut être identifié dans le cas de la présence des deux communautés dans un seul

espace -« quartier Pépinière » comme cela est le cas de cette étude -. Cela a créé une classification ou bien des représentations d'un langage qui est perçu comme un langage formel et l'autre qui est perçu comme informel selon le parler de chaque communauté. Il en était ainsi dans la période de la transition des communautés (citadine et paysanne) au quartier Pépinière (après l'indépendance).

Au cours du temps, c'est-à-dire au niveau de la temporalité, les représentations envers les parlers ont changé, et c'est à la troisième génération (celle des enquêtés –élèves-) que la coexistence des parlers est apparue clairement. Autrement dit, la coexistence des parlers a engendré une diglossie, qui a pris un aspect formelle selon les représentations des élèves.

Les situations d'une langue usitée dans le formel ou l'informel sont le fait de la production du consensus des acteurs- locuteurs des deux communautés, et comme l'espace qui compte les deux communautés est un espace citadin, c'est le parler citadin qui est introduit dans une situation formelle.

Le facteur de la temporalité va créer un nouveau langage légitime aux deux communautés. Ce langage va à son tour créer une nouvelle situation, celle de considérer les deux parlers (paysans et citadin) comme des langages usités dans l'informel, et c'est la nouvelle forme diglossique qui prend le positionnement d'un langage usité dans le formel. Et c'est cette diglossie entre les parlers algériens qui intervient dans le champ de la diglossie scolaire (entre l'arabe classique et la diglossie des parlers algériens).

Ce constat confirme la deuxième hypothèse.

Pour la troisième hypothèse :

- L'adaptation linguistique du parler algérien et l'obligation d'enseigner avec l'arabe classique permettent la coexistence de leurs systèmes linguistique.

Nous avons suggéré que le parler algérien est adapté aux usages quotidiens des locuteurs et que l'arabe classique est obligatoire et pratiqué au sein du lycée.

Dans cette recherche les élèves ont affirmé qu'ils utilisent le dialecte inconsciemment pendant le cours, c'est-à-dire qu'ils essaient de parler en arabe classique. Mais l'incapacité de trouver des mots en arabe classique les obligent à recourir au dialecte.

Ainsi, les élèves trouvent que, le dialecte est facile, à cause de l'habitude de l'utiliser quotidiennement.

L'arabe classique est une langue d'enseignement, caractérisée essentiellement comme langue écrite et non parlée, alors que même l'utilisation de la langue arabe classique dans la classe scolaire dépend des représentations et des pratiques qui sont contradictoires.

Les élèves ont affirmé que l'arabe classique est une langue de « ce qu'il faut être » ; une langue que les Algériens devraient parler, car c'est la langue de la religion, de l'Islam. Mais ils affirment aussi qu'ils rigolent de leurs camarades qui parlent en arabe classique, même quand il s'agit de parler en arabe pendant le cours.

La contradiction est entre les représentations (désir de parler en arabe classique) et ce qui se fait pratiquement. Les élèves ne situent pas donc leurs actes par rapport à ce qu'ils visent à faire dans le futur et ce qu'ils font pratiquement dans le présent. L'acte n'est pas orienté vers l'application concrète

de leurs imaginaires, mais l'acte donne plus de chances pour réaliser de ce qui est vraiment exercé dans la réalité quotidiennement.

Cela confirme que l'arabe classique est obligatoire, et que les élèves devraient utiliser cette langue pour avoir plus de chances dans les examens, car c'est la langue qui les autorise à avoir de meilleures notes.

L'acteur -locuteur est entre deux langues, une qui est exigée l'autre qui est pratiquée quotidiennement, c'est-à-dire que les acteurs sont adaptés à cette langue, et que l'obligation d'enseigner en arabe classique et l'habitude de parler en dialecte sont les deux facteurs majeurs qui façonnent la diglossie dans la classe scolaire, ce qui confirme la troisième hypothèse.

Pour ce qui est de la quatrième hypothèse,

- L'utilisation quotidienne et perpétuelle de la diglossie pendant le cours la rend comme une langue de conversation.

L'argumentation concernant cette hypothèse est déjà présente dans les trois premières hypothèses lorsque nous avons signalé que la diglossie est pratiquée dans la classe scolaire grâce à la répétition quotidienne de cette langue, qui n'est pas limitée seulement à la conversation dans la classe scolaire, mais aussi à l'extérieur du lycée.

Certains élèves ont indiqué qu'ils utilisent des mots en arabe classique dans la conversation en dehors de l'établissement, de dire « oustad **استاذ** au lieu de chih **شيخ** et koutoub **كتب** au lieu de ليفريات **livriyat**».

Cela montre que la diglossie est devenue une langue de conversation des acteurs- locuteurs, ce qui confirme la troisième hypothèse, mais il faut noter que la langue de la conversation établie en dehors de l'établissement scolaire est une diglossie qui contient beaucoup de mots arabes et qui élimine des mots diglossique français- arabe, comme le cas de « livriyat » et d'autre

pratiques liées à la nouvelle tendance de l'islam qui a changé par exemple dans les habitudes vestimentaires. C'est-à-dire que les femmes mostaganémoises à une époque proche mettaient le hayak ou le ksa. Aujourd'hui les femmes mettent le hidjab et même le djilbab, vêtement qu'on suppose emprunté à l'usage des pays du machreq. Cela seulement pour dire que cette tendance de l'islam a apporté de nouvelles pratiques langagières, qui peuvent ouvrir une nouvelle piste de recherche.

Limites de la recherche :

Durant le déroulement de cette étude, nous avons rencontré quelques limites méthodologiques.

Le premier concerne l'outillage, parce que, l'entretien n'a pas été confirmé comme une technique qui permet d'acquérir toutes les données nécessaires pour analyser d'une manière approfondie les rapports langagiers entre l'école et la famille de l'enquêté.

Certains enquêtés (élèves) ont donné des réponses contradictoires, ce qui signifie que les affirmations de certains enquêtés peuvent amener à des résultats qui ne représentent pas toute la réalité.

La deuxième limite concerne le traitement des données, parce que, pendant l'analyse des données, on s'est rendu compte des manques dans l'approche théorique, en ce qui concerne notamment l'historique de la ville et des villages de la région de Mostaganem et l'histoire de l'enseignement à Mostaganem, ainsi que des rapports qui peuvent être établis entre l'enseignement et l'économie, vu le positionnement de la ville, sur un site portuaire.

L'enquête anthropologique est intéressée par le privilège accordé au terrain d'étude, ce qui permet d'analyser profondément l'objet de la recherche, mais dans le cas de la complexité des relations entre les différentes communautés, cela nous confronte à une autre limite, celle d'étudier toutes les communautés qui se trouvent sur le terrain d'étude pour décrypter les rapports qu'elles entretiennent entre elles dans leur globalité, alors que ni le temps, ni les moyens méthodologiques n'ont été suffisamment mobilisés dans le cas de cette étude.

Pistes de recherche :

L'enquête de terrain nous a permis d'ouvrir d'autres pistes de recherches, surtout dans le domaine des pratiques langagières. Nous pouvons relever dans cette étude des questions qui méritent d'être abordées dans d'autres recherches.

Cela ne veut pas dire que cette étude n'a pas cherché dans les dimensions les plus possibles, ou qu'elle n'a pas abouti à des résultats qui peuvent être intéressantes, quoique parfois discutables car la pertinence des sciences sociales, et plus précisément en anthropologie résident dans le fait de la reproductivité des phénomènes, et d'autres questions posées à partir de localités et terrains différents peuvent toujours faire avancer l'état des connaissances.

Dans le troisième chapitre nous avons cité l'effet de l'espace sur le genre homme-femme. Il serait par exemple intéressant de voir comment l'arrivée de plusieurs communautés dans le quartier « Pépinière » qui a une architecture différente de celle des autres cultures d'origine, c'est-à-dire, une architecture ouverte sur l'extérieur (quartier colonial), différente de celle qui donne sur l'espace intérieur (l'ancienne médina) a pu influencer sur le langage des individus, ainsi que sur le langage homme-femme. C'est-à-dire, d'étudier comment le langage peut être relié avec habitudes culturelles, qui font que le milieu intérieur est consacré aux femmes et le milieu extérieur aux hommes. Y-a-t il de ce point de vue un impact du style architectural, de même que l'accès massif des hommes aux systèmes éducatif au travail salarié. Il s'agirait de chercher si les femmes sont toujours les gardiennes du patrimoine langagier, et les hommes les producteurs des nouveaux signes ?

La deuxième piste de recherche concerne le cadre pédagogique. Puisque l'étude est menée dans une école, il est clair qu'on a abordé le rapport des pratiques langagières et d'enseignement, tout en essayant d'approcher ce rapport avec l'extérieur, parce que les relations pédagogiques sont influencés par les rapports établis en dehors de l'établissement scolaire « Saliha Ould Kablia », comme l'ont montré dans les résultats de l'étude, et c'est la pratique

d'une langue diglossique dans le cadre de l'éducation qui argumente la continuité des relations (intérieur-extérieur) établies à l'intérieur de l'école.

L'étude sur les pratiques diglossiques mérite une étude comparative approfondie. Pour être précis, les rapports extérieurs- intérieur de l'établissement scolaire concerne les deux langues : l'une dite langue maternelle (dialecte), et l'autre la langue arabe classique.

Mais vue la diversité linguistique en Algérie, il est possible de mener une autre étude comparative entre les pratiques langagières diglossiques d'une région dont les communautés sont arabophones, et une autre région dont les communautés sont berbérophones (tels : la Kabylie, le Mزاب...tec.), cela toujours dans le cadre de l'enseignement, car ceci peut constituer aussi une piste de recherche importante toujours sur les changements et mutations des systèmes éducatifs et pédagogiques.

Il serait utile ainsi comparer entre les attitudes de deux ou trois générations. La première celle de l'école primaire obligatoire, la deuxième de l'école fondamentale, et la troisième plus contemporaine, c'est-à-dire, l'école primaire à nouveau, mais avec une situation différentes et des acteurs autres que les premiers.

Enfin, la dernière piste de recherche déduite de cette étude concerne le changement langagier, c'est-à-dire, comment une communauté peut changer son langage ? Quels sont les facteurs qui favorisent l'exécution de l'action du changement langagier ?

