

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Ibn Badis -Mostaganem-
Faculté des Langues Etrangères
Département de français



Particularités de l'usage du français dans le parler des lycéens mostaganémois

École doctorale de français
Spécialité : Sciences du langage

Thèse de doctorat en sciences du langage présentée par :
Hafida BENBOUZIANE

Sous la direction de :
Pr.Ibtissem CHACHOU

Président : **Bengoua Soufiane** M.C.A Université de Abdelhamid Ben Badis -
Mostaganem

Rapporteure : **CHACHOU Ibtissem** Pr. Université de Abdelhamid Ben
Badis -Mostaganem

Examinatrice : **Boutaleb Djamila** Pr. Université d'Oran 2

Examineur : **Benazzouz Abdenour** M.C.A. Université de de Abdelhamid Ben
Badis -Mostaganem

Examineur : **Boumedini Belkacem** M.C.A Université Mustapha Stambouli
de Mascara

Examineur : **Ouaras Karim** M .C.A Université d'Oran 2

Année universitaire 2018/2019

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Ibn Badis -Mostaganem-
Faculté des Langues Etrangères
Département de français



Particularités de l'usage du français dans le parler des lycéens mostaganémois

École doctorale de français
Spécialité : Sciences du langage

Thèse de doctorat en sciences du langage présentée par :
Hafida BENBOUZIANE

Sous la direction de :
Pr.Ibtissem CHACHOU

Président : **Bengoua Soufiane** M.C.A Université de Abdelhamid Ben Badis -
Mostaganem

Rapporteuse : **CHACHOU Ibtissem** Pr. Université de Abdelhamid Ben
Badis -Mostaganem

Examinatrice : **Boutaleb Djamila** Pr. Université d'Oran 2

Examineur : **Benazzouz Abdenour** M.C.A. Université de de Abdelhamid Ben
Badis -Mostaganem

Examineur : **Boumedini Belkacem** M.C.A Université Mustapha Stambouli
de Mascara

Examineur : **Ouaras Karim** M .C.A Université d'Oran 2

Année universitaire 2018/2019

Dédicaces

À mon défunt Père,

*À ma regrettée directrice de recherche Mme
Lelloucha Bouhadiba*

*À mon époux et mes enfants : El-Allaoui,
Bouasria et Kawthar*

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma Directrice de recherche Mme Chachou Ibtissem, pour ses conseils, ses corrections, sa patience et son soutien. Je tiens à lui témoigner ma profonde et sincère reconnaissance.

Toujours près de moi, pour le meilleur comme pour le pire. Mon époux qui n'a cessé de me soutenir et de croire en moi tout au long de cette thèse.

Merci, maman, pour tes prières sans lesquelles je n'y serai pas parvenue.

Enfin je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des lycéens qui ont eu la gentillesse de participer à mes enquêtes. Leur disponibilité et leur sincérité demeurent à la base de ce travail de recherche.

Table des matières

Introduction générale	13
La problématique	17
Les hypothèses de recherche	18
Les représentations linguistiques	19
L'environnement dans lequel évoluent ces jeunes.....	20
Première partie	21
CHAPITRE I :.....	22
Questionnement, choix méthodologiques et orientations théoriques.....	22
1. Introduction partielle.....	23
2. Orientations épistémologiques perspectives théoriques.....	25
3. Présentation de la recherche.....	26
3.1. Cadre de la recherche : objectifs et questions de recherche.....	26
3.2. Méthodologie	30
3.2.1. Les lieux de l'enquête	30
3.2.1.1. La ville de Mostaganem	30
3.2.1.1.1. Description de la ville de Mostaganem.....	30
3.2.1.1.2. Origines de la population	30
3.2.1.1.3. Langues parlées.....	31
3.2.1.2. La commune de Bouguirat	31
3.2.1.2.1. Description de la commune de Bouguirat.....	31
3.2.1.2.2. L'éducation à Bouguirat.....	32
3.2.1.1.3. L'activité agricole saisonnière, unique alternative d'emploi	32
3.2.2. Cadre général de l'enquête : objectifs de la recherche et choix de la technique de l'enquête.....	33
3.2.3. Le corpus	34
3.2.3.1. Présentation du corpus obtenu par observation participante.....	36
3.2.3.2. Présentation du protocole d'enquête par questionnaire	38
3.2.3.3. Présentation du protocole d'enquête des entretiens semi-directifs ..	40
4. Conclusion partielle	41
CHAPITRE II :	42
Le statut des langues en Algérie.....	42
1. Introduction partielle.....	44
2. La population algérienne et ses langues	44
3. La politique d'arabisation	48
3.1. L'objet de la politique d'arabisation	48

3.2. L'impact de la politique d'arabisation sur l'opinion publique.....	48
4. Le statut des langues en Algérie.....	49
4.1. Le statut de l'arabe classique ou institutionnel en Algérie	50
4.2. Le statut de la langue française en Algérie	53
4.2.1. Place et statut du français	53
4.2.2. La langue française dans le système éducatif algérien.....	54
4.3. Statut de l'arabe dialectal	57
4.3.1. Justification de l'utilisation du terme : «arabe dialectal ».....	57
4.3.2. Statut de l'arabe dialectal algérien	58
4.4. Statut des langues berbères	60
4.4.1. La revendication berbère.....	61
4.4.2. La langue amazighe langue nationale et officielle.....	62
5. Le bilinguisme.....	64
5.1. Bilinguisme individuel	64
5.2. Langue maternelle (L1).....	65
5.3. Langue seconde (L2).....	65
5.4. Acquisition d'une langue	67
5.5. Contextes d'utilisation	68
5.6. Avantages et désavantages.....	68
5.7. Le bilinguisme en Algérie.....	69
5.8. Le schéma de Fergusson en contexte algérien	71
6. Le plurilinguisme	72
7. Le plurilinguisme en Algérie	74
CHAPITRE III :	78
Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.	78
1. Introduction.....	79
2. L'alternance codique.....	79
2.1. Définitions du concept de « Contact de langues »	80
2.2. Les contraintes syntaxiques selon Poplack :.....	82
2.3. La théorie de Gumperz.....	83
2.3.1. Définition de l'alternance codique	83
2.3.2. La juxtaposition chez Gumperz	84
2.3.3. Les contraintes syntaxiques selon Gumperz	85
2.3.3.1. Construction sujet-prédicat	85
2.3.3.2. Propositions relatives enchâssées compléments d'objet.....	86

2.3.3.3. Propositions relatives enchâssées sujets.....	86
2.3.3.4. Construction verbe-complément de verbe	86
2.3.3.5. Syntagmes conjoints.....	87
2.3.3.6. Verbes d'attitude propositionnelle	87
2.3.3.7. Deux verbes d'attitude propositionnelle	87
2.3.3.8. Le cas de l'omission dans l'alternance.....	88
2.3.4. Les fonctions conversationnelles selon Gumperz	88
2.3.4.1. Les citations	89
2.3.4.2. La désignation d'un interlocuteur	89
2.3.4.3. Les interjections	90
2.3.4.4. La réitération	90
2.3.4.5. La modélisation d'un message	91
2.3.4.6. La personnalisation	91
2.4. Les types d'alternance codique selon Thiam	92
3. L'emprunt lexical	93
3.1. Comment définir l'emprunt ?.....	94
3.2. Pourquoi recoure-t-on à l'emprunt lexical ?	95
3.3. Les étapes d'intégration d'un emprunt.....	97
3.4. Les critères d'intégration d'un emprunt.....	98
3.4.1. Intégration phonologique	98
3.4.2. Intégration graphique	99
3.4.3. Intégration morphosyntaxique	100
3.4.3.1. Le nombre	100
3.4.3.2. Le genre.....	100
3.4.4. Intégration morpholexicale	101
3.4.5. Intégration sémantique	101
3.5. Les critères d'intégration de l'emprunt dans l'arabe dialectal	101
3.6. Les types d'emprunts	102
3.6.1. Le calque	102
3.6.2. Le xénismes.....	102
3.6.3. Critères du passage du xénisme à l'emprunt.....	103
3.6.3.1. Le critère phonologique	103
3.6.3.2. Le critère morphosyntaxique.....	103
3.6.3.3. Le critère sémantique	103
3.7. Emprunt de l'arabe dialectal	103

3.7.1. L'emprunt au français	104
3.7.2. L'emprunt à l'anglais	106
3.7.2.1. L'anglicisme.....	106
3.7.2.2. Néologisme	106
3.7.3. Faux - amis.....	108
3.8. L'emprunt représente-t-il un danger pour la langue ?.....	108
3.9. La question de l'emprunt en arabe littéraire	109
4. L'analyse des données obtenues par observation participante.....	112
4.1. La transcription des emprunts	112
4.1.1. Convention de transcription du français	112
4.1.2. Conventions de transcription de l'arabe.....	113
4.2. Dépouillement du corpus oral	114
4.3. Analyse des résultats obtenus.....	126
4.3.1. Procédés d'intégration phonologique des emprunts au français.....	127
4.3.1.1. Adaptation des emprunts au niveau vocalique.....	129
4.3.1.2. Maintien des nasales dans les emprunts.....	130
4.3.1.3. Dénasalisation	130
4.3.1.4. Adaptations au niveau consonantique.....	131
4.3.1.5. Adaptations au niveau prosodique et syllabique.....	131
4.3.2. Procédés d'intégration morphosyntaxique des emprunts au français	132
4.3.2.1. Intégration du genre et du nombre	133
4.3.2.1.1. Intégration du féminin.....	133
4.3.2.1.2. Intégration du pluriel.....	134
4.3.2.2. Adaptation grammaticale et changement de catégorie.....	135
4.3.2.2.1. Changement de genre	135
4.3.2.2.2. Changement du nombre	135
4.3.2.3. La négation.....	136
4.3.2.4. La détermination	136
4.3.2.5. Les règles de conjugaison	137
4.3.2.6. Les possessifs	138
4.4. Interprétation des résultats et commentaire.....	139
5. Conclusion partielle	142
Deuxième partie	144
Chapitre IV :.....	145
Questionnements autour de la notion de jeunesse.....	145

1. Introduction partielle	146
2. Questionnements autour de la notion de jeunesse.....	146
3. Jeunes citadins et jeunes des régions rurales.....	148
4. Les parlers jeunes	150
4.1. Y a-t-il « un parler jeune» ?	150
4.2. Le parler jeune : discours et marquage	155
5. Les parlers jeunes perçus comme discours politique	157
6. Conclusion partielle	161
CHAPITRE V:	163
Pratiques langagières et représentations linguistiques des jeunes mostaganémois. Des interactions verbales aux discours épilinguistiques.	163
1. Introduction partielle	164
2. Représentation sociale et représentation linguistique	164
2.1. Les représentations dans le domaine de la psychologie sociale.....	165
2.1.1. Définition	165
2.1.2. La genèse de cette notion	166
2.2. La distinction entre représentations individuelles et sociales	169
2.2.1. Représentations individuelles	169
2.2.2. Les représentations sociales	170
2.3. Concept de représentation sociale d'après D. Jodelet	171
2.4. Les cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale (d'après Jodelet).....	172
2.5. Les fonctions des représentations sociales	174
2.6. Le fonctionnement des représentations sociales	176
2.6.1. L'élaboration des représentations sociales.....	176
2.6.2. L'évolution et la transformation des représentations sociales	178
2.6.2.1. La théorie du noyau central.....	178
2.6.2.2. Les fonctions du noyau central	179
2.6.2.3. Le contenu du noyau central	180
2.6.2.4. Les dimensions du noyau central	180
2.6.2.5. Les éléments périphériques	181
2.6.2.6. Les fonctions des éléments périphériques.....	181
2.6.3. Les schèmes normaux et les schèmes étranges	183
2.6.4. Les valeurs	184
2.7. L'idéologie	185
3. La représentation linguistique	188

3.1. Emergence de la notion de représentation linguistique.....	188
3.2. Problèmes de définition	193
3.2.1. La relation entre représentation sociale et représentation linguistique	193
3.2.2. Représentation linguistique et interaction verbale	197
3.2.3. Attitudes et représentation linguistiques	203
3.2.3.1. Attitudes	204
3.2.3.2. Attitudes linguistiques.....	207
3.2.4. Préjugés et représentations	208
3.2.5. Stéréotypes et représentations	210
3.2.6. Croyance et représentation	214
3.2.7. Idéologie et représentation	217
3.2.8. Représentations linguistiques, pouvoir et enjeux politiques	221
3.2.9. Nature de la relation entre langue et pouvoir	224
3.3. Dimensions identitaire et affective de la langue	226
3.4. Les recherches sur les représentations linguistiques en Algérie	232
4. La sécurité / insécurité linguistique.....	236
4.1. Emergence du concept d'insécurité linguistique.....	237
4.2. Définition de l'insécurité linguistique.....	239
4.2.1. L'insécurité linguistique selon Bourdieu	240
4.2.2. L'insécurité linguistique selon Trudgill	241
4.2.3 Première tentative de théorisation autour de la notion d'insécurité linguistique.....	241
4.3. L'idée de l'insécurité linguistique chez Louis Jean Calvet (IL)	244
4.4. L'approche de Marie-Louise Moreau	247
4.5. L'approche d'Aude Bretegnier	247
5. Conclusion partielle	251
CHAPITRE VI :	252
Analyse et traitement des données empiriques	252
1. Introduction	253
2. Le questionnaire	254
2.1 Présentation du questionnaire	254
2.2. Le questionnaire	255
2.3. La visée des questions	263
2.4. Profils des enquêtés.....	265
2.4.1. Répartition des répondants selon leur sexe	266

2.4.2. Répartition des répondants selon leurs âges.....	266
2.4.3. Répartition des répondants selon leurs filières.....	267
2.5. Le déroulement de la collecte des réponses au questionnaire.....	267
2.6. Réalisation d'une grille d'analyse.....	269
2.7. Méthode d'analyse et problèmes méthodologiques.....	274
2.7.1. Difficultés rencontrées.....	274
2.7.2. Les non-réponses.....	275
2.8. Dépouillement et premières observations.....	276
2.9. Interprétation des résultats obtenus.....	316
3. L'intérêt des entretiens semi-directifs pour notre recherche.....	318
4. Protocole d'enquête.....	319
4.1. Présentation de l'enquête par entretiens semi-directifs.....	319
4.2. La visée de l'analyse du discours épilinguistique.....	320
4.3. Questions de l'entretien.....	321
4.4. Les lieux de l'enquête.....	322
4.5. Profil des enquêtés.....	323
4.5. Le déroulement des entretiens.....	324
4.6. Difficultés rencontrées lors de l'enquête.....	324
4.7. Le choix de la langue des entretiens.....	325
4.8. La traduction des entretiens.....	325
5. Traitement des données.....	326
6. Analyse et interprétation des résultats obtenus.....	334
6.1. Valeur de l'arabe littéraire.....	334
6.2. Valeurs de l'arabe dialectal.....	337
6.3. Valeurs de la langue française.....	342
7. Conclusion partielle.....	345
Conclusion générale.....	348
Conclusion générale.....	349
Bibliographie.....	358
Résumé.....	370

Introduction

Générale

Introduction générale

Le parler est une forme de la langue utilisée dans un groupe social déterminé comme signe de l'appartenance ou de la volonté d'appartenir à ce groupe social. Il est alors relatif à la situation géographique du sujet parlant ainsi qu'à son âge. Il va de soi qu'un jeune lycéen de 16 ans ne s'exprime pas tel que son père ou son grand-père, car ceux-ci n'appartiennent pas à la même génération et n'évoluent pas non plus dans le même environnement linguistique.

Dans cette étude nous voulons nous intéresser de très près au parler d'une tranche d'âge précise, en l'occurrence les jeunes lycéens. Notre échantillon sera composé de deux groupes d'enquêtés, des lycéens de troisième année secondaire scolarisés dans deux lieux différents. Le premier groupe sera constitué des lycéens du centre de la ville de Mostaganem et le second groupe se composera de lycéens de Bouguirat, une commune située à une trentaine de kilomètres de la ville.

L'adolescence, entre 16 et 19 ans, est un âge de transition sociale assez complexe. Or, dans ces moments-là, les jeunes investissent beaucoup sur le symbolique, et le langage appartient à ce domaine au même titre que les vêtements, la mode, les accessoires ou les marques.

Des études menées par des linguistes de renommée (Bulot Th, Lamizet B,..) ont confirmé cet investissement des jeunes sur le parler. Ce phénomène est omniprésent chez les jeunes qui aspirent à l'ascension sociale, ou tout simplement qui veulent témoigner leur adhésion à un groupe social précis. Pour ce faire, ils ont tendance à se singulariser à travers le langage.

Dès lors « Le parler jeune » assume une fonction identitaire, étant donné qu'il sert à marquer son affiliation au groupe des jeunes et sa désaffiliation du groupe des adultes. Il participe donc à un double

mouvement d'inclusion et d'exclusion. Le langage des jeunes a également une fonction cryptographique: il permet de dissimuler des informations en présence de quelqu'un qui ne le comprend pas. Enfin, il peut avoir une fonction ludique: on s'amuse, on joue avec la langue en lui donnant des formes inédites et novatrices.

Ce concept de parler jeune est encore plus percutant chez les jeunes maghrébins et plus particulièrement chez les sujets algériens issus d'une société plurilingue, car l'Algérie tout comme la totalité du Maghreb est un lieu propice à l'observation de la relation complexe qui existe entre: « langue » et « identité » ; même s'il faut préciser de quelle identité il s'agit, et admettre le caractère multiple des identités.

Les phénomènes identitaires se gèrent au Maghreb comme un patrimoine national fortement symbolique que chacun investit selon ses convictions et croyances. Ils permettent également de se démarquer des autres, alors que l'on nomme les autres pour les marginaliser par rapport aux normes établies.

Dans le cadre de cette recherche, il sera question d'étudier et d'analyser attentivement les parlers des jeunes (plus particulièrement ceux des lycéens mostaganémois). Car ces parlers sont l'expression d'un mouvement générationnel posant la différence par l'affirmation des identités, et sont considérés également comme le lieu symbolique où se jouent les minorations sociales. En effet, il faut rappeler que le langagier (la langue et son usage selon Bulot, TH.) est et crée le lien social et qu'à ce titre tout groupe de jeunes qui produit des énoncés étiquetés « jeunes » renvoient à la société la complexité des tensions en cours.

Ces parlers jeunes sont perçus généralement comme une menace pour la langue alors qu'en vérité ils ne font que rendre compte de la réalité sociolinguistique langagière actuelle qui s'avère parfois assez complexe.

Dans le cas de la société algérienne, la réalité linguistique révèle une situation très complexe dans le quotidien des jeunes algériens qui recourent de plus en plus en plus à l'emprunt intégré et non intégré, mais surtout à l'alternance codique, phénomènes résultant du multilinguisme. Cette réalité est apparente dans tous les domaines (culturel, intellectuel, commercial...).

Se situant sur l'une des rives de la méditerranée, l'Algérie, au même titre que les autres pays du Maghreb n'échappe pas à l'influence de la culture européenne, et principalement la culture française. Le contact avec la France et le français, qui restent depuis la colonisation très présents dans la vie quotidienne, a eu et continue d'avoir pour conséquence l'emprunt linguistique qui constitue une source importante de la création linguistique en arabe dialectal.

Comme le décrit le sociologue français G. Granguillaume, le contexte algérien se définit par rapport au triangle linguistique qui est l'arabe classique, le français et les deux langues maternelles (l'arabe dialectal et le berbère) :

« La situation linguistique actuelle est ainsi triangulaire, la langue maternelle – arabe ou berbère occupe le champ de la vie familiale et sociale. Dans la vie scolaire, elle demeure la langue de relation entre élèves et enseignants, sauf dans l'acte d'enseigner, qui doit être fait en arabe (classique) ou en français selon le cas. » (Granguillaume, 1979 :4).

Dès lors, les pratiques étiquetées « jeunes » sont stigmatisées au même titre que les dialectes régionaux (arabes ou berbère), ils sont rejetés par le pouvoir politique qui charge la langue nationale : « l'Arabe classique » de symboliser l'unité nationale qui doit par la même occasion effacer tous les parlers provinciaux.

Ces parlers sont également mal perçus par les locuteurs algériens qui tout en les utilisant quotidiennement, éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique et de rejet conscient à leur égard.

Avant d'expliquer l'intérêt de notre recherche ainsi que les motivations qui nous ont amenées à envisager ce projet de recherche, nous devrions définir brièvement le concept d' : « *alternance codique* ».

De manière générale, l'alternance codique consiste à passer d'une langue à une autre ou d'un système ou sous-système à un autre système ou sous-système grammaticalement différent.

Par rapport à notre étude et au contexte sociolinguistique extrêmement riche et complexe à la fois de notre étude (l'Algérie), nous considérons que l'alternance codique intervient dans un échange verbal nécessairement bilingue, et peut par moments prendre la forme de toute une série de combinaisons entre deux ou plusieurs langues (arabe dialectal, berbère, français et anglais) ou variétés d'une même langue, ou même entre deux ou plusieurs parlers régionaux, dans le but de faciliter l'intercompréhension entre les locuteurs bilingues, voire plurilingues.

L'intérêt de notre présente démarche est de montrer, qu'en plus de la variable géographique, qui est très pertinente dans le code switching, s'ajoutent d'autres facteurs tout aussi importants tels que : les représentations linguistiques, l'environnement familial, ainsi que la classe sociale à laquelle appartiennent les témoins linguistiques.

Nous tenterons de nous rapprocher aussi bien des lycéens évoluant en zone urbaine que ceux de la zone rurale afin de recueillir leurs pratiques langagières (parlers) dans un premier temps, puis dans un deuxième temps, nous nous entretiendront avec eux afin de connaître leurs représentations linguistiques (que pensent-ils de la langue française et à quoi ils l'associent ?).

Notre étude portera sur l'analyse des productions langagières des lycéens mostaganémois afin de voir la fréquence de l'usage de la langue française chez deux groupes de jeunes provenant de deux milieux sociaux différents. A cet ensemble de données collectées (productions langagières) s'ajoutent des informations produites au moyen d'enquêtes exploratoires par entretiens.

Cette étude utilisera comme lieux d'enquêtes un lycée du centre-ville : « Le lycée Mohamed Khemisti », et un lycée de la zone rurale : Le lycée de Bouguirat. Nous aurons donc des lycéens vivant dans deux milieux distincts : les uns au centre-ville, les autres en pleine zone rurale.

Il s'agira dans un premier temps de déterminer si les choix de ces jeunes locuteurs sont réellement calculés et prémédités et d'essayer dans un deuxième temps, de déterminer quelles sont les raisons qui les poussent à faire ses choix. Enfin, nous tenterons de voir comment ces jeunes envisagent-ils le plurilinguisme et s'ils ont un sentiment de sécurité ou d'insécurité par rapport aux langues qu'ils connaissent et par rapport à celles qui sont dans leur environnement. Aussi nous essayerons de découvrir quel est leur degré de conscientisation de la complexité du milieu linguistique où ils vivent.

La problématique

A l'issue de l'analyse des usages langagiers des lycéens, enregistrés lors de la pré-enquête, deux constants flagrants ont été faits. Il s'est avéré, en premier lieu, que le discours de ces jeunes est un mélange, une alternance, de deux codes distincts : l'arabe dialectal (la derja) et le français. Cette pratique est assez ordinaire dans des milieux plurilingues comme tel est le cas de la société algérienne. Les sujets alternent deux codes en usage dans le milieu dans lequel ils évoluent. Cette alternance

est aussi appelée « Code switching » dans la terminologie américaine traditionnelle.

Le second constat qui a attisé notre curiosité dans les pratiques plurilingues de nos témoins, c'est le fait que l'alternance codique soit très peu présente chez les lycéens de zone rurale contrairement à ceux de la ville, d'où le soulèvement de nombreux questionnements :

Tout d'abord : -Qu'est-ce qui pousse les lycéens du centre-ville à alterner deux ou plusieurs codes linguistiques ?

- Et pour quels motifs le code switching est moins spectaculaire chez les jeunes de la zone rurale que ceux de la ville?

Ensuite :

-Le rejet de la langue française par les lycéens de Bouguirat est-il inconscient ou prémédité ?

-Est-ce dû aux représentations linguistiques de ces lycéens ou à d'autres raisons ?

Et enfin : - Peut-on réellement dire qu'il y a un parler jeune à Mostaganem ?

- Si oui, que pensent nos enquêtés de leur parler et des langues qui les entourent?

Les hypothèses de recherche

L'usage de mots français dans la pratique linguistique des jeunes lycéens mostaganémois semble répondre d'une part, à un besoin d'exhibitionnisme, à la volonté de ces jeunes de montrer qu'ils appartiennent à une tranche d'âge précise et à une classe sociale déterminée, car la langue française est selon eux une marque de modernité, de prestige dans la société algérienne.

D'autre part, c'est le résultat de leur appartenance à un milieu social qui favorise l'usage de cette langue, qui est d'ailleurs largement utilisée par leurs parents. En revanche, les lycéens ruraux semblent rejeter totalement cette langue, et n'en font usage que très rarement. Cette attitude ou ce choix inconscient serait dû à un certain nombre de raisons dont les plus importantes sont:

Les représentations linguistiques

Contrairement aux lycéens du centre-ville les jeunes de Bouguirat continuent à rejeter le français en prétextant que c'est la langue de l'ennemi, alors que la réalité est toute autre. Ce rejet catégorique de la langue française s'explique d'une part la vision négative qu'ils ont de cette langue, et d'autre part par leur méconnaissance de ce code qu'ils trouvent difficile. Leur mauvais niveau en français les oblige à rejeter cette langue et à la renier.

Les représentations linguistiques du sujet parlant influent énormément sur les choix discursifs de celui-ci. En effet, les lycéens de Bouguirat utilisent très peu la langue française parce qu'ils ont une image assez péjorative de cette langue. Loin de la voir comme un outil linguistique qui leur permettra d'accéder au savoir et à la technologie, ils continuent à la percevoir comme la langue de l'ennemi, la langue de celui qui a opprimé leur pays pendant de longues années.

L'exploitation des images de la langue permet d'expliquer les comportements linguistiques. En s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues, on parvient à expliquer la quasi-inexistence de la langue française dans le parler des lycéens ruraux.

Ces représentations ont d'ailleurs largement suscité l'intérêt des sociolinguistes et des didacticiens. De nombreux sociolinguistes ont

mené des travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut et surtout de leurs usages.

L'environnement dans lequel évoluent ces jeunes

Les lycéens ruraux sont nés et évoluent dans un environnement non propice à l'apprentissage des langues étrangères et en particulier à celui de la langue française qui est très mal considérée chez eux. Leurs parents sont pour la plupart des analphabètes ou des illettrés qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école, et par conséquent ils ne maîtrisent pas la langue française.

Considérant la langue comme un instrument de communication et comme un phénomène social nous tenterons de l'étudier en relevant ses structures et son fonctionnement dans deux groupes distincts tout en tenant compte du contexte naturel et socioculturel dans lequel fonctionne chacune de ces deux variétés linguistiques.

Il s'agira donc, d'effectuer une étude comparative entre deux parlars de deux groupes sociaux appartenant à une même région, (la ville de Mostaganem), ayant le même âge mais qui évoluent dans deux espaces de vies différents (avec des visions de la vie et des attentes différentes). Partant de la constatation du plurilinguisme de la société algérienne, au sein de laquelle le français est très présent, et en tenant compte du passé et des événements historiques le but de cette investigation est de vérifier si ces hypothèses sont exactes et de mettre à jour les nombreux enjeux concernant le statut des langues et de leurs usages effectifs dans la société algérienne.

Première partie

CHAPITRE I :

Questionnement, choix méthodologiques et orientations théoriques

1. Introduction partielle

Avant de présenter cette recherche, il serait préférable d'expliquer de quelle manière nous avons été amenée à envisager de travailler sur les pratiques langagières des lycéens.

Fraichement diplômée, et sans la moindre expérience dans le domaine de l'enseignement, nous avons été affectée à un établissement d'enseignement secondaire situé à une trentaine de kilomètres de la ville de Mostaganem où nous vivons. Dès les premiers instants, nous avons été frappée par le malaise éprouvé par les apprenants au contact de la langue française.

Ce malaise n'existait pas uniquement dans la pratique de la classe mais persistait également en dehors de la salle de cours. Contrairement à la majorité des locuteurs algériens qui sont plurilingues, et de ce fait, alternent plusieurs codes (derja, berbère, Français, Anglais ...), les locuteurs de ce village situé en zone rurale ont très rarement recours à ces procédés de métissage dans leurs pratiques linguistiques.

Durant les trois années que nous avons passé dans ce village, nous avons fait tout ce qui était en mon pouvoir afin de changer cette image négative que ces jeunes avaient de la langue française, en leur expliquant qu'elle ne devrait plus demeurer comme un handicap pour eux, et parfois même une entrave à leurs projets d'avenir, car très souvent ces lycéens étaient contraints d'abandonner des rêves d'avenir qu'ils nourrissaient depuis leur tendre enfance à cause de leurs méconnaissances de la langue française. Beaucoup d'étudiants éprouvent des difficultés à poursuivre des études de médecine, d'agronomie, ou d'architecture, étant donné que l'enseignement de ces spécialités est essentiellement en langue française en Algérie.

Quelques années plus tard, en quête d'une idée de recherche, pour la réalisation de ma thèse de doctorat, cette volonté de travailler sur le parler des jeunes lycéens de Bouguirat s'est imposée d'elle-même. C'était comme une évidence pour nous, et c'était aussi l'occasion de renouer avec un village que nous affectionnons particulièrement et qui avait marqué nos débuts d'enseignante de Français langue étrangère.

C'est ainsi que nous avons été amené à envisager cette recherche. Dans cette partie, nous tenterons dans, un premier temps, d'expliquer aussi clairement que possible la démarche empruntée pour la réalisation de cette recherche.