Pour pouvoir aborder cette piste de recherche, nous avons trouvé une ancienne étude qui date de 1895 de R. Basset sur le Zenatiya de l'Ouarsenis¹. Ce qui est impressionnant c'est que certaines tribus de l'Ouarsenis et de Dahra

¹ R. Basset. Etude sur la Zenatia de l'Ouarsenis et de Maghreb central. Paris : Ernest Leroux, 1895.

qui à cette date parlaient toujours le berbère, sont devenues aujourd'hui arabophones.

On se demande donc si 114 années sont suffisantes pour qu'un acte du changement langagier soit réalisé ? Les terrains d'étude en vue d'une pareille recherche, pourrait être la tribu des Beni Ouragh, située dans la zone west de l'Ouarsenis près de Relizane, et la tribu des Achacha localisée dans le Dahra, non loin de Mostaganem.

Bibliographie

1- Des livres en français :

1- Aktouf O. Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987.

2- Basset R. Etude sur la Zenatia de l'Ouarsenis et de Maghreb central. Paris : Ernest Leroux, 1895.

3- Benramdane F. Noms de langues, nomination et questions d'onomastique en Algérie : de l'ordre de la filiation aux contingences de l'histoire, in F. Cheriguen, *Les enjeux de la nomination des langues (dans l'Algérie contemporaine)*, Paris : l'Harmattan, 2007.

4- Bourdieu P. Ce Que Parler Veut Dire, Paris : Fayard, 1995.

5- Bourdieu P. Langage et pouvoir symbolique, Paris : Fayard, coll. : « essais », 2001.

6- Bourdieu P. Questions de sociologie, Paris : les éditions de Minuit, 1984.

7- Bourdieu P. Sociologie de l'Algérie, Paris : PUF, 3^{me} ed. 1970.

8- Breton R. Géographie des langues, Alger : Casbah édition, 1998.

9- Calvet. L.J. Linguistique et colonialisme (petit traité de glottophagie). Paris : petite bibliothèque payot, 1979.

10- Cheriguen F. Les mots des uns les mots des autres (le français au contact de l'arabe et du berbère), Alger: Casbah édition, 2002.

11- Copans J. L'enquête ethnologique de terrain, Paris : Nathan.

12- Delière R. Anthropologie de la parenté. Paris: Armand Colin, 1996.

- 13- Ferkous, S. **Aperçu de l'histoire de l'Algérie (des phéniciens à l'indépendance)**, traduction: S.Benamour, Annaba: Dar El-Ouloum, 2007.
- 14- Fourastié J. **Pourquoi nous travaillons**. Paris : PUF, « Coll. Que sais-je ? », 2^{me}ed, 1961.
- 15- Ghalem M. **Histoire de l'Algérie: des origines à 1830 –essai de synthèse-**, in. Remaoun H, **l'Algérie: histoire, société et culture**, Alger: Casbah édition, 2000.
- 16- Hagège C. **Halte à la mort des langues**, Paris : Odile Jacob, 2002.
- 17- Lacoste Y. **Ibn Khaldoun (naissance de l'histoire, passé du tiers monde)**. Paris : François Maspero, 1978, 4^{me}edt.
- 18- Le Berre M. **Territoires**. In A. Bailly, et autres, **Encyclopédie de géographie**. Paris : Economica, 1995.
- 19- Lecharef M. **Algérie, langue et nation**, Alger, SNED, 1978.
- 20- Léon A. **Les avatars du bilinguisme dans les pratiques éducatives de l'Algérie coloniale**, in N. Marouf et autre. Langue, école, identités, Paris : l'Harmattan, 1997.
- 21- Lewis et autres. **Encyclopédie de l'Islam**, tome III, Paris : Maisonneuve et Larose¹ Benrabeh.M. **langue et pouvoir en Algérie (Histoire d'un traumatisme linguistique)**, Paris: Séguier, 1999.
- 22- Lombard J. **Introduction à l'ethnologie**. Paris : Armand Colin, coll. « CURSUS », 2004.
- 23- Mameri K. **Citation du président Boumediene**. Alger : S.N.E.D, 1979, 3^{ème}edt.

* Les enquêtées sont toutes des filles.

- 24- Marouf N. **Les fondements anthropologiques de la norme maghrébine.** Paris : l'Harmattan, 2005.
- 25- Mialaret G. **Les sciences de l'éducation.** Paris : PUF, 7^{ème}ed, 2004.
- 26- Mucchielli R. **L'interview de groupe.** Paris : Les éditions ESF, 5^{me} Ed., 1980.
- 27- Remaoun H. **L'Algérie de 1830 à nos jours : histoire sociale et politique,** in. H. Remaoun, **l'Algérie: histoire, société et culture,** Alger: Casbah édition, 2000.
- 28- Remaoun H. **Le Maghreb, le Sahara, l'Afrique et la langue berbère,** in **Revue africaines des livres,** Codesria, Vol. 1, Numéro 1.
- 29- Riley J.W. et Riley M.W. **La communication de masse et le système social,** in F. Balle et J.G. Padioleau. **Sociologie de l'information,** Paris : Larousse, 1973.
- 30- Salhi M. B. Salhi M. B. **Entre subversion et résistance (l'autorité des saints dans l'Algérie du milieu du XX^e siècle.** In M. Renou, L'autorité des saints. Perspectives linguistiques et socio- anthropologiques en Méditerranée. Paris : Ed. Recherche sur les civilisations, 1998.
- 31- Saussure F. **Cours de linguistique générale.** Bejaia : Talantikit, 2002.
- 32- Taleb Ibahimi K. **Les algériens et leur(s) langue(s) (élément pour une approche sociologique de la société algérienne),** Alger : El Hikma, 1997, 2^{ème} edt .
- 33- Turin Y. **Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale (écoles, médecines, religion, 1830-1880).** Alger : ENAL, 2^e éd, 1983.

34- Bonte P. M. Izard. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**, Paris : P.U.F.

35- Boudon R., Besnard P., Cherkaoui M., Lécuyer B-P. **Dictionnaire de la sociologie**. Paris : Larousse, 2005.

36- **Dictionnaire Hachette 2005**. Paris : Edition Hachette, 2004, 1^{ère} éd.

37- Le petit Larousse 2004 (Cd-rom).

38- Mounin G. **Dictionnaire de la linguistique**, Paris : PUF, « coll : quadrige », 4^{ème} edt. 2004.

49- Sumpf J. et Hugues M. **Dictionnaire de sociologie**. Paris : Larousse, 1973.

40- Institut national de cartographie et de télédétection, Alger : SAFEX, 2006.

2- **Des livres en arabes** :

01- **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**. بيروت: دار النشر، 2001، ط1.

02- بيار بورديو، جان كلود باسرون. **السلطة التربوية (المنصة والسوق البيروقراطية، كهنة الكلام الأستاذي الأتقياء)**. في **كتابات معاصرة، فنون و علوم**، بيروت: مجلة الإبداع و العلوم الإنسانية، العدد: 40/المجلد 10، ماي/افريل، 2000.

3- **Webiographie** :

01- <http://www.google/eart.com>.

02- <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions.asp>

03- <http://grandguillaume.free.fr/ar ar/bilan.htm>.

ANNEXES

1- Protocole d'observation.

2- Protocole d'entretiens.

3- Textes d'entretiens.

4- Cartes indiquantes les langues chamitiaux-sémitiques.

5- La famille chamito-sémitique (ou *afro-asiatique*).

1- Protocole d'observation :

La prise d'observation est menée dans les classes scolaires du lycée « Ould Kablia Saliha ». Cependant, j'ai pris le dernier rang (au fond de la classe) scolaire, pour ne pas perturber la concentration des élèves pendant le cours, ce qui me permet d'observer et de d'écrire la réalité telle qu'elle est. Et c'est l'enseignant qui a informé les élèves que je suis étudiant-chercheur dans le domaine de l'anthropologie linguistique.

Il faut noter à ce propos que les élèves ont pris certaines attitudes à l'égard de mon arrivée dans leur classe (comportement de curiosité, rire...) et c'est pour cette raison que j'ai pris le dernier rang, sans intervenir pendant les séances, dans les matières de la philosophie et de mathématique, durant l'année scolaire 2007-2008 en ce qui concerne une classe de première année scientifique et 2008-2009 en ce qui concerne une classe de deuxième année scientifique (qui est celle de 2007-2008). Ainsi, j'ai pu aussi assister à des séances de sport, la matière durant laquelle j'ai interviewé les élèves, mais également matière pendant laquelle les élèves s'expriment en langue dialectale, en utilisant le langage des jeunes métissé par des mots nouveaux.

Après que la séance est terminée, j'interroge les enseignants en me basant sur les questions d'entretien pour compléter et affiner les données prises aux cours de l'observation.

- La durée moyenne des entretiens : environ 10 minutes.
- En classe, j'enregistre les observations par la prise de notes.

2- Protocole d'entretien :

Milieu extérieur

Quelles sont vos utilisations langagières au sein de votre groupe primitif ?

- 1- Est-ce que vous habitez loin de chez vous ?
- 2- Où est ce que vous habitez (dans un milieu urbain ou rural) ?
- 3- Avez vous changez de logement ?
- 4- (si vous habitez loin) quel est votre moyen de transport ?
- 5- (Si vous parlez avec les gents dans le bus) de quoi parlez vous ? et qu'est ce que vous utilisez comme langage ?
- 6- avant de rentrer dans le lycée, avec qui vous parlez ?
- 7- Avez-vous des liens avec les revendeurs de tabac ?
- 8- Comment trouver-vous leur langage ?
- 9- Ça vous plaît d'utiliser certains mots qu'ils utilisent ?

Comment trouvez-vous les rapports langagières de votre famille ?

- 10- vos parents sont-ils de Mostaganem ?
- 11- Le langage de votre père est-il celui de votre mère ?
- 12- Quel langage utilisez-vous ?
- 13- Où est ce que votre grand-père est né ?
- 14- Où est ce que vous êtes né ?
- 15- Votre père utilise le même langage que votre grand-père ?

16- Y a-t-il des changements dans votre langage ?

17- Votre langage est-il celui de votre père ou de votre grand-père ?

18- (S'il y a des changements) les quels ? Et pourquoi ?

19- votre langage est celui de vos parents ?

20- Utilisez-vous le même langage avec vos parents qu'avec vos amis ?

21- Où réside la différence ?

Milieu intérieur

Quel est le champ consacré à la langue dialectale ?

22- Comment trouvez-vous la langue dialectale ?

23- Utilisez-vous la langue dialectale ?

24- Où est ce que vous utilisez le dialecte ?

25- Y a-t-il d'autres dialectes dans votre établissement ? lesquels ?

26- Comment les trouvez-vous ? Comment trouvez-vous votre dialecte par rapport aux autres dialectes ? Pourquoi ?

27- A votre avis ; est-ce que la langue dialectale influe sur votre résultats d'enseignement ?

28- Trouvez vous qu'elle est adéquate pour la transmission des idées ?

Quel est le champ consacré à la langue arabe ?

29- Maîtrisez-vous l'arabe classique ?

30- Parlez-vous l'arabe classique ? où est ce que vous utilisez l'arabe classique ?

31-Comment la trouvez-vous ?

32-Trouvez-vous des difficultés vis-à-vis l'écriture de l'arabe classique ?

33- Comment trouvez-vous votre établissement ?

Quelle est la langue que vous utilisez dans votre conversation avec les professeurs ?

34-Parlez-vous l'arabe classique sans difficultés ?

35-Utilisez-vous l'arabe classique et le dialecte dans votre conversation avec les professeurs ?

36-Pourquoi cette utilisation ?

37-Trouver vous qu'elle est une bonne solution pour la compréhension ?

38-A votre avis quels sont les facteurs qui vous amènent à utiliser ce langage ?

3- Textes d'entretiens :

Entretien n°01/2008.

30-03-2008.

La durée d'entretien : 00^h:13:14

«...Bašah s̄abah lycée. C'était pour filles, ḥaṭar lycée Zerouqi kan lycée pour garçon, Bašah men se'et šedli lehna derouh mixe (des sourires) ḥalṭohoulna w rahou.

... kanet men qbel, ha wedi ha, ḥna n'ayṭolou ḡir l'usine ta' Jaubert kan houwa w šriko dedouš ullah yarḥmo, matou ga' lemḥaleq, ayya w Jaubert ḥata li raḥ w houwa l'usine ta'ah, houwa li bnaha, houwa li..., (-) darwak rahi ta' ḥoukouma, Bašah rahi deyra fina ray louḥra ḥti, nhar li yaṭahnou dek leḥbouba, ša ngoullek? Ma..., liq tbel'i koulš'i, erriḥa ta' elleḥor, kayen li mnna gbad mard menha sur tout douk li mgueblinha melḡadi w mnna.

... lbényan darwak zed, békri kan fih lehwa, qbel ma ḥnaya kénet ygouloulha la pépinière kénet šḡor, Bašah hada lbenyan ga' kan méḥsoub men se'et franša, hada eddar li rana seknin fiha men 1931, ntiḡti yetsemma hada eddar, w eddar ta'na li ḥna bninaha kenet ḡir ard maš'i laḥor, w šetti balek taxi phone taḥtani hadak, hadak kanet ard, Bašah eddar li šegueh la, kent kayna, kanet eddar hnaya ki ygouloulou elmaḥfi wlla štahu, kanet tani mebnia, Bašah li šagha man ḡadi kanet ard, kan champ de boule, šaghoum melḡadi (des sourires). Bezzaf les champs li kanou w tabnaw, tabnaw ga', ḡir hnaya elbazarat li menna, w li šaghoum man ḡadi kanou ard, kanet ciné monde, šetti rahom bnaw menna, man ḡadi, kanet ḡir ard.

... ḡi soukti 'lya, tonobilat ba'da ki yḥssou lḥardja ta' les élèves aya ma tšoufiš, raki 'arfa hadou les riches déyrin lewladhoum loṭawat w dayrin.

... la mašī mraffhin, men sa‘at enšara na‘qal ana bnat bougalmona men mazzeḡran ydjou yaqraw hnaya «...»‘andak darwak fiha les riches.

... ā weddi mašī yza‘qo, ša ngoullek fel bab ta‘i nroḥ naḥrodj našri mon ndji nšébhom lašqin fel bab, kanet Rafi‘a banti ila tešfay ‘liha, gualet benti nqarriha fi Pépinière, waḥad enhar dja radjelha, w šabhom Tafra wa Tfal, men dik esa‘a aya galalha : ana benti narselha teqra hna? W hadjebha, guoutlou da zman hda šī rah šari hnaya, ḡir elyoum ! Ša ndirou (des sourires).

... kanet bekri tbadlet darwak _yza‘qo bekri_ kanou ana djwarini yguoullek ki nroho ‘and whoud men lhaTā ta‘ lqahwa na‘arfohoum yla ‘rabiya walla hdar (des sourires), laḥaTar homa yhoTo kouleš sur plat, mahsoub ykobbo lqahwa w yhoTo koul wahad guouddameh w les guateaux fel wašT tandis que ‘rabna yhoTo koulšī foug eTabla w yabqaw ykobbou gouddem ennas__ kayen bezzaf šwalah, m‘a li lbnadem yakbar yansa, kayen šī hdar tguouli l‘robiya ḥir menhom, w kayen whoud tguouli fransis, kanou mtab‘in franša, ‘andhoum lḥaT ta‘ fransis, ‘lah yguoulek hna trak, aya darwak rahou trak w ḥallaw kouleš .

... fougui kanet ḥawya moulaha rah, skan fiha ben mansor, djey mel mouḡrib tlamsani, w min hawzouh lmḡarba temma w gua‘, dja laḥaTarš ma t‘ašrouš mor darba ta‘ lhouriya aya ‘Tawah hada dar, men ba‘d houwa djeteḥ ma yliqš yeskoun fi appartement, yliqlou villa, kan kayen wahed kbir men mestḡalim yguouloulou mašari radjel kbir, kansaken m‘a martou fi villa men djit la place d’aurai cours, win ma ybi‘ou lhodra, gualleh tlamsani na‘Tik l’appartement w naddi l villa liya, min saken ḡi houwa w martou kbira, m‘a li kan yahkoum fi l’après facture, hawlou wa daha, w men ba‘etha, ki guouloulou, lhadak ben ḡiyaT, skan houwa, martah wa wladah (houwa ḡir manna), w man ba‘d daha mzabi, hadak dawed, w ba‘ha ldjarti, rahi fiha wahda émigré, houma asalhom men wilis w kabrin fi fransa, tjawdjou tamma w babahoum tamma. Skani li manna kanou des villas, hadik li lašqa fina ḡadik skan fiha tlamsani w rah, ayya w après djet lhourriya, wa šbanyouliya rahet hiya wa wladha w radjelha, w šraha

mazouni, bablek ta'arfiḥ, weldeḥ kan dayer hanout fi la rue _ki guouloulha darwak_ baṣah li men Ṣaghoun, ben yaṬṬo ta' da zman.

... kayen li men barra w saknou, yetsamma hada l villa lqdimā ma tba'atṢ Immalihā, ben ahmed g'ad yṬarrad farromiya, w ma ḥardjetlahṢ hatta l istiqlal, skan fiha wahed men nwéšew men ba'd skan fiha whoud ḥarrdjhōm, w men ba'd bent ḥathōm, dar ben triki, skan yamet waldeḥ wa rhal hdakoum fi Mamèche. W kima dar daddouṢ Ṣrawha l'émigré lawlin wa zzawdji, wa Ṣraha wahed men msila, wa bna fiha Ṣa nguoullék w ba'ha, w men ba'd rah fiha wahed ma na'arfahṢ. W kima lkouṢa hadik li manna, ta' ZanṬéṢo kan dayha wahed men lhadjedj Ṣég wilis, w ba'ha lZanṬéṢo w hadik li kanet hdakoum ḡadi lkouṢa ta' Martinez daha ldjoundi, w darwak ba' ha wella kraha lšhab dzeyer.

... kayen li Ṣraw w kayen li kima ltaht hnaya hadouk les villas li taht lehwanit, el villa ellouwla ta' eṢṢih ma'zouz bou'djadj Ṣraha, wa li taḥtha dawha dar (...) bnat qaraṣat mestḡalmiya, m'a li tawa'hom kanou djounoud fel djbel, b énthom w ga', dawha. W hadik li mqablathom ta' ben sa'doun, Les villas li mguéblin, houwa bna ḡir fi laḥor, baṣah hadi li manna bnaha romi, aya daha ben sa'doun, raki 'arfa kan commandant. La poste kanet ard hadi ta' la pépinière, walli Ṣaghakanou ard, baṣḥ li lguouddam Ṣwiyya kayen leqdoum.

Entretien n°01/2009.

26-01-2009.

La durée d'entretien : 00^h:43:38

«...Hassi Mamèche waqt franša a'Ṭawah ism Revolé. Donc Mamèche se situe à 8klm 'la la ville. Fi centre du village kan occupé b les pieds noirs... waqt franša kanet l'école maternelle w kanet l'école primaire, kan kayen menuiserie, kan kayen forgeront... l'école maternelle ça veut dire ta' edrari šḡar yapréparohom lel... l' maternelle ta' nšara w l' primaire lel<rab. Donc fi l'école kanou, meferqinna, ḥna la'rab eššaf ta'na waḥadna wa nešara waḥadhom, nešara yago'dou lelgouddem wa ḥna lerrawl, kanou mefarqin ma bin la'rab w...

... w kanou kaynin li n'ayṬolhom les métiers vivants, kanou les colons ta' leflahin min yidjou ḥaredjin šabaḥ bekri be zewayel, be la'wad fihom hadouk les cloques. Donc bekri kounna ki ndjou lel licoul hada les métiers kounna néssam'ouhom, nassem'ou l' machina ta' l' menuiserie min tegaṬa' ellouḥ, nesma' elḥos ta' l' marṬeau me'a....