S'y trouve également, par la suite, exposé le protocole d'une enquête que nous avons menée par le biais d'un questionnaire ouvert, car il s'agit en sociolinguistique, comme pour les autres Sciences Humaines qui privilégient l'aspect qualitatif-interprétatif, de déplacer le regard qui est celui du dominant en nous intéressant à celui que pose le dominé sur ses pratiques.

La sociolinguistique tout comme l'ethnographie utilisent cette technique d'enquête et estiment que l'immersion du chercheur dans le terrain est très bénéfique *«grâce à l'immersion de l'enquêteur dans le milieu enquêté, restitue les visions d'en bas plus variées qu'on ne le croit, elle permet le croisement de divers points de vue sur l'objet, éclaire la complexité des pratiques, en révèle l'épaisseur »*. (Beaud&Weber, 2003 : 7)

L'observation participante est une posture qui procure également d'excellents résultats dans ce sens : les données y gagnent, en authenticité, en intérêt, et en compréhensibilité du point de vue des acteurs ; mais aussi c'est un accès sans équivalent aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes. La durée de l'insertion finit par avoir pour effet d'assouplir la relation enquêteur/enquêté. Cependant, le coût est élevé pour

le chercheur, en investissement personnel, en énergie, en temps ; et elle n'est pas non plus sans poser parfois des problèmes éthiques.

2. Orientations épistémologiques perspectives théoriques

Cette perspective nous amène donc à opter pour une orientation théorique qui relève des méthodes empirico-inductives. Ce choix a été établi suite à un long questionnement motivé par notre volonté de jeune chercheure d'opter pour une démarche efficace et concluante.

A l'instar du chercheur expérimenté, le jeune chercheur est obnubilé par la question du choix méthodologique. Il fait face à une perplexité notable devant le choix du positionnement adéquat et lucratif qui lui permettra d'avancer correctement dans son projet de doctorat.

Cette question est omniprésente à l'esprit du doctorant qui se demande constamment : quels positionnements théoriques adopter ? Pour quelles approches faut-il opter ? Faut-il considérer que le cloisonnement méthodologique et disciplinaire est nécessaire ou une approche transversale est-elle plus pertinente ? Ces nombreuses interrogations sont nourries par la volonté du thésard de mener à bien son projet sans risquer de s'en éloigner car les enjeux y relatifs sont extrêmement importants.

Etant jeune chercheure, nous nous appliquons à ne pas nous éloigner de notre objet d'étude, en nous rappelant sans cesse que c'est du choix approprié de la méthodologie de la recherche qu'émane l'aboutissement de notre présente recherche.

3. Présentation de la recherche

3.1. Cadre de la recherche : objectifs et questions de recherche

Notre présente étude porte sur les pratiques langagières des jeunes lycéens de Mostaganem. Il s'agit d'une étude comparative entre les parlers de lycéens provenant de deux milieux distincts : les uns évoluent en zone rurale, tandis que les autres sont issus d'un milieu aisé étant donné qu'ils vivent dans les quartiers les plus huppés du centre-ville.

L'intérêt de cette démarche est de montrer, qu'en plus de la variable diatopique (géographique), qui est très pertinente dans le code switching, s'ajoutent d'autres facteurs tout aussi importants, tels que : les représentations linguistiques, l'environnement familial, ainsi que la classe sociale à laquelle appartiennent les témoins linguistiques.

Cette orientation théorique tient essentiellement compte d'un paradigme qualitatif. Mais à la suite de plusieurs lectures et une mure réflexion sur la question, nous avons été en proie à un doute extrêmement fondé à notre sens : celui du recours à la pluralité méthodologique. Faut-il s'orienter vers une pluralité méthodologique ou serait-il plus prudent d'opter pour une seule méthode ?

Il est vrai que ce sujet a longtemps fait polémique dans le passé, et continue malheureusement à créer des discordes entre les chercheurs, les uns soutiennent que, la complémentarité ou l'intégration des méthodes est devenue nécessaire pour réussir à comprendre les phénomènes sociaux caractérisés par leur complexité, variation et indétermination. Le cloisonnement méthodologique permet d'augmenter la puissance de l'interprétation. Notre recherche s'en trouve doublement enrichie. Le gain s'apprécie d'une part, en termes de solidité méthodologique, et d'autre part, en aboutissement à des résultats riches et nuancés.

Cependant le pluralisme méthodologique est considéré par d'autres, comme un éclectisme qui mêle les genres et néglige particulièrement la prise en compte des présupposés épistémologique et théorique engagés dans l'une ou l'autre méthodologie.

Bien qu'il nous semblait opportun de faire appel à une méthodologie de recherche mixte, puisque cette dernière permet en fait le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche, nous nous voyons, d'une certaine manière, contraint d'opter pour une approche transversale, et ce pour plusieurs raisons.

D'une part, notre manque d'expérience dans le domaine de la recherche risque de jouer en notre défaveur, c'est pourquoi nous pensons qu'il serait plus prudent d'éviter le risque de sombrer dans la confusion et l'amalgame. D'autre part, le champ d'étude que nous nous apprêtons à explorer, en l'occurrence, la sociolinguistique urbaine nous exhorte, davantage, à nous orienter vers une approche empirico-inductive dite également de terrain.

Dès lors qu'on a tranché pour un monisme méthodologique, on se retrouve, à ce niveau, devant deux alternatives. Nous avons d'une part méthodes empirico-inductives et de l'autre, méthodes hypothético-déductives.

Les méthodes dites hypothético-déductives sont dominantes en sciences depuis le XIX^{ème} siècle et elles ont été transférées en sciences humaines. Elles consistent à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et de tenter de la valider ou l'infirmer en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, dans un laboratoire, à des données sélectionnées.

Les méthodes empirico-inductives, quant à elles, sont des méthodes de recherche qui visent une compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés (par observation participante et entretiens), en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué.

De nombreuses critiques sont formulées à l'égard de cette méthode dont les plus importants sont : le manque de rigueur analytique, la subjectivité, et enfin la multiplicité des conclusions possibles. Mais en dépit de ces lacunes, la méthode empirico-inductive reste fiable étant donné qu'elle permet d'étudier des problèmes trop complexes pour une approche classique.

Le sociologue Lionel-H. Groulx affirme :

[...] le pluralisme méthodologique et la triangulation des données renvoient à une stratégie méthodologique d'objectivation et de validation des données. Cette démarche s'apparente au travail de l'ingénieur où la combinaison des méthodes dans la collecte des données vise à accroître la consistance interne et la fiabilité des instruments tout en augmentant la puissance de l'analyse. La multiplication des points de vue méthodologiques se veut garante d'une plus grande objectivité car elle vise à annuler les biais inhérents à chacun des points de vue particuliers. Cette approche multi-méthode, en diversifiant les angles d'observation, permet de corriger les erreurs de mesure et d'augmenter la validité des analyses. »(Groulx, 2003)

Opter pour une approche moniste consiste avant tout à trancher pour l'une ou l'autre de manière exclusive, ce qui n'est pas toujours évident comme le souligne Philippe Blanchet qui affirme que :

Une approche strictement inductive est d'ailleurs difficile, voire impossible, car dès lors que le chercheur a tiré une conclusion de l'examen d'un cas, il projette –consciemment ou non- des hypothèses méthodologiques et théoriques sur d'autres cas, surtout lorsqu'il continue à travailler sur un même champ et sur des cas comparables.(...)Une approche déductive rencontre les mêmes limites, pour les raisons inverses. Ainsi, de nombreux chercheurs ayant opté pour une approche expérimentale ont induit une certaine dose d'approche qualitative dans leur méthodologie... (Blanchet, 2000 :32)

Face à cette situation, la décision s'est imposée d'elle-même, c'est le recours à une troisième option qui reste toutefois possible c'est : la complémentarité méthodologique qui est tout à fait envisageable, et qui serait même préférable, pour un bon nombre de linguistes. Beaucoup de chercheurs pratiquent un va-et-vient inductif/déductif actuellement, tout en faisant appel à une dominante méthodologique, le tout en cohérence, bien entendu, avec les phénomènes étudiés.

Les sociolinguistiques n'échappent pas non plus à cette pratique et développent ces complémentarités en additionnant pour un même cas une méthode statistique sur échantillon et une méthode interprétative sur observation participante. Il y a donc, à la fois, du qualitatif et du quantitatif, des enquêtes générales (macro-sociolinguistique) et ponctuelles (micro-linguistique).

Pour notre part, il est évident que nous optons pour cette complémentarité, avec une dominante empirico-déductive, bien entendu, car cette dernière est dite également de terrain et: « *s'appuie toujours sur des corpus contextualisés réunis par enquête sélectives, soit au titre de larges échantillons traités quantitativement (...) soit surtout au titre d'interactions ponctuelles traitées qualitativement par interprétation.* »(Blanchet, 2000 : 37).

3.2. Méthodologie

3.2.1. Les lieux de l'enquête

3.2.1.1. La ville de Mostaganem

3.2.1.1.1. Description de la ville de Mostaganem

Mostaganem (prononcé localement Mestghalem) est une commune algérienne de la wilaya de Mostaganem dont elle est le chef-lieu. C'est une ville portuaire de la Méditerranée, située au nord-ouest de l'Algérie. Elle est la deuxième ville côtière de l'ouest du pays après Oran. Située à 363 km à l'ouest d'Alger, elle est considérée comme « Capitale » du Dahra, et est parfois surnommée la « ville des Mimosas ».

L'agglomération de Mostaganem s'étend de la commune du même nom, sur les communes de Mazagran et de Sayada et comprend une population de 162 885 habitants en 2008. Elle est également une ville culturelle et artistique importante.

Dans l'antiquité, à l'époque où elle était un port phénicien, la ville portait le nom de "Murustaga". La plupart des historiens du Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC), s'accordent à dire que le nom de Mostaganem provient du berbère : mest qui veut dire « centre » ou « au milieu » et aghanim qui veut dire « les roseaux ».

3.2.1.1.2. Origines de la population

Mostaganem est une ville dite citadine, malgré un exode rural important venu des localités rurales de la région. De nombreuses familles revendiquent des origines turques et andalouses. Elles continuent, malgré l'urbanisation accélérée de la ville, à former des isolats citadins conservateurs en milieu urbain.

3.2.1.1.3. Langues parlées

On distingue deux parlers à Mostaganem, un vieux parler citadin au sein des familles de souche citadine dites « Hadars » et un nouveau parler urbain qui emprunte à la fois des parlers citadins et des parlers ruraux et qui est influencé par la koinè chez les jeunes locutrices d'origine urbaine. On note également un parler rural chez les locuteurs récemment immigrés en ville.

3.2.1.2. La commune de Bouguirat

3.2.1.2.1. Description de la commune de Bouguirat

Bouguirat est une commune de la wilaya de Mostaganem en Algérie. Elle a été fondée par un décret fait à Paris le 16 avril 1862: " Napoléon, par la grâce de Dieu et la volonté nationale, Empereur des Français " décide : " Il est créé dans la plaine de Bouguirat, province d'Oran, sur la route de Mostaganem à Relizane, un centre de population de 48 feux qui prendra le nom de Bouguirat."

Selon le recensement général de la population et de l'habitat de 2008, la population de la commune de Bouguirat est évaluée à 31 469 habitants contre 26 954 en 1998.

Bouguirat, la commune au 28 douars (bourgs), tire son nom, selon la version la plus répandue à travers les milieux populaires, de celui d'une personne résidant à la localité exerçant le métier d'artisan en orfèvrerie qui utilisait une balance pour peser l'or en carats et qui se faisait appeler par les gens qui venaient lui vendre de l'or par ce drôle de nom « le père des carats », dont la traduction arabe d'Abou El Kirat, qui a fini en Bouguirat.

Forte d'une superficie de 97 kilomètres carrés dont 80% (soit 800 hectares) demeurent occupés par les terres agricoles qui distinguent le territoire communal, et lui offre la vocation agricole qui lui revient de force

et place la commune en tête des communes agricoles de par une importante production en agrumes, surtout l'orange et le citron.

3.2.1.2.2. L'éducation à Bouguirat

Le monde de l'éducation connaît encore certaines anomalies qui tardent à être levées. La surcharge des classes est un des plus amers constats que nous avons pu faire, malgré l'existence de plus de 25 établissements, tous cycles confondus. De 40 à 45 élèves se bousculent au sein de certaines classes où l'air se respire difficilement et où l'enseignant semble perdu juste à exiger le silence pour pouvoir poursuivre le cours.

Le ramassage scolaire est trop insuffisant, le nombre de 04 cars mis à cet effet, ne parvient plus à répondre aux besoins du déplacement des écoles vers les douars, certains élèves n'ont plus de temps à consacrer aux études, ils se lèvent à 6 heures du matin et ne reviennent qu'à 18 heures le soir, et à cette heure-là la nuit est déjà, notamment durant l'hiver.

Enfin, une dernière difficulté mérite d'être soulevée, c'est le manque d'enseignants dans les établissements scolaires, notamment dans les douars les plus isolés. Beaucoup d'élèves restent sans enseignants de français, en particulier, car la plus part du temps les enseignants d'arabe sont du douar ou des villages avoisinants, tandis que les enseignants de français viennent de la ville. Faute de transport, les enseignants refusent de rejoindre ces écoles lointaines et inaccessibles.

3.2.1.1.3. L'activité agricole saisonnière, unique alternative d'emploi

De par sa vocation agricole, Bouguirat n'offre que le travail de la terre, dominée par des périodes de pointe où l'intensité du travail saisonnier est assez culminante et nécessite un bon nombre d'ouvriers agricoles. L'activité agricole reste l'unique alternative d'un emploi, il a fini par créer

un marché de l'emploi qui débute de bonne heure (vers 03 heures du matin) en plein centre de la ville ; il se distingue par l'attroupement d'une foule de personnes venue de tous les coins de la région, les fellahs de la commune choisissent les éléments les plus dynamiques, les chargent au bord de camionnettes qui partent pour les champs. Ce travail rapporte de 800 à 1200 dinars la journée, selon la nature du travail à faire.

Le commerce demeure également une source non négligeable de revenus, il occupe la seconde place après le travail de la terre au sein du chef-lieu, qui foisonne en magasins d'activités commerciales de tous genres.

3.2.2. Cadre général de l'enquête : objectifs de la recherche et choix de la technique de l'enquête

Dès le départ, nous situons notre objet d'étude dans le cadre théorique de la micro-sociolinguistique, dans la mesure où notre problématique implique un questionnement qui relève à la fois de « *la structure sociale* », « *des pratiques linguistiques des groupes* » et des « *types de variations* ». Autant d'éléments que nous considérons en rapport avec l'étude des pratiques langagières des jeunes. L'approche ethno-sociolinguistique nous permettra d'appréhender les variations que présentent les usages des langues dans les deux contextes distincts qui nous intéressent, et de tenter de les comprendre afin d'expliquer les comportements langagiers de locuteurs d'une même communauté ; mais évoluant dans des sphères linguistiques différentes.

La recherche qualitative et ethnographique s'est traduite par la méthode de l'observation participante et la présence prolongée du chercheur sur le terrain (pendant une année scolaire, complété par des données

obtenues par des questionnaires sociolinguistiques (des entretiens semi-directifs menés avec les jeunes).

Nous avons fait appel à ces deux types d'enquête à des fins précises. L'enquête par observation participante nous permettra d'accéder à des échanges verbaux, aussi proche que possible de la réalité. Cela va nous permettre dans un premier temps, de mesurer la fréquence de l'usage de la langue française dans chacun des deux groupes, et de voir les différentes variations que connaît le parler de ces jeunes, d'âge similaire, mais qui évoluent dans deux bords linguistiques fortement opposés.

Quant à l'enquête semi-directive, elle a pour objet de compléter l'enquête par observation participante, d'une part, et de recueillir le discours des lycéens sur leurs propres pratiques langagières (le discours épilinguistique). C'est aussi l'occasion de recueillir les valeurs qu'ils attribuent à leurs parlers étiquetés « jeunes » et aux différentes langues qu'ils utilisent et alternent dans leurs interactions verbales.

3.2.3. Le corpus

Lorsqu'on observe les discours tenus (en France) au sein des sciences du langage, depuis maintenant plus d'un quart de siècle, sur la notion-concept de *corpus*, on ne peut qu'être frappé par l'évolution de son statut théorique et méthodologique et de la nature de la chose à laquelle elle fait référence. Pour les structuralistes, un corpus est : « *un recueil d'énoncés enregistrés au magnétophone ou pris par sous la dictée. Une fois constitué, ce recueil, considéré comme intangible, ne reçoit plus d'additions, et la langue est décrite en fonction de ce qu'on y trouve.* » (Martinet, 1998:31). Les corpus étaient des objets clos et homogènes pour les besoins de la démonstration. La façon dont les structuralistes définissent les propriétés des corpus est bien révélatrice des précautions prises au

départ afin d'évacuer ce qui risque de compromettre l'élaboration d'un système linguistique uniforme : le corpus doit être homogène et représentatif. Représentatif de quoi, si ce n'est de l'idée que se font a priori les linguistes du système linguistique à établir. Quant à l'homogénéité, l'ensemble des travaux sur la variation linguistique a montré que ce n'est pas une propriété évidente des langues.

C'est pourquoi quelques années plus tard le discours sociolinguistique (des années 1970-1990) pose la nécessité de corpus ouverts et forcément hétérogènes, si l'on prend au sérieux les présupposés laboviens.

Mais la grande nouveauté, en ce qui concerne le corpus, c'est la montée en puissance de la sociolinguistique interactionniste : « *recherche [...] qui se caractérise [...] par le souci de rendre compte de la réalité, telle qu'elle est (re)construite et interprétée par les sujets eux-mêmes* », (Lüdi & Py, 1995 : 95) ainsi que l'envisage par exemple B. Py dans un texte récent : « Une Mexicaine à Neuchâtel », où il cherche à « *établir [...] un inventaire de thèmes affleurant dans un document unique* » : (Idem) pour lui, les récits et impressions recueillis dans l'entretien avec l'enquêtée sont un « *effort de représentation et de théorisation effectué par le sujet lui-même au moyen de ses ressources personnelles et en collaboration avec l'enquêteur* » (Idem). Les « *interprétations [de l'enquêteur] se situent donc à un second degré : elles prennent comme objet un premier niveau d'interprétation, celui de l'acteur social lui-même* ». (Py, 2000 : 71).

Avec ce type de perspective sociolinguistique, le corpus semble avoir perdu, en hétérogénéité et en représentativité, ce qu'il a gagné en intensité représentationnelle et en exemplarité : G. Lüdi et B. Py posent ainsi une « *dialectique du particulier et du général : les propos tenus par un migrant peuvent avoir une signification pour la migration interne suisse dans son ensemble, même s'ils ne sont énoncés que par un individu*

unique ». C'est dire si le *corpus* revêt aux yeux d'une certaine sociolinguistique une valeur qui ne doit rien à son volume. (Lüdi & Py, 1995 : 26)

C'est dans cette perspective que nous aimerions inscrire cette étude. Le corpus sera subdivisé en trois parties. Nous aurons d'une part, un premier corpus obtenu par observation participante. Il s'agira donc d'enregistrement d'interactions ou de pratiques langagières enregistrées à micro caché. Et d'autre part, des données obtenues par entretiens directifs et semi-directifs.

3.2.3.1. Présentation du corpus obtenu par observation participante

L'observation participante est une méthode de recherche qui provient principalement du champ de l'ethnologie, mais elle est très largement pratiquée en sociologie interactionniste, en ethnographie et bien sûr en ethno sociolinguistique car elle est très précieuse pour la méthodologie d'enquête de terrain.

Ce type d'enquête consiste à recueillir des données en participant soi-même aux situations qui les produisent. Comme l'explique Blanchet, l'observation participante :

[...] consiste à recueillir des données en participant soi-même aux situations de communication qui les produisent, par exemple, en ce qui concerne notre champ de recherche, lors de conversations spontanées auxquelles le chercheur participe ou auxquelles il assiste dans la vie quotidienne, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête, même lorsqu'il s'agit d'échanges centrés sur la problématique de recherche (sur les pratiques linguistiques, etc.) ou de situations que le chercheur suscite volontairement.(Blanchet, 2000 :41)

Selon Philippe Blanchet (2000), les modalités de l'observation varient en fonction du degré de connaissance du terrain et d'insertion dans

la communauté observée, évoluant par paliers successifs vers une participation accrue et directe aux échanges.

Les avantages de cette méthode ne sont plus à prouver, et sont d'ailleurs très nombreux et particulièrement rentables en termes scientifiques. Les plus importants sont : la réduction au maximum des biais engendrés par la présence de l'enquêteur, la possibilité d'enquêter de l'intérieur de l'interaction langagière, et enfin, la comparaison des pratiques effectives par rapport au discours sur les pratiques.

C'est pour toutes ces raisons, que nous estimons que cette méthode est une alternative qui nous sera extrêmement précieuse pour notre enquête, puisqu'elle va nous permettre à la fois de réaliser une observation interne des pratiques langagières de nos enquêtés, en l'occurrence les lycéens mostaganémois, et de les côtoyer pendant un laps de temps afin d'essayer de comprendre les valeurs qu'ils accordent à leurs parlers et aux langues qu'ils utilisent.

Afin de les approcher, sans qu'ils aient l'impression d'être des rats de laboratoire, il a fallu penser à une sorte de subterfuge afin de les mettre à l'aise et de casser la glace qui peut exister entre des personnes jusque-là totalement étrangères. N'oublions pas que cette méthode suppose que l'enquêteur appartienne à la communauté linguistique observée, ou qu'il y soit suffisamment intégré afin d'accéder à des interactions verbales parfaitement spontanées.

Pour notre part, nous avons pensé à nous faire passer pour conseillère à double casquette. Nous étions à la fois l'ex enseignante, qui connaît bien l'établissement et les anciens lycéens, donc une personne de leurs milieux actuels, et l'enseignante universitaire qui côtoie le milieu qu'ils convoitent et dont ils veulent faire partie dans un proche futur.

En définitive, c'est surtout la seconde casquette qui les a attirés et qui les a incités à venir vers nous, car ils avaient cette curiosité de l'autre monde. Un univers idéalisé, rêvé, sur lequel ils veulent avoir un maximum d'informations.

Dans les deux contextes, nous avons été aidée par des enseignants de la langue française, des complices en quelque sorte, qui nous permettaient d'approcher les lycéens en classe, lors du premier contact, mais en dehors de la classe pour les autres rencontres.

On se réunissait généralement dans des salles vides, ou dans des salles d'informatique quand elles étaient libres. Ces rencontres avaient lieu parfois pendant les heures libres des lycéens, mais le plus souvent, c'était entre midi et treize heures (après le déjeuner), puisque les lycéens mangeaient en cantine.

En définitive, l'enquête par observation participante a toujours été la meilleure solution pour les linguistes afin d'investir le terrain, car en dépit de ces limites (difficultés d'enregistrement, implication personnelle de l'enquêteur, et une représentativité insuffisante du contexte sociolinguistique), elle reste le meilleur allié du chercheur à condition qu'elle soit complétée par d'autres enquêtes (entretiens directifs ou semi-directifs).

3.2.3.2. Présentation du protocole d'enquête par questionnaire

Le recueil des données par questionnaire est l'une des méthodes quantitatives qui sont des méthodes de recherche se fondant sur une épistémologie positiviste ou post-positiviste, utilisant des outils d'analyse mathématiques et statistiques, en vue de décrire, d'expliquer et prédire des phénomènes par le biais de concepts opérationnalisés sous forme de

variables mesurables. Elles se distinguent ainsi des méthodes dites qualitatives.

Le comptage et la mesure sont des méthodes quantitatives ordinaires. Le résultat de la recherche est généralement un nombre ou un ensemble de chiffres qu'on expose souvent sous forme de tables, de graphiques...

La première tâche de l'enquêteur sera de sélectionner un public dans le but de composer un échantillon représentatif de la population étudiée. Ensuite, il faut confectionner le questionnaire, sans omettre que la structure d'un questionnaire doit nécessairement respecter plusieurs points afin de faciliter sa compréhension par le répondant et son implication dans les réponses. :

- La technique de l'entonnoir : on part des questions les plus générales aux questions portant sur les points les plus particuliers.
- La question filtre : elle permet généralement de s'assurer que le répondant répond aux critères de sélection de l'échantillon.
- La position des questions impliquantes : elles nécessitent toute l'attention du répondant. C'est pourquoi elles ne doivent pas arriver trop tôt dans le questionnaire et attendre que le répondant soit bien dans le sujet, mais pas trop tard pour éviter un effet de lassitude chez le répondant.
- La logique des blocs de questions : les questions abordant le même thème doivent se succéder.
- L'en-tête : il présente brièvement l'étude et doit inciter l'enquêté à répondre correctement aux questions posées.
- Les questions signalétiques ou d'identification : on les place à la fin du questionnaire, ce sont des questions très simples qui n'exigent pas un effort pour y répondre.

Nous avons donc emprunté cette démarche pour la confection de notre questionnaire. Cette procédure nous a permis de sélectionner, d'une part, un échantillon représentatif de la population étudiée, et d'élaborer un questionnaire dans le but de récolter des résultats quantifiés.

3.2.3.3. Présentation du protocole d'enquête des entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif est l'une des méthodes de recueil des données de la recherche qualitative. Cette recherche produit et analyse des données descriptives, telles que les discours écrits ou dits et le comportement observable des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficiles à quantifier. Elle n'exclut pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. (Kakai, 2008)

Le chercheur cherche à découvrir les facteurs conditionnant un certain aspect du comportement du locuteur mis au contact d'une réalité. Il se sert d'un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus qui se développent au sein des acteurs. L'intérêt est porté particulièrement sur les significations que l'acteur attribue à son environnement de même qu'à ces interprétations.

L'entretien semi-directif est une technique de recueil d'informations permettant de centrer le discours des répondants autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien. Cette technique se caractérise par la liberté accordée à l'enquêté, ce qui lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos dans une totale liberté.

L'entretien directif permet de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de

vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs.

Notre enquête semi-directive se constitue de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite. Lors des entretiens, nous nous contenterons de suivre l'enquête dans le dialogue et de le remettre dans le sujet, dans le cas où il s'y écarte.

Cette tâche n'est évidemment pas simple dans la mesure où l'enquêteur doit impérativement recueillir des informations préalables sur les caractéristiques ethno-sociolinguistiques des informateurs (âge, origine, profession, langues connues, ...) pour mener à bien ses entretiens. Cette pré-enquête est indispensable pour le bon déroulement, et s'avère au bout du compte très bénéfique pour l'enquête.

4. Conclusion partielle

Dans ce premier chapitre, il a été question, dans un premier temps, d'expliquer la manière dont nous avons envisagé de réaliser cette recherche, et de présenter dans un deuxième temps, les perspectives théoriques dans lesquelles s'inscrit ce travail ainsi que les sous-basements méthodologiques qui l'orientent. Il nous a semblé important de dire dès le début de cette thèse la position épistémologique que nous avons adoptée tout au long de cette réflexion.

Nous avons tenté d'expliquer en quoi la complémentarité méthodologique nous a semblée être la meilleure option pour la réalisation de ce travail, tout en insistant, bien entendu, sur le fait que la priorité est accordée aux méthodes empirico-inductives recouvrant des paradigmes qui correspondent à l'idée que nous nous faisons de la sociolinguistique et de son rôle en tant que discipline appartenant aux sciences humaines et. Il

s'agit principalement de la compréhension et de la contextualisation des faits de langues dans les terrains où ils émergent.

C'est grâce à une analyse qualitative que nous comptons recueillir le discours épilinguistique de nos enquêtés. Ce discours est celui de jeunes lycéens que nous avons côtoyé durant une année scolaire. En dernier lieu, nous avons tenté d'expliquer la manière dont seront traitées, puis analysées les données recueillies à l'issue de nos enquêtes.

CHAPITRE II :

Le statut des langues en Algérie

1. Introduction partielle

L'Algérie a connu plusieurs changements sur le plan linguistique durant ces dernières décennies. Depuis 2002, l'Algérie est devenue officiellement un pays plurilingue où l'arabe institutionnel est la première langue officielle, et le « tamazigh » une langue nationale et officielle depuis 2016.

Dans ce chapitre, nous allons essayer dans un premier temps de décrire la population algérienne ainsi que le paysage linguistique algérien. Puis nous tenterons de définir deux concepts clés de notre recherche : le bilinguisme et plurilinguisme. Enfin, nous tâcherons de voir quelles sont les particularités du plurilinguisme en contexte algérien.

2. La population algérienne et ses langues

La population de l'Algérie se compose de deux groupes importants: les berbérophones et les arabophones. La plupart des Algériens descendent de ces deux ethnies. L'islam (sunnite) qui est la religion majoritaire unifie le peuple algérien. Il est cependant difficile de déterminer la répartition exacte des Arabes et des Berbères, tant leur population a été mêlée au cours de l'histoire. Historiquement, la langue maternelle de la grande majorité des Algériens est un parler populaire le «derja», qui signifie littéralement «langue courante» (à plusieurs variétés mutuellement intelligibles) ou le berbère (tamazight).