Donc hadou les métiers ...legouwar yidaḥlou la'rab comme manoeuvres beh yagbaḌ elḥarfa ḥatta yaḌrab mé'ah ḥatta (20) 'oušrin 'am ḥadma walla. wa elaḡlabiya kanou fel araḌé, yeroḥ yaḥḥadmo leflaḥa, essaguiya, labḥayer, yeṬaw'ou fi larḌ. Wa kayen fihom l' maçon tani, meḥalṬén, bešaḥ el aḡlabiya kanou ga' fel arḌ. Donc yoḥordjou bekri bezwayel ma yadouḥlouš ḥatta elmaḡrab, w fi la période ta' les vendanges, les villages ga< fel djazeyer fihom el kéban, bezzaf les caves win yaḥadmou ešerab donc fi la période ta' les vendanges... temma yedaḥlou tani la'rab yaḥadmou fel kamyowat, ma kanš bezzaf les camions, kanou fel ḥeil fel karro. El karro... ḥeil yedjr kel rimorka. Kan yi'ayṬolo karro. Donc hadi la période ta' ešaiḥ yaḥadmou fiha les vendanges... donc l'aḡlabiya kanou fel flaḥa yaqalbou larḌ, yaḡḡarso eššadjra kanou kayen la'rab li 'andhoum l'arḌ, w kayen li dathomlhom franša. Mamèche

men bekri sammouh Mamèche. Wel filadj li men ba'd nwéšé men békri kanou yi'ayTolo Noisy-les-bains wallaw yi'ayTolo 'ain enwéšé, w men ba'd wallaw yidjou men hak w hagn kayen li yidji yidir eḍrari ḥatta li yaddafnouh tamma. Wal aḡlabiya ta' ešša'b kanou fel flaḥa, w hadouk l'ḥiyyal yadouḥlou me'a enšara yaḥadmou comme des maçons, yaḌrab me'ah š'al men 'am baš ya'Téh hadik el ḥarfa, peintre, menuiserie, forgeront, laḥaTar ḍouk les métiers kima l' forgeront ga' el'am w houwa yaḌrab fel ḥedid yaḥdam elkrašéš, elmḥarit yaḥdam, kanet kayen un autres métier darwak il a disparu kan min kanou ezwayel wa ennas yaḥartou yigouloulou bourrelier li yaḥdam l'cuir, l'coliyat li yilašgohom fel 'oung ta' l'awd hadek baš yidjarro lkarroša, kayen li Tarof forgeront kan yibaddel ettasméra ta' l'awd w lmaçon ta' diyar wel kéban. Donc il y avait une partie ta' la population kanou yaḥadmou lḥraf wel baqi yaḥadmou lflaḥa kan kayen li 'andou ḥeTawi ta' arḌ bah yifallaḥha qad ma yaklou w ta' edwawir šag elfilèdj barra fi les alentours ta' el filadj kanou diyar la'rab, kayen li 'andou ḥanout ta' alimentations. Ta' dewawir yihawdou, plus yihawdou lelblad. W fel blad kayen la ville européenne, houma yihawdou men djit tidjedit ta' la'rab, tama kanou yašrou ešwalaḥ. Donc la'rab kanou 'ayišin waḥadhoum, les européens waḥadhoum. La ville la même chose, les européens fi les quartiers ta' mestḡalim : Pépinière, Mon plaisir, la venue Rénal, Baimout, cité Hoché, cité Nigrène, hadou kanou ga' des quartiers européen w kanet la ville ta' tidjedit fiha ḡir la'rab (...), el'arša šewiya meḥalTa me'a šbaniyoul tta houma kanou des ouvriers.... elmaTmar.

Fel village tu a le centre ta' l'village, donc le village proprement dit bi les écoles nta'ah diyarah ešwalaḥ, tu a une mairie hadouk c'est le type européen ta' enašara, la'rab kanou ḡir min yizidou edrari men ba'd wallet obligatoire yiroḥ yisdjlah fi la mairie... 'and l'filedj kan kayen edouwar. Bin edouwar wa li yasouknou fel village hadra waḥda. Fi mestḡalim la différence fel hadra m'a hadouk li yigouloulhom laḥdar win laklam yatfaraw, par exemple ḥna ngoulou

namšī houma yigoulou namšīw, ḥna ngoulou naqi dik el ḥaya, houma yigoulek naqiw, kayen, ā il y avait bezzaf. Bezzaf ta‘ laklam li ‘and laḥdar m‘a ta‘ berra mašī kif kif, fi ettaqalid la même chose kayen li ‘and laḥdar fen w ‘and ta‘ barra fen. Kayen šī mouwakel ça diffère laḥaṭar saknin fel medina, w ta‘ barra la, ta‘ barra c’est lam‘iša ta‘ le paysan, ‘ayeš ḡir b les produits ta‘ l’arḏ ta‘eh, ‘andou l’ma‘za walla lbagra. Min yiḥošo ḡir lelmakla ta‘l... l’avitaillement ta‘ eddar ki ngoulou l’malḥ wella zit wella hada swalaḥ li yihouwad, ḥaṭar fi ešhar yašri swalaḥw men tem ma yi‘awedš yiwalli ledouwar. Ma ya‘rafš el village. El village ma yihoudlehš ḡir qad ma yašri swalaḥ li ḥašéneh, šma‘ walla ḥadja kima hak. L’kenki, bekri kan ḡir elkenki, yašrou hada eswalaḥ w men tem ma yihawdouš, kayen des fois be šhar bah yi‘awed yidji lel filedj, pendant ga‘ le moi rah yaḥdem fel arḏ ta‘eh, mel ḥadma lel dar w les autres produits donc ‘andeh temma, kima elḥobz houwa, ezra‘ yaṭaḥnouh yaḥadmou ezra‘, yidirah ḥobz, donc ‘ayeš ḡir men les produits ta‘ l’ard. ... Fi l’icoul kouna naqraw bel français mel primaire ḥata la fin d’étude. Belak dhalt naqra en cinquante cinq, cinquante six... min kounna šḡar ḥaṭar on cōtoyer bezzaf ki nal‘bou m‘a welad lagouwar, neddabzou m‘ahoum w ga‘, troḥ tešri ‘end moule el ḥanout gawri, lboulangé gawri des fois, donc kounna nahadro lfranšiya gouddam ma nedouḥlou l’école, kounna nahadro franšiya, kounna nahadroha šewiya w men be‘d fi l’école ki deḥalna t’alemna w men be‘d men ešbaḥ ta la‘šiya li koulšī français, tahdar en français teḥammem en français, bešaḥ kan dima kayen hadek le coté ki tadḥol leddar c’est koulšī bel ‘arbiya, hadra nta‘na taqalid nta‘na... bera ḡir el ‘arbiya, ki yidjou la‘iyad ntawe‘na, ramḏan, šewalaḥna koulšī bel ‘arbiya ki toḥrodj men l’école rak fel ‘arbiya bešaḥ ki tedḥol l’école c’est l’français, donc ma yiqaroneš ga‘ tariḥ ta‘ lebled yiqarik tariḥ ta‘ frança, l’histoire de France, eldjazayer ma Yiqarohalekš.

kanou bekri šri‘a, yi‘almouk taqra el qor‘ān min tkoun sḡir goudam la tadḥol l’icoule, ḡorīyan rab‘ snin walla ḥams senin w noš wela yedouh ešri‘a, ešri‘a dar

šeġira w fiha eṭaleb ‘andou maš’haṭ w yabda yiqarih el qor’ān, yi‘almeh l’alphabet el alif ,el ba, hadik ta‘ eš’ri‘a, men ba‘d franša kanet tbala‘ fihoum (...) el m’ra d’ailleurs ma t’souf’haš barra, el ‘djouza w ma t’soufhaš bara, ‘djouza.

(Pour l’éducation des filles ?)

Ā šewiya kanet, laħaṭar men ba‘diha kouna fel ħawš ka n yaskoun fih des espagnoles kan yigouloulou Pérez, kan Bourrelier, donc me‘a benathom elhadra bel français. Français, français, ħata tewali tahḍar elfranšeya, kima (sa sœur) ‘marha la qrat bašaḥ tahḍar elfranšeya, tagḌab bezzaf ta‘ elk’barat men dj’warinhom, kanou yeddjawrou m’a šebaniyol, šebaniyoliya yiwallou yihaḌroha w yaffehmouha, kima ħna mastġalim, wahran win les ports bezzaf kanou kaṭrathom šebaniyol, bezzaf elkbar yahadro ešbaniyoliya, ħafdoha min mel ħaddema, donc le français ‘oušrin am‘ ṭlatin ‘am rab‘in ‘am. Dik li fel filedj ma ta‘rafš ta‘raf monsieur, bonjour, wa li fel filedj yahadro el français, ma taktabš bašaḥ tahaḌarh.

Men ba‘d ki wallet eṭawra w ga‘, ha ħabesna licoul soixante, soixante et un ma kanš li kan yaqra, walou ta‘ legwar. Men ba‘diha hrabna lelbodjiya, dja gawri gal lel bouya harrab el ‘ayila ta‘ l’O.A.S galouleh elyoum nokouṭlouhom.

Soixante deux el istiqlal menba‘d soixante deux ‘awadna walina lel l’école. ħalou ma kanš kayen mou‘alimin li ya‘raf yaqra šewiya wella yidaħlouhoum baš yiqari drari .. w men ba‘d ‘ayiṭo lelmašreyin. Kouna naqraw français langue première et el ‘arbiya. ‘lah douk li yaqraw fel les premières années ga‘ francisant. ‘Ardja kanou la‘rab w kayen enšara, ħalawlagouqar yi‘ayiṭolhoum les coopérants fi dzayer yiqaro fel lycée ... w kayen la‘rab kanou yiqaro, kayen li hna hna daw la retraite. Bašaḥ c’était toujours lfrançais houwa... men ba‘diha soixante sept houwadna l’mastġalim, pépinière... kanet madame graudzel ma zal ma raħatš kanou yigouloulha mart el ħakem radjelha kan ħakem w d’ailleurs matet hna w madame garciya fi la cité forte w la rue nta‘na kan yi‘ayiṭolha la rue

Mirabeau w darwak moussa bel mehal, kan waqt franša moulelher w kan bougalmona, dayer l'usine ta' el ḥalwa.

... bakri ma kanetš kayina ta' nta m'ašakré hada enou' ḥradj yi'ayiṬolo le régionalisme hada ma kanš kayen. Les lieux fi waqt franša fi tidjedit kanou des dockers, kanou 'oumal w ma kanouš kayinin, un peu 'and les familles ta' laḥdar, li labes bihoum kan 'andhom laḥwanit, el qahwa, el ḥmamim, elhadra ta' qotlek wel hadra kima ta' tlamsan, bašaḥ ma kanetš kayina hadik, men ba'diha bdat šewiya : ntouma 'rabiya, ḥaṬra waḥed fi pépinière galha lel bouya. Bouya kan yidir el'emama, hadak ma yidirš el'emama, galeh enta 'rabi, w houwa insan galil, hadi ḥardjet mor elistiqlal yiza'qo 'la li yidir el<mama. Ngoulou ḥna fi pépinière, on a pu se faire respecter. Déjà ḥna min roḥna kouna mel village ; c'était proche de la ville, kan 'andeh elwasa'il à peu prés kima ta' el médina... wa nezidak ḥadja kan el diq, les familles nombreuses 'lah franša mparkiyathom ga' fi plaša w men ba'd l'Istiqlal sab'inat, tmaninat, tes'inat kan kayen un chambouement ta' les couches sociales les montagnards ga' houwdou, wladhom qraw wa thalṬat. Bekri kanou les couches sociales ga'din fi āšalhom ngoulou li fel filedj fel filedj, li fel medina bašaḥ men be'diha kayen li men djbel ašbaḥ bi villa, ašbaḥ industriel. Kayen li mel djbel dja lel médina, kan fel wse' ašbaḥ fel Ḍiq ma gḌab ta' el médina ma gḌab nta'ah Ḍa'leh koulleš w rana nšoufou lel darwak rahom yihawdou. El ḡalṬa ta' el ḥokouma ta'na edir les cité ḡir 'and ešaṬ. el wilayet loḥrin Tiaret, Laghouat, el Bayadh rahom ḡi yihouwdou hada li yi'ayiṬolo, l'exode rurale, w ta' bakri li 'ayeš fi edouwar 'ayeš ḥér mel médina 'lah laḥaṬar el aḡlabiya li kanou fel médina yaḥadmou doukara ḥadma ta'ba w 'ayeš fi bwita fi tidjdit fi ḥawš fih ḥamsa setta ta' les familles. Fel douwar bel ḥawš nta'ah w bezwayel 'la djiha.

... hadouk des villas škoun kan 'ayeš fihom, c'était des familles riches. Fi tidjedit les familles ta' laḥdar kanou yidirou šašiyat el tork, dji ḥamra Ṭwéla w yalbas sarwal bsakra li fel wasṬ fih laḥor hadek c'est turk. Costume bel vista bel

sarwal w yizid šlaḡmo yiṭala‘houm mel foug, c’est turk, l’origine ta‘eh min c’est turkn etork kanou yidirou hadik labsa šoufi tsawér ta‘ tork bakri. ḥalawalna ḥata fel makla šorba l’origina ta‘ha c’est turk, baḥlawa, w daḥlouha fi taqalid ta‘ eldjazayer.

Remarque : les entretiens établis avec les élèves sont des entretiens de groupe. Chaque numéro entre parenthèse indique un enquête.

Entretien de groupe* n° 03.

« (1) ana mestḡalmiya... (Win tasoukni ?) Fi tidjedit, ḥaṭrat ndji waḥdi, ḥaṭrat ndji m‘a šaḥbati, ‘andi ḡir wahda hna nroh m‘aha. (...) Wah hadra wahda. (...) nogo‘dou ‘and elbab, min ndjou retard, hna ga‘ mestḡalim, nahadro lahdja wahda.

(2) mama men wahran. (tahadri wahraniya?) hatrat min nkoun fi wahran, ... ngoul ja, jej bel jelban, naskoun plateau, kanou ‘ayichin men bekri, waqila wah, wah. (...) kayen chi swalah houma yigoulouhoum ism, hna goulouhoum ism, kima rarchita, houma yigoulougafou, hna ngouloulou zir, houma yigoulou ḡorraf, yigoulou Karen. (yaffahmouk min tgouli dad el kalmet?) hatrat, haw (des Souris) ma yafehmounis... papa yigoul ja w ga‘.

(1) kima hna ngoulou “ba” wella “papa”, wahran yigoulou “bouya”.

(2) ana ngouleh “ba”, w papa yigoul lel bebeh “bouya”. (aslak?) ma nebḡis na‘raf, ma nseqsihoms, papa yahdar français bezzeff, (...) la ma yahdars m‘aya, français m‘a mama , w houteh... (tahadro el fossha ?) kelmat min nkounou nahadro tji.

(1) hatrat bah ngoulou ktouba ngoulou koutoub, cahier naḡalto ngoulou hatili korras, walefti, mel primaire tgouli korras, kima mou‘alim tgoulilou mou‘alim w oustad, walefti hakka.

(3) hti tzewdjjet m‘a wahed dziri, aya wallet kifhoum, ga‘dat shar hakka aya wallet tahdar kifhom m‘a louwal kanet tahsom ki tahdar, min tahdar ma ya‘arfos sa rahi tahdar, thaf ki tahdar, thaf tgoul si klayem houma ‘andhoum ‘ayb (...) (1)

hna ngoulou demri houma ygoulou tab'i, hna ngoulou lezzi, houma ygoulou kehzi. (3) hna ngoulou qar'i houma rdi, kima hna lhalazoun ngoulou bebbous, houme dihoum 'ayb, radjelha qbayli.

(1) ana mama marokiya tahdar hadra ta' mrarka, kima šah houma yigoulou « waha », hti tani kanet fi Maroc, djat mel Maroc, aya ma naffahmouhas ki tahdar, mama sa-y-es bedlet el djnsiya ta'ha rahi djazayiriya, (...) shal ana zedt hna hiya ġadi, ki tahdar m'a hwaha tahdar m'ahoum ta' mrarka marokiya, kima saha tgoul waha, safi, ze'ma sa-y-es, m'ana hna ma tahdars, besah ftlifoun m'a tawe'ha bel marrokiya. Mama welfet el djezeyar, shel rahi hna walfet, papa mestġalmi, tidjdit.

(2) bin plateau w la venénar (l'avenue Reynal), (wakt fransa kayen 'rab ?) wah, kanou kaynin 'rab wah (el benyan ta' gwar ?) la masi ta' gwar, kayen b'ad 'lina hadouk ta' fransa.

(1) moco ta' tidjedit ta' gwar. (2) khyen dyar fihoum les croix ta'arfihom ta' fransa. Ta'na ta' tala' w sa-y-es.

(...) hna nahadro bel deridja. (1) wah masi hatrat touhrodj gir hak. (3) hna walafna, wahda koun tahdar el 'arbiya nadahkou 'liha, koun tgoul hadja bel 'arbiya tjiha hadja griba toug'oud tadhak 'liha.

(1) houma 'andhoum lahdjethoum yaffehmouha, kima ana nefham ldjezeyriya ta 'na. ana tji wahda marrokiya tahdar m'aya ma nefhamhas ,elmarrokiya ma nefham fiha walou , fiha klem s'ab, nafham gir safi , wahah. (...) hna gir 'and ellouga hatrat nahadro l'arbiya, nahadro gir eddardja, win tsibi siha tahdar ellouga. (3) Gir ki tadda'lak hakka tdjawbiha bel louga, besah hatarat tkouni tahadré m'aha tagalté, tahadré bi edderdja, tgoullek la hadré gir bel louga ma tahadrés edderdja.

(1) ellouga mafhoua, eddardja gir ki walefnaha bassah normal, ellouga el fousha her, elkalmat ta'ha mafhoumat, t'almak bezaf, hakka , taqra hadja xella tffahmiha. (3) Même tjewbi 'la sou'al fel werqa t'almak, kima esi'r el djehili, ma teffehmihs m'a ellouga ta' darwak ma

teffehmihs, houma ta' bekri yeffehmou lklem bessah ma yfehmuhs, yahharro bel m'ani.

(Ou tqraw mlih ellouga el fosha ?) (1-2-3) naqrawha gaya. (1) hna walefna el 'imla' ma ndirous 'ahta'. (3) ta' ettarih tsa'liha bi edderdja wa djewbek bi edderdja. (1) ta' ellouga taqralek bi ellouga el'arbiya koullas bi ellouga. (wel 'assa tida lohrin ?) (1-3) ta' el mouwali... (1) la la, hadouk b beddardja, gir ta' el'arbiya bellouga el'arabiya.

(2) ze'ma ettemrin el mouwali ze'ma ettemrin li ydji mor ellouwal, ygoul el far' el mouwali, aya nodo naddahkou. (1) ygoulelna el ouht). (2) ydahakna ygoul far', bsour'a malkoum, bsour'a bsour'a. (3) yahdar 'robi. (1) 'robi wah. Ygoulelna zwayel rahom 'andi, ygoulelna el ouht, houwa za'ma djay meddiyyen, ki meddiyyen yahdar bel ouht. (3) hakdek masi mestgalmi. (2) ygoul bsour'en bsour'en. (1) houwa ygoul 'laqen hna ngoulou 'laqa. (2) yzayyar 'la el kalma, kima el ismawat ... ayya ydjina dahk. (1) ygoulelna ha malek ayen hrodj 'liyen. (2) wah ygoulelna hrodj 'liyan.

(3) el fosha tji gir errohha, la 'iradiyya, nti ta'arfiha men qbel, ellouga el 'arabiyya, besah edderdja taglab. (1) kima haya srat tgoulek haya waq'a, walefna dji wahhadha. (3) ta'arfi kelma tji touliha tensayha, nti ta'arfiha men qbel ayya tgouliha beddardja, kima tji tgouli fi yawm mina el ayyam, tensay, tgouli hatrat. (1) 'andna djaratna tahdar bel fosha dahakni, goutelha, halti djebt el koutoub, galetli bnat hti tani yadahkou 'liya.

Entretien de groupe* n° 04 :

(1) naskoun enface kabliya, (et ton papa ?) wah zayad hna. (La maman ?) Fi mazouna... nahdar mastgalmiya normal, ba (mon père) yahdar mastgalmiya (t'a de la famille de Mazouna ?) 'andi, elhadra kayen (sourir), yahadro D, T, saybak

* Les enquêtés n° 1-2-3-4 et 5 sont des garçons. L'enquêtée n° 6 est une fille.

(sourir) narsalak trondili service, katsini (sourir) za‘ma ki sɣol ɣdabtɛni, houma yɣoulouha wah... lahdja nta‘hom (sourir)... yahadro hfif D, T, bezzaf el hadra ta‘hom. El hadra swiya ta‘na tqila, ta‘hom hfifa, yahadro ki sɣol ‘gaguin (sourir). (Pouvez vous me donnez des exemples concernant les mots que vous utilisez entre amis ?) Mahsoubak, mahsoub, ki yabgou yza‘qo yɣoulouha. (Utilisez-vous des mots spécifiques aux commerçants ?) (1) yɣouleɣ za‘ma haba masi dayra ɣa‘ w nbi‘lak bel ɣros.