Aujourd'hui, la majorité des Algériens sont arabophones dans une proportion de 72 %. Parmi les Arabophones, c'est l'arabe algérien qui domine nettement avec 60 % de la population totale et 83,2 % des arabophones. Les autres arabophones du Maghreb parlent le hassaniyya (11,3 %), l'arabe marocain (0,4 %), et l'arabe du Sahara (0,1 %). Toutes les variétés d'arabe appartiennent au groupe sémitique de la famille chamito-sémitique. Mais tous les arabophones d'Algérie parlent l'arabe algérien pour

communiquer entre eux. Autrement dit, à l'oral, c'est l'arabe algérien qui sert de langue véhiculaire, mais à l'écrit, c'est l'arabe classique. (Site électronique, Culture algérienne)

L'arabe dialectal, appelé aussi darija ou derja («langue courante») reflète, dans sa forme actuelle, les différentes étapes qu'il a vécues au cours de son histoire. Au point de vue lexical, on constate la présence de mots berbères et un grand nombre de mots puisés dans le vocabulaire de l'agriculture, l'élevage et la toponymie témoignent de l'influence du turc dans l'arabe algérien. Des mots espagnols sont également entrés dans la langue suite à l'occupation espagnole du territoire algérien, suivis de mots de la langue française. (Leclerc, 1999)

Évidemment, le français a laissé un important fonds lexical qui illustre la capacité d'adaptation de l'arabe algérien. Pour un Algérien, tous les mots «étrangers» sont arabes au même titre que les mots cible (allemand), bizarre (espagnol), police (italien), pédale (italien), pingouin (anglais), etc., semblent des mots bien français pour un francophone.

L'arabe algérien (ou la derja) est généralement dévalorisé dans les discours officiels. Il est souvent qualifié comme un «charabia» impropre à véhiculer une «culture prestigieuse». En 1993, le critique égyptien Taha Husain aurait écrit à propos de l'arabe algérien: «*Le dialectal ne mérite pas le nom de langue et ne convient pas aux objectifs de la vie intellectuelle*». En général, les locuteurs arabophones algériens n'éprouvent pas de difficultés à communiquer avec leurs voisins tunisiens, marocains ou libyens, cependant il leur est plus malaisé d'interagir avec les arabophones des nations plus éloignées du Proche-Orient telles que l'Irak, la Syrie ou la Jordanie.

Quant à l'arabe classique seule une partie de la population (environ la moitié), celle qui est scolarisée, a accès à cet arabe officiel, appris à l'école et employé de manière générale comme langue seconde. Une grande

partie des Algériens, notamment les personnes âgées, sont souvent incapables de saisir le sens réel des informations radiophoniques ou télévisées diffusées en arabe officiel. Pour beaucoup d'Algériens, cet arabe écrit est artificiel à l'oral et ne correspond pas à leur véritable langue.

Par ailleurs, près du tiers, soit 8,8 millions des Algériens - (représentant ainsi 27,4 % de la population) parlent l'une des variantes du berbère, une autre langue chamito-sémitique, mais appartenant au groupe berbère: le kabyle, le tamazight, le chaouïa (shawiya), le mzab, le mozabique, le tshalhit, le touareg, le tarifit, le tumzabt, etc. Les berbérophones forment diverses communautés telles que les Kabyles, les Chaouïas, les Zénètes, les Mozabites, les Touaregs, etc. (Jean, 2008).

Quant aux berbérophones, ils sont regroupés surtout près de la capitale, Alger (Tiziouzou, Bedjaia) et au centre du pays; on trouve aussi quelques communautés éparpillées dans le Sud. En Algérie, les berbérophones se sont donnés comme nom Imazighen (au pluriel); au singulier, c'est le terme Amazigh (berbère) qui est employé. Le mot tamazight désigne leur langue (berbère) et Tamazgha le territoire auquel ils appartiennent.

La loi no 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe est sans précédent depuis l'indépendance de l'Algérie. Cette loi vise à exclure, de manière définitive, l'usage et la pratique du français dans l'administration publique, le monde de l'éducation (incluant les universités), les hôpitaux et les secteurs socio-économiques. Elle vise également à évincer l'élite francisée formée essentiellement dans les écoles d'administration publiques algériennes et représentant l'encadrement technique et scientifique de tous les secteurs d'activité. En définitive, la loi de 1991 impose l'usage unique de la langue arabe, et interdit toute «langue étrangère» sous peine d'écopier une contravention. Cette loi prévoit pour les contrevenants de fortes amendes (équivalant de 150 \$ à 1200 \$ US).

Article 5

- 1) Tous les documents officiels, les rapports, et les procès-verbaux des administrations publiques, des institutions, des entreprises et des associations sont rédigés en langue arabe.
- 2) L'utilisation de toute langue étrangère dans les délibérations et débats des réunions officielles est interdite.

Article 6

- 1) Les actes sont rédigés exclusivement en langue arabe.
- 2) L'enregistrement et la publicité d'un acte sont interdits si cet acte est rédigé dans une langue autre que la langue arabe. (Leclerc, 2017)

C'est surtout dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation que des mesures importantes furent prises. Vu qu'en 1962, l'Algérie était dépourvue d'enseignants parlant l'arabe classique (ou coranique), le gouvernement n'imposa que sept heures d'enseignement de l'arabe par semaine dans toutes les écoles algériennes; ce nombre passa à 10 heures par semaine en 1964. Pour remédier au problème de la pénurie des professeurs d'arabe, il fallut en recruter des milliers en Égypte et en Syrie, ce qui suscita à l'époque des controverses et des résistances dans le milieu enseignant.

Une ordonnance de 1976 sur l'école fondamentale imposa l'enseignement du français seulement à partir de la quatrième année. En 1974, l'enseignement de la langue française est toutefois introduit comme langue étrangère obligatoire dès la quatrième année du primaire et, par la suite, jusqu'à la fin du secondaire. Pourtant, deux sondages d'opinions, réalisés en 1999 et en 2001, ont révélé que plus de 70 % des Algériens étaient en faveur de l'enseignement du français dès la première année de l'école primaire. (Giblin, 2007 :8)

3. La politique d'arabisation

3.1. L'objet de la politique d'arabisation

Le but avoué de la politique linguistique du gouvernement algérien était d'appliquer à ce contexte la notion d'indépendance : remplacer la langue officielle du colonisateur « le français » par une langue officielle et « nationale », l'arabe, restaurant ainsi la situation d'avant 1830 où la seule langue écrite était l'arabe (littéral). C'était aussi l'occasion de marquer l'attachement de l'Algérie au monde arabe et à l'identité arabo-musulmane.

Le qualificatif de « national » peut être discuté en ce sens que l'arabe est en réalité une langue internationale, utilisée et symbolisée comme « lien » rattachant les divers pays du monde arabe (alors que les langues orales y sont variées). La tentation était forte pour le pouvoir algérien de tenter de s'approprier, par le biais de la langue arabe, la légitimité liée à l'Islam.

La langue arabe littérale, appelée à être modernisée et utilisée pour des usages extra – religieux (médias, enseignement, ...), était ainsi appelée à prendre la place de tous les autres registres linguistiques en vigueur en Algérie.

3.2. L'impact de la politique d'arabisation sur l'opinion publique

Il est certain que, par rapport à l'Algérie officiellement francisée de 1962, cette politique linguistique a réintroduit dans le pays une marque fortement arabe : enseignement, presse, administrations, et inscriptions publiques. Ce changement s'est accompagné d'une marque plus arabe et plus musulmane sur l'ensemble de la vie sociale. De ce fait, une satisfaction a été apportée à la majorité des citoyens, et de l'opinion publique, pour qui l'attachement à l'Islam est primordial, et qui a vu dans la restauration de la langue arabe une inscription plus forte dans cette religion et dans cette culture arabo-musulmane. La même opinion a aussi été extrêmement

sensible à la marque nationale portée sur la culture, et à la mise en exergue d'une personnalité algérienne.

Cette réinsertion de la culture arabo-islamique dans un contexte algérien fortement dépersonnalisé par la colonisation aurait du avoir des effets d'équilibrage positifs. En réalité, ces effets n'ont pas été obtenus pour diverses raisons. Les algériens continuent à employer leur langue maternelle comme auparavant et le plurilinguisme demeure en Algérie peut encore plus fort avec l'arrivée de la télévision française dans les foyers algériens.

4. Le statut des langues en Algérie

La réalité sociolinguistique algérienne est plurilingue, cette situation est avant tout le fruit des différentes conquêtes qu'a connues cette terre et à la richesse de son histoire. Cette situation complexe pose de nombreux problèmes. Afin de décrire les grandes lignes de cette situation, il est nécessaire de rappeler que cette dernière se singularise d'une part, par un bilinguisme institutionnalisé : un bilinguisme arabe classique-langue française dans des domaines d'usage formels et administratifs. Et d'autre part, par une situation diglossique : arabe classique/ arabe dialectal. Ce bilinguisme étatique instauré après l'indépendance nie l'existence d'autres langues en Algérie (berbère, ...) et réserve l'une à des domaines formels et l'autre à des domaines informels.

Les langues victimes de marginalisation ont du s'imposer par la force, et par une longue lutte qui a fini par porter ses fruits. C'est le cas des langues berbères dont le rapport à l'arabe classique relève d'un bilinguisme diglossique car en dépit de sa déclaration comme « *langue nationale* » en 2002, elle reste très peu enseignée (uniquement dans les villes kabylophones) et peu répandue.

Bien que les linguistes maghrébins s'accordent sur la complexité des situations sociolinguistiques au Maghreb, ils divergent néanmoins lorsqu'il s'agit de déterminer la nature des rapports qui existent entre les langues en présence étant donné que la situation linguistique au Maroc ne ressemble tant que cela à ce qui se passe en Algérie d'où la nécessité de les étudier séparément.

4.1. Le statut de l'arabe classique ou institutionnel en Algérie

L'arabe institutionnel bénéficie de plusieurs appellations : « littéraire », « moderne », « littéral », « standard », « coranique », « classique » et « scolaire ». Il occupe le statut de langue nationale et officielle de la république algérienne, et ce, depuis l'indépendance : 1962, date à laquelle le pays a recouvert sa liberté et a opéré des changements fondamentaux. La politique linguistique prônée par l'Etat algérien visait alors à remplacer le français par l'arabe. Car le français, langue officielle de l'Algérie colonisée était de fait perçu comme la langue du colonialisme, imposée par ce dernier. (Chachou, 2011 :121).

Dans une volonté d'élimination de l'identité arabo-musulmane, le colonisateur a tout mis en œuvre pour implanter sa langue et sa culture, et ce à travers la francisation de l'Algérie et en imposant le français comme langue officielle. Mais en dépit de toutes ces tentatives le français était peu apprécié : « *C'était la langue du colonialisme, introduite par lui, langue des chrétiens oppresseurs de l'Islam et négateurs de l'identité algérienne.* » (Grandguillaume, 2004 :93). Cette idée a été fortement inculquée par les partisans d'une arabisation monolingue.

« Opter pour l'officialité de la langue arabe, revenait également à imposer un modèle linguistico-culturel puissant face à l'ancien colonisateur. Un modèle fort car partagé par un ensemble de « pays arabes » formant la « Oumma », équivalent du mot « nation », qui revendique les

mêmes appartenances idéologiques, linguistiques, culturelles et religieuses. Ce projet, objet d'une lutte ancienne participait à la restauration de la civilisation arabo-musulmane au Maghreb, dont la finalité était d'inverser la donne identitaire qui se voulait emblématique du recouvrement de la souveraineté nationale ». (Chachou, 2011 :122)

Cette idée de Oumma est très controversée car pour certains, dont l'islamologue française (née en Syrie) Marie-Thérèse Urvoy (2017), l'idée d'Oumma implique « *nécessairement une vision hiérarchisée du monde : le croyant supérieur au non croyant, l'homme à la femme...* ». Pour cette raison, il ne saurait exister d'égalité entre tous les sujets quels qu'ils soient, l'égalité ne pouvant exister qu'entre les croyants.

Tandis que pour d'autres, elle traduit un sentiment d'échec profondément refoulé, dont l'origine remonterait à la décadence subie par certaines nations arabes. Pour l'historien Georges Corm, (2007) « *cet attachement viscéral à la notion très imaginaire de Oumma et de civilisation ou de valeurs musulmanes ou arabo-musulmanes ne fait que traduire une réaction psychologique de compensation à l'état de déchéance dans lequel sont plusieurs sociétés qui ont pour religion principale l'Islam.* ».

En effet, le premier sous-bassement idéologique ayant fortement influencé le choix de la politique linguistique, en Algérie, est ce nationalisme panarabe dit aussi « *nassérisme* », du nom de l'ancien président égyptien Djamel Abdel Nasser, qui en fut le principal promoteur.

Le nassérisme consiste en :

Une sorte de fusion de panarabisme, de socialisme et de populisme. Ce courant, dans une période de crise et surtout de défaites contre Israël, a eu un impact direct surtout sur les couches socialement défavorisées. Pour Nasser, l'union du monde arabe est un objectif sacré et la langue joue dans ce domaine un rôle fédérateur. Dans ce contexte, l'arabe littéraire, idiome

commun à tous les Arabes, est le seul capable d'assurer cette fonction unificatrice. (Laroussi, 2003 :140)

En Algérie, les nationalistes arabes ont connu un sort différent que dans les autres pays du Maghreb (Maroc et Tunisie), car dès l'indépendance, les leaders du FLN (Front de libération nationale), Ben Bella (1962-1965) et Boumediene (1965-1976) ont affiché une politique résolument panarabe et par conséquent pro-nassérienne.

Le second soubassement, est le courant baathiste, pour qui le nationalisme arabe est difficilement concevable sans l'Islam. Rappelons que le baathisme cherche à « *ressusciter la civilisation arabo-islamique telle qu'elle fut pendant les siècles d'or. Cette civilisation est considérée par les baasistes comme morte depuis le déclin du monde arabo-islamique, déclin dont l'Empire ottoman fut en grande partie responsable.* » (Laroussi, 2003 :140).

Il est évident que la résurrection de cette civilisation arabo-musulmane doit passer par le choix de l'arabe littéraire comme langue nationale et de l'Islam comme unique religion de la nation.

D'après l'ouvrage dirigé par Ambroise Queffélec (2002), « *la manipulation psychologique est évidente, elle consiste à instrumentaliser et à utiliser les représentations mentales populaires liées aux notions « langue arabe » et « islam » et leur pouvoir légitimant et sacralisant profondément intériorisé dans le mental et la conscience du peuple algérien* ». Ces représentations sont toujours exploitées et diffusées sous forme d'assertions dans les discours officiels.

Dès 1962, ces deux conceptions se reflèteront dans les textes officiels algériens. Elles seront considérées comme des constantes de l'Etat algérien, ainsi que le montre « la chronologie de l'arabisation », datant de 1962 à 1989. « *Dans l'administration, l'arabisation est impulsée par décisions autoritaires: ordonnance du 26Avril du président Boumediene en*

Algérie, décrétant une arabisation totale pour 1971. Ce ne sera évidemment pas le cas, et la généralisation de l'arabisation fera l'objet de décrets ou lois successifs jusqu'en 1998 ». Mais cette volonté de généralisation de l'usage de la langue arabe s'oppose presque naturellement, et ce, même dans les domaines qui jusque-là lui étaient acquis, un usage de plus en plus décomplexé des langues premières et de la langue française.

Les frontières fonctionnelles s'avèrent de moins en moins évidentes dans certains domaines, et plus particulièrement dans les pratiques effectives et dans les parlers de tous les jours. Le parler algérien ou les dialectes algériens sont loin de donner raison à cette politique linguistique. Les locuteurs algériens alternent plusieurs codes dans leurs pratiques quotidiennes, allant de l'arabe classique, derja à la langue française et anglaise, sans oublier pour autant tous les néologismes qu'on ne trouve que dans ces parlers typiquement algériens.

4.2. Le statut de la langue française en Algérie

4.2.1. Place et statut du français

La langue française a profondément marqué l'inconscient du peuple algérien à travers plusieurs générations et cela se confirme après l'indépendance. Bien qu'elle soit considérée comme langue étrangère, elle deviendra progressivement la langue officielle de l'état et cela est dû, bien évidemment, à la politique coloniale qui, à partir de 1830, a essayé de remplacer l'arabe et la culture musulmane par la langue française. Langue de grand usage, le français, malgré la politique d'arabisation, va concurrencer l'arabe, à partir de 1962, notamment dans les domaines économique et administratif.

Nous notons ici la condamnation par le parti démocrate de l'élite francisante de la promulgation de la nouvelle loi sur l'arabisation. Pour ce parti démocrate, le français doit être revendiqué et inclus dans le système

scolaire. Notre pays, nouvellement indépendant a le droit de récupérer ses édifices et sa langue maternelle, mais sans pour autant persister à considérer le français comme langue des colons et de la chrétienté. Au contraire, les algériens doivent concevoir le français différemment.

Donc, la langue française, qui est au service de l'économie, nous permet d'éviter la régression et l'isolement, parce que la science et la technique s'enseignent en langues étrangères auxquelles on refuse de s'ouvrir.

Force est de constater que la langue française dite étrangère ne l'est pas, car elle est omniprésente dans le milieu social et culturel des algériens même si elle a été exclue de l'enseignement et de certains secteurs de l'administration. Cependant, nous ne pouvons pas estimer le nombre de locuteurs algériens maîtrisant le français, car les données statistiques concernant l'utilisation du français ne sont pas vraiment établies de manière rigoureuse.

Nous pouvons néanmoins vérifier le nombre de locuteurs parlant cette langue à travers la population scolarisée, l'enseignement (secondaire, universitaire) et les médias (journaux parus en langue française, la publicité, la presse...).

4.2.2. La langue française dans le système éducatif algérien

L'institution éducative, comme cela a toujours été le cas un peu partout dans le monde, est le lieu où se centralisent les lignes de force de la société. Or la place attribuée au français et à l'arabe à l'école algérienne est inconstante depuis l'indépendance (arabisation, français « langue étrangère ») et se spécifie naturellement par la domination de l'idéologique et du politique sur les paramètres sociaux et linguistiques. L'arabisation a impliqué qu'à l'avenir, le français est une langue étrangère étudiée pour elle-même et non utilisée pour l'apprentissage d'autres matières, elle ne doit

renfermer de ce fait, aucune dimension culturelle ou esthétique et doit s'en tenir donc au plan linguistique.

Le français n'est donc, plus considéré comme langue d'enseignement mais comme matière à enseigner. L'arabe devient principalement la langue de culture. Le volume horaire imparti à l'enseignement du français a été considérablement réduit et les conditions d'ensembles dans lesquelles s'effectue l'apprentissage du français au niveau de tous les paliers (à partir du primaire jusqu'au secondaire) ne permettent qu'à une frange d'élèves d'acquérir une certaine compétence dans cette langue, parce qu'ils l'auront appris non à l'école ou au lycée, mais plutôt au sein de leur milieu familial.

Il a été longtemps considéré comme tabou de discuter de certaines questions linguistiques comme : « quelle norme pour l'arabe ? » (Dialectal, littéral...), comment utiliser au mieux ce que Kateb Yacine appelait autrefois « un butin de guerre » ? Aujourd'hui, les insuffisances de la politique linguistique scolaire sont évidentes et déclarées même par certains enseignants et didacticiens algériens. La baisse du niveau scolaire est devenue une réalité indéniable. « *Les mesures d'arabisation étant généralement prises dans une optique politicienne [...] se sont donc traduites par un abaissement du niveau des études, par une carence pédagogique grave* ». (GrandGuillaume, 1998 : 20)

Selon Malika Boudalia Greffou - discutant la problématique de « l'algérienisation de l'enseignement » et de la création d'une « méthode nationale d'enseignement » pour l'arabe et le français - il y a un amalgame ambiguë puisque il y est fait plus ou moins tacitement référence à des méthodologies didactiques internationale principalement d'inspiration structururo-globale. Selon le même auteur cette contradiction a donné « *le syllogisme suivant : je suis nationaliste, or la méthode d'enseignement est nationale, donc j'adhère. Suivant, ce syllogisme, toute personne qui n'adhère pas se voit soupçonnée et taxée d'antinationaliste et par là même d'être excommuniée* ». (Boudalia Greffou, 1989 : 19)

En ce qui concerne, les manuels de français, il a été constaté qu'il y avait une inadéquation flagrante pour une progression efficace de l'enseignement/apprentissage du fait d'un triple changement méthodologique. (Cuq, 1992 : 149). En effet, les élèves algériens passent initialement par une méthode syllabique du type français langue maternelle dont le manuel tient son origine d'un livre avec lequel des générations de petits enfants ont appris à lire en France, ensuite par une méthode structuro-globale de type français langue étrangère et enfin terminent (classes de terminales) par une méthode qui se rapproche encore une fois d'une méthode de langue maternelle avec un manuel qui utilise des techniques comme la grammaire de texte utilisée également en France.

Nous constatons donc qu'on est loin de la réalisation d'une pédagogie « nouvelle » et « nationale » ce qui révèle d'ailleurs l'absence d'une véritable réflexion au niveau de la « conceptualisation ».

Outre, les manuels scolaires qui semblent rater leurs objectifs pédagogiques, la langue française s'est trouvée en compétition avec l'anglais dès l'année 1993 après une conjoncture politique avec laquelle l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère au primaire. L'accès à cet enseignement optionnel était confié aux parents qui devaient choisir la première langue étrangère de leurs enfants.

D'après une analyse des statistiques du Ministère de l'Education Nationale, effectuée par Derradji Yacine (2002), l'enthousiasme relatif ressenti à l'égard de l'anglais les premiers temps, s'est vite rétracté et une nette préférence pour le français a fait surface après une confrontation avec la réalité socioculturelle et sociolinguistique du pays où il apparaît que la langue anglaise est inexistante dans l'environnement de l'enfant alors que le français y est profondément ancré.

En effet, l'anglais n'est utilisé que par les professeurs d'anglais et quelques interprètes au moment de l'exercice de leurs fonctions et presque

jamais ailleurs. Le français s'avère comme indispensable pour réussir son parcours étudiant ainsi que pour avoir de meilleures chances dans le monde du travail. L'anglais par contre, est considéré comme important pour la poursuite des études à l'étranger ou pour faire des études très poussées dans un domaine de recherche spécifique.

C'est avec l'institution éducative que la problématique des langues a été posée ; et c'est à travers elle, aussi, qu'on a pensé pouvoir résoudre les statuts et rôles des langues nationales et étrangères. Alors que les langues vernaculaires ont été sacrifiées au nom de l'homogénéité linguistique et du nationalisme. Même l'identitaire qui aurait pu être la bouée de sauvetage du berbère n'était pas toujours la priorité du politique malgré ses discours et ses slogans qui prêchent l'authenticité et l'algérianité. C'est par cette politique que l'état pense unir le peuple. Un peuple déjà uni de par son histoire.

Cette politique éducative a créé chez les générations postindépendance un malaise linguistique où le plurilinguisme est de plus en plus ressenti non pas comme une richesse mais comme un handicap douloureux. Les élèves sont déstabilisés et déstructurés à tous les niveaux et semblent souffrir d'un « demi-linguisme ». Au lieu d'œuvrer pour l'épanouissement linguistique des apprenants, les politiques linguistiques étaient la source de dépérissement des langues qui se fait sentir de plus en plus avec l'abandon de l'aspect normatif aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

4.3. Statut de l'arabe dialectal

4.3.1. Justification de l'utilisation du terme : «arabe dialectal »

L'arabe dialectal est un terme qui recouvre les dialectes arabes, résultant d'une interférence linguistique entre la langue arabe et les langues locales ou voisines, à l'issue d'un processus d'arabisation ou d'une influence

culturelle quelconque due principalement à la colonisation, aux mouvements migratoires, au commerce, et plus récemment aux médias.

Dans notre étude, nous optons pour l'appellation « arabe dialectal algérien » pour désigner le parler des algériens car nous estimons que cette variété découlent de l'arabe tout en insistant sur l'adjectif « algérien » pour le distinguer des autres dialectes arabes car même s'ils découlent tous de l'arabe littéral, ils sont toutefois suffisamment dissemblables pour que des locuteurs du monde arabe provenant de régions éloignées ne puissent pas se comprendre entre eux. Ils possèdent également une grammaire, une syntaxe, un vocabulaire et une prononciation qui en font des langues différentes de l'arabe littéral, à tel point que la communication entre une personne ne parlant que l'un d'eux et une autre ne parlant que l'arabe littéral est impossible.

Ils sont en perpétuelle évolution, incluant constamment de nouveaux mots et tournures de phrases, tirés la plupart du temps de langues occidentales comme le français, l'espagnol ou l'anglais. Ce sont les dialectes, aux côtés d'autres langues non-arabes, qui sont utilisées pour la communication de tous les jours dans les pays concernés.

4.3.2. Statut de l'arabe dialectal algérien

Les nationalistes arabes algériens ont postulé un lien génétique entre les deux variétés constituant la traditionnelle diglossie entre variété haute (arabe littéral) et variété basse (arabe dialectal) de la langue en question. Comme son nom l'indique en arabe (*dârija*, lié à l'idée de degré), le dialecte est pensé comme l'altération, la *dégradation* d'une langue pure, *claire* (*fus'ha*, qui désigne l'arabe classique).

Bien que l'arabe dialectal soit la langue de «*la communication effective*» (ELimam, 2002 :5) et est parlé par la majorité des algériens, il demeure une version dégradée de l'arabe classique. Notons également qu'il

possède ces propres caractéristiques : phonétiques, morphosyntaxiques, et sémantiques, qui le différencient de l'arabe littéraire et de l'arabe parlé dans d'autres pays, notamment dans les pays du Moyen-Orient. Son lexique est d'une grande richesse et présente aussi d'importantes particularités dans la mesure où y figurent des mots d'origine turque, espagnole, française...etc. Mais en dépit de toutes ces caractéristiques, la derja reste une variété minorée et stigmatisée par le pouvoir et parfois même par ses propres locuteurs.

L'une des stratégies de dévalorisation de l'arabe algérien au profit de l'arabe classique, consiste à le considérer comme non-scientifique (Laroussi 2002). Cet argument est avancé régulièrement par les défenseurs de l'idéologie pro-arabe littéraire dans la perspective d'exclusion de l'arabe maternel (forme langagière minorée) des représentations officielles, ils lui dénie toute scientificité potentielle afin de le stigmatiser, et de lui ôter le statut de langue.

Certains linguistes actuels tels qu'Abdou Elimam avancent que le vernaculaire actuel aurait un substrat non arabe mais punique, langue des antiques Carthaginois, langue sémitique également. Derrière la polémique scientifique, ce sont bien des enjeux politiques qui se jouent, car, affirmant cela, Abdou Elimam débaptise la langue parlée « d'arabe dialectal » pour lui préférer le terme de « maghribi » (langue du Maghreb) ; et rompt du même coup le lien mythique entre langue parlée et langue arabe classique ou moderne, tissé par les nationalistes musulmans et arabophones : c'est l'identité arabo-musulmane de l'Algérie qui est en question.

Elimam ne cherche pas ici à prendre position dans ce débat, mais veut montrer que les propositions linguistiques sont récupérées dans le sens d'idéologies identitaires ; et que l'arabe comme langue nationale algérienne, partagée par l'ensemble de la population, est autant une construction que dans toutes les autres configurations nationalistes. Si cette construction identitaire a pu porter ses fruits, ce n'est pas seulement en

raison de la tradition, antérieure à la pensée nationaliste, de confusion entre les variétés dialectale et littérale de l'arabe ; confusion favorisée par le statut prestigieux de cette dernière, langue de la Révélation. C'est aussi parce qu'elle symbolisait « l'autre » du colonisateur.

Elimam affirme également que : « [...] *du point de vue de la norme sociale, le «maghribi» est dominant. Mais que du point de vue de la norme d'Etat, le «maghribi» est minoré.* » Il ajoute que : « *la minoration de cet héritage social et culturel dont les profondeurs sont ancrées depuis des siècles dans nos gènes historiques, est relayée par des arguments fallacieux.* » Il pense que ces déclarations sur une pseudo inexistence de «règles de grammaire», de «dictionnaires», de «littérature», est fausse car il existe, selon lui, des dizaines de dictionnaires et de manuels de grammaire. Quant à la littérature : « *le «maghribi» peut -sans avoir à en rougir- se prévaloir d'un corpus littérature multiséculaire. En effet les productions réalisées au Maghreb et en Andalousie avant le XVe siècle puis celles diffusées entre le XVe et le XXe siècle au Maghreb constituent un trésor immense que nous nous refusons à hériter.* » (Elimam, 1996).

Enfin Elimam estime que le «maghribi» est une langue à part entière et qu'il est en mesure d'assumer une fonction institutionnelle comme tout autre langue, mais pour faire face à ses différentes fonctions, il devra faire des emprunts, comme toutes les langues de prestige.

4.4. Statut des langues berbères

La langue amazighe ou le berbère en Algérie, se compose lui-même d'une multitude de parlers et de langues locales ou régionales et donc minoritaires par rapport aux langues dominantes en Algérie (l'arabe algérien, l'arabe littéraire et le français). Ces langues régionales et minoritaires sont principalement le kabyle, le chaoui, le m'zabi, le targui et plusieurs poches linguistiques utilisant l'une ou l'autre forme plus ou moins

altérées, ou plus ou moins acclimatées comme le tachalhit, et se situant dans différentes régions d'Algérie du nord comme du sud (Bousemghoun, Ouakda, Lahmar, Boukaïs au sud-ouest ou encore aux confins de l'Ahaggar dans l'extrême sud du pays et qui maintiennent toutes leurs traditions linguistiques dans des régions entièrement arabisées), tout en entretenant des rapports constants avec les langues dominantes l'arabe et le français en l'occurrence.

4.4.1. La revendication berbère

Après de longues années de silence, la question de la langue et de la culture berbère est réapparue au-devant de la scène au début des années 1980. Le mouvement s'est baptisé « Tafsut Imazighen » ou « Printemps berbère ».

Gabriel Camps lie étroitement ce mouvement de revendication militante et recherche scientifique, l'une et l'autre se développant dans une sorte d'interaction. (Camps G., 1992) la particularité de cette revendication réside dans le fait qu'on voit pour la première fois, en Algérie, des actions militantes de berbérophones natifs. Tandis qu'en France, on assistait à la publication des travaux de linguistes berbérophones, notamment ceux de Salem Chaker et de Mouloud Mammeri.