(2) naskoun pépinière, men bekri hna, naskoun hda el hanout. Ba (mon père) wahrani... hna wharna wharna. Nahadro swiya wharna swiya mastɣalmiya, el wharna yɣoulou ‘‘ja’’, ana nahdar normal, ba yahda ‘‘ja’’, yɣoulou naqro, el wharna yafahmouk, yafahmouna wah. (3) el mastɣalmiya yɣoulou babrba... hna mastɣalmiya men stidiya, fi stidiya nahdro normal. (...) hna el hadra ta‘na normal, houma nsowar w ɣa‘ houma tani tbanemhom normal. Ma (ma mère) men Relizane, el hadra ta‘hom yahadro kima Azouna ‘‘tsouwar, nsiybak’’ w ɣa‘ (utilisez-vous leur parler ?) hadrathom natonzo biha nza‘qo, el wahad yfadji ‘la roho.

(4) naskoun fi citée Borie ‘and zaglou, kbart fiha, ba zed tama (...) djaddi zed tamma wah, kan samen m‘a el ɣwar, kan yahdam ta‘ control. (2)-(3) hna ‘ndna fi la famille kbayel.

(3) el bebous ‘ndhoum ‘ayb, hsahali. ‘andhom ‘ayb el bebous hatra bet tema w rohna lel bhar w ɣoult babous, ɣalouli ma t'awadhas, tɣoulha ‘ayb. ɣoultha lel shabi masi ɣa‘.

(4) el hadra ta‘ el mastɣalmiya mbedla, el homos yɣoulou el himas, el melhfa, el mlahfa. Kima djadati tɣoul lel ma ‘‘drap’’ ɣouli mlahfa, mogrof ɣouli mgirfa.

(5) hna asalna ɣlazna men relizane, el hadra ta‘na normal... el hadra ki nahdarha anaya tafahmiha ntiya.

Entretien de groupe* n° 05 :

Djeddi barra yahdar bel metgalmiya, besah m'ana fel dar bel djiriya, besah ma ygouls el "qa", na'qallah yahdar hakka el blidiya, bessah kotra el mestgalmiya. (...) même ki tahadri bel louga ta'ak yadahkou 'lik lahrin à part hadouk el qira'at fel louga ma nahadros.

(2) défois nahadro m'aha bel louga, hiya tahdar bel fosha, w hna hatrat bel fosha hatrat bi el derdja, hiya ma tathalats ga', hna 'andna gir fi el tamarine bark nahadro bi el 'arbiya.

(1) kima ana nabgi les langues, anglais, espagnol, nahdam fihoum, el 'arbiya tjina so'oba lahatars min kouna sgar ma kanous ygouloulna ma tahadros bi hadi el louga, hadro bel fosha, yhalouna normal. 'andi wahda sahbatu tahdar bel fosha basah gie fi el klasa masi bara, hatrat bara dahal kalma yago'dou yadahkou 'liha les élèves, galetelna nahdar, ma 'labalhas, men bakri tahdar el 'arbiya.

(1) 'andi wahda men Alger tsibiha dahal dziriya ktar mel mestgalmiya, ça fait normal min mama tahdar blidiya. Tahdar m'aya bi louga ta'ha, ki tahdar dziriya nahdar m'aha dziriya, w ki tahdar mastgalmiya nahdar m'aha mastgalmiya.

(3) hna classe "s" fel physique naqraw gir français, science français, el math français, même les lettres li naqraw bihoum fel math en français, nakotbou men djiha ta' el français masi mel djiha ta' el 'arbiya, el 'arbiya ma nasthaqohas. Darwah hna melli zedna ma 'andnas le ta' el 'arbiya tahadro gir français... el 'arbiya ana naddi huit nwalli naqaz, ta'bir kitabi ta'i qrah el 'oustad gali tgoul tilmid ta' ibtida'i, hatrat kalamat bi eddardja ndirhoum, wella fi ettarih... kima kount fel 'ibtida'ya ma tbadalts, nat'agan ki nahdar biha, ma ntigs... la nafhamalha el 'ousatad ta' el 'arbiya yahdar bel derdja... kayen 'oustada ta' el fiziya' tahdar gaya, tastahdal ta'abir swiya alfad swiya s'iba, esi'r el djahili s'ib

* Les enquêtés n° 1-2-3-4 et 5 sont des garçons. L'enquêtée n° 6 est une fille.

bas taqrah... la tadahki koun wahad yahdar bel louga el fosha, koun wahad yahdar biha twali tgoul sarah ygoul. Tbanlak masi normal.

(3) nabgou nahadro biha besah ma... ta' el physique el cours ta'ah labda nakrah 'andah, meli yadhoul houwa yaskal, yad'oud gir yaskal. Oustada ta' el physique malgré kount nakraha basah ki tahdar el fosha mlih nwali ntaba', basah houwa gir yaskal. Naskoun la CIA tandjmi tgouli Pèpinière lasqa fiha. hna rana fi quatre générations fi Mazagran, 'andi djaddi w babah w babah w babah ga' zaydin tamma, hna tab'in lel sidi Mansour, galelhom win ma tahbas el naqa bnouli tama, aya bnawlah men tamma, rana tamma, hna men les anciens ta' Mazagran, kayen djiha gir ta'na taht sidi Belkacem w dzidi thawdi.

(4) Naskoun fi chemin de fer. (3) ygouloulha haka. (4) saha qimam el djibal, min niji yjibni papa, fel retour nroh fel bus, 'andi sahbeti nroh m'aha. (3) défois tgouli "legya". (4) la jamais goultha. (3) tgouliha, min tabgi tgouli sakla. (4) kima week-end tgouli fat lagya, ki haba masi mliha tgouli legya. (2) 'andna fi blida wahad hasak ki yabgi yirad ygoulou djatou lagya. (4) djaddi zad fel mougrib, la famille ta'i kanou fel mougrib, w men ba'd djaw hanaya... 'labali asli nadromi.

(5) Ana mestġalmiya, bešah mama tlemseniya (...), fi darna m'a mama w ħouti tlemsaniya, ngoulou adji lahna, ze'ma rwaħ lahna, ħabba n'oullek ; ħna ma ngoulouš rak, ngoulou rek, si non barra nahdar bel mestġalmiya, papa nahdar m'ah bel mestġalmiya (et l'arabe ?) El 'arbiya ħaṭrat qlil ma na'rafha rahi safi... Nahadro l français feddar bezzef ou ki kount šeġira j'ai un problème, j'arrive pas a communiqué m'a šħabeti, ma kountš na'raf nahdar kifhom. El 'arbiya ma kountš ga' na'raf, la (...) kouna fi la venu Rénal qriba w darwak rana fi la Cric, rahi b'ida bezzaf 'la lblad... kbart dand deux milieux, la famille ta' ma (la maman) ga' bel 'a, ba ga' bel ga, ce qui fait rahi tbanli normal (...) dziriya, ana tanik daya mel lahdja nta'hom, parce que, ma grand-mère ta' ba, ħatta hiya dziriya, wel ašl ta'hom dziriyin, ce qui fait, tani m'a ma (la grand-mère) w papa

kayen Šwiya dziriya, bon, dziriya qlila bezzaf, m'a la famille ta' mon père fi dzayer trohli šhal mel kalma, hna fi mestgalim ma nahadroš ga' biha.

Entretien n⁰ :06. Enseignante du français.

Alors naskoun fi trigue Wahran, plutôt fi bloc. (Tassoukni fi Pèpinière ?) Naskoun fi Pèpinièren, non je n'ai jamais habitait à la Pèpinière, non, trigue Wahran ce n'est pas la Pèpinière c'est la CIA plutôt... wah men djit la CIA, c'est des nouvelles constructions. (...) La plupart du temp véhiculée, ndji avec mon mari, puisque on travail dans le même milieu. (Puisque nti prof ta' français, qu'est-ce que vous utilisez comme langue le dialecte wella el français ?) hada yila dhalna fi hada sujet gadi nbatou el youm, mais comme même, alors à la maison la plus part du dialogue avec la petites fille, m'a benti, mais avec le mari est tout ma 'andnas c'est-à-dire, dans notre société le dialogue manque beaucoup. (...) le langage c'est un mélange du dialecte. Hadratna ta' mastgalmiya, wella si-non le français. Y a toujours le côté bilingue hada.

(Tahadro el français fel dar ?) Non je ne parle pas beaucoup avec elle en français, ça dépend, kattarti bel 'arbiya, bel dardja tani, bien sûr, ana j'ai un principe, ma dabiya benti tat' allem les deux langues el 'arbiya wel firansiya, je suis contre li yi'almou wladhoum rien que le français. Il faut commencer d'abord par l'arabe qui est notre langue de maternelle, w men ba'd ça vien le français, le français ça vien.

Et bien vue... puisque kbart fi milieu ta' hdar, ana kount fel zawiya ta' Ben Alioua ta' Tidjedit, donc hadratna mestgalmiya ta' hdar défois ana je lui apporte des expressions wella houwa ma ya'rafhoums, belak yetsemma min radjel ma yahdars. Bessah hna 'ndna el me'ani bezzaf ta' el mestgalmiya min ngoulhoum yanhla' ygouli hadou... ngouleh wah. (...) ngouleh el 'oud li tahagrah ya'mik, kayen bezzaf 'andna, bezzaf les expressions li ngoulouhoum, bezzaf. El mestgalmiya 'andna ki ngoulou nestadnou hna ma ngoulous na'rad ngoulou nestadan, par exemple tetqalaq 'la...ygoulak stadnouha bas tastah. Ygoulak kfi el gadra 'la fougma el bent

tasbah oumha. Ana mon mari hatih tbanli vue sa nature, parce que hna hakka on est plus bavard que les hommes...

Entretien n⁰ :06. Enseignante de l'histoire.

Naskoun à la résidence chélife. (...) loukan ndji ntaba' nisan kima nahadro fel 'a'ila ta'na li mazalou mouhafédén hakka nahadro bel "q", ngoulou qalatli hadi déjà fiha ihtilaf. Hnaya yahadro bel "djim", ygoulou adji w ga', wa hna nahadro bel "jim", ngoulou "aji".

Nahdar bi harf el "jim", déjà shal mel hatra el talamid yza'qo 'liya fi el qism. Ydirou moulahada 'la el jim. W ana gouloulhoum el barah lel talamid, fi qamous el louga el 'arabiya kayen el jim w ma kans el djim. Gouloulhoum ana rani 'la sawab wa ntouma rakom 'la hata'. Hadi w kayan hajat bezzaf, bessah tsibini nkontroli rohi, bas ma ntihs fel piège ta' el talamid bas ma ydiroulis el moulahada.

La hna ma 'asnas ga' fi nadroma, hna men nadroma, w 'ousna fem mougrib, qad ma swiya hadik, ki ngouleki, hadouk li 'aysin fi nadroma mazalou lahdja bayna bezzaf, bessah hnaya 'ihtafat swiya ki rohna lel mougrib yetsemma dina swiya mel mougrib, swiya men Nadroma, wa swiya mel mastgalim, yatsama rah 'ndna un mélange de culture. El 'ab ta'i zayed fi nadroma, el walida zayda fel mougrib, les parents, la fammiles, des cousins. El asbab bin Nadroma w Wajda ma kanets kayna houdoud bekri, kanet taqiben ard wahda. Bezzaf soukkan ta' Nadroma li kanou 'aysin fi Wajda. Ana ma na'qals, ana dahlou biya lel mestgalim kount sgira. Kayen ihtilaf, kima safi bas nsébha darwak hakka c'est difficile. C'est-à-dire ana ki nkoun ntaba' el ida'a ta' mougrib ma 'andis za'ma iskal, nanjam nafham à cent pour cent. Défois kima el zawj ta'i igouli ma tatfarjihoms, ma nafhamhoms, ngoulou ana tjini 'adi hajat nafhamho normal. Bessah ma t'attarnas bezzaf comme même, shal rana fi mestgalim, rana fi tmaniya w rab'in 'am, bessah ma dina walou mel 'adat ta' mestgalim, li annou ma 'ajbetnas. (...) youmkin bgina nahtafdo 'la el 'adat ta'na en plus el 'aqliyat sabnaha mahtalfa. Hna 'asna fel mougrib el dihniyat mahtalfa ki jina lel mastgalim, sabna namat jdid ma qdarnas nat'aysou m'ah.

(...) Ngoulelhom bark : ja lbareḥ, wella jaza'ir, ana ma kanetš tbanli, tbanli 'adi laḥarš goultehom beli fel louḡa kayen el jim, ḥatta nesma' el talamid yigouleh, jaza'ir, nji, aya fhamt beli rahom 'liya, marrat ki n'awed nwellilhom lel dars ngoulelhom el dja, t'awdou houma, ḡir hna 'and lmastḡalmiya, même lewharna yahadro bel ja.

... fel dars el louga el fosha, el louga el 'amiya qlila, ila tilmida ma fahmats ma waslathas el ma'louma, bessah nadiran (...) El fosha ndan naqdar. Lahadt kada men sinin ranindaras, bessah m'a el jil li rah s'ib w ga' sabt rohi yliq ndahal el darija. El sabab fi el souloukiyat ta'hom ; ki sgoul ki tahadri m'ah bel louga tbanlou raki bi moustawa, ou'ayen, ki tahadri m'ah bel 'amiya ywelli swiya lel derja nta'ah, lel moustawa nta'ah, bas yafahmak mlih w bas el messaga yawaslah mlih... el talamid li noujaba' wa mlah tsébhoun yahadro bel louga, fosha salima. Bessah kayen hadouk louhrin yahadro bel darja, langage ta' les gents ta' darwak, li ya'ni, hata 'adaten plutôt souvent ndiralhoum el moulahada, li annou gayr mohtaram, ygoulek ha Allah yeftah 'lik, ha manna, ki sgoul rah yahdar m'a zamileh fel zounqa.

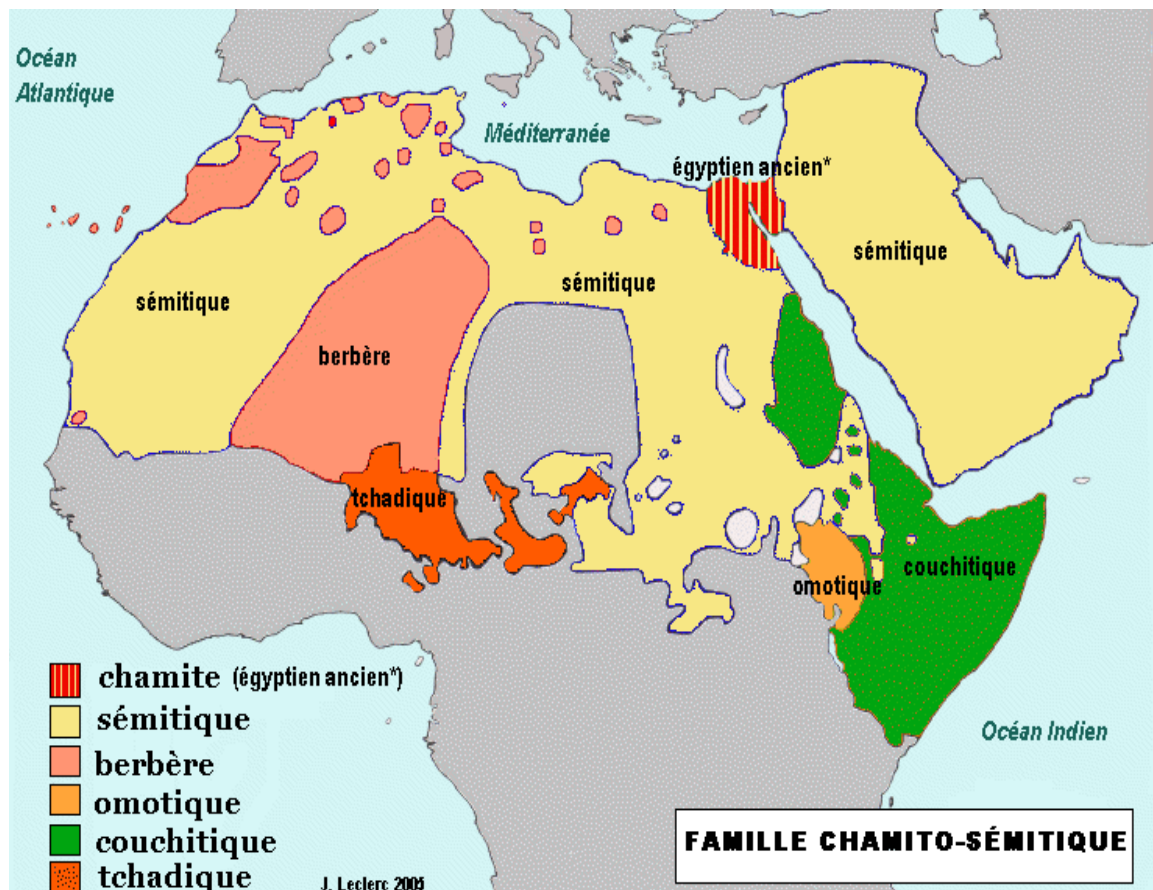
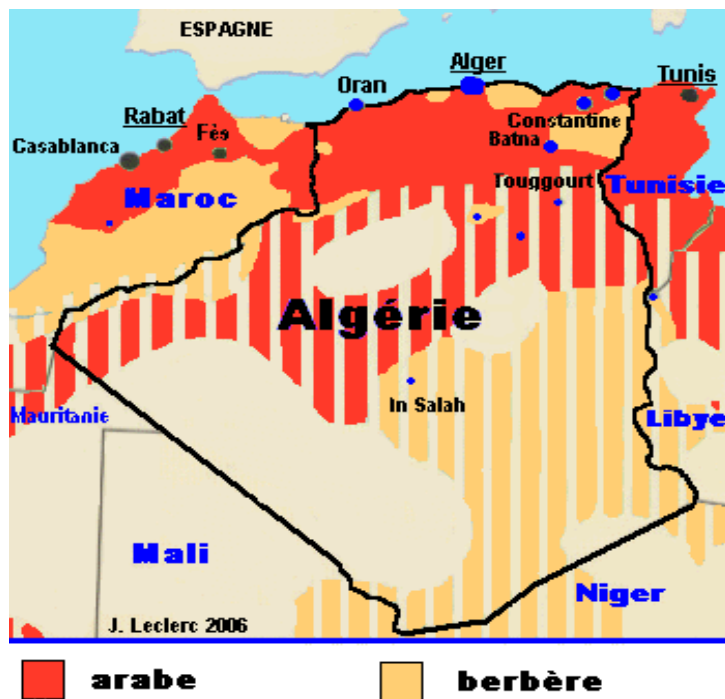
Ana yadharli hata el louga el 'amiya ma bqats el louga li kounna nahadro biha. El jil ta'na kanet el 'amiya mouhtarama. Darwak el louga el 'amiya dahlou 'liha soustalahat jdida li ma na'arfouhas el jil ta'na. Ta' les jeunes ta' darwak ta' foutiha. Ma kounnas nahadro biha ma najjams ngoul lel oustad nta'na gir foutha. Ma kayens ga' d'ailleurs ma na'arfouhas. Ki sma'tha goultelhom sayala hadi, galak ma'natha halik mana. W kayen li goulek oustad ana ga' ma jabts 'lih, c'est-à-dire, ki ngoulou ma dithas fiha wella ma hawests 'lih. Kayen bezzaf moustalahat yesta'mlouha les jeunes darwak, hna tbanalna geir la'iqā. Balek houwa tbanleh... ki tahadri m'ah ygoulek siha ma goult walou hadi banetli normal. Koulsi 'andhoum 'adi houma.

(...) A oui, ta'na nqiya w ta' darwak oudhilat 'alayha... rahi moutadawala bin el sabab. Besah el masdar ta'ha, najhal el masdar ta'ha.

(sahouala el farq li bin el fosha wa el derdja ?) kayen farq sasse‘, kayen qlil li yahdar bi fosha salima, kayen wahda tahdar bel fosha tou‘jebni. C’est rare win tsébi wahad yahdar louga salima, tarje‘ lel moustawa ta‘ el tilmid. Kima qltlak men qbil, li ikounou noujaba’ wa ikoun ‘andhoum moustawa mlih yahadro el fosha, hata yla dahlou el darja tkoun nqiya, bessah hadouk li ikounou do‘afa’ ma ya‘arfous yahadro niha’iyan. Ki nas’alhoum ijawbou bel darija, ma ya‘afas iwasalak el ma‘louma niha’iyan, ngouelhoum w koun tjaweb ‘la el warqa.

(El louga t’atar ‘la el moustawa?) akid, fel kitaba ma ydahlous kalamat bel ‘amiya bessah thoussi el tilmid ‘ajez bas iwassalak el ma‘louma.