On voit fleurir des meetings, des conférences et des colloques autour de la langue et de la culture berbère un peu partout. Dalila Morsly affirme que : *« On retrouve, donc, dès cette période, cette recherche « Kabyle » qui est surtout le fait de natifs pas ou peu formés aux questions de langage. Elle fournit des travaux divers qui se caractérisent par une faible rigueur méthodologique, une forte orientation prescriptive et idéologique, mais qui néanmoins peuvent présenter des notations et des corpus pour la recherche »* (Morsly, 1997 : 36)

Quant à la recherche universitaire, certainement plus fiable sur le plan analytique et descriptive, elle reste encore partielle et se concentre beaucoup plus sur les variétés Kabyle en négligeant les autres variétés berbères.

Cette revendication berbère s'est traduite par deux faits marquants : « le printemps berbère » en 1980, et « la grève du cartable » en 1994, une pénible et longue grève organisée par le mouvement M.C.B (Mouvement Culturel Berbère). Cette grève a permis la création d'une instance nommée Haut-Commissariat à l'Amazighité chargée de « La réhabilitation de l'amazighité et de la promotion de la langue amazighe ».

Ce mouvement de revendication de la culture et de la langue amazighe a poursuivi sa route en ayant pour slogan « **Tamazight langue nationale et officielle** » jusqu'en 2002, date de la modification constitutionnelle instituant le tamazight comme « langue nationale », puis officielle.

4.4.2. La langue amazighe langue nationale et officielle

Le Parlement algérien a adopté, il est vrai, en avril 2002, à l'unanimité, une modification constitutionnelle instituant le tamazight comme « langue nationale » : ce fut la **loi no 02-03 du 10 avril portant révision constitutionnelle** (2002). Ce geste historique est intervenu à l'approche des élections législatives, alors que le climat tendu par les manifestations et les revendications remettait en cause l'autorité de l'État en Kabylie. Quoi qu'il en soit, le statut de la prééminence de l'arabe n'a pas changé, puisque le tamazight n'est qu'une « langue nationale » — non une « langue officielle » — que l'État s'engage à promouvoir, mais non pas à utiliser (contrairement à l'arabe).

Le linguiste algérien Abderezak Dourari (2016) souligne l'impact positif de l'officialisation sur ce qu'il appelle " l'apaisement de l'ensemble

des obsessions identitaires qui ont accompagné l'histoire récente de l'Algérie, depuis les années 30 du siècle dernier". Il estime que l'enjeu de cette officialisation du tamazight est « *la réhabilitation de l'identité historique d'un peuple et le retour du rationnel : remplacer la haine de soi, par l'amour de soi sans narcissisme* ». (Dourari, 2004)

La politique linguistique prônée en Algérie jusqu'à présent visait la mise en œuvre d'un imaginaire arabe obsédé par l'unicité du peuple arabe, de la nation et de la langue, ce qui a conduit à une politique d'arabisation dont les séquelles sont toujours visibles. Dourari affirme que : « *La politique d'arabisation imposée à l'Algérie et au Maghreb a produit des désastres dont les séquelles perdureront* » (Idem), c'est pourquoi il exhorte à tirer des enseignements de cet échec et éviter de reproduire les mêmes erreurs. Il ajoute que : « *La nécessité d'une nouvelle politique linguistique, plus juste d'un point de vue de l'histoire, et plus rationnelle eu égard aux exigences de la réalité et de l'avenir, impose une prudence dans la démarche* ».

Ces nouveaux aménagements devraient être conçus dans un pluralisme linguistique car : « *Le pluralisme linguistique n'est pas nécessairement le corollaire d'un pluralisme identitaire ou nationalitaire* » (Dourari, 1996 : 50). C'est dans un esprit plus large qu'il faut penser ces changements, une perspective nouvelle qui prendrait en considération toutes les identités présentes en Algérie. « *Aussi faut-il penser à la construction d'une identité intégrative qui conjugue spécificité et universalité. Etre Soi-même sans se barricader contre l'Autre. Elargir toujours les limites de soi.* » Affirme-t-il. (1996 :48).

Une introduction du tamazight est possible, selon lui, à condition que le pouvoir fasse le nécessaire pour une officialisation sereine et réfléchie : « *L'officialisation, dans le sens de son introduction dans certains domaines officiels est possible dès demain. Il faut cependant être patient pour que, une fois les hypothèques politique et symbolique levées, faire effectivement*

ce qui doit être fait pour une officialisation réussie et sereine loin du bricolage volontariste qui a caractérisé l'arabisation.» (Dourari, 2004).

Toutefois, compte tenu de l'attachement à l'arabité et de l'anti-berbérisme ancrés dans la culture algérienne, tant de la part des autorités politiques que des forces armées, la recherche d'une solution risque d'emprunter la voie de la confrontation plutôt que celle du compromis, au mieux celle de l'évitement qui consiste à temporiser par des mesures symboliques et des promesses non tenues.

5. Le bilinguisme

Le bilinguisme est la capacité d'un individu d'alterner entre deux langues selon ses besoins. Par extension à un territoire, le bilinguisme est la coexistence de deux langues officielles dans un même état. Le bilinguisme constitue la forme la plus simple du multilinguisme, qui s'oppose au monolinguisme.

5.1. Bilinguisme individuel

Une personne bilingue, dans le sens le plus large, est celle qui peut communiquer en deux langues au moins, que ce soit sous une forme active (la parole et l'écriture) ou passive (par l'écoute et la lecture). Le terme « courant » s'applique aux gens capables de communiquer, même de façon inégale et avec des petites erreurs, dans chacune des deux langues.

Les locuteurs bilingues ont acquis et maintenu au moins une langue pendant l'enfance, la première langue (L1). La première langue (parfois également désignée sous le nom de langue maternelle) est acquise sans enseignement conventionnel. Il est possible que les enfants aient et maintiennent plus d'une première langue.

Certains linguistes plaident pour la définition maximale qui signifie que les « vrais » bilingues sont aussi bien capables de s'exprimer dans une langue que dans l'autre et ont une connaissance identique des deux langues. D'autres plaident pour la définition minimale, basée sur l'utilisation correcte de phrases dans les deux langues pour la communication courante. Encore d'autres considèrent bilingues ceux capables de penser naturellement dans une langue comme une autre.

5.2. Langue maternelle (L1)

Langue maternelle, langue natale ou langue première désignent tous la première acquisition linguistique d'un enfant. Pour Louise Dabène : « *La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi d'une sorte de droit d'ainesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance, d'où les expressions fréquentes de **langue native** et de **locuteur natif*** » (Dabène, 1994 : 11). C'est aussi la langue de la communication, utilisée avec l'enfant avant qu'il n'apprenne à parler. C'est à travers les interactions de son entourage que l'enfant assimile de façon naturelle la langue entendue. Une bonne maîtrise de la langue maternelle est essentielle pour l'apprentissage d'une seconde langue. Après l'âge de 12 ans tout apprentissage linguistique est considéré comme une seconde langue.

5.3. Langue seconde (L2)

La langue seconde est la deuxième dans l'ordre d'acquisition des langues. C'est celle qu'on acquiert après sa langue maternelle. Toutefois ce concept demeure extrêmement ambigu étant donné qu'il dépend généralement du contexte dans lequel il est utilisé.

Le concept de français langue seconde (FLS) est apparu pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français où les concepts de

FLM (Français langue maternelle) et de FLE (Français langue étrangère) se sont révélés insuffisants.

Ce concept est polysémique et susceptible de connaître plusieurs définitions. Dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca distinguent deux types de définitions du FLS : «*Le premier type est directement issu de la sociolinguistique anglo-saxonne* ». Pierre Martinez, qui le défend, le résume parfaitement: «*Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première*» (Cuq & Gruca, 2002 :94-97).

La seconde définition semble être plus stricte. En France, la langue française langue seconde est une langue de nature étrangère pour les migrants. Elle se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, en raison de la situation sociolinguistique, tel est le cas également en Afrique dite francophone.

Une troisième acception est née dans le cadre de l'Éducation nationale en France. Pour cette institution, le FLS, c'est le français appris en tant que langue cruciale et déterminante pour la vie de l'apprenant (notamment les apprenants immigrés dans un pays francophone). Cette acception est contestée par un certain nombre de chercheurs en sciences du langage.

Pour Cuq : «*En langue seconde, l'aspect identitaire est d'autant plus important que l'identité dans les pays où le français occupe la place et la fonction d'une langue étrangère, se construit généralement dans un contexte multilingue, éventuellement conflictuel, comme ce peut être le cas dans les ex-colonies française [...].*»(Cuq, 2003,148-149).

Le problème identitaire se pose de façon moins complexe en français langue étrangère qu'en français langue seconde étant donné que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait généralement par

consentement. Enfin, l'acquisition d'une langue seconde est encore plus difficile, voire plus conflictuelle, quand son appropriation ne fait pas dès la tendre enfance.

5.4. Acquisition d'une langue

Le linguiste américain Noam Chomsky postule l'existence d'un dispositif biologique qui rendrait possible l'acquisition du langage humain. Cette conception expliquerait pourquoi tous les enfants, quelles que soient leurs origines, sont capables d'acquérir sans difficultés le langage. L'enfant acquiert sa langue maternelle (ou L1) aisément, il n'a pas besoin d'apprendre activement les règles de celle-ci puisqu'elles lui viennent «naturellement», quelle que soit la société dans laquelle il grandit.

Pour ce qui est de l'acquisition plus tardive d'une langue autre, appelée « seconde » ou « étrangère » (L2), les études ont démontré que le niveau de maîtrise atteint est rarement comparable à celui d'un locuteur natif. Cet écart s'explique partiellement par l'âge, car dépassé un certain âge il devient difficile d'acquérir une nouvelle langue. L'acquisition d'une seconde langue ainsi que le degré de maîtrise atteint en L2 dépendent de facteurs extralinguistiques (tous inter-reliés) dont les plus importants sont : la nature et le but de l'acquisition, la volonté, la motivation, la personnalité, le style individuel d'acquisition, etc.

Chomsky parle de « module humain de langue » - un mécanisme permettant à un individu de recréer correctement les règles (grammaire) des locuteurs autour de lui. Ce mécanisme de langue devient, selon lui, moins utile une fois que l'enfant grandit et n'est plus, normalement, disponible à la puberté, ce qui explique le fait que les adolescents et les adultes ont parfois du mal avec certains aspects de l'apprentissage d'une deuxième langue (L2). Ce point de vue est largement répandu, et pourtant il est voué à de nombreuses critiques.

5.5. Contextes d'utilisation

Chaque langue possède son propre ensemble de signes, et les unités d'expression (signifiants) de chaque langue correspondent aux unités de sens (signifiés) de cette même langue.

Les premières études sur le bilinguisme ont conclu que l'enfant bilingue avait un « handicap linguistique », ou encore qu'il voyait ses fonctions cognitives affectées par une « confusion mentale ». Les chercheurs ont établi que les lacunes des bilingues en ce qui concerne l'intelligence verbale sont attribuables à un « effet de balance », c'est-à-dire que la compétence linguistique totale (qui ne peut dépasser celle des monolingues) doit nécessairement se diviser entre la L1 et la L2, de sorte que, s'il y a progression en L2, il y a du même coup une régression en L1.

5.6. Avantages et désavantages

La question des avantages versus inconvénients du bilinguisme a souvent été posée dans la recherche. Aujourd'hui, il semblerait que le bilinguisme présente certains inconvénients en termes de vocabulaire et fluidité dans chacune des deux langues. Il y aurait un effet un certain ralentissement de l'acquisition du vocabulaire et une moindre fluidité. Cela peut s'expliquer notamment du fait que l'input linguistique est réduit de moitié pour chacune des deux langues. Le bilinguisme présente de nombreux avantages en ce qui concerne les fonctions exécutives, telles que les capacités d'alternance entre tâches, flexibilité mentale, capacités d'inhibition.

Ellen Bialystok, enseignante-chercheuse en psychologie à la York University, à Toronto, a affirmé lors de la conférence « Living with two

languages », organisée samedi 13 avril au Lycée Français de New York que :

Les bilingues doivent en permanence arbitrer entre deux langues. Quand un bilingue franco-anglais voit un chien, selon son interlocuteur, il dira « chien » ou « dog », mais les deux systèmes sont toujours actifs – l'un des deux sera inhibé. Nos recherches ont montré que cet usage constant d'un double circuit renforce le système de « contrôle exécutif » du cerveau. Plus sollicitée, cette partie devient plus efficace. C'est ce qui explique que les bilingues réussissent mieux certaines tâches que les monolingues : résoudre des conflits, faire plusieurs choses à la fois, passer d'un ordre à un autre rapidement, inhiber une action.

Elle estime que les bilingues n'ont pas plus de mémoire que les monolingues, mais qu'ils sont juste meilleurs pour certaines tâches, car leur cerveau fonctionne mieux que celui des monolingues.

5.7. Le bilinguisme en Algérie

Le concept de « bilinguisme » devrait être élargi selon Kh. Taleb-Ibrahimi, l'auteur de : « *Les Algériens et leurs langues* », car ceci permettrait dans le cas du contexte algérien d'appréhender plus sereinement le problème du bilinguisme et de sa restriction au « bilinguisme scolaire » : Arabe/Français établi par le système éducatif.

Confronté à ces deux langues, le jeune Algérien est censé être un parfait bilingue, mais malheureusement ce système a engendré davantage de ce que Khaoula Ibrahimi appelle : « semilingues » que de bilingues. Ce semilinguisme ou bilinguisme scolaire inégal donne lieu, chez les locuteurs, à une maîtrise partielle ou lacunaire des deux langues.

Le bilinguisme, en Algérie, module les rapports de l'ensemble de la société avec ses différentes classes sociales, en s'inscrivant dès le départ, dans un rapport de domination politique et économique, il est donc un bilinguisme imposé par les nécessités et les circonstances de l'histoire.

L'auteur estime qu'il serait préférable de distinguer deux sortes de bilinguisme : un bilinguisme institutionnalisé dans le système éducatif depuis 1962 (à l'arabe les secteurs de légitimité et de souveraineté nationale, et au Français les secteurs technologiques et économiques), et un bilinguisme reflété dans la réalité des pratiques des locuteurs algériens. Une réalité dans laquelle la langue française a laissé une empreinte manifeste, et qui participe à une compétence multilingue dont le code switching est un exemple significatif d'une hétérogénéité sociolinguistique indiscutable.

Elle ajoute qu'il ne faut plus voir dans ce bilinguisme une simple utilisation alternative de deux langues mais surtout et aussi : « *le rapport de concurrence et compétition qui s'instaurent entre deux langues, un rapport dialectique qui fait passer chacune d'elles –selon les interlocuteurs et la situation d'énonciation- au statut de langue dominante à celui de langue dominée et vice versa* ». (1997 : 53)

Après avoir démonté les inadéquations des modèles classiques appliqués à la situation algérienne, la linguiste tente de dépasser ces présentations et analyses statiques des fonctions des variétés linguistiques en les inscrivant dans un modèle plus dynamique. Il s'agit de considérer ces variétés différemment et de ne plus y voir une complémentarité stable et naturelle mais un rapport de domination et d'imposition symbolique qui peut, à chaque instant être remis en question.

Le mot diglossie ne suffit plus à rendre compte de toute la complexité des situations, c'est pourquoi à cette idée de distribution complémentaire, la sociolinguistique catalane puis occitane vont opposer une représentation beaucoup plus dynamique : d'une polarité problématique entre une langue dominante et une langue dominée. Cette nouvelle conception de la diglossie semble convenir davantage à la situation algérienne pour Khaoula Taleb Ibrahim.

Il serait crédule de notre part d'imaginer que le conflit linguistique né avec la colonisation a disparu avec le recouvrement de la liberté. Loin de là, les effets de cette présence étrangère, en l'occurrence Française, a laissé une empreinte d'une importance profonde. Le français reste une « langue étrangère » à statut privilégié en Algérie et dont l'usage a fonction de différenciation sociale et signe d'appartenance à la petite bourgeoisie francisée.

5.8. Le schéma de Fergusson en contexte algérien

Considéré comme une avancée majeure dans le domaine de la sociolinguistique, le schéma de Fergusson est décrit par certains linguistes comme étant statique et « rigide » voire immuable. Pour la sociolinguiste algérienne Khaoula Taleb-Ibrahimi, le modèle fergussonien ne résiste pas à la réalité du terrain. *« Inscrit dans une tradition fonctionnaliste, ce modèle établi par Charles Ferguson occulte la complexité du réel langagier qui caractérise les sociétés qu'il a décrites en le fractionnant sous forme de dichotomies qui servent plus à alimenter le fonctionnement diglossique des représentations qu'il ne tient compte de la réalité complexe des pratiques .»* (Chachou, 2011 : 62).

Khaoula Taleb Ibrahimi explique que la réalité sociolinguistique de l'époque coloniale en Algérie était assez différent de celui décrit par Fergusson 1959, où la diglossie représente un modèle linguistique équilibré dans lequel les usages entre les deux formes de langues « hautes » et « basses » se font de manière stable, en vertu d'une économie linguistique qui s'organise selon des fonctions bien précises. Dans le contexte algérien, la réalité était différente c'est pourquoi les termes de la diglossie étaient autres, notamment au niveau institutionnel où le français était consacré langue officielle de l'Algérie coloniale.

La politique de désarabisation, durant l'occupation française, s'est traduite par une tentative violente de francisation du peuple algérien et d'élimination de ses symboles culturels et identitaires. Ceci a commencé par la publication du **Circulaire Michel 1933** pour surveiller les Oulémas suspects « *de chercher à atteindre la cause française* » et du **Décret Chautemps du 08 mars 1938** : l'arabe devient langue étrangère et son enseignement est interdit. Ces décisions ont été suivies par des actes encore plus violents: « *les mesures discriminatoires à l'encontre de la langue arabe et de son enseignement vont se multiplier et aboutir à la destruction des mosquées, zaouias...* » (Taleb Ibrahim, 1997 :36), et ce dès les premières années de la colonisation.

Ces injustices commises à l'égard du peuple algérien vont entraîner différentes formes de lutte en vue de la sauvegarde de la culture et de l'identité algérienne. L'Association des Oulémas revendiqua l'enseignement de la langue arabe dès 1937 afin de préserver les symboles identitaires et la culture « arabo-musulmane » et d'échapper à cette politiques de francisation et de désislamisation prônée par le colonisateur.

Enfin, nous pouvons constater que le terme « diglossie », tel qu'il a été défini par Ferguson, ne suffit plus à rendre compte des situations linguistiques algériennes dont la complexité et la richesse linguistiques restent notoires.

6. Le plurilinguisme

La situation de plurilinguisme se définit comme étant la coexistence de deux ou de plusieurs idiomes sur un même territoire. Un sujet parlant est dit plurilingue lorsqu'il recourt, dans des situations de communication différentes, à l'usage de plusieurs langues. Il en est de même pour les communautés linguistiques dites également plurilingues, et où les locuteurs varient les usages en fonction des contextes et des situations de

communication. Lorsque les usages sont hiérarchisés, il en résulte une diglossie.

Selon Gumperz, on parle de diglossie quand « *des variétés distinctes s'emploient dans certains contextes (la maison, l'école, le travail) associés à un type d'activités distinct et limité (discours en public, négociation, cérémonie spéciale, joute verbale, etc.) ou selon la catégorie d'interlocuteurs à qui l'on parle (amis, famille, étrangers, subordonnés, personnalités du gouvernement, etc.). Les locuteurs en situation de diglossie doivent certes connaître plus d'un système grammatical pour mener à bien leurs affaires quotidiennes. Mais un seul code est employé à un moment donné* » (Gumperz, 1989a : 58-59).

C'est donc une situation que connaissent tous les pays arabophones pratiquant leurs langues premières dans des situations de communication informelles et qui réservent à la langue officielle (l'arabe littéraire : une forme d'arabe qui n'est plus utilisée dans les interactions ordinaires) les domaines administratifs et économiques. Charles Ferguson a d'ailleurs appliqué son concept de diglossie à plusieurs pays arabes dont l'Égypte en 1959.

Cependant, nul ne peut nier qu'en Algérie la réalité est plus complexe car il existe plusieurs langues qui sont en concurrence entre elles, comme le sont l'arabe institutionnel avec le français et l'arabe algérien avec les langues berbères. Les premières dans la sphère officielle et la seconde dans la sphère non officielle.

Contrairement à une idée largement partagée et régulièrement soutenue, la société algérienne n'est pas une société bilingue. Les textes officiels prônent ce bilinguisme dans le but de nier l'existence d'autres langues minoritaires ou régionales, coexistant et pour certaines préexistant à l'arabe conventionnel et au français. La volonté de nier toutes ces langues et

de rendre plausible son homogénéisation linguistique s'est soldé par un procédé politique dénommé arabisation.

L'Algérie est connue par sa diversité culturelle et par l'existence dans cette société de plusieurs langues : l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère. « *Des segments importants de la société algérienne auxquels on reconnaît officieusement une identité ethnique tout en leur déniaient officiellement toute identité linguistique et plus globalement toute identité culturelle.* » (Sebaa, 2002).

7. Le plurilinguisme en Algérie

Au lendemain de l'indépendance le paysage social, éducatif et culturel n'a fondamentalement pas changé, aussi bien sur le plan structurel que linguistique, mais d'importants besoins de réforme se firent sentir notamment dans l'enseignement considéré comme le lieu privilégié de reconstruction du pays et de l'identité nationale. Etant donné que les premières générations de l'indépendance étaient formées à l'école française il a fallu faire appel à des enseignants du Moyen-Orient qui n'avaient, pour la plupart d'entre eux, reçu aucune formation les prédestinaient à ce type de fonction, pour l'introduction massive d'enseignement de la langue arabe.

Cette première expérience qui était plus une pâle "orientalisation" qu'une véritable arabisation du système éducatif, s'est avérée incapable de répondre à une attente linguistique solidement ancrée dans une exigence de modernité d'une part et de satisfaire une demande sociale d'expression de substitution, sous forme de remplacement de l'usage de la langue française par l'usage d'une langue arabe algérienne évoluée, d'autre part. » (Sebaa, 2002)

Cette introduction maladroite de l'arabe littéraire dans le système éducatif algérien va créer une sorte de fossé entre l'arabe littéraire dit

"l'arabe de l'école" et l'arabe dialectal dit "l'arabe de la maison". L'échec de cette première tentative de réforme fut évident vu que le système éducatif algérien s'est métamorphosé en quelque sorte, car l'apprenant n'allait plus à l'école pour apprendre des contenus scolaires, mais pour apprendre des moyens de les exprimer ou encore, l'école est passée « *de lieu d'apprentissage du savoir en lieu d'apprentissage d'une langue, consacrant ainsi un renversement du cognitif par l'expressif.* » (Sebaa, 2002).

Il apparaît clairement que c'est durant ces premières années de l'indépendance, qu'a commencé le malaise linguistique en Algérie. Un malaise qui a donné lieu à une sensibilité à mi-chemin entre un arabe algérien évolué et enrichi par l'introduction de nombre de mots nouveaux ou de néologismes parfaitement intégrés et une langue française acclimatée et réadaptée à un environnement et à un espace social en constante recomposition.

La langue amazighe ou le berbère, qui se compose lui-même langues locales ou régionales, est donc minoritaires par rapport à la langue dominante en Algérie qui est l'arabe algérien. Ces langues berbères sont principalement le kabyle, le chaoui, le m'zabi, et le targui entretiennent également des rapports constants avec les langues dominantes l'arabe et le français et n'échappent non plus à ces tensions linguistiques.

On remarque également chez les locuteurs amazighophones un mixage linguistique très prolongé, le rapport avec le français et l'arabe algérien est très marqué et se traduit le plus souvent par des passages constants d'un code à l'autre. Cette alternance se fait régulièrement sous forme d'échanges ininterrompus, puisque nombre de mots des deux langues ont été intégrés dans les différents idiomes des différentes régions (Kabylie, Aurès et M'zab notamment).

Vers les années 1970 la politique d'arabisation est appliquée. Il n'a pas fallu attendre longtemps pour voir les conséquences fâcheuses

entraînées par cette dernière. Elle a polarisé les différences entre les élites arabophones et les élites francophones, élites que le système d'éducation actuel continue largement de reproduire. La politique d'arabisation a aussi favorisé l'émergence du nationalisme berbère.

L'arabisation et la poursuite de l'arabité ont eu comme corollaire l'islamité. La religion musulmane avait échappé au colonialisme français et était même devenue le principal pôle de la résistance algérienne. C'est pourquoi les autorités algériennes se sont toujours appuyées sur une politique d'arabisation, car celle-ci consacrait la légitimité de l'État dont l'islam était le dépositaire. La religion a été ainsi utilisée comme un instrument pour contenir une possible progression des mouvements laïcs et démocratiques. En même temps, elle a favorisé les mouvements extrémistes islamistes et permis d'augmenter leur influence politique jusqu'à menacer le pouvoir en place. (Leclerc, 1999)

L'arabisation progressive de l'Algérie, en tant que planification rationnelle commandée par des impératifs idéologiques, est, en ce sens, un mythe. Elle est bien en réalité le fruit de négociations perpétuelles au sommet du pouvoir entre des groupes adverses afin d'accéder ou de rester en position de domination, et entre le pôle économique acquis au français, et le pôle politique plus favorable à l'arabe. Selon Lahouari Addi, « à réfléchir, il n'y a pas de concurrence entre l'arabe et le français en Algérie, il y a néanmoins concurrence entre groupes formés en arabe et groupes formés en français pour le contrôle des postes dans l'État rentier » (Addi, 1999), c'est-à-dire entre les « francisants » et les « arabisants ».

Jusqu'au jour d'aujourd'hui le locuteur algérien demeure un locuteur plurilingue qui vacille entre l'image d'un plurilinguisme tantôt perçu comme une source de richesse et de renouvellement et tantôt considéré comme la cause d'une maîtrise imparfaite, voire lacunaire, des codes présents en Algérie. Mais le seul plurilinguisme reconnu par l'état est celui de l'arabe institutionnel et le « tamazight ». Chachou affirme que : « le plurilinguisme dont l'usage est consacré par l'État, c'est-à-dire la coexistence de deux ou de plusieurs langues dans un même pays du point de

vue des institutions étatiques. Il s'était également agi des types de communication ayant lieu dans des situations officielles. Mais le seul plurilinguisme réellement instauré implique, en dépit de l'inégalité de leurs statuts, la coexistence au niveau étatique de deux langues que sont l'arabe institutionnel et le «tamazight ». Ce dernier étant consacré langue nationale à la faveur d'une nouvelle législation en matière linguistique. » (2011 :61).

CHAPITRE III :

**Fonctionnements et valeurs
sociolinguistiques des phénomènes de
l'emprunt et de l'alternance codique.**

1. Introduction

Les jeunes locuteurs élevés dans un milieu où, dès leur jeune âge, l'on s'adresse à eux dans deux ou plusieurs langues, deviennent souvent bilingues ou plurilingues. Toutefois, leurs productions langagières ne se composent pas exclusivement d'énoncés dans l'une ou l'autre langue, mais comprennent également des éléments combinés de ces deux langues. Ce phénomène est appelé alternance codique.

Le phénomène d'alternance codique ou code-switching est omniprésent dans les parler jeunes est perçu par Benazzouz comme moteur, et en même temps « *procédé socio-langagier fortement connoté mis à la disposition des jeunes afin de communiquer (finalité linguistique) entre eux, mais aussi et surtout afin de marquer une forme de rejet/rupture par rapport à la langue normée telle qu'elle se pratique à l'ordinaire (finalité sociologique/identitaire).* » (Benazzouz, 2004 : 107)

Dans ce chapitre, nous allons définir, dans un premier temps, le concept d'alternance codique, puis nous nous intéresserons aux emprunts de manière générale, et à l'emprunt dans la langue arabe en particulier. Nous procéderons, dans un deuxième temps, à une analyse des emprunts lexicaux employés par les lycéens mostaganémoins. Enfin, nous dégagerons les principales caractéristiques de l'emprunt au français dans l'arabe dialectal.

2. L'alternance codique

Telle qu'elle est présentée dans les différentes définitions, l'alternance codique consiste généralement à passer d'une langue à une autre ou d'un système ou sous-système à un autre système ou sous-système grammaticalement différent. Pour Grosjean c'est l'usage alternatif qui se

produit entre deux langues, en rejetant ainsi les « sous systèmes » : *« l'usage alternatif de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé ou la même conversation »* (Grosjean, 1982).

Selon la définition de Poplack, l'alternance peut intervenir chez une personne bilingue, sans préavis et en toute liberté dans le choix des éléments à alterner, à condition qu'il y ait respect des règles grammaticales des langues alternées. (Poplack, 1988 :23)

Il semble que ces différentes définitions comportent des nuances, voire des dissemblances. Ceci peut facilement s'expliquer par le fait qu'elles ont été proposées pour des contextes linguistiques différents et à des périodes distinctes de l'histoire de la recherche sociolinguistique.

Nous allons essayer de les examiner attentivement afin de voir quelle est celle qui correspondrait le mieux à notre contexte algérien.

2.1. Définitions du concept de « Contact de langues »

Dubois et al définissent le concept de « Contact de langue » comme :

La situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine (...) les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues après élimination de l'autre ou par l'amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre. (Dubois, Jeanet al : 2007)

Selon les positions de Simonin et Wharton trois courants majeurs animent le champ de contact de langues :

un courant à dominance structuraliste/généraliste, à ambition universaliste ; un courant à dominante interactionnelle dont l'un des centres d'intérêt est l'étude du discours en interaction ; enfin, un courant à dominante sociopolitique qui prône une approche critique visant, d'une part, à déconstruire le fondement idéologique de la linguistique occidentale et, d'autre part, à articuler la question du phénomène de contact de langues et les mutations sociétales en cours, la « mondialisation ». (Simonin, Wharton : 2013)

Lüdi et Py, quant à eux, considèrent que l'alternance n'est possible qu'entre deux langues différentes et lorsque le locuteur se trouve dans une situation bilingue. Ils la définissent comme : « *Le passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants.* » (Lüdi & Py, 2003 : 141).

Pour Héliot, le concept de contact de langues est défini comme:

La présence simultanée de deux ou plusieurs langues à un niveau individuel, interpersonnel ou sociétal. Elle n'ajoute que l'activité langagière des sujets en position de plurilinguisme et généralement le lieu de contact et d'échanges entre les systèmes linguistiques placés à l'intérieur d'un seul et même individu. (...) c'est à la fois de processus et de résultat dans toute situation où des langues sont en contact. La notion de contact de langues appartient donc à une approche linguistique qui s'intéresse plus aux langues en présence qu'aux locuteurs bilingues eux-mêmes. (Héliot, 2007:28)

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur cette notion d'alternance codique, et certains ont même développé toute une théorie sur ce concept. Parmi les théories les plus connues nous pouvons citer celle de Poplack et bien évidemment celle de Gumperz qui a particulièrement retenu l'attention des linguistes.

2.2. Les contraintes syntaxiques selon Poplack :

Poplack affirme que « *l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconques d'une phrase, pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon selon les règles de leurs grammaires respectives* ». Il ajoute aussi : « *Du point de vue linguistique, un des points les plus intéressants est sûrement l'alternance codique intra-phrastique, où des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase*». (Poplack, Shana, 1988 : 23)

Poplack distingue également trois types d'alternance codique en s'appuyant sur deux contraintes linguistiques à savoir la contrainte du morphème libre où l'alternance ne peut se produire qu'entre un morphème libre et un lexème.

- a- L'alternance codique inter-phrastique, renvoie à l'usage alternatif de segments longs de phrases ou de discours où les énoncés sont juxtaposés à l'intérieur d'un tour de parole. Dans ce type d'alternance codique le locuteur cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges.
- b- Dans l'alternance codique intra-phrastique les éléments grammaticaux des deux langues doivent se plier aux positions qu'ils occupent à l'intérieur des structures syntaxiques.

A partir du cas des couples anglais-espagnol et anglais-tamoul, le linguiste a dressé des contraintes syntaxiques auxquelles deux variétés appelées à alterner leurs items doivent impérativement se conformer sinon l'alternance codique ne puisse avoir lieu.

Poplack illustre cela à travers le schéma suivant : (Poplack, 1988 :23)

Anglais : Art+Nom

Espagnol :Art=Nom

Alternance codique : Art (ang)+Nom (esp)

Art (esp)+Nom (ang)

Anglais /Espagnol : Adj+Nom

Nom+adj

Alternance codique :

- Adj (ang) + Nom (esp)

- Adj (esp) + Nom (ang)

Croisements

- Nom (ang) + Adj (esp)

- Nom (esp) + adj (ang)

Selon le schéma présenté, l'alternance entre ces deux langues serait permise entre un article d'anglais et un nom espagnol, vice-versa. Mais elle serait exclue, voire impossible, par exemple entre un nom et un adjectif, parce que cette combinaison serait considérée comme une entorse aux règles grammaticales de la langue anglaise, qui déterminent l'ordre des mots comme suit : « Adj + Nom », et entre un adjectif et un nom, étant donné que la combinaison violerait les règles de l'espagnol : « Nom+ Adj ».

Aucune violation des principes des deux langues alternées n'est autorisée. Les termes des contraintes élaborées ici par Poplack sont stricts quand il est question d'alternance codique.

2.3. La théorie de Gumperz

2.3.1. Définition de l'alternance codique

La théorie de Gumperz autour de l'alternance codique a particulièrement retenue l'intérêt des linguistes. La définition proposée par ce dernier demeure la plus usitée et la plus acceptée par la majorité des chercheurs traitant le phénomène de contact de langues et de l'alternance codique. En effet, il

introduit la notion de code-switching qui n'est d'autre qu'un synonyme d'alternance codique. Pour lui :

L'alternance codique est la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre.(Gumperz, 1989a :57)

Gumperz distingue ainsi deux types d'alternance codique : une alternance conversationnelle et une alternance situationnelle. La première est liée au lieu, au sujet et au changement d'interlocuteur, tandis que la seconde, se caractérise par les changements de morphèmes effectués dans d'autres éléments linguistiques à l'intérieur d'un même énoncé.

La définition de Gumperz de l'alternance codique s'est centrée sur les phénomènes de l'inter et extra-phrastique qui aboutissent à des fonctions spécifiques relatives aux intentions des locuteurs pendant l'énonciation interactive. Elle accorde aussi énormément d'importance à l'organisation du discours bilingue et elle s'inscrit dans une perspective fonctionnelle d'orientation interactionnelle.

2.3.2. La juxtaposition chez Gumperz

Le linguiste américain a également insisté sur cet aspect de juxtaposition. En effet, il précise que :

Dans tous les exemples que nous avons collectés, c'est la juxtaposition de deux réalisations alternatives d'un même message qui signale l'information. Et ce n'est pas le contenu propositionnel d'un passage conversationnel donné. Le contraste devient explicite lorsque le même syntagme est répété dans l'autre code. Ou bien il reste implicite si un syntagme est suivi d'une autre séquence linguistiquement différente. » (Gumperz, 1989b :84)

Dans son modèle, Gumperz s'attarde sur les contraintes syntaxiques qui lui semblent primordiales car il estime que le code switching doit impérativement les intégrer dans son fonctionnement. Il estime qu'il faut marquer ce qu'il appelle « distance grammaticale » entre les deux systèmes ou codes alternés.

En plus clair, toute langue entrant en contact ou en alternance avec une autre, jouit d'une certaine autonomie du point de vue du fonctionnement interne. Les règles internes de chaque langue doivent apparaître dans les constructions pendant le code switching. Cette distinction est cruciale pour reconnaître chaque variété dans le discours mêlé.

2.3.3. Les contraintes syntaxiques selon Gumperz

Gumperz a proposé des règles syntaxiques pour la formulation du syntagme nominal en contexte de code switching. Ceci, en se basant sur l'anglais qui peut alterner avec l'espagnol. Il trace ces contraintes syntaxiques et les structure en fonction des réalisations syntaxiques avec la construction juxtaposée.

2.3.3.1. Construction sujet-prédicat

Sous cette règle, il ne manque pas de signaler que : N'importe quel syntagme nominal peut être alterné ici, sauf le pronom personnel non accentué. Le pronom emphatique est acceptable à la limite comme dans un syntagme nominal simple. Dans l'ensemble, plus le syntagme nominal est long plus l'alternance est naturelle.

2.3.3.2. Propositions relatives enchâssées compléments d'objet

Lorsqu'un pronom relatif en anglais se rapporte à l'objet d'une phrase enchâssée, il peut être omis selon Gumperz. Dans la partie en anglais des phrases en alternance, seule la phrase simple est possible, l'omission du pronom est nettement inacceptable. Car ; l'absence du relatif entraîne une incohérence sémantique.

2.3.3.3. Propositions relatives enchâssées sujets

Lorsqu'une proposition relative est enchâssée dans un syntagme sujet, ce syntagme ne peut être utilisé seul. Il doit être suivi d'un pronom personnel.

Exemple:

Admissible : *The man who was here yesterday he didn't come today.* C'est le pronom *he* qui reprend la proposition relative pour accompagner la deuxième proposition.

2.3.3.4. Construction verbe-complément de verbe

Les compléments de verbe peuvent alterner librement car, ils se rangent dans la catégorie des syntagmes substituables.

Exemple :

You should go to the field.

La proposition go to the field pris comme complément du verbe est alternante.

2.3.3.5. Syntagmes conjoints

Les phrases coordonnées et subordonnées conjointes peuvent toutes deux être alternées librement. Mais la conjonction va toujours avec le second syntagme.

Exemples :

I was reading a book and *she was working*. « Je lisais un livre et elle travaillait »

Nous pourrions stipuler que le coordonnant *and* reste stable dans le jeu alternatif des propositions.

2.3.3.6. Verbes d'attitude propositionnelle

Quand un message est précédé d'un groupe verbal (GV) tel que Je pense..., J'estime..., etc., l'alternance ne peut intervenir qu'après le verbe performatif ou transitif. Ceci renvoie à la fonction de personnalisation.

3.3.3.7. Deux verbes d'attitude propositionnelle

Exemples :

I think that he believes *that my father is the oldest*. « Je pense qu'il croit que mon père est l'aîné ».

I think *he believes* that my father is the oldest.

Lorsqu'une phrase contient deux verbes « penser /croire », il peut y avoir alternance ; soit après le premier soit après le second syntagme. Les constructions venant après l'alternance doivent relever d'un même code.

They like bread and butter. « Ils aiment le pain beurré ».

They like eating and drinking. « Ils aiment manger et boire ».

Lorsqu'un syntagme figure dans un ensemble idiomatique, on ne peut normalement l'interrompre en intercalant une alternance, mais l'exemple : [Ils ont vu John *et son frère*] est parfaitement acceptable. Gumperz se base ici sur l'alternance codique des propositions monolingues en anglais. Les parties en italique peuvent être considérées comme enchâssées.

2.3.3.8. Le cas de l'omission dans l'alternance

Les syntagmes en alternance où le verbe principal n'est pas répété ne sont, au mieux, qu'à la limite de l'acceptable.

Exemple :

*Franck ordered beer, John *ordered Wine*, Eric *ordered brandy*. « Franck a commandé une bière, John a commandé du vin, Eric a commandé de l'eau de vie »

*Franck ordered beer, John wine and Eric brandy. « Franck a commandé de la bière, John du vin et Eric de l'eau de vie ».

Les arguments avancés par Gumperz prouvent que seul le second exemple répond réellement au critère de l'alternance codique. Dans le premier exemple dit-il, les syntagmes en italique n'ont aucun rapport logique de l'alternance ni entre eux-mêmes, ni avec la première proposition à cause de la répétition du verbe *ordered*.

2.3.4. Les fonctions conversationnelles selon Gumperz

Le code switching est perçu par Gumperz comme étant un phénomène social doté, à la fois, de fonctions sociales et rhétoriques. Il distingue ainsi pas moins de six fonctions conversationnelles. Il présente alors les arguments et exemples suivants afin de se justifier et soutenir son opinion. Il affirme :

Puisque les locuteurs se comprennent entre eux et peuvent s'entendre sur ce qui se passe dans un cadre particulier, il doit y avoir des codes et des principes d'interprétation communs. Cela prend surtout la forme de présupposés tacites comme allant de soi, que recouvre le mieux l'analyse indirecte de la conversation» et « de brefs échanges, juste assez longs pour servir de base à une interprétation en fonction du contexte, seront tirés à titre d'illustration, de conversations enregistrées dans chacune des trois situations. Ils indiquent que l'alternance remplit des fonctions à peu près similaires dans les trois situations. On peut donc établir une typologie préliminaire commune qui vaut pour chaque situation. (Gumperz, 1989a : 73)

2.3.4.1. Les citations

Il existe des passages ou expressions en alternance codique qui prennent la forme de citations ou de discours rapporté. Il donne à titre d'exemple une conversation entre deux professionnels Chicanos. Une locutrice rapporte ce que son père lui a dit sur l'incapacité de ses enfants à parler l'espagnol.

-To this day he say that ...uh ... it's shame that they don't speak ... uh ... Spanish (c'est une honte qu'ils ne parlent pas l'espagnol) Estan com burros. Les abla uno y (ils sont comme des ânes, quelqu'un leur par et) : « what he say, what's he saying» (qu'est-ce qu'il dit, qu'est-ce qu'il dit ?).

2.3.4.2. La désignation d'un interlocuteur

L'alternance permet, entre autres, d'adresser un message à un interlocuteur. Elle a pour fonction d'intégrer à un groupe un interlocuteur tenu à l'écart.

Exemple :

But she doubts us (mais elle se méfie de nous), Ki isme kue alcohol tonehi « il pourrait y avoir de l'alcool dedans ».

La première phrase a pour sens de pousser l'interlocuteur tenu à l'écart par méfiance à renoncer à ses réticences vis-à-vis du groupe.

2.3.4.3. Les interjections

Il arrive que l'alternance soit utilisée dans le but de marquer une interjection ou un élément phatique. L'étonnement, la surprise, le regret, le gémissement ou autres formes d'expressions de l'état d'âme de l'interlocuteur peuvent être pris en compte. Les interjections sont polyfonctionnelles dans l'alternance codique de par leurs rôles dans les constructions verbales. On peut les retrouver dans les autres fonctions de l'analyse conversationnelle selon la spécificité de la fonction.

2.3.4.4. La réitération

Il arrive fréquemment que dans les productions langagières des locuteurs bilingues le message exprimé d'abord dans une langue soit repris ou répété dans une autre, soit littéralement, soit sous une forme quelque peu différente. Dans certains cas ces répétitions servent à clarifier ce que l'on dit, mais souvent elles ne font qu'amplifier ou faire ressortir un message. Des figures de styles telles que la répétition d'un énoncé d'un code dans l'autre, la redondance et l'utilisation de d'autres procédés permettent de dynamiser davantage l'alternance codique.

Exemple :

Keep straight « tout droit », Sidha jao « tout droit » (anglais-espagnol) (Gumperz, 1989).

Le syntagme en espagnol enchâssé (Sidha jao) répète la consigne de direction déjà dite en anglais.

2.3.4.5. La modélisation d'un message

Il existe aussi une autre catégorie d'alternance, qui ne manque pas d'intérêt, consistant à modéliser des constructions telles que les phrases et complément de verbe, ou prédicats suivant une copule.

Exemple :

We've got all...all these kids here right now « on les a tous...tous ces gosses ici à présent». *Los que estan y a criados aqui, no los que estan recién venidos de Mexico* « ceux qui sont nés ici, pas ceux qui viennent d'arriver du Mexique»
They all understood english « ils comprennent tous l'anglais ».

L'italique présente des propositions espagnoles alternantes avec l'anglais. La partie en espagnol reprend des idées de la première proposition et les explicite.

2.3.4.6. La personnalisation

Dans ce cas, la fonction est un peu plus complexe à préciser en termes purement descriptifs. Le contraste entre les codes semble ici se rapporter des éléments tels que ceux-ci : la distinction entre parler de l'action et parler en tant qu'action, le degré dans lequel le locuteur est impliqué dans un message ou lui est étranger, la mesure dans laquelle l'affirmation reflète l'opinion personnelle ou les connaissances, se réfère à des cas spécifiques ou possède l'autorité d'un fait généralement admis. (Gumperz 1987 :79)

Dans cette fonction, le locuteur peut en s'exprimant s'approprier une action, un fait accompli. Cette fonction se caractérise par l'utilisation du pronom « je » et de divers marqueurs de subjectivité.

Exemple :

No, *I mean that's all the cigarettes...*that's all. Th're the ones *I buy*. Le pronom « Je » est « I » en italique dans les *I mean that's all the cigarettes* et *I buy*. « Non je veux dire que ce sont toutes des cigarettes... c'est tout. Ce sont celles que j'achète ».

2.4. Les types d'alternance codique selon Thiam

C'est en partant des idées de Gumperz que Thiam (1997) a fait ressortir différents types d'alternance codique. Pour Thiam l'alternance peut être, selon la structure syntaxique des segments alternés, intraphrastique, interphrastique ou extraphrastique. Il opère les distinctions typologiques suivantes :

a- L'alternance codique intraphrastique, lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit, du type thème-commentaire, nom complément, verbe complément. Ainsi donc Thiam fait la différence entre alternance codique et emprunt en se basant sur les critères des contraintes d'équivalence de (Poplack 1988) pour qui l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconques d'une phrase, pourvu que les règles de construction syntaxique de la langue source soient respectées.

Pour Thiam, toutes transgressions de prédictions de la contrainte d'équivalence de Poplack peut entraîner le processus dans le phénomène d'emprunt établi ou spontané. Cette prise de position de Thiam ne peut s'imposer dans les cas de figure car chaque langue a son propre système de fonctionnement.

b-L'alternance est interphrastique ou phrastique lorsqu'elle est caractérisée par la présence d'unités plus longues, des phrases ou fragments du discours,

dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de paroles entre interlocuteurs formulés alternativement dans deux langues différentes.

c- Le troisième type d'alternance est celui de l'alternance extraphrastique ; celle-ci se produit quand les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes (ou des étiquettes). L'alternance est fluide lorsqu'elle est produite sans pauses ni hésitations ; elle est balisée quand le locuteur la signale au travers d'une quelconque marque de non fluidité du discours, telles que les pauses les ruptures, les hésitations, les commentaires métalinguistiques, etc.

Cette description de Thiam (1997, P32-35) vient éclaircir et compléter celle faite par Gumperz du statut des langues en présence. Etant donné qu'il y a forcément l'une des deux langues qui se distingue de l'autre par les rôles qu'elle est appelée à jouer pour déterminer le processus de l'alternance.

3. L'emprunt lexical

Toutes les langues empruntent à d'autres langues en vue de survivre et de s'épanouir. Cet acte est nécessaire dans le cadre multilinguiste où elles sont appelées à évoluer.

L'emprunt provient généralement du besoin de trouver un mot pour désigner un objet ou un concept nouveau. Parfois aussi, il n'est que le simple effet du contact de deux langues sur le même territoire. Enfin, il correspond dans certains contextes à un besoin d'expressivité : dire les choses de façons plus originales, plus frappantes, en utilisant les termes d'une autre langue.

Cette partie s'intéresse exclusivement à ce concept clé de notre recherche. Les emprunts seront définis dans un premier temps, puis nous traiterons trois sortes d'emprunts : les emprunts au français, les emprunts à

l'anglais et les emprunts à l'espagnole. Nous évoquerons enfin la question de l'emprunt en arabe.

3.1. Comment définir l'emprunt ?

La majorité des linguistes, dont Deroy, estiment que le terme emprunt mérite quelques commentaires. D'abord, il est employé avec deux significations bien distinctes : « action d'emprunter » et « chose empruntée ». (Deroy, 1956 :19). Aussi, l'emprunt ne se réduit pas uniquement aux mots. Une langue peut très bien emprunter, outre les mots, des traits phonétiques, morphologiques, syntaxiques ou encore sémantiques d'une autre langue : On entend donc le plus souvent par « emprunt » l'emprunt lexical car il est le plus fréquent, le plus apparent, et le plus largement connu.

Il ne faut cependant pas oublier le fait que les langues s'approprient aussi des sons, des façons d'accentuer, des traits morphologiques, des sens, des tours syntaxiques. Mais c'est de l'emprunt de mot que procèdent, en réalité, tous les autres, sauf peut-être certaines influences syntaxiques. (Deroy, 1956 : 20)

L'emprunt ainsi défini dépasserait donc l'axe des signifiants pour emprunter jusqu'au plus fin trait sémantique. Par conséquent l'unité empruntée peut être un phonème ou un trait phonologique, un morphème ou encore un lexème.

D'autre part, Deroy ajoute que : « *L'emprunt est une notion relative : il ne se conçoit évidemment que par rapport à une langue définie, c'est à dire, rappelons-le, à un système de signes linguistiques arbitraires en usage à un moment donné dans une société donnée. Il est un élément étranger introduit dans ce système et défini par opposition à l'ensemble des éléments antérieurs.* » (Deroy, 1956 : 9)

L'emprunt est toujours en rapport avec une langue donnée dans un contexte donnée, et surtout à un moment donné. L'emprunt est perçu et représenté différemment d'une langue à une autre, d'un système à un autre et d'une culture à une autre. Il existe également sous des formes et catégories différentes et est introduit dans la langue d'accueil à des niveaux différents, avec un degré d'intégration variable d'une langue à une autre.

L'emprunt est considéré de manière générale comme un intrus qui n'est pas reçu d'emblée dans la langue emprunteuse à l'égal des mots indigènes. Il s'immisce peu à peu, se travestit, se laisse adopter, et finit par faire oublier son origine étrangère. Sa pénétration est différente selon les classes sociales et même elle varie d'un individu à l'autre, selon l'âge, le degré de culture, les traditions familiales, les opinions politiques, le sexe.

3.2. Pourquoi recoure-t-on à l'emprunt lexical ?

Toutes les langues du monde ont emprunté des mots à toutes les époques de leurs histoires pour constituer leur fond lexical. Les unités lexicales provenant des autres langues sont appelées des emprunts.

Plusieurs raisons expliquent l'emprunt lexical, d'une part, un signifiant pour un signifié nouvellement apparu peut manquer dans la langue empruntant le mot. Ainsi, quand de nouveaux objets, animaux ou plantes, alors inconnus ont été découverts, leur nom a souvent été emprunté directement aux langues qui les abritaient : par exemple : café remonte à l'arabe *qahwa* transmis au turc sous la forme *qahve* et passé en français par l'italien.

D'autre part, la langue d'une nation *colonisatrice ou dominante* culturellement, économiquement ou politiquement, à un moment donné de son histoire devient très fréquemment donneuse de mots, comme tel est le cas de la langue française dans le dialecte algérien. Suite à une occupation qui a duré plus

d'un siècle, la langue française a laissé énormément de traces dans les pratiques langagières des locuteurs algériens.

Ainsi, la langue arabe (l'arabe dialectal) n'a pas échappé à cette règle et obéit au même fonctionnement. Elle recourt donc aux langues étrangères, notamment au français, et souvent à l'anglais et l'espagnole pour s'enrichir et évoluer avec son temps. Ce qui explique la présence d'un nombre important d'emprunts dans les pratiques effectives des algériens.

Une définition claire, mais stricte de l'emprunt est donné par le Dictionnaire de Linguistique édité sous la direction de Jean Dubois: « *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 (dit langue source) et que A ne possédait pas. L'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts.* » (Dubois, 2007 :177)

L'intégration de l'emprunt se fait de plusieurs façons. L'emprunt, contrairement au calque, implique toujours, au moins au départ, une tentative pour reprendre la forme ou le trait étranger.

L'idée de Louis Deroy est que l'emprunt est une notion relative et une affaire de convention :

L'emprunt est une notion relative, comme celle d'étranger. Il ne peut se définir que par rapport à une langue preneuse considérée comme une unité, comme un code fermé, comme un ensemble bien délimité géographiquement, chronologiquement, socialement. Ce peut être, par exemple, le français d'une province, ou le français populaire de Paris, ou le français de Victor Hugo. Dans tous les cas, l'emprunt doit franchir une frontière linguistique, réellement sentie ou fixée conventionnellement. À un certain stade, dire qu'il y a emprunt ou non, est affaire de convention. (Deroy, 1980 : 13)

Pour introduire le concept d'emprunt, Maurice Pergnier affirme que : « *l'emprunt est le résultat d'interférences entre deux langues et qu'il n'y a donc emprunt que dans la mesure où deux langues sont en contact à travers un*

nombre plus ou moins élevé de locuteurs, bilingues à des degrés divers. » (1989 :23). Comme les contacts deviennent de plus en plus nombreux, les risques peuvent être plus grands.

Le Petit Robert dit que l'emprunt est « *un acte par lequel une langue accueille un élément d'une autre langue, élément (mot, tour) ainsi incorporé. Emprunt à l'anglais – anglicisme. Le fonds primitif et les emprunts. Emprunt assimilé, francisé, traduit : calque.* » (Nouveau Petit Robert, 2001)

Nous pouvons facilement identifier les emprunts (à l'anglais comme à d'autres langues), parce que leur introduction se fait d'abord comme l'introduction d'un signifiant (c'est-à-dire d'une forme phonique et graphique nouvelle). Ce signifiant se signale par la majorité à l'attention par une organisation des phonèmes et lettres, inhabituelle et non conforme au système de syllabation du français. Ainsi son caractère « étranger » est évident ainsi aux yeux et aux oreilles de l'autochtone.

3.3. Les étapes d'intégration d'un emprunt

Il importe de discerner les étapes de l'adoption de mot nouveau. On distingue d'abord la situation où le terme étranger est introduit dans le corps d'une phrase française à un signifié propre à la langue étrangère. En ce cas, on parle de xénisme.

La situation d'emprunt commence à partir du moment où les choses sont introduites dans la langue étrangère et où la communauté linguistique accueille à la fois les références et le terme qui les désigne. On appelle « emprunts » les éléments qu'une langue, au cours de son histoire, a pris à d'autre langue. Ce que l'on emprunt le plus facilement, ce sont des mots, spécialement des noms, des verbes et des adjectifs. Il faut que la volonté d'adoption se manifeste par une certaine extension du terme étranger. Le terme étranger cesse d'être néologique

à partir du moment où il est entré dans le système linguistique de la langue d'accueil.

3.4. Les critères d'intégration d'un emprunt

Les procédés d'adaptation des emprunts sont multiples et différent d'une langue à une autre. L'installation d'un terme étranger dans le système linguistique d'une langue d'accueil, nécessite l'adaptation des mots locaux aux exigences de prononciation et de fonctionnement des mots emprunté en général, car la langue prêteuse a beaucoup de différences par rapport au système emprunteuse.

3.4.1. Intégration phonologique

L'intégration phonologique est accompagnée souvent par l'intégration graphique. Très souvent, une double prononciation s'installe : l'une francisée, l'autre formée selon le système phonétique d'origine. C'est le cas du mot casbah « citadelle d'un souverain, dans les pays arabes », écrit casbah ou qasbah et prononcé /kasba/ ou /qasba/. Deux prononciations marquent une certaine difficulté en intégrant le mot au système du français.

Les autres types de l'intégration phonologique :

La consonne pharyngale ξ , inconnu en français, tend à être remplacée par une voyelle ou simplement disparaît. Par exemple : alem/uléma « savant en théologie ».

Au contraire, les emprunts comportant le phonème /x/, qui n'existe pas en français et qui est orthographié kh, maintient leurs prononciations d'origine. Par exemple : cheik(h) /ʃɛx/ « chef de tribu dans un pays arabe ». Il existe aussi quelques exceptions, par exemple : khalife où la fricative post-palatale /x/ devient /k/, par exemple : calife.

Les affriquées en position initiale sont maintenues dans la variété régionale du français. Soit le /dʒ/ – djihad /dʒihad/, soit le /tʃ/ qui indique les mots introduits en français par l'intermédiaire espagnol : tchamir /tʃamir/ « robe longue ».

La longueur est en français indiquée par des accents, par exemple : maqâm /maqa:m/, ou simplement supprimée.

3.4.2. Intégration graphique

Les emprunts à l'arabe sont généralement peu intégrés. Les procédés ont pour but de conférer à l'emprunt une appartenance française. Très souvent, une graphie arabe est simplifiée. Nous pouvons suivre quelques procédés d'intégration graphique.

* L'intégration graphiquement est renforcée par la présence d'accents français, par exemple : médina.

* Certaines caractéristiques arabes restent, une graphie conserve le phénomène d'apostrophe propre à l'arabe, par exemple : k'hôl « produit cosmétique ».

* On peut aussi noter l'apparition d'un e muet qui n'existe pas en arabe, par exemple moudjahiddines.

* Le remplacement :

-Du ou par le u, par exemple : sounna > sunna

-Du k par le c qui est plus typique pour le système français, par exemple : karrûba > caroube

-Du q par le qu, aussi plus habituel pour le français, par exemple : tariqa > tariqua « voie mystique ».

3.4.3. Intégration morphosyntaxique

Cette intégration est capitale, parce qu'elle forme le noyau dur de la langue. Elle soulève de nombreux problèmes d'adaptation des catégories langagières de la langue source (arabe) à la langue cible (français), par exemple : le nombre ou le genre, etc.

3.4.3.1. Le nombre

Le mode de formation du pluriel est variable, ainsi, il ne répond à aucune norme systématique. Les journalistes français d'Afrique du Nord se sont en effet généralement initiés à la langue arabe. Aussi écrivent-ils parfois non sans pédantisme, des moqqademes, des chioukh(s), (pluriel de cheikh), et même des diour(s) (pluriel de dar).

Nous pouvons voir les possibilités suivantes :

- * Le pluriel est arabe, il s'agit d'une variante graphique du vocable. Le pluriel n'est pas noté grammaticalement, mais sémantiquement.
- * Le pluriel est formé selon le système français. La morphologie du pluriel arabe est supprimée et laisse place au –s du pluriel français.
- * La formation du pluriel est une combinaison des deux systèmes, c'est-à-dire il intègre à la fois un signifiant arabe et un signifiant français.

3.4.3.2. Le genre

Le genre des emprunts correspond, dans la majorité des cas, à celui de la langue d'emprunt. Les exceptions sont par exemple : calif et henné qui sont à l'origine féminine, mais ils sont du genre masculin en français. Il arrive que le genre soit fluctuant, par exemple : caïdat, tantôt féminin, tantôt masculin.

3.4.4. Intégration morpholexicale

On peut dire que l'emprunt est tout à fait intégré dans l'usage de la langue d'accueil quand il est utilisé pour la dérivation ou pour la composition du même qu'un mot autochtone.

3.4.5. Intégration sémantique

L'emprunt peut conserver son sens ou il peut prendre dans la langue d'accueil des sens différents.

Ainsi il peut :

- * Conserver dans la langue emprunteuse son sens original alors qu'il a profondément changé dans la langue source,
- * Se trouver transféré à des choses ou à des notions qui ne sont pas complètement identiques à celles qu'il indique dans sa langue,
- * Perdre sa polysémie au profit d'une monosémie dans sa langue d'accueil.

3.5. Les critères d'intégration de l'emprunt dans l'arabe dialectal

Les critères d'intégration de l'emprunt que nous venons de citer sont propres à la langue française et ne peuvent s'appliquer à la langue arabe. Pour affirmer qu'un emprunt est intégré dans une langue arabe dialectale, il faut le démontrer en se basant sur des critères d'intégration précis.

D'une part, l'emprunt doit se fondre complètement dans le lexique d'un point de vue phonologique et morphosyntaxique, il devra donc s'adapter au système phonologique et morphosyntaxique de la langue prêteuse. Lorsqu'un emprunt lexical est introduit dans une langue, il subit généralement des modifications pour s'adapter à la langue d'accueil. Ces modifications sont variables, elles peuvent être assez légères, et l'emprunt est dans ce cas

facilement identifiable. Mais elles peuvent aussi être considérables et dans ce cas l'emprunt ne garde que quelques éléments de son radical ; il devient d'ailleurs difficile à identifier.

Nous avons considéré l'emprunt comme intégré à la langue à partir du moment où il a intégré un trait distinctif, même léger, de la langue d'accueil ; ce trait peut être phonétique, phonologique ou morphosyntaxique. D'autre part, l'intégration de l'emprunt dépend essentiellement de sa fréquence de son usage par les locuteurs.

3.6. Les types d'emprunts

3.6.1. Le calque

Un calque est un autre type d'emprunt. Autrement dit, il représente une notion ou un objet nouveaux, une langue A (le français) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B (anglais par exemple) en un mot simple existant déjà dans la langue ou en un terme formé de mots existant aussi dans la langue. Le calque se distingue de l'emprunt proprement dit, où le terme étranger est intégré tel quel à la langue qui l'emprunte. Quand il s'agit d'un mot simple, le calque se manifeste par l'addition, au sens courant du terme, d'un « sens » emprunté à la langue B. Exemple typique, et bien connu, c'est le terme *Gratte-ciel* qui est le calque de l'anglo-américain *sky-scraper*.

3.6.2. Le xénismes

Certains lexicographes distinguent encore, parmi les emprunts les « xénismes » (du gr. *xenos* – étranger), « *qui sont des mots empruntés désignant une réalité elle aussi « étrangère », c'est-à-dire, en ce qui concerne le français, une réalité qui n'a pas de correspondant dans la culture française.* » (Apothéloz, 2002). Nous pouvons désigner le xénisme comme le premier stade

de l'emprunt. Il s'agit d'une unité lexicale constituée par un mot d'une langue étrangère et il désigne une réalité propre à la culture des locuteurs de cette langue. Le xénisme est simplement un mot étranger, mentionné avec référence au code linguistique d'origine et aux réalités étrangères.

3.6.3. Critères du passage du xénisme à l'emprunt

D'après le Dictionnaire linguistique (Dubois, 2007 :), nous avons plusieurs critères du passage du xénisme à l'emprunt :

3.6.3.1. Le critère phonologique

Le passage du xénisme à l'emprunt comporte des accommodations phoniques (par exemple dans parking, meeting, déplacement de l'accent tonique et passage de –ing anglais à –ing français).

3.6.3.2. Le critère morphosyntaxique :

Un emprunt pleinement intégré peut devenir formant de base d'une dérivation. Notre mot *biz* est caractérisé comme apocope du mot d'origine anglais *business*.

3.6.3.3. Le critère sémantique:

L'insertion se manifeste également par des changements de sens, par une déspecialisation du sens restreint de l'emprunt. Black-out (camouflage des lumières contre les attaques aériennes » - on peut faire aussi le black-out sur une affaire politique ou financière.

3.7. Emprunt de l'arabe dialectal

L'arabe dialectal est bien loin d'être une langue pure qui ne contient que des mots de l'arabe classique. Même si cette dernière peine à accéder au statut de langue officielle en Algérie, elle n'en demeure pas moins riche en matière

d'emprunt. En effet, la richesse de l'arabe dialectal provient essentiellement de son passé et des diverses civilisations qui ont traversées le Maghreb.

Néanmoins, la grande majorité du lexique constituant l'arabe dialectal lui vient de l'arabe classique et du berbère. Mais à côté de ces deux langues, nous pouvons trouver énormément de mots provenant de la langue française, de l'anglais et même de l'espagnol.

3.7.1. L'emprunt au français

Au 19^{ème} siècle, conscients de leur puissance et de leur suprématie, les français ont procédé à diverses conquêtes dans le monde et notamment au Maghreb. Ces occupations avaient pour enjeu principal l'accès à de nouvelles ressources naturelles pouvant les propulser encore plus haut durant cette révolution industrielle.

Pendant cette période coloniales deux populations qui n'avaient à priori rien en commun se sont vus contraintes de coexister et d'échanger des mots et des formules pour se comprendre et vivre ensemble en dépit de toutes leurs différences.

Cette situation particulière a incité les arabes à apprendre le français et les français à apprendre la langue arabe. C'est depuis cette époque, et malgré l'indépendance des pays du Maghreb, qu'un grand nombre de mots français sont utilisés couramment et quotidiennement dans les pratiques langagières des maghrébins : algériens, marocain et tunisiens.

L'observation des comportements linguistiques des locuteurs algériens montre qu'en dépit de sa symbolique liée à l'histoire de la colonisation du pays, la langue française jouit d'un statut particulier qui la valorise, et lui donne un certain prestige. Elle est très souvent perçue comme langue de la promotion sociale, langue du savoir et de la science, et enfin langue de la modernité. Ce

qui explique et justifie son emploi par les locuteurs algérien aussi bien dans les situations de communication informelles que formelles.

Cette place particulière, dont jouit la langue française dans la société algérienne, lui vient de son omniprésence dans les pratiques langagières quotidiennes des locuteurs algériens, et ce à travers les emprunts lexicaux et l'alternance codique qui caractérisent le parler de tous les locuteurs algériens.

L'emprunt de l'arabe dialectal algérien au français est très fréquent dans toutes les pratiques langagières des sujets parlants, dans toutes les situations de communication de la vie quotidienne. En effet, le français est présent dans l'arabe dialectal, la langue de la communication social et de la première socialisation linguistique du locuteur et, aussi, la langue du travail de notre public.

Les mots français empruntés recouvrent un très large éventail des aspects de la vie quotidienne : culture, média, ...etc. Ce type d'emprunt est certainement l'expression de l'impact d'une ouverture de la société algérienne aux valeurs "étrangères" qui ont été imposées au départ par la colonisation française puis par les médias et les échanges commerciaux, et enfin par la mondialisation, et ce malgré une politique linguistique et culturelle très favorable à l'arabisation. Ce désir manifeste de la société algérienne d'accéder à la modernité malgré les pressions politiques et idéologiques, passe essentiellement par cet attachement à la langue française.

Djerradi affirme dans son article « Le français en Algérie : langue emprunteuse et empruntée » que :

Si l'emprunt du français à l'arabe, dans le contexte algérien, induit une procédure de "naturalisation" de la langue française à la dimension algérienne, il contribue à perpétuer la présence de cette langue et à faire de l'interpénétration culturelle et linguistique sa principale fonction. L'emprunt de l'arabe à la langue française est l'expression d'une

algérianité structurelle du pays dont l'ancrage dans l'espace francophone méditerranéen est irréversible. (Djerradi, 1999)

Bien que la colonisation soit la première raison qui a favorisé l'existence des mots français dans l'arabe dialectal, l'emprunt est considérée maintenant comme une richesse incomparable dont les locuteurs algériens ne sauraient se passer.

3.7.2. L'emprunt à l'anglais

3.7.2.1. L'anglicisme

Les anglicismes sont les plus intégrés, des emprunts, dans la langue française, et comme l'arabe dialectal a été pendant longtemps en contact avec la langue française, les anglicismes sont passés dans l'arabe dialectal.

Selon le dictionnaire du Petit Robert un anglicisme c'est une « *locution propre à la langue anglaise.* ». Les anglicismes sont « *des façons de parler empruntées à la langue anglaise et transportées dans notre langue* » comme le souligne Bonnaffé (1920) dans son dictionnaire des anglicismes.

3.7.2.2. Néologisme

Les néologismes naissent du besoin réel de nommer les nouveaux objets, concepts, phénomènes, car la société est en perpétuelle transformation et les progrès enregistrés dans le domaine de l'économie et de la technologie sont significatifs.

Le succès qu'aura le néologisme dépend du besoin réel du terme et de sa force expressive. Le premier contact avec le néologisme est imprévisible car il peut être plaisant ou désagréable, mais ces effets s'atténuent avec le temps. Ainsi, certaines termes s'intégreront dans la langue, d'autres seront oubliés.

L'emprunt à l'anglais par exemple devient au moment de son introduction un *néologisme*. Le néologisme est alors «*un signe linguistique comme les autres associant un signifié (sens) et un signifiant (forme) renvoyant globalement à un référent, extralinguistique. La nouveauté dans un ou plusieurs de ces trois pôles du triangle sémiotique modifie leurs rapports et affecte le signe dans son ensemble.*» (Pruvost et Sablayrolles, 2003 : 54). Les néologismes répondent aux besoins actuels. Ils créent souvent :

1. Nouvelles forme et nouveau sens (l'apparition de nouveaux objets ou de nouveaux concepts).
2. Un nouveau sens pour une forme existante
3. Une forme nouvelle pour un sens,

Quand ils sont volontaires, les néologismes reflètent un objectif stratégique du locuteur. Ainsi, Pruvost et Sablayrolles identifient trois fonctions des néologismes:

1. une fonction d'appel, fondée sur le fait que la singularité des néologismes focalise l'attention du lecteur.
2. Des fonctions argumentatives. En employant un néologisme, son créateur essaie d'agir sur l'interlocuteur.
3. Des fonctions relationnelles. Les néologismes servent parfois à établir une connivence avec l'interlocuteur. On emploie expressément un mot inventé au lieu du mot attendu, pour créer un certain effet ou pour provoquer une réaction de la part de l'interlocuteur.

L'emploi des néologismes est généralement bénéfique, particulièrement quand une unité lexicale nouvelle parvient à remplacer une périphrase plus longue et lourde. Le locuteur économise ainsi ses efforts et le néologisme arrive à combler une lacune du lexique.

3.7.3. Faux - amis

Quand nous traitons les anglicismes, nous devons mentionner aussi l'autre catégorie, du point de vue du classement formel, à savoir les *faux amis*. Les faux amis attribuent un sens anglais à un mot qui semble être un mot français. Cette catégorie est un peu spéciale pour le français, parce que les autres langues ne la connaissent pas, ou très peu. Un grand nombre de mots existent (en français et en anglais) à signifiant graphique identique ou fortement ressemblant. Cette catégorie nous l'appelons les *faux amis* ou les *paronymes*. Par exemple, on trouve des faux-amis dans les textes étrangers mal traduits où chez les francophones qui ne sont pas en contact permanent avec l'anglais.

3.8. L'emprunt représente-t-il un danger pour la langue ?

Si aujourd'hui l'emprunt lexical est devenu une pratique courante et un moyen d'enrichissement linguistique très apprécié, il faut savoir qu'il n'a pas toujours été accueilli avec le même enthousiasme. Face à ce phénomène, les attitudes divergent, certaines sont positives alors que d'autres sont hostiles.

Pour les optimistes ou les partisans, l'emprunt est un enrichissement de la langue ; pour le pessimiste ou les opposants, il en est une altération regrettable. (Deroy, 1956 : 232). L'emprunt est perçu par les puristes et les conservateurs comme un danger qui nuit à l'intégrité et à la pureté de la langue. Un danger qu'il faut combattre car ils voient en lui une menace qui déforme le bon usage.

Bien que le défenseur de la langue française Joachim du Bellay affirme assez tôt que « *ce n'est point chose vicieuse, mais grandement louable : emprunter d'une langue étrangère les sentences et les mots pour les approprier à la sienne* » (Du Bellay, 1549, Chapitre VI), certains puristes s'obstinent à

croire qu'il est nécessaire de protéger la langue des mots étrangers et de toute forme de néologisme.

Voyant l'augmentation des anglicismes dans la langue française, René Etiemble, dans son essai *Parlez-vous franglais ?* (Etiemble, 1964/1991), s'est opposé au franglais en mettant en garde contre l'usage des mots anglais dans la langue française. En 1966, le général de Gaulle a mis en place un Comité de défense de la langue française.

De Gourmont affirmait : *« C'est (...) du dehors que sont venues nécessairement toutes les atteintes portées à la beauté et à l'intégrité de la langue française. Elles sont venues de l'anglais : après avoir souillé notre vocabulaire usuel, il va, si l'on n'y prend garde, influencer la syntaxe, qui est comme l'épine dorsale du langage. »* (De Gourmont, 1988 : 86)

La purification linguistique ne concerne pas uniquement la langue française, on retrouve des mouvements puristes similaires dans les autres pays européens (en Allemagne, en Angleterre, en Grèce), et dans les pays arabes. Toutefois, certains linguistes se sont attelés à dénoncer l'idéologie « fixiste » des puristes qui refusent d'accepter l'idée selon laquelle la survie d'une langue dépend de son évolution.

3.9. La question de l'emprunt en arabe littéraire

La question de l'emprunt a longtemps été au centre des préoccupations des linguistes arabes anciens et modernes. Dans la tradition islamique, les premiers chercheurs ont relevé la présence de mots étrangers qu'ils considéraient comme étant une trace des contacts avec le « hijaz », région ouest de la péninsule arabique ; comprenant les villes de Médine et de Mecque. Les premiers grammairiens arabes qui reconnaissaient l'existence d'emprunts linguistiques avant l'arrivée de l'islam en ont aussi parlé.

Les informations en rapport avec les emprunts au niveau du Coran sont une synthèse d'éléments cités par Pennacchio (2011), dans *Les emprunts lexicaux dans le Coran*. Elle rappelle que dès la naissance de l'islam, les mots étrangers du Coran ont été l'objet de nombreuses investigations aussi bien dans la tradition islamique, que beaucoup plus tard chez les orientalistes. Chez les premiers, ils ont été placés au cœur du débat idéologique qui s'est développé autour de l'arabité du texte sacré. Pour les derniers, ils ont été étudiés dans le cadre de la recherche des origines de l'islam, principalement des influences du judaïsme et du christianisme.

L'ouvrage d'Arthur Jeffery, *The Foreign Vocabulary of the Qur'ân*, 1938, est la dernière recherche complète à aborder la question. Il fait preuve de référence unique sur le sujet. Il produit un lexique des 275 mots étrangers du Coran en dehors des noms propres, où il rassemble et présente l'ensemble des travaux entrepris par ses prédécesseurs. Il apparaît comme une synthèse de tout ce qui a pu être écrit avant lui à propos des emprunts lexicaux coraniques et c'est bien la richesse de ses sources qui a fait son succès.

La notion d'emprunt a pris une tournure différente à partir du moment où des écoles religieuses diverses ont fait leur apparition et ont commencé à s'y intéresser. Dès lors, les avis se sont multipliés, et la question de l'emprunt a été contestée par des conservateurs puristes représentés par Al-Chafii qui démentait l'existence d'emprunts dans le livre sacré. Un débat polémique s'est alors installé depuis, autour de la question de l'emprunt dans la langue arabe et plus particulièrement dans le coran.

Une nouvelle position de compromis est adoptée par la suite par Jawālīqī (1073-1145) qui considérait que ces mots étaient étrangers de par leur origine, mais arabes par l'état (Baccouche, 1994 : 27), autrement dit que si d'un point de vue diachronique ces mots sont étrangers ; synchroniquement ils sont arabes.

Jawālīqī a dressé une liste des emprunts connus jusqu'à son époque en essayant d'en déterminer l'origine dans son ouvrage *Al-Mu'arrab minal-kalam al-a'jami*.

Deux siècle après, Al-Suyūfī (1445-1505), un savant égyptien, a pris lui aussi une position conciliante. Il considère que les philologues ont raison car les racines des mots seraient étrangères, mais que les théologiens ont également raison, étant donné qu'à partir du moment où ces mots ont intégré à la langue arabe (Pennacchio, 2011 : 3), ils sont considérés comme arabes.

Il fut un remarquable pionnier, dans la mesure où il a été le premier à mettre au point une classification des emprunts par langue dans son traité *Al-Mutawakkilī*, consacré intégralement aux « mots étrangers » du Coran. Ces premiers ouvrages classiques réservés à l'emprunt ne sont malheureusement pas datés et l'identification de leurs origines manque de précisions.

L'existence de l'emprunt est reconnue de manière générale dans la langue arabe, et le premier terme visant à le désigner est [taʕrib], « arabisation », désignant pour certains l'usage des mots étrangers par les Arabes ou les mots adaptés au système de l'arabe (Baccouche, 1994 : 27). D'autres termes sont utilisés plus tard tels que [daʕi:l] (intrus), [muʕarrab] (arabisé), ou encore [muḥdaθ] (nouvelle création).

À l'époque moderne, en dépit de l'évolution des mentalités et des conceptions, nous retrouvons encore quelques attitudes puristes et conservatrices à l'égard de l'emprunt, à l'exemple de l'académie du Caire. Nous pouvons dire que le purisme s'est plus ou moins atténué grâce à l'évolution des recherches linguistiques.

En effet, la langue diffusée par les journaux et les médias traduit cette évolution de l'arabe moderne riche en emprunts. D'autre part, parallèlement à l'arabe littéral ou standard utilisé actuellement par les médias et dans l'enseignement, on retrouve des dialectes arabes qui ne cessent d'évoluer et de se renouveler. Ces dialectes sont très riches en emprunts de toutes sortes et de

différentes langues. Cependant, à cause de la situation de diglossie, les études sur les dialectes arabes et sur les emprunts qu'ils contiennent restent peu productives.

Quoique les linguistes arabes anciens et modernes se soient intéressés à la question de l'emprunt, les recherches dans ce domaine restent néanmoins assez limitées. On peut citer, dans le cadre de l'arabe dialectal au Maghreb, quelques œuvres phares :

* *Mots turcs et persans conservés dans le parler algérien* (Ben Cheneb, 1922), de Mohamed Ben Cheneb, portant sur les mots turcs et persans qu'on retrouve dans l'arabe dialectal algérien

* *L'emprunt en arabe moderne* (Baccouche, 1994) présente une étude des emprunts en arabe tunisien. Dans cet ouvrage, l'auteur procède à une recherche des occurrences d'emprunts linguistiques dans les deux registres, littéral et dialectal, de l'arabe tunisien.

D'autres chercheurs mènent des études sur le terrain depuis des années, ce qui témoigne de l'intérêt porté à la question de l'emprunt dans les dialectes : algérien, marocain et tunisien.

4. L'analyse des données obtenues par observation participante

4.1. La transcription des emprunts

4.1.1. Convention de transcription du français

Pour notre étude, nous avons opté pour l'alphabet phonétique international (API) qui est utilisé pour la transcription phonétique des sons du langage parlé. Contrairement aux nombreuses autres méthodes de transcription qui se limitent à des familles de langues, l'API est prévu pour couvrir l'ensemble des langues du monde. Développé par des phonéticiens français et britanniques sous les auspices de l'Association

phonétique internationale, il a été publié pour la première fois en 1888, puis révisé en 2005, celle-ci comprend 107 lettres, 52 signes diacritiques et 4 caractères de prosodie.

Le nombre de caractères principaux de l'API est de 118, ce qui permet de couvrir les sons les plus fréquents. Ces caractères sont pour la plupart des lettres grecques ou latines ou des modifications de celles-ci : *ɾ*, *ɽ*, *ɿ*, *ɻ* (tirés de *r*) ; *ə*, *ɘ* (tirés de *e*).

4.1.2. Conventions de transcription de l'arabe

Nous avons utilisé le système de translittération de l'arabe proposé par *The Institute of Islamic Studies* de l'Université McGill au Canada. Le tableau suivant rend compte des correspondances entre les caractères arabes, les symboles phonétiques correspondants et les symboles utilisés pour la translittération.

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

Caractère arabe	Transcription en API	Translittération	Caractère arabe	Transcription en API	Translittération	Caractère arabe	Transcription en API	Translittération
ا	ʔ	ʔ	ع	ʕ	s	ن	n	n
ب	b	b	ح	s ^h	s	ه	h	h
ت	t	t	ط	d ^h	d	و	w	w
ث	θ	t	ظ	t ^h	t	ي	j	y
ج	ʒ	g	ظ	ð ^h	z	أ	a:	ā
ح	ħ	h	ع	f	°	إ	i:	ī/ē
خ	χ	h	غ	y	g	و	u:	ū/ō
د	d	d	ف	f	f	أ	a	a
ذ	ð	d	ق	q	q	إ	i	i
ر	r	r	ك	k	k	أ	u	u
ز	z	z	ل	l	l	ش	ʃʃ	ʃʃ
س	s	s	م	m	m			

4.2. Dépouillement du corpus oral(les interactions verbales)

Echange 1 : (conversation N=1)

Durée	Interlocuteurs	Lieu	Date
15 minutes	-Fadéla, Sarah et Ali.	Lycée Med Khemisti	10/03/2016 à l'heure du déjeuner.

La conversation entre ces trois lycéens a eu lieu dans la cour du lycée Med Khemisti, et a duré une quinzaine de minutes. L'enregistrement de cette interaction verbale s'est fait à micro caché, car l'une des locutrices était complice.

Nous avons demandé à Fadéla de bien vouloir profiter de l'heure du déjeuner (juste après avoir mangé) pour enregistrer l'échange entre elle et ces deux camarades : Sarah et Ali. Les deux autres locuteurs ne se savaient pas enregistrés et donc échangeaient de manière naturelle et coutumière.

Nous avons opté pour ce type d'enregistrement vu que lors de nos diverses rencontres avec les lycéens, nous avons eu le sentiment qu'il y avait encore de la retenue chez certains enquêtés. Nous avons ressenti une certaine réserve qui allait certainement mettre en péril l'authenticité de nos interactions verbales, c'est pourquoi nous avons préféré faire appel à un complice qui serait plus aptes à nous glaner des conversations extrêmement authentiques.

Donc notre enquêtée complice s'est servie de son Smartphone pour enregistrer sa discussion avec ses camarades. Cette discussion était très ordinaire et n'avait pas pour sujet un thème unique. Ils ont discuté de tout et de rien (bac, téléphone, etc.) comme ils ont l'habitude de le faire.

Tableau récapitulatif des emprunts employés dans la conversation N=1

Emprunt	Traduction	Description
estylou → [ɛstilu :]	Un stylo	-Adaptation vocalique. -Adaptations au niveau morphosyntaxique (la détermination).
boumba → [bu:mba]	Une bombe	- Dénasalisation. -Adaptations au niveau prosodique

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

		et syllabique.
Portable → [pɔRtʰa:bl]	Un portable	-Adaptations au niveau consonantique.
Moteur → [mutu:R]	Un moteur	-Adaptation au niveau vocalique et consonantique.
Dechargea → [deʃaRʒa]	déchargé	-Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Chargère → [ʃarʒɛr]	Un chargeur	-Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Facebook → [fajsbu:k]	Facebook	-Aucune altération.
Sujijat → [syʒija:t]	Les sujets	-Adaptation vocalique. -Adaptation grammaticale (ajout de la marque du pluriel).
trimeste → [tRimɛstr]	Un trimestre	-Adaptation consonantique.
Bac → [bak]	Le bac	-Aucune altération.
Week end → [wikãd]	un week-end	-Aucune altération. -Maintien de la nasale.

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

Tili→[tɪli]	une télévision	-Adaptation vocalique.
Film→[fɪlm]	un film	-Aucune altération.
Ticki →[tɪki]	Un ticket	-Adaptation vocalique.
Bureau→ [biRu:]	Un bureau	-Adaptation vocalique et consonantique.
Mnervé→[mnɛRvi]	Enervé	-Adaptation morphosyntaxique. -Interférence avec l'arabe [mnɛRfɛz]
Crisa→[kRi:za]	Une crise	-Adaptation consonantique. -Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Stade →[st'a:d]	Un stade	-Adaptation consonantique.
Danger→[dãʒɛ]	Un danger	-Aucune altération. -Maintien de la nasale.
direct→[diRɛkt]	Direct	-Adaptation consonantique.
Batima→[bat'ːma]	Un bâtiment	-Adaptation consonantique. -Dénasalisation. -Adaptations au niveau prosodique

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

		et syllabique.
elbloc → [ɛlblok]	Un bloc	-Adaptation au niveau morphosyntaxique (la détermination)
Quarté → [kart ^h e]	Un quartier	- Adaptation consonantique et vocalique.
Misiria → [misiRija]	La misère	-Adaptation consonantique et vocalique. -Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Tachat → [t ^h aʃa:t]	Les taches	-Adaptation grammaticale (ajout de la marque du pluriel).
Château → [ʃat ^h t ^h u:]	Un château	-Adaptation consonantique et vocalique.
Machina → [maʃina]	Une machine	-Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Feniane → [fanija:n]	Un fainéant	-Adaptations au niveau prosodique et syllabique. -Dénasalisation.

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

Ceinture → [sẽtu:Ra]	Une ceinture	-Adaptation vocalique. -Maintien de la nasale.
Essilima → [esili:ma]	Le cinéma	-Adaptations au niveau morphosyntaxique (la détermination) -Adaptation consonantique.
Forma → [fɔRma]	La forme	-Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Pommada → [buma:da]	Une pommade	-Adaptation consonantique et vocalique. -Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Gâteau → [ga:tʰu:]	Un gâteau	-Adaptation consonantique et vocalique.
Numéro → [nimiRu:]	Un numéro	-Adaptation consonantique et vocalique.
Roba → [Ru:pa]	Une robe	-Adaptation consonantique et vocalique.
Ziro → [zi:Ru:]	Zéro	-Adaptation consonantique et vocalique.

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

elmaillot → [ɛlmaju:]	Un maillot de bain	-Adaptation au niveau vocalique. -Adaptations au niveau morphosyntaxique (la détermination)
Frigou → [fri:gu]	Un frigo	-Adaptation consonantique et vocalique.
Cousina → [ku:zina]	Une cuisine	-Adaptation consonantique et vocalique. -Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Partager → [partazi]	Partager	-Adaptation au niveau vocalique.
elcomba → [ɛlkɔmba]	Un combat	-Maintien de la nasalisation. -Adaptations au niveau morphosyntaxique (la détermination)
elboulounat → [ɛlbulu:nat]	Des boulons	-Adaptations au niveau morphosyntaxique (la détermination+la marque du pluriel) -Adaptation au niveau vocalique.
Cartoune → [kɛrt ^h u:na]	Un carton	-Adaptation consonantique et vocalique.

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

		- Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
falisa → [fali:ʒa]	Une valise	- Adaptations au niveau prosodique et syllabique. -Adaptation au niveau consonantique.
Tablier → [tʰablija]	Le tablier	- Adaptations au niveau prosodique et syllabique. -Adaptation au niveau vocalique.
Corda → [kurda]	La corde	-Adaptation au niveau vocalique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Lista→ [li:sta]	La liste	-Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
elbouchta → [ɛlbu:ʃtʰa]	La poste	-Adaptation au niveau consonantique et vocalique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique. -Adaptations au niveau morphosyntaxique (la détermination)
Classa→ [klasa]	La classe	-Adaptations au niveau prosodique et syllabique (Intégration du féminin).

elmarché →[ɛlmarʃɛ]	Le marché	-Adaptations au niveau morphosyntaxique (la détermination)
---------------------	-----------	--

Echange 2 :

Durée	Interlocuteurs	Lieu	Date
15 minutes	-Aiche, Amel, Maroua.	Lycée de Bouguirat	12/04/2016 à l'heure du déjeuner.

Pour l'enregistrement de cette interaction verbale nous avons fait appel également à une complice : Aicha. Notre enquêtée complice s'est servie de son téléphone portable pour enregistrer sa discussion avec ses camarades. L'échange entre nos trois enquêtés était très ordinaire et la discussion tournait autour de leur difficulté quotidienne à trouver du transport pour venir au lycée.

La conversation a eu lieu au lycée, juste après le déjeuner. L'échange a duré une quinzaine de minutes, puis elles sont parties en classe car la cloche annonçant la reprise des cours avait sonné.

Tableau récapitulatif des emprunts employés dans la conversation N=2 (les locuteurs de la zone rurale)

Emprunt	Traduction	Description
Tiliphoune →[tilifu:n]	Un téléphone	-Adaptation au niveau vocalique.

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

Nimirou → [nimiRu]	Un numéro	-Adaptation consonantique et vocalique.
Moussika → [musika]	La musique	- Adaptation consonantique et vocalique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Carta → [ka:rtʰɛ]	Une carte	- Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Lamba → [lãmba]	Une lampe	-Maintien de la nasale. -Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
coufirtat → [kufiRtʰa:t]	Des couvertures	-Adaptation consonantique et vocalique. -Adaptation grammaticale (ajout de la marque du pluriel).
Jis → [ʒi:]	Un jus	-Adaptation au niveau vocalique.
Bièça → [bjɛ:sa]	Une pièce	- Adaptation au niveau consonantique. -Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Jipa → [ʒi:pa]	Une jupe	- Adaptation au niveau

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

		consonantique. -Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
feuilleusa → [fɛjuza]	Une veilleuse	- Adaptation au niveau consonantique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Jido → [zido]	Le judo	- Adaptation au niveau vocalique.
Coustime → [kusti:m]	Un costume	- Adaptation au niveau vocalique.
bentoura → [bɛtu:ra]	La peinture	-Maintien de la nasale. - Adaptation vocalique et consonantique.
frein → [frɛ̃]	Le frein	- Maintien de la nasale. -Respect de la prononciation d'origine.
Cabsula → [kabsu:la]	Une capsule	- Adaptation vocalique et consonantique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Aluminium → [aliminju:m]	Aluminium	- Adaptation au niveau vocalique.

CHAPITRE III : Fonctionnements et valeurs sociolinguistiques des phénomènes de l'emprunt et de l'alternance codique.

Fillage →[fila:ʒ]	Un village	- Adaptation au niveau consonantique.
Fista →[fista]	Une veste	- Adaptation vocalique et consonantique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Fibri→[fibri:]	Vibrer	- Adaptation au niveau vocalique et consonantique.
pipper→[pipɛ]	Bipper	- Adaptation au niveau consonantique.
Carrossa →[kaRu:sa]	Un carrosse	- Adaptation au niveau vocalique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Blassa→[bla:sa]	Une place	- Adaptation au niveau consonantique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.
Mécanicien → [mekaniʃjɛ̃]	Un mécanicien	-Maintien de la nasale. -Respect de la prononciation d'origine.
Saboun →[sabu:n]	Un savon	- Adaptation au niveau vocalique et consonantique.

Shampooing → [ʃãpwẽ]	Le shampooing	- Maintien de la nasale. - Respect de la prononciation d'origine.
spour → [spu:r]	Le sport	- Adaptation au niveau vocalique.
Firma → [fi:rma]	Une ferme	- Adaptation vocalique et consonantique. - Adaptations au niveau prosodique et syllabique.

4. 3. Analyse des résultats obtenus

Suite au recensement des emprunts employés dans les deux interactions verbales (précédemment décrites) nous avons fait plusieurs constats. Tout d'abord, nous avons remarqué que le nombre d'emprunts employés était très différent dans les deux échanges. Les lycéens de la ville utilisent deux fois plus d'emprunts lexicaux (46 emprunts) que les lycéens de Bouguirat (25 emprunts). Ce choix linguistique peut avoir pour causes plusieurs motifs dont les plus importants sont d'une part l'environnement (géographique, social et familial) dans lequel vivent ces jeunes et d'autre part, les représentations linguistiques qu'ils ont des langues qui les entourent.

Le second constat concerne les différents changements que subissent les emprunts en intégrant l'arabe dialectal. Nous avons constaté que rares sont les mots qui ne connaissent pas de modifications d'ordre phonétique ou morphosyntaxique en intégrant la langue d'accueil. Ces changements sont à

notre sens très importants car ils expliquent les traits qu'adoptent ces emprunts dans la langue qui les accueillent dès lors qu'ils sont intégrés.

Nous tentons dans la partie suivant de nous livrer à une description méticuleuse des différents procédés d'intégration déployés dans l'intégration des emprunts à la langue française.

4. 3.1. Procédés d'intégration phonologique des emprunts au français

Les procédés d'adaptation des emprunts sont multiples et différent d'une langue à une autre. L'installation d'un terme étranger dans le système linguistique d'une langue d'accueil, ou la langue prêteuse (l'arabe dialectal dans notre cas) nécessite généralement l'adaptation des mots empruntés aux exigences de prononciation et de fonctionnement des mots de la langue d'accueil, car la langue prêteuse a souvent beaucoup de différences par rapport au système d'accueil.

L'imitation de la prononciation du mot d'origine n'est pas une particularité du dialecte algérien. Lorsqu'une langue emprunte à une autre un terme avec un son qui n'existe pas dans son système phonologique, le locuteur va imiter la prononciation du mot avec les sons qu'il possède comme dans le cas de l'emprunt « veste » dans l'arabe dialectal, qui se prononce normalement [vest] et qui est prononcé [fi:sta] par certains algériens.

La plupart des emprunts au français en arabe dialectal subissent des transformations très variés sur le plan phonologique. Lorsque des sons français n'existent pas dans le système phonétique de l'arabe dialectal, ils sont remplacés par les sons les plus proches.

Généralement les emprunts au français ne gardent pas leur forme initiale en intégrant l'arabe dialectal algérien. Ils changent le plus souvent phonologiquement et morphologiquement en intégrant la langue emprunteuse,

en l'occurrence le parler algérien. Ces adaptations diffèrent selon la nature de l'emprunt et du milieu emprunteur.

On remarquera sur le plan phonologique certaines constantes, telles que le remplacement des sons n'existant pas dans le système phonétique du dialecte algérien par les sons les plus proches. Ainsi, le [R] français sera systématiquement remplacé par le [r] dit roulé (crédit devient [kri:di] en arabe algérien). Le son [p] sera souvent remplacé par le son [b] par exemple (le mot « lampe » qui devient [lãmba]), et le son [v] par le son [f] bien qu'ils soient de plus en plus maintenus dans de nombreux emprunts.

En ce qui concerne les voyelles, le son [e] - quoiqu'il existe dans la langue d'accueil - sera néanmoins remplacé par les sons [i] [u] [ɛ]. Le son [e] est plus au moins respecté suivant la région, les citadins ont généralement tendance à le prononcer correctement, contrairement aux locuteurs des zones rurales qui le remplacent le plus souvent par le son [i]. De même, les sons [ɔ] et [o], en dépit de leur existence dans le dialectal algérien, ils sont souvent remplacés par le [u], par exemple : l'emprunt « bureau » qui devient [bi:ru:].

En outre, le son [y] sera remplacé par les voyelles [u] ou [i] selon l'emprunt. Enfin, les sons [oe] et [ø] seront remplacés par [u:] dans certains emprunts, sachant qu'ils sont le plus souvent prononcés correctement par les locuteurs qui les emploient, comme dans « chauffeur » et « ingénieur ».

Les nasales n'existent pas dans le système phonologique de l'arabe dialectal, c'est pourquoi la plupart des emprunts subiront une dénasalisation et ces sons seront remplacés par la combinaison de voyelles, le plus souvent longues, avec les sons [n] ou [m] comme dans [ba:nka] « banque », [sʰabu:n] « savon ».

D'autre part, certaines transformations phonétiques au niveau de l'intégration des emprunts au français ne peuvent pas toujours être expliquées par l'absence du son dans le système de la langue d'accueil. Il faut croire qu'il

n'y a aucune logique ; dans certains cas d'emprunts à la langue française, des sons ont été remplacés par d'autres alors qu'ils existent dans le système phonétique du dialecte algérien. A titre d'exemple nous pouvons citer le son [l] qui est remplacé par le son [r] ou [n] dans certains emprunts tels que « casserole » qui devient [casru:na], « cardigan » qui devient [gardigã] ; ou encore « Poste » qui sera prononcé [bu:ʃt'a] en arabe dialectal.

4.3.1.1. Adaptation des emprunts au niveau vocalique

[o] ou [ɔ] / [u]

- * Ceinture → [sẽtu:ra]
- * Pommade → [buma:da]
- * Robe → [ru:ba]
- * Zéro → [zi:ru:]
- * Bureau → [biru:]

[y] / [u] ou [i]

- * Aluminium → [aliminjum]
- * Bureau → [biru]
- * Capsule → [kapsu:la]

[oe] ou [ø] / [u:]

- * Chauffeur → [ʃifu:r]
- * Moteur → [mutu:r]

Bon nombre d'emprunts contenant le son [oe] dont une majorité de noms de métier ne subissent pas de modification ni de substitution de cette voyelle. Celle-ci est maintenue et prononcée correctement par la majorité des locuteurs.

Exemples

- * Ascenseur → [asansoer]

* Entraîneur → [ãtrɛ:noe:r]

* Chanteur → [ʃãtoe:r]

4.3.1.2. Maintien des nasales dans les emprunts

En effet, les voyelles nasales [ɛ̃] [ã], et [ɔ̃] sont maintenues de nos jours dans un certain nombre d'emprunts intégrés au dialecte algérien. Elles sont plus ou moins bien prononcées selon les locuteurs et leur degré de connaissance de la langue française . Cependant, la grande majorité des locuteurs algériens , francophones ou pas , produisent spontanément les voyelles nasales [ɛ̃] dans [trɛ̃] et [ɔ̃] dans [blɔ̃]. Quant à la nasale [ã], elle est produite le plus souvent de façon spontanée par les locuteurs francophones, et elle reste moins fréquente dans le lexique que les deux autres.

Le maintien des nasales [ã] [ɛ̃] [ɔ̃]

* « shampooing » → [ʃãpwɛ̃]

* « mécanicien » → [mekanisjɛ̃]

* « frein » → [frɛ̃]

4.3.1.3. Dénasalisation

En phonétique, la dénasalisation consiste en la perte de l'articulation nasale d'une consonne ou d'une voyelle. Il peut s'agir d'une modification phonétique normale ou pathologique. Elle se manifeste par l'interruption de l'écoulement de l'air par le nez, soit par relèvement du voile du palais, soit par obstruction des cavités nasales, en cas de rhume notamment.

[ɔ̃] / [u], [u:n], [un], [u:m]

* Bombe → [bu:m̃ba]

* Boulon → [bulu:na]

*Camion → [kɛmju:n]

* Carton → [kɛrdu:na]

4.3.1.4. Adaptations au niveau consonantique

Le son [p] n'existe pas dans le système phonologique de l'arabe c'est pourquoi il a viré au son [b] dans certains emprunts :

[p] / [b]

*Lampe→ [la:mba]

*Parebrise → [barbri:z]

* Pièce → [bjɛ:sa]

*Place → [bla:sa]

[v] / [f]

* Valise → [fɛli:ʒa]

* Veilleuse → [fɛjuza]

* Veste → [fi:sta]

[t] / [tʰ]

* Château → [ʃatʰtʰu:]

* Tablier → [tʰablijjɛ]

* Carte → [ka:rtʰɛ]

4.3.1.5. Adaptations au niveau prosodique et syllabique

Bien que l'arabe dialectal soit une variation de l'arabe littéraire, sa structure syllabique est beaucoup plus souple que celui-ci et se rapproche plus

de celle du français, ce qui a facilité l'intégration des emprunts au français. D'autre part, au niveau prosodique, les emprunts au français ont tendance à perdre leur accent tonique et à se soumettre aux règles accentuelles de l'arabe dialectal.

Exemples :

*Bandit → [bāndi]

*Pièce → [bjēsa]

* Place → [blāsa]

*Ferme → [fi:rma]

4.3.2. Procédés d'intégration morphosyntaxique des emprunts au français

L'intégration morphosyntaxique des emprunts au français se manifeste de deux manières. D'une part, il y a l'ajout d'affixes (préfixes, suffixes, infixes) de l'arabe dialectal algérien au radical français car l'affixation demeure un élément important dans la composition des mots dérivés, elle aura une signification considérable au niveau de leur intégration morphosyntaxique. D'autre part, il y a l'acquisition d'un genre et un nombre nouveaux dans la langue d'accueil : « *L'intégration au plan morphologique permet aux termes empruntés d'être dotés d'un nombre, d'un genre et d'une personne dans la langue emprunteuse. Certains emprunts restent fidèles au genre et au nombre une fois intégrés dans une langue, d'autres au contraire changent de genre. Un Français dira cet avion (au masculin) alors qu'un Algérien dira hadik lavio (au féminin).* » (Boumidini, 2017 :60).

4.3.2.1. Intégration du genre et du nombre

4.3.2.1.1. Intégration du féminin

L'arabe dialectal emprunte énormément de mots à la langue française, mais en intégrant la langue d'accueil, ces emprunts lexicaux au français ne gardent pas la marque du genre de la langue d'origine, et intégreront celle de la langue d'accueil. Ainsi, les emprunts lexicaux au français seront marqués, la plus part du temps, par un [a] final pour le genre féminin. Le masculin n'ayant pas une marque spécifique en arabe dialectal algérien, sera reconnu en l'absence de cette voyelle finale [a]. Cette règle sera de rigueur dans la majorité des cas, cependant, on retrouvera certaines exceptions lorsque l'emprunt lexical est un xénisme, comme c'est le cas dans les emprunts comme [biskle:t] « bicyclette » et [batri :] « batterie » qui ont gardé la marque du genre de la langue d'origine.

Par ailleurs, en intégrant l'arabe dialecte algérien, certains emprunts lexicaux vont changer de genre ; ainsi, certains emprunts qui sont masculins en français deviendront féminins en arabe dialectal, comme le cas de l'emprunt « commissariat » qui est considéré comme un nom féminin en arabe dialectal. Mais de manière générale, les emprunts subissent tous l'adjonction du suffixe [a], marque du féminin, en intégrant l'arabe algérien.

Exemples :

*[ba:la] → « pelle »

*[ba:nka] → « banque »

* [bjɛ:sa] → « pièce »

* [bla:sa] → « place »

* [bu:mba] → « bombe »

* [bu:ʃtʰa] → « poste »

*[puma:ða] → « pommade »

* [kurda] → « corde »

*[li:sta] « liste »

4.3.2.1.2. Intégration du pluriel

En intégrant l'arabe dialectal, les emprunts au français vont adopter le plus souvent le pluriel externe en [ɛ:t] et [a:t]. Cette forme de pluriel, bien qu'elle ne soit pas l'unique, reste néanmoins la plus constante et la plus productive.

Exemples :

*Pièces → [bija:sa:t]

*Cravates → [krafa:t]

*Taches → [tʰaʃa:t]

*Machina → [mafina:t]

*Ceinture → [sɛtu:Ra:t]

*Ropa → [Ru:pɛ:t]

*Château → [ʃatʰu: ɛ:t]

Il y a également la marque externe du pluriel par la suffixation en [i:n] qui marquera aussi un nombre considérable d'emprunts lexicaux au français. On remarquera dans l'intégration de ce pluriel la chute de la dernière voyelle brève dans le passage du singulier au pluriel de certains emprunts. Mais il faut noter que cette marque du pluriel est réservée exclusivement au pluriel des adjectifs qualificatifs, nous pouvons citer à titre d'exemple l'adjectif « déprimés » qui devient [mdeprim i:n].

4.3.2.2. Adaptation grammaticale et changement de catégorie

Dans leur passage dans l'arabe dialectal algérien, les emprunts au français appartenant à une certaine classe grammaticale ne vont pas forcément la conserver.

4.3.2.2.1. Changement de genre

Des changements de genre se produisent dans quelques cas. Certains emprunts au français ont changé de genre en intégrant le dialecte. Ainsi, des emprunts qui sont masculins en français vont devenir féminins en arabe dialectal algérien, et des emprunts féminins appartiendront au genre masculin dans leur passage dans la langue d'accueil.

Exemples :

Cinéma (m) : a donné [sili:ma] en arabe dialectal algérien.

Tablier (m) : a donné [tʰablija], nom féminin en dialecte algérien.

4.3.2.2.2. Changement du nombre

Il existe des emprunts au français qui sont à l'origine des pluriels mais qui sont devenus des mots singuliers lors de leur passage en arabe dialectal et réciproquement, des mots singuliers sont devenus des pluriels.

Exemples :

*Banane : est un nom féminin singulier en français, il a donné un pluriel en arabe dialectal [bana:n] dont le singulier est [bana:na].

*fromage : est un nom masculin en français, il a donné [fərma:ʒ] qui est pluriel en arabe algérien, tandis que le singulier est [fərma:ʒa].

4.3.2.3. La négation

La négation est une opération qui consiste à désigner comme fautive une proposition préalablement exprimée ou non ; elle s'oppose à l'affirmation. Elle est exprimée différemment d'une langue à une autre.

En arabe littéraire la négation se fait différemment suivant le type de la phrase et le temps exprimé, tandis qu'en arabe dialectal algérien, la négation est marquée essentiellement par les affixes [mε] et [j]. La particule [mε] se place avant le verbe, et le suffixe [j] marquera la fin du verbe. Ces affixes de négation sont l'équivalent de l'adverbe de négation « ne... pas » en français.

Dans leur intégration en arabe dialectal, les emprunts lexicaux au français obéiront à cette règle et intégreront les affixes de négation du dialecte algérien.

Exemples :

*« Je ne me douche pas » [mεndawa:]

*« Je ne démarre pas » [mεndemari:]

4.3.2.4. La détermination

Selon Mauffrey A. et Cohen I. (1985), le déterminant est un constituant de base du groupe nominal. Il précède le nom et varie, le plus souvent, en genre et en nombre avec le nom. Cette définition convient parfaitement à la langue française, mais elle ne pourrait être appliquée à l'arabe classique étant donné que le déterminant n'existe pas dans cette langue : « *Morphologiquement, la détermination en arabe est plus pauvre qu'en français. Lorsqu'on parle de détermination en arabe, ce qui vient à l'esprit en premier lieu est l'opposition défini- indéfini* « *alma'rifaH wa-n-nakiraH* » (*المعرفة والنكرة*) . Or, il n'existe qu'un article défini qui a une forme unique quels que soient le nombre et le genre : *al* » (Saada, 2014 :18).

C'est d'ailleurs le même cas en arabe dialectal algérien, qui en absence du déterminant équivalent prendra le préfixe [ɛl] pour jouer le rôle de déterminant.

Exemples :

Le marché → [ɛlmarʃi:]

Le camion → [ɛlkɛmju:n]

La banque → [ɛlbâka]

Les taches → [ɛltʰaʃa:t]

Quand l'article [ɛl] se place devant le substantif qu'il détermine, et que celui-ci commence par ce qu'on appelle en arabe littéral des « consonnes solaires », l'article subira une assimilation qui entraînera la gémation de la consonne « solaire » du mot.

Exemples :

*La sandale → [ɛssandɛ:l]

*Le zoo → [ɛzzu:]

*Le dossier → [ɛddu:si:]

4.3.2.5. Les règles de conjugaison

Les verbes empruntés au français vont s'adapter à la conjugaison de l'arabe dialectal algérien en dépit de leur origine française. On retrouvera alors le radical du verbe français (plus ou moins reconnaissable) et des affixes de la conjugaison algérienne.

4.3.2.6. Les possessifs

Les pronoms attachés en arabe correspondant en français aux pronoms possessifs sont des mots qui indiquent la possession (ou la relation) entre deux termes (objet ou personne). Selon Saada : « *La possession en arabe est l'une des fonctions des pronoms personnels affixes. Ainsi, les possessifs, toujours pronoms, sont ceux annexés par suffixation à la tête nominale, le possesseur. Ils sont l'équivalent des déterminants possessifs en français.* » (2014 :142).

L'emprunt au français obéira à cette règle et sera marqué à sa fin par le possessif algérien malgré son radical français.

Les noms au singulier :

Nom féminin singulier + Adj. Possessif	Nom masculin singulier + Adj. Possessif
[ʒipti:] « ma jupe »	[telifu:ni:] « mon téléphone »
[ʒiptik] « ta jupe »	[telifu:nak] « ton téléphone »
[ʒipatha] « sa jupe » (elle)	[telifu:nu] « son téléphone » (il)
[ʒiptna] « notre jupe »	[telifu:nha] « son téléphone » (elle)
[ʒiptkəm] « votre jupe »	[telifu:na:] « notre téléphone »
[ʒipathəm] « leur jupe »	[telifu:nkəm] « votre téléphone »
	[telifu:nhəm] « leur téléphone »

Les noms au pluriel :

Nom féminin pluriel + Adj. Possessif	Nom masculin pluriel + Adj. Possessif
[ropati:] « mes robes »	[pɔrtʰablɛ:ti] « mes portables »
[ropotik] « tes robes »	[pɔrtʰablɛ:tək] « tes portables»
[ropatu] « ses robes » (il)	[pɔrtʰablɛ:tu] « ses portables» il
[ropatha] « ses robes » (elle)	[pɔrtʰablɛ:tha] « ses portables» elle
[ropatna] « nos robes »	[pɔrtʰablɛ:tna] « nos portables»
[ropatkɔm] « vos robes »	[pɔrtʰablɛ:tkɔm] « vos portables»
[ropathɔm] « leurs robes »	[pɔrtʰablɛ:thɔm] «portables»

4.4. Interprétation des résultats et commentaire

Lorsqu'ils intègrent l'arabe dialectal algérien, certains emprunts au français subissent des transformations au niveau phonétique ou morphologique. Tandis que d'autres changent complètement de sens. Dans quelques cas d'emprunts, le signifiant a à peine changé, alors que le signifié, lui, a subi des modifications sémantiques importantes.

Pour d'autres emprunts, le sens n'a pas été forcément modifié, mais un sens nouveau a été rajouté au sens premier du mot, ce sens est généralement engendré par le contexte d'accueil.

L'analyse de ces interactions verbales nous a permis de dégager tous les emprunts employés par nos enquêtés dans les deux conversations. Nous avons tout d'abord commencé par identifier les emprunts au français, puis nous les avons transcrits et décrits minutieusement. Cet exercice nous a permis de mesurer la fréquence des emprunts dans les deux échanges, d'observer les

modifications subies par l'emprunt en intégrant la langue d'accueil, et de voir enfin l'ingéniosité de nos jeunes locuteurs dans la manipulation lexicale.

En énumérant l'ensemble des emprunts employés, nous avons remarqué que les lycéens de la ville ont utilisé pratiquement deux fois plus d'emprunts (50 emprunts) que les lycéens de la zone rurale (26 emprunts pour les lycéens de Bouguirat).

Les deux échanges choisis illustrent parfaitement ce processus de création fondé essentiellement sur une sorte de jeu avec les langues. Le locuteur exploite remarquablement les différents idiomes en présence dans l'espace communicationnel algérien. Il passe régulièrement d'une langue à une autre sans se préoccuper de la norme grammaticale. Cette circulation incessante entre l'arabe dialectal et le français démontre une capacité étonnante chez ces jeunes locuteurs à créer un parler propre à eux, et un sens inné de la fonction ludique du langage qui leurs permet de dépasser aisément aussi bien les formes usuelles que les interdits (culturels, politiques et même religieux).

Cette pratique ou cette créativité est assez ordinaire dans des milieux plurilingues comme tel est le cas de la société algérienne. Les sujets alternent deux ou plusieurs langues en usage dans le milieu dans lequel ils évoluent. Cette alternance est aussi appelée « Code switching » dans la terminologie américaine traditionnelle (Gumperz 1989 : 64).

Ce qui a attisé notre curiosité dans la pratique linguistique de nos témoins, c'est le fait que l'alternance codique soit très peu présente chez les lycéens de zone rurale contrairement à ceux de la ville d'où le soulèvement de plusieurs questions auxquelles nous répondrons plus loin.

Il semble que l'usage de mots français dans la pratique linguistique des jeunes lycéens mostaganémois réponde en premier lieu, à un besoin naturel qu'éprouve tout locuteur natif d'un milieu plurilingue. L'univers linguistique dans lequel évoluent ces jeunes locuteurs les amène à réaliser ces pratiques

mixtes, même si ces dernières apparaissent à des niveaux généralement distincts. Leur niveau d'apparition dépend essentiellement du contexte et du bain linguistique du locuteur (entourage familial, quartier, niveau intellectuel, motivation personnelle, ...etc.)

En second lieu, nos jeunes sujets traversent une période de mutation et de formation de l'identité indispensables à leur maturité, d'où la volonté de se faire remarquer en investissant autant que possible sur la symbolique langagière. Cet exhibitionnisme et ce désir de se mettre en avant traduisent la volonté de ces jeunes de montrer qu'ils appartiennent à une tranche d'âge précise et à une classe sociale déterminée, car la langue française est selon eux une marque de modernité et de prestige social.

En outre, c'est le résultat de leur appartenance à un milieu social propice à l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement à celui de la langue française, ce qui favorise, par la même occasion, son usage. Loin d'être une langue étrangère qu'on entend uniquement à l'école, la langue française est régulièrement utilisée par leurs parents et par les personnes qu'ils côtoient quotidiennement.

En revanche, les lycéens qui appartiennent au milieu rural semblent rejeter totalement cette langue, et n'en font usage que très rarement, comme nous l'avons vu lors du recensement des emprunts employés dans l'interaction verbale numéro 2. Cette attitude ou ce choix inconscient est dû à un certain nombre de raisons dont les plus importantes semblent être : les représentations linguistiques et le contexte socioculturel.

5. Conclusion partielle

Les recherches menées ces dernières années en sociolinguistique ont démontré que langue et identité ont toujours été associées, étant donné que la langue représente le symbole de l'appartenance à une communauté ou à un groupe donné. Cette démarcation se fait, de manière générale, par des manipulations lexicales et des choix langagiers spécifiques.

L'existence d'un parler jeune est attestée en Algérie depuis plusieurs années comme le démontre les travaux de Dalila Morsly (1996), Khaoula Taleb Ibrahim (1996), et Yacine Cherrad (2004). C'est un parler caractérisé, d'une part, par la présence de plusieurs langues mixées selon les besoins communicatifs du locuteur, et d'autre part par une appropriation de la langue française qui se manifeste par des créations et des expressions ludiques employées par les jeunes Algériens.

Il a été prouvé que la manipulation lexicale, en vue d'un marquage conscient d'une identité, est souvent pratiquée par les locuteurs jeunes dans le but de s'affirmer et de se distinguer des autres. Toutefois, nous ne manquerons pas de signaler que ces parlers sont aussi le signe d'une volonté de renouveau et de modernisation de la langue. Benazzouz affirme que ces pratiques nous renseignent : « *sur une forme de mutation de la langue qui n'est pas sans traduire une volonté de renouveau socio-langagier pris en charge par les jeunes.* »(2004 :107).

D'autres travaux plus récents ont été menés sur ces parlers jeunes, dans le but de mettre le doigt sur cette volonté des jeunes de marquer leur identité à travers leur discours. Nous pouvons citer dans ce sens l'étude menée par Assi Lounici (2011) sur « *Le parler des jeunes filles dans les quartiers populaires d'Alger* », ainsi que les travaux menés par R. Chibane sur les effets humoristiques à l'œuvre dans des expressions dans le parler des jeunes à Tizi-Ouzou démontrent que : « *Ces expressions qui relèvent de la culture du*

quotidien expriment une certaine réalité du vécu des jeunes, à travers une forme linguistique qui renvoie au sens de l'humour. Ces jeunes donnent une forme linguistique aux événements et aux manifestations socioculturelles vécues. L'humour est alors vecteur de valeurs communes, de complicité, de connivence chez les jeunes qui à travers des expressions humoristiques développent un sentiment d'appartenance communautaire.» (2014 :142)

La visée de cette enquête était de mettre en avant cette volonté des jeunes d'opérer un double marquage dans la formation de leur parler mixte et ce à travers une créativité ingénieuse et surprenante. On y distingue d'une part, le souci de signifier son adhésion à un groupe social « jeune », et d'autre part, le désir de se situer vis-à-vis d'une langue qui est au centre de la polémique.

Deuxième partie

Chapitre IV :

Questionnements autour de la notion de jeunesse

1. Introduction partielle

La jeunesse est la période de la vie entre l'enfance et l'âge mûr chez l'homme. En sociologie, la jeunesse est considérée comme une classe sociale à part entière, étant donné qu'il s'agit d'un groupe d'individus dont les conditions de vie, de travail, et de revenus sont similaires, même si nous sommes forcés de reconnaître que depuis une trentaine d'années cette catégorie sociale (les 15 à 25 ans) se caractérise par une forte diversité. C'est pourquoi il est très difficile de donner une image unique de la jeunesse, tant cette dernière offre un visage diversifié en matière de pratiques, de valeurs, d'engagements et de transitions démographiques et professionnelles.

Dans cette partie, nous allons tout d'abord tenter de cerner la notion de « jeunesse », puis nous nous interrogerons sur l'existence d'un parler jeune, et sur la fonction qu'il remplit au sein de la société moderne.

2. Questionnements autour de la notion de jeunesse

Les lycéens sont des jeunes filles et des jeunes garçons âgés de 15 à 18 ans. Ces jeunes sont scolarisés au secondaire et traversent une période assez complexe de leur vie : c'est l'adolescence. Cette étape est assez cruciale car elle marque leur passage de l'enfance à la jeunesse.

Il est difficile de trouver une définition complète et exhaustive de la jeunesse. On peut considérer la jeunesse comme étant soit un passage à la vie adulte, soit un espace social précaire, un moment de transition vers l'installation dans la vie adulte ou encore une « *période de la vie de plus ou moins longue durée entre l'adolescence et l'âge adulte.* » (Blöss, 1994 : 74).

La jeunesse, en tant que catégorie d'acteurs sociaux, apporte toujours avec elle son lot d'idées neuves et de regards novateurs. « [...] »

La conception de la jeunesse de tout temps, à savoir que, pour les uns, la jeunesse est à l'avant-garde du changement social, pour d'autres, elle est le lieu de transmission de la culture, et pour d'autres encore, celui des enjeux de la société.»(Gauthier, 1994 :22)

Pour notre part, nous nous contenterons de définir la jeunesse comme étant une catégorie d'acteurs sociaux âgés entre 15 et 20 ans. Cette définition a l'avantage d'être immédiatement opératoire.

D'une part, ces jeunes sont entre l'adolescence et l'âge adulte. Cette période est à la fois dure et complexe. Davis (1944), Brim (1965, 1966, 1976), Elder (1968, 1975) et Thomas (1968), affirment de l'adolescence qu'elle marque une transition générale dans les rôles que la personne assume. Ces auteurs démontrent que plusieurs facteurs conditionnent le vécu des jeunes en déterminant quelles valeurs ceux-ci adoptent. Parmi ces facteurs, on retrouve notamment, la culture, la classe sociale et la famille. Les jeunes peuvent avoir des conceptions différentes de la langue selon leur milieu d'origine.

D'autre part, ils sont encore scolarisés, ils sont encore en formation et font partie du milieu scolaire. L'école est un endroit où l'on passe une grande partie de son temps durant sa jeunesse. C'est un lieu d'apprentissage autant académique que social.

Les jeunes sont socialisés par leurs parents, mais aussi par leurs pairs. Les modèles que les jeunes en quête d'identité recherchent, se retrouvent en partie dans le milieu scolaire. Fernand Dumont écrivait : « *en définitive, l'identité est sociale. Elle comporte deux dimensions : les sociétés proposent aux jeunes une figure de leur avenir ; elles leur fournissent une image de leur rassemblement. Dans les deux cas, elles instituent la jeunesse*» (Dumont, 1986 :182). Sans dire que l'école impose une façon d'être aux jeunes, elle est un cadre de développement à l'intérieur duquel un jeune peut expérimenter la vie sous certaines contraintes.

Les normes régissant le milieu scolaire guident l'évolution du jeune adulte et influencent les représentations qu'il peut avoir du monde qui l'entoure : *«À cause de son caractère obligatoire à certains niveaux, de la longueur de sa fréquentation, de son rôle de transmission des valeurs et de préparation à l'avenir, l'institution scolaire apparaît d'emblée comme un milieu dont l'influence sur les jeunes est incontestable.»* (Van Nieuwenhuysse, 1999 :14)

C'est aussi à l'école que les jeunes se découvrent des affinités avec les uns et de l'antipathie pour les autres. Des liens se forment entre les individus ; de ces interactions émanent leur vision du monde. Les représentations sociales étant des systèmes de valeurs, ceux qui y adhèrent se regroupent selon ce qui est significatif à leurs yeux. La classe scolaire est une microsociété, un échantillon des différents types de jeunes que l'on retrouve au sein de la société algérienne.

Avec les années, certains milieux de socialisation ont pris de l'importance. L'école et la famille se croisent de plus en plus sur le chemin du développement des jeunes. Le lieu le plus propice à l'apprentissage de la vie en société, après la famille, est le milieu scolaire. Les enseignants y font plus que transmettre des connaissances, ils participent au développement social, affectif et moral des individus. L'école a de plus en plus d'influence sur les jeunes. Le nombre d'années qu'ils passent sur les bancs scolaires a assurément une grande influence sur eux et sur leurs pratiques sociales.

3. Jeunes citadins et jeunes des régions rurales

Le milieu de vie dans lequel baigne un individu a une grande influence sur son apprentissage et sur son développement personnel. La famille, les amis et les voisins sont des agents de socialisation importants. Pour réaliser le portrait des représentations de la langue française chez les

jeunes lycéens vivant à Mostaganem, on ne peut omettre le milieu dans lequel ils vivent.

La population mostaganémoise se répartit en deux grands types géographiques de milieu de vie : le milieu urbain et le milieu rural. Ainsi, nous avons tenté de tenir compte de la répartition géographique de la population dans notre échantillon. Pour ce faire, nous avons interrogé des lycéens provenant autant du milieu rural que du milieu urbain.

Plusieurs psychologues se sont penchés sur le développement intellectuel de l'enfant évoluant en milieu urbain ainsi que sur celui de l'enfant habitant le milieu rural. Une enquête révélait ceci : « *l'enfant urbain réussit plus tôt et de manière plus complète sa conquête de l'autonomie, mais il est aussi au carrefour d'une pluralité d'influences moins homogènes, moins cohérentes que l'enfant de la campagne* ». (Lanneau, 1957 :465)

Plus récemment, Jean Bernard Charrier parlait des représentations sociales des citadins et des villageois en ces termes : « [...] *la « vision du monde » des ruraux et des citadins traditionnels n'est pas non plus la même. L'horizon des premiers est plus limité, plus statique, mais aussi plus concret. La civilisation urbaine [...] est celle des contacts, de la vitesse, du mouvement, de la puissance ; par opposition les sociétés rurales vont beaucoup moins vite* ». (Charrier, 1988 :182)

Chez les lycéens mostaganémois, existe-t-il une différence marquée dans leurs visions de la langue française selon le milieu dans lequel ils ont évolué ? Dans le cadre de cette recherche, nous allons analyser dans le but de voir si les représentations de la langue française sont différentes chez les jeunes habitant la ville comparativement à ceux qui vivent en campagne.

4. Les parlers jeunes

4.1. Y a-t-il « un parler jeune » ?

Nombreux sont les chercheurs qui se sont posés cette question, sans pour autant arriver à y répondre de manière claire et définitive.

Bernard Lamizet s'est penché sur la question et a tenté de fournir des éléments de réponse qui permettraient de mieux appréhender ce concept de « parler ». Pour ce faire, il a commencé par la définition des notions clés : la parole, la langue et le langage, sans lesquelles il serait difficile, voire impossible, de cerner ce concept.

Le langage est selon lui : « *Un ensemble de pratiques symboliques par lesquelles le sujet représente son identité, pour les autres et pour soi-même...Il est en sens une institution.* » (Lamizet, 2004 :75). C'est le langage qui va permettre l'identification car il va faire l'objet d'une reconnaissance. C'est pourquoi Le langage jeune peut se comprendre comme l'ensemble des pratiques symboliques mises en œuvre dans les lieux où ils se reconnaissent.

La langue quant à elle est une médiation politique qui exprime l'appartenance sociale à un territoire, elle est instituée dans le pays par le pouvoir qui s'y exerce et qui définit la citoyenneté. Ensuite, il évoque la parole qu'il définit comme la mise en œuvre singulière d'une langue par un sujet parlant, c'est l'appropriation individuelle de la langue.

Enfin, il arrive au parler qui serait selon lui une autre forme d'appropriation symbolique, ou l'ensemble des pratiques (paroles et autres) par lesquelles nous pouvons exprimer notre identité et la faire reconnaître des autres dans l'espace public de la sociabilité.

Lamizet se demande, par la suite, si l'identité des jeunes existe réellement. L'identité linguistique consisterait pour ce chercheur dans une dialectique entre deux formes de consciences symboliques. La première

serait d'ordre singulier, et aurait à avoir avec notre désir, tandis que la seconde serait d'ordre collectif et aurait à avoir avec nos appartenances et nos pratiques sociales.

A partir de là, il définit l'identité comme une dialectiques entre la vérité dont est porteur un sujet et qui définit sa place dans les espaces de communication dans lesquels il s'inscrit et la dimension politique qui le fonde par la médiation de ses appartenances et des liens sociaux dont il est porteur. C'est dans ce cadre qu'il convient de se poser la question de la reconnaissance d'un groupe d'âge comme identité.

Lamizet tente, également de définir le concept de « jeunes », qu'il voit comme des sujets parlants dont les pratiques ne sont pas stabilisées. Etre « jeunes » consiste à se reconnaître porteur d'une identité en transition *« Il s'agit de ne se reconnaître dans aucune forme stabilisée d'identité sociale et culturelle et, par conséquent, à se reconnaître une identité en mutation. Finalement, il cherche moins une appartenance qu'une absence d'appartenance ».* ((Lamizet, 2004 :77).

C'est sur ce point même que réside la difficulté de définir le langage « jeunes » pour Bernard Lamizet, puisqu'une telle identité ne saurait s'identifier à un type homogène de pratique linguistique. Il qualifie cette attitude de refus d'appartenance sociale définitive par le terme de « nomadisme ». Il cite même trois types d'identités nomades ou de nomadismes :

-Le premier est l'articulation, dans l'image sociale de soi, du costume ou encore des accessoires comme le téléphone portable. Les jeunes revendiquent plus que tout autre âge de la société une mode spécifique.

-L'importance de la fonction mimique dans la culture « jeunes ». Identité de transition, la jeunesse se fonde, en grande partie, sur des processus mimétiques d'identification.

-La troisième illustration du nomadisme identitaire est donnée par les pratiques sociales et les activités constitutives de l'identité et de la médiation culturelle.

Ce nomadisme prend quatre formes dans les pratiques culturelles observées : Il s'agit d'abord, des voyages et des déplacements, c'est la médiation de l'espace. La seconde forme est le nomadisme intellectuel et culturel, ensuite il ya le nomadisme politique. La dernière forme de nomadisme que l'on peut relever de la culture jeune peut se lire dans les pratiques symboliques qui entourent le désir et sa mise en œuvre dans la relation à l'autre (sexualité, rapport à l'autre sexe,...).

Lamizet traite, dans la même optique, des langages et des représentations identitaires. La langue est une médiation linguistique de l'appartenance : c'est par la langue que l'on représente l'identité dont on est porteur au cours de ses pratiques de communication et au cours de son activité symbolique. Une des formes linguistiques qui instituent symboliquement une classe d'âge en lui donnant une identité est l'expression « Génération ».

Il affirme que seuls deux différences permettent de distinguer « parler » de « langue ». La première tient au mode d'expression, tandis que la deuxième désignera la situation de communication mise en œuvre et le rapport à l'autre instauré dans l'activité symbolique.

La question du « parler jeunes » peut, dans ces conditions s'articuler autour de l'analyse de plusieurs critères dont la reconnaissance par eux-mêmes et par les autres et l'existence d'un « langage jeunes » qui serait l'existence de pratiques spécifiques d'énonciation (lexique, intonation, rythme de la parole). Ces critères vont permettre de définir ce concept par rapport au concept d'âge, aux formes d'énonciation et aux espaces de la communication et de l'échange symbolique.

Selon Bernard Lamizet, le vocabulaire des jeunes se caractérise par une intense créativité lexicale et une relative homogénéité sociale. Le lexique des jeunes ne présente pas une très forte segmentation sociale car il est unifié par les médias des « jeunes » et par les normes qu'ils partagent. Le chercheur entame sa quatrième partie par une définition de la jeunesse qu'il voit : « *Comme l'âge de la vie au cours duquel l'identité, en cours de construction symbolique, ou, mieux encore, en cours d'institution, fait l'objet de mises en scène théâtralisées* ». (Lamizet, 2004 :86)

Il ajoute par la suite que le sujet jeune adopte une certaine distanciation par rapport à son identité qu'il sait temporaire, en cours d'institution et de formation.

Lamizet s'intéresse de très près à la notion d'espace. Il déclare que le langage jeune se caractérise par l'existence de lieux, de territoires dans lesquels il s'exerce, c'est une relation paradoxale qui permet de définir une sémiotique particulière de l'espace qui leur serait propre. C'est un espace de mobilité dans lequel il manifeste leur jeunesse par des défilés et des déambulations. Ils investissent également ces lieux par des objets et par des traces de leur sociabilité.

Enfin, la sémiotique de l'espace des « jeunes » est une sémiotique de l'inscription qui prend souvent la forme de graffitis ou celle de l'inscription de symboles et de figures de représentation sur les murs des villes. Ces traces rendent lisible la présence des « jeunes » dans l'espace urbain.

Le parler jeunes comme tout système symbolique de représentations des identités, s'inscrit et se met en œuvre dans des lieux institutionnels. Il constitue lui-même une médiation, en donnant une forme aux appartenances sociales qui définissent les jeunes, et en constituant une médiation de nature à organiser les lieux et les activités de communication et d'information

mises en œuvre par les jeunes. Cette fonction de médiation du « parler jeunes » peut se définir en trois points.

Il s'agit d'une part, d'une médiation dont les formes et les modes de représentation sont en évolution avec les pratiques sociales engagées dans l'espace public et d'autre part, internet a fait très vite l'objet d'une appropriation par les pratiques symboliques des jeunes, ce qui a donné lieu à la naissance de nombreux sites et, a entraîné une évolution certaine des pratiques de communication et d'information mises en œuvre par les « jeunes » dans les activités constitutives de leur sociabilité propre.

Par ailleurs, le jeu représente un média très fort chez les jeunes, en raison de mutation des identités qu'il met en œuvre auprès de ceux qui jouent. Le cinéma articule la fonction médiatée d'information et de communication, et la fonction de spectacle d'identification et d'appartenance sociale.

Enfin, il convient de dire que les médias « des jeunes » se signalent par le double aspect de leur mobilité et de leur singularité dans la définition de ce que Bernard Lamizet appelle «un espace singulier de communication».

Toujours, dans la perspective de la définition d'une sociabilité globale, l'auteur définit le parler jeunes « *comme la mise en œuvre de pratiques de communication de nature à instaurer un nouvel espace public des jeunes en rupture avec l'espace public institué* ». (Lamizet, 2004 :96) La première rupture consiste dans la délimitation d'un espace singulier de communication, alors que l'autre grande rupture qui caractérise ces formes et ces pratiques de communication individualisées, est la clôture sur elles-mêmes de ces activités de communication.

Lamizet conclut sa réflexion en tentant de répondre à sa question de départ : Existe-t-il un parler jeune ? Il déclare : « *Sans doute n'existe-t-il*

pas, à proprement parler de **parler jeunes**, ne serait-ce d'ailleurs que, parce que, comme on l'aura vu tout au long de ce texte, le concept même de jeunesse est mouvant». (Lamizet, 2004 :97). Il continue en disant que ce qui existe en réalité, c'est un ensemble ritualisé de pratiques symboliques dont le retour et la répétition permettent à la fois la reconnaissance et l'identification de ceux qui les mettent en œuvre.

4.2. Le parler jeune : discours et marquage

Le parler est une forme de la langue utilisée dans un groupe social donné. Il est le signe qui marque l'appartenance ou le désir d'une personne d'appartenir à ce groupe social.

La perception ordinaire des enseignants français concernant les parlers jeunes est qu'ils sont largement répandus et qu'ils se distinguent nettement du français de référence enseigné à l'école ou plus simplement du français standard. D'une manière générale, l'usage de ces parlers coïncide avec le sentiment d'une montée de l'incivilité linguistique, du fait du caractère outrancier de ces pratiques renforcé par des comportements et des modes de communication inadaptés. « *Le caractère voyant et bruyant de ces pratiques langagières et des manières d'être qui les accompagnent, suscitent chez les adultes un sentiment de fracture et d'incompréhension, voire d'agression* ». (Dannequin, 1997 :12)

Le parler jeune est aussi un moyen d'expression pour les jeunes. Il leur permet de se révolter et d'extérioriser toutes les colères enfuies. C'est aussi le moyen de marquer son adhésion à un groupe social et même à une strate sociale déterminée. Nous savons que la post adolescence, entre 16 et 19 ans, est un âge de transition sociale. Or, dans ces moments-là, on investit beaucoup sur le symbolique, et le langage appartient à ce domaine au même titre que les vêtements ou les marques. Les enquêtes menées par des

linguistes à ce propos : «... ont confirmé cet investissement des jeunes sur le parler. On retrouve ce phénomène auprès de la petite bourgeoisie, qui aspire à l'ascension sociale, et qui en fait souvent trop au niveau du langage. » (Singy, 2006 :12).

Le parler jeune a suscité et suscite toujours l'intérêt d'un grand nombre de linguiste dans le monde, dont Pascal Singy, linguiste suisse, qui a travaillé sur les parler jeunes et qui estime que le langage des jeunes adultes romands, fortement influencé par les cités françaises, peut les pénaliser lors de leur entrée dans la vie active.

Lors d'une interview accordée au Migro Magazine, au sujet des parler jeunes en Suisse. Singy a déclaré :

Le parler jeune a une fonction identitaire, c'est à- dire qu'il sert à marquer son affiliation au groupe des jeunes et sa désaffiliation au groupe des adultes. Il participe à un double mouvement d'inclusion et d'exclusion. Le langage des jeunes a également une fonction cryptographique: il permet de dissimuler des informations en présence de quelqu'un qui ne le comprend pas. Enfin, il peut avoir une fonction ludique: on s'amuse, on joue avec la langue .(Singy, 2006 :12).

Donc le choix de ces pratiques linguistiques n'est pas un usage fortuit de la part de ces jeunes. Il est avant tout un choix réfléchi et assumé par ces derniers.

Le parler jeune est aussi un moyen d'expression pour les jeunes. Il leur permet de se révolter et d'extérioriser toutes les colères enfuies. C'est aussi le moyen de marquer son adhésion à un groupe social et même à une strate sociale déterminée. Nous savons que la post adolescence, entre 16 et 19 ans, est un âge de transition sociale. Or, dans ces moments-là, on investit beaucoup sur le symbolique, et le langage appartient à ce domaine au même titre que les vêtements ou les marques. Les enquêtes menées par des linguistes à ce propos ont confirmé cet investissement des jeunes sur le

parler. On retrouve ce phénomène auprès de la petite bourgeoisie, qui aspire à l'ascension sociale, et qui en fait souvent trop au niveau du langage. (Ibid, 12)

5 .Les parlers jeunes perçus comme discours politique

Etant donné que l'objet social *parlers jeunes* est très marqué par l'idéologie et fait l'objet très souvent de polémique. Le linguiste Thierry Bulot, tente une modélisation théorique des traces imparties aux faits urbains, en s'éloignant des travaux existants.

Bien que les linguistes semblent s'accorder sur le terme « parler », il n'est pas de même pour le terme « jeune » parce qu'il est mis en paradigme voire en équivalence discursive avec « banlieue ». Dès lors, le linguiste pose la question suivante : Qui sont ces jeunes ? Pour y répondre, Bulot adopte un propos polémique. Il affirme que : « *Catégorisés succinctement, ils sont ceux qui n'ont rien, ou inversement ceux qui ont tout avec dans l'intervalle quelques nuances : ils n'ont rien mais ce qu'ils ont leur est inaliénable, voire ils ont tout mais non pas un accès légitime aux espaces publico-symbolique* ». (Bulot, 2004 :134)

Il pointe le doigt sur une interrogation fondamentale : la réaction au processus de domination, ou dominance socio-langagière qui oscille entre résistance et soumission. La créativité verbale qui semble si caractéristique des « parlers jeunes » libère-t-elle ses locuteurs de la minoration sociale quand bien même elle semblerait être un acte d'autogestion langagière : voire de résistance ?

L'usage sociologiquement marqué de la langue par un groupe social est dit porteur de risque majeur car paraît-il, renforce voire produit la minoration sociale et linguistique qui est dénoncée. Pour, Thierry Bulot, le risque n'est-il pas plus grand de continuer à laisser croire et donner sens à

la richesse de ces parlures qui sont le creuset, le trésor des modifications, des changements linguistiques à venir.

Pour approcher la question identitaire en sociolinguistique urbaine, les corrélations réciproques entre l'organisation socio-spatiale des espaces dits de la ville et la hiérarchisation sociale des langues et des variétés dans le même espace, pour ce faire, il faut considérer à la fois les discours tenus sur les langues et les espaces et à la fois les pratiques effectives quant aux mêmes langues et espaces des locuteurs déclarés. Cette réflexion prend appui sur une double conceptualisation :

1)- Le discours est à comprendre selon les termes de Louis Guespin, comme : « *l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionneen fait une énoncé : une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours*».

2)- Il s'agit de concevoir fondamentalement la sociolinguistique urbaine comme une sociolinguistique de l'urbanisation sociolinguistique.

Une semblable option implique que nous posions d'une part, une approche affirmant la prégnance sur la pratique langagière, d'un ou du facteur diatopique conçu comme produit de la culture urbaine et, partant des formes discursives qui le constitue. D'autre part, ceci implique une formalisation de la réflexion incluant le concept de marquage pour *les parlars jeunes*.

Il semble utile de questionner les parlars jeunes non pas comme formes linguistiques qui seraient le résultat de l'organisation urbaine d'une urbanisation dite linguistique, des structures socio-spatiales vécues et perçues, mais comme le marquage en langue et en discours des lieux, des forme de spécialité.

Thierry Bulot (2004) affirme que les parlars jeunes sont d'évidence un objet social fort complexe parce que son émergence récente dans le

champ disciplinaire semble indissociable d'une prise de conscience collective non seulement de l'urbanisation mais encore d'une culture urbaine en œuvre d'une modification radicale des modes de vie et de penser le monde qui implique, de façon quasi spectaculaire, du linguiste et, partant du langagier, les parlers jeunes ne peuvent plus être réduits à des interactions ordinaires sur le mode jeune ou à un phénomène générationnel exprimant une tension provisoire entre groupes sociaux. Les parlers jeunes signalent un mouvement social, disons un changement possible, un autre paradigme discursif, en tous les cas, proposent d'autres modèles interactionnels et langagiers et certainement une identité culturelle et linguistique en émergence, en conflit avec celles imposées et diffusées par les couches culturellement hégémoniques.

Selon Thierry Bulot (2004), le parler jeune n'existe pas en langue comme une unique variété homogène, il est en discours, construit et perçu comme tel parce que sa valeur et celle d'une langue. Les locuteurs ont conscience non seulement de leur acte de dénomination mais encore en construisent voire en suractivent les spécificités linguistiques et langagières.

Bulot affirme que les espaces sont produits et non pas donnés, produisent de l'intelligibilité tout autant qu'ils constituent les traces et repères remarquables des rapports sociaux au sein de la communauté urbaine. Il distingue trois types d'espaces relatifs au référent ville : l'espace citadin, l'espace urbain et l'espace urbanisé.

Pour ce linguiste les parlers jeunes sont donc un objet social pour ce qu'ils laissent voir à comprendre des processus de discrimination voire de ségrégation, il s'agit de pratiques ou de représentations, ils fonctionnent comme un repère dans l'espace d'échange comme des traces à percevoir une épaisseur identitaire sans cesse en production, liée tant à l'individu et à son historicité, qu'au collectif et à son histoire. Une épaisseur qui s'inscrit

dans le rapport à la transmission des pratiques socio-spatiale et langagières et de l'identité sociale qui n'est pas transmise par une génération à la suivante mais construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente.

Contrairement à d'autres chercheurs, Thierry Bulot pense la mémoire comme du discours sur la mémoire. Ce discours sur la mémoire est théoriquement la totalité des manifestations discursives qui (implicitement ou explicitement) rendent compte, des brassages de langues et du confinement linguistique mais encore de la minoration sociale urbanisée perçue et de la relégation vécue.

Bulot réserve le terme « mémoire sociolinguistique » aux discours sur les corrélations entre mémoire urbaine et sociolinguistique c'est-à-dire le discours sur à la fois la stratification sociolinguistique et la territorialisation voire la mobilité linguistique.

Une mémoire linguistique comprend deux types de signalétique :

*La signalétique langagière : traces mémorielles autorisant le lecteur/acteur de l'espace à choisir/utiliser telle ou telle variété. Elle est de l'ordre du perçu au sens où ce sont les représentations de tous ordres vecteur et facteur de l'espace urbanisé qui vont marquer les pratiques langagières.

* La signalétique linguistique : ce sont les traces inscrites, mémorées posant le locuteur et son groupe social de référence dans un cadre interactionnel tendanciellelement hérité.

Faire de la sociolinguistique urbaine signifie devoir prendre la mesure des aspects pragmatiques des pratiques langagières, non seulement sur le plan de la structure des langues et des variétés, des interactions sociales, des traces mémorielles des migrations urbaines, mais aussi sur celui des traces mémorées ou des effets des discours sur les espaces.

Ainsi, *les parlers jeunes* sont, pour plusieurs raisons, définis par Thierry Bulot comme un discours politique au sens strict (de la cité) et au sens commun.

6. Conclusion partielle

L'objet social *parlers jeunes* est très marqué par l'idéologie, c'est pourquoi il est objet d'appréciations non seulement très diverses mais aussi souvent passionnelles et polémiques. Si les sociolinguistes semblent s'accorder sur le terme «parlers», c'est loin d'être le cas pour le terme «jeunes», parce qu'il est, entre autres, mis en paradigme voire en équivalence discursive avec «banlieue» -parlers des banlieues-, avec «cité» -parlers de la cité(s)- avec «quartier» -parlers des quartiers.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de définir de la notion de jeunesse dans un premier temps, puis nous avons établi un parallèle entre les jeunes citadins et les jeunes des régions rurales afin de voir ce qui les unit et ce qui les sépare en vue de comprendre leurs comportements langagiers.

Nous nous sommes intéressée, dans un deuxième temps, au parler jeune dans le but de savoir si ce dernier existait réellement dans les sociétés actuelles. Pour y répondre nous avons présenté différentes théories (celles de Lamizet et de Bulot), et différentes perceptions de ce concept, qui est tantôt considéré comme discours permettant le marquage d'une identité particulière, et tantôt comme discours politique.

Ces parlers jeunes sont à percevoir comme des pratiques ou de représentations qui fonctionnent comme un repère dans l'espace d'échange, comme des traces à percevoir. Bulot (2004) les considère comme une épaisseur identitaire sans cesse en production, liée tant à l'individu et à son historicité, qu'au collectif et à son histoire.

Après avoir passé en revue les différentes perceptions autour des parlars jeunes, nous retiendrons celle de Thierry Bulot qui les considère comme discours politique et ce pour trois raisons au moins : d'abord parce que leurs locuteurs mobilisent sur les ressources linguistiques une créativité individuelle; ensuite parce qu'ils produisent une centralité symbolique fondée sur une sociabilité distincte et langagière qui tend à remplacer une centralité urbaine en crise ; enfin parce qu'ils rendent compte de manière exemplaire, pour l'entité urbaine, de la disjonction de ses deux dimensions fondamentales alors corrélées aux représentations sociolinguistiques : son efficacité structuro-fonctionnelle et ses aspects socio-affectifs. (Bulot, 2004 :28)

CHAPITRE V:

Pratiques langagières et représentations linguistiques des jeunes mostaganémois. Des interactions verbales aux discours épilinguistiques.

1. Introduction partielle

Représentation sociale et représentation linguistique semblent être semblables à première vue, mais dans la réalité, c'est le terme « linguistique » qui pose problème étant donné qu'il correspond à une réalité autre que celle définie dans le cadre de la psychologie sociale. De nombreux linguistes se sont attelés à cette question : F. Vallerdru (1980), H. Boyer(1991), Matthey M. (1997), et ont tenté de proposer diverses approches apportant ainsi des pistes de recherches ou des positionnements plus radicaux relatifs à la question des représentations linguistiques.

Dans cette partie, nous allons définir, dans un premier temps, la notion de représentation sociale puis nous nous appliquerons à expliquer l'émergence de la notion de représentation linguistique, tout en insistant sur les relations qu'elle entretient avec l'interaction verbale. Nous tâcherons, dans un deuxième temps, d'expliquer la nature des liens qui relient les représentations linguistiques avec les attitudes, les préjugés, les stéréotypes et l'idéologie. Enfin, nous nous intéresserons à la sécurité/ insécurité linguistique et à ses différentes définitions.

2. Représentation sociale et représentation linguistique

Nous allons, dans la présente partie, nous pencher dans un premier temps sur la notion de représentation sociale, puis nous tenterons dans un deuxième temps de définir les représentations linguistiques, et enfin nous évoquerons le rapport entre les représentations linguistiques et les interactions verbales.

2.1. Les représentations dans le domaine de la psychologie sociale

2.1.1. Définition

Trouver une définition claire d'une représentation sociale, s'avère ainsi assez difficile ; la littérature en offre diverses conceptions (plus que concepts, car on ne peut parler d'une théorie unifiée).

La notion de représentation comprend deux composantes. La première, le « re », indique une répétition, que l'on fait quelque chose à nouveau. Dans un dictionnaire usuel, on retrouve trois significations pour le « re » : « *il indique soit une simple répétition, soit une répétition avec changement ou soit la reprise de l'action avec progression* ». (Le Robert méthodique) La deuxième partie du mot, «présentation », peut être comprise comme un moyen de connaître un objet par désignation. En reformant le mot représentation, nous obtenons une action qui reconstruit l'image d'un objet, préalablement désigné. Ce premier regard est évidemment loin d'être suffisant pour rendre compte de ce qu'est la représentation sociale.

On ne peut parler de représentation sans aborder au préalable la perception, puisqu'elle est selon le Robert méthodique «*la fonction par laquelle notre esprit se forme une représentation des objets extérieurs*» (Grawitz, 1994 : 298). L'acquisition d'information par l'esprit se fait au moyen des sens. La perception est l'étape intermédiaire entre l'objet et sa représentation. Nous proposons de l'illustrer ainsi : Une fois l'objet imaginé et associé à une idée connexe, il est classé. La classification est rendue possible parce qu'il y a eu auparavant association image/idée ; cela permet de mettre en rapport et de comparer plusieurs objets et symboles.

Le langage est un bon exemple d'un système complexe de symboles (image/idée) où les interactions entre les différents objets symboliques (les mots) rendent possible un assemblage sensé (la phrase).

La classification d'objets opérée par la représentation agit à la fois comme système de référence et comme système d'ordination. L'adjectif «social » associé à la représentation a aussi son importance : il vient qualifier la représentation en ce qu'elle est collective, c'est-à-dire partagée par un grand nombre d'individus. Cet adjectif l'oppose par la même occasion à ce qui est individuel, c'est-à-dire personnel et non partagé.

2.1.2. La genèse de cette notion

C'est au sociologue Français Émile Durkheim que revient l'invention du concept de représentation en 1898. Il s'éloigne de la notion de représentation collective pour se focaliser sur les représentations sociales, et tenter de voir en quoi la production intellectuelle des groupes sociaux, joue un rôle dans la pratique sociale. Il propose la notion de représentation collective pour expliquer divers problèmes d'ordre sociologique de son époque.

Selon lui, la société n'est pas un groupe d'individus qui habitent dans le même endroit géographique, elle est « *avant tout un ensemble d'idées, de croyances, de sentiments de toutes sortes, qui se réalisent par les individus.* » (Durkheim, 1974 : 79). La société forme un tout, une entité originale, différente de la simple somme des individus qui la composent. En parlant de représentation collective Durkheim fait apparaître une idée de contrainte sur l'individu : la représentation impose à l'individu des manières de penser et d'agir, et se matérialise dans les institutions sociales au moyen de règles sociales, morales, juridiques. Pour lui les éléments

sociaux (conscience collective, et représentation collective) prime sur les éléments individuels.

En introduisant l'idée de représentation collective, il fixe à la psychologie sociale la tâche d'étudier les représentations sociales. En effet, la psychologie sociale située à l'interface de la psychologique et du social, de l'individuel et du collectif paraît la discipline la mieux à même de penser le social comme du cognitif et les propriétés de la cognition comme quelque chose de social relié à l'affectif et au symbolique.

La psychologie cognitive a mis en évidence les propriétés structurales de la représentation. Mais, ses modèles basés sur l'intelligence artificielle (traitement de l'information, stockage....) coupent le processus mental de sa base sociale, psychique et corporelle. Pourtant, Henri Wallon dès 1942 puis plus tard Jean Piaget ont démontré l'importance de la base motrice posturale et imitative dans la représentation.

Michel Foucault (1966) dans une perspective épistémologique et d'archéologie du savoir, va introduire le concept d'épistémè. C'est une conception nouvelle du monde qui rassemble différents paradigmes ou représentations mentales individuelles, relatives à la pratique du monde, l'histoire, la cosmologie. Ces différentes approches permettent