4- Cartes indiquantes les langues chamitau-sémitiques¹ :



¹ <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/famarabe.htm>

5- La famille chamito-sémitique (ou afro-asiatique)¹ :

Ethnie (Algérie)	Langue maternelle	Famille linguistique	Population	%
Arabes algériens	arabe algérien	chamito-sémitique (sémitique)	19 321 000	60 %
Kabyles	kabyle	chamito-sémitique (berbère)	3 050 800	9,4 %
Bédouins du Hamyan	hassaniyya	chamito-sémitique (sémitique)	1 932 200	5,9 %
Chaouias (Shawiya)	chaouia	chamito-sémitique (berbère)	1 728 800	5,3 %
Bédouins du Tajakant	hassaniyya	chamito-sémitique (berbère)	1 311 900	4,0 %
Berbères du Moyen-Atlas	tamazight	chamito-sémitique (berbère)	1 220 300	3,7 %
Berbères arabisés	arabe algérien	chamito-sémitique (sémitique)	1 003 800	3,1 %
Berbères Ishilhayn (Shilha du Nord)	tachelhit	chamito-sémitique (berbère)	630 500	1,9 %
Berbères shilha	tachelhit	chamito-sémitique (sémitique)	233 900	0,7 %
Berbères de Mzab (mozabite)	tumzabt	chamito-sémitique (berbère)	233 900	0,7 %

¹ Ibid.

Bédouins du Ziban	hassaniyya	chamito-sémitique (sémitique)	203 390	0,6 %
Saharawi	hassaniyya	chamito-sémitique (sémitique)	163 710	0,5 %
Berbères de Ghardaia	tamazight	chamito-sémitique (berbère)	138 810	0,4 %
Arabes marocains	arabe marocain	chamito-sémitique (sémitique)	133 830	0,4 %
Bédouins du Chaamba	arabe algérien du Sahara	chamito-sémitique (sémitique)	101 690	0,3 %
Bédouins de Sidi	hassaniyya	chamito-sémitique (sémitique)	101 690	0,3 %
Tamanrassets	arabe du Sahara	chamito-sémitique (sémitique)	101 690	0,3 %
Bédouins du Tuat	taznatit	chamito-sémitique (berbère)	66 910	0,2 %
Bédouins du Dui-Menia	arabe du Sahara	chamito-sémitique (sémitique)	61 020	0,1%
Bédouins de Laghouat	hassaniyya	chamito-sémitique (sémitique)	61 000	0,1 %
Bédouins de Ruarha	tamazight	chamito-sémitique (berbère)	61 000	0,1%
Bédouins de Suafa	tamazigh	chamito-sémitique (berbère)	61 000	0,1%
Berbères de Figig	tamazight	chamito-sémitique (berbère)	61 000	0,1%

Berbères du Menasser	tamazight	chamito-sémitique (berbère)	61 000	0,1%
Berbères du Gourara	taznatit	chamito-sémitique (berbère)	57 970	0,1%
Berbères de Tougourt	arabe algérien	chamito-sémitique (berbère)	57 970	0,1%
Tamacheks hoggar (Touaregs)	tamahaq	chamito-sémitique (berbère)	31 350	0,1%
Bédouins de Nail	tamazight	chamito-sémitique (berbère)	28 470	0,0 %
Touaregs d'Ajjer	tamahaq	chamito-sémitique (berbère)	22 370	0,0 %
Chénouas	chénoua	chamito-sémitique (berbère)	15 250	0,0 %
Berbères de Tidikelt (Ibidites)	tamazight tidikelt	chamito-sémitique (berbère)	14 240	0,0 %
Arabes égyptiens	arabe égyptien	chamito-sémitique (sémitique)	13 220	0,0 %
Français	français	indo-européenne (romane)	10 170	0,0 %
Hausa (Touaregs)	hausa	chamito-sémitique (tchadique)	8 750	0,0 %
Tougourts	tamazight temacine	chamito-sémitique (tchadique)	6 100	0,0 %
Ourgla	tagargrent	chamito-sémitique (berbère)	5 000	0,0 %

Arabes irakiens	arabe irakien	chamito-sémitique (sémitique)	3 360	0,0 %
Tsiganes	tsigane	indo-iranienne (indienne)	3 360	0,0 %
Russes	russe	indo-européenne (slave)	2 030	0,0 %
Idaksahaks (Touaregs)	tadaksahak	nilo-saharienne (songhaï)	1 800	0,0 %
Espagnols	espagnol	indo-européenne (romane)	1 630	0,0 %
Biélorusses	biélorusse	indo-européenne (slave)	1 020	0,0 %
Britanniques	anglais	indo-européenne (germanique)	610	0,0 %
Juifs	français	indo-européenne (romane)	592	0,0 %
TOTAL 2004			32 329 322	100 %

Table de matière

Translation phonétique.	01.
Introduction générale.	03.
<u>Chapitre I</u> : Cadre méthodologique et théorique.	07.
7- Problématique.	08.
8- Hypothèses.	19.
9- Analyse conceptuelle.	20.
10-Terrain d'étude.	21.
11-Objectifs de recherche.	24.
12-Approche méthodologique.	26.
<u>Chapitre II</u> : Caractéristiques des situations linguistiques dans l'école... 	30.
▪ Introduction	31.
1- L'évolution des langues en Algérie.....	31.
1-5. Le berbère.	31.
1-6. Le punique.	33.
1-7. Le latin.....	33.
1-4. L'arabe.....	34.

1-5.	L'espagnol et l'ottoman.	38.
1-6.	Le français.	39.
3-	Caractéristiques de la situation du parler algérien.	40.
2-1.	Le Parler citadin.	41.
2-2.	Le parler des paysans.	46.
2-2-1.	L'appellation des lieux et des métiers.	48.
2-2-2.	Les rapports langagiers entre les communautés de Mostaganem.	50.
2-2-3.	L'enseignement.	51.
2-2-4.	L'analyse du parler de l'enquêté.	52.
3-	Caractéristiques de la situation de l'arabe classique.	54.
3-2.	L'école coranique et zawiya.	54.
3-3-1.	La concurrence colonisatrice.	55.
3-3-2.	La concurrence de l'Association des Ulémas réformistes.	57.
3-3.	L'école française.	58.
3-3.1.	Le décret de 22 juillet 1848.	59.
3-3.2.	Les décrets de 1850.	60.
3-3	L'école algérienne.	62.

Chapitre III : Appartenances linguistique et identification communautaire...68.

- Introduction.69.
- 3. Appartenance linguistique.....70.
 - 1-1. La composition communautaire (exemple du quartier Pèpinière). ...70.
 - 1-2. La description de la structure architecturale.71.
 - 1-3. Les acteurs qui sont arrivè au quartier "Pèpinière.77.
 - 1-4. L'intégration langagière.84.
- 4. Identification communautaire à travers le langage.....90.
 - 2-1. Le cas d'endogamie.92.
 - 2-2. Le cas d'exogamie.95.

Chapitre IV : Apprentissage langagier et adaptation langagière.99.

- Introduction.100.
- 2. L'apprentissage langagier.101.
 - 2-1. L'interaction communicationnelle.103.
 - 2-2. Description du champ d'interaction langagière.107.
 - 1-2-1. Pour l'année 2005.108.
 - 1-2-2. Pour l'année 2008.112.

3-	L'emprunt linguistique dans la situation d'apprentissage langagier..	118.
3-	Adaptation langagière.	129.
▪	Conclusion générale.	133.
1-	Les résultats obtenus.....	134.
2-	les hypothèses de travail et discussion.....	138.
3-	Limites de la recherche.....	147.
4-	Pistes de recherches.....	148.
5-	Bibliographie.	-1-.
▪	Annexes.	i.
1-	Protocole d'observation.....	ii.
2-	Protocole d'entretiens.....	iii.
3-	Textes d'entretiens.....	vi.
4-	Cartes indiquantes les langues chamito-sémitiques.....	xxiv.
5-	La famille chamito-sémitique (ou <i>afro-asiatique</i>).....	xxv.

Liste de tableaux et de schémas

I- Tableaux :

Tableau n^o 01 :

Analyse des termes diglossiques utilisés dans le parler des acteurs-locuteurs...13.

Tableau n^o 02 :

Liens entre territorialité et temporalité.....43.

Tableau n^o 03 :

Tableau représentant les caractéristiques de l'enseignement des réformistes à celui du taleb.....58.

Tableau n^o 04 :

Distinction entre le parler des élèves à celui de leurs parents.....89.

Tableau n^o 05 :

Facteurs de la communication et fonction du langage.....106.

Tableau n^o 06 :

Distinction entre termes du parler d'une enseignante et celui de l'arabe classique.....109.

Tableau n^o 07 :

Tableau représentant les matières soumises à l'observation.....114.

Tableau n^o 08 :

Représentations construites autour de certains mots vulgaires.....125.

Tableau n^o 09 :

Situation des pratiques langagières dans le cadre éducatif.....136.

II- Schémas :

Fig. n° 01 :

Proposition d'un schéma explicatif du concept « échange linguistique ».....20.

Fig. n° 02 :

Proposition d'un schéma explicatif du concept « adaptation linguistique ».....21.

Fig. n° 03 :

Rapport du parler citadin à la temporalité et à la territorialité.....42.

Fig. n° 04 :

Transmission du parler paternel et maternel à l'enquêtée..... 45.

Fig. n° 05 :

Système spatial et territoire..... 75.

Fig. n° 06 :

Interaction des acteurs avec le milieu (1)..... 79.

Fig. n° 07 :

Interaction des acteurs avec le milieu (2)..... 80.

Fig. n° 08 :

Interaction des acteurs avec le milieu (3)..... 81.

Fig. n° 09 :

Intégration des communautés algériennes dans le quartier « Pépinière »..... 85.

Fig. n° 10 :

Rapport entre parenté et le champ du langage..... 91.

Fig. n° 11 :

Communication de masse et système social..... 104.

Fig. n° 12 :

Matières soumises à l'observation..... 107.

Fig. n° 13 :	
Schéma explicatif des relations d'emprunt.....	127.
Fig. n° 14 :	
Rapports sociaux et pouvoir symbolique.....	132.
Fig. n° 15 :	
Proposition d'un schéma explicatif des rapports entre les pratiques langagières et les catégories de domination.....	139.
Fig. n° 16 :	
Caractéristiques des situations linguistiques.....	142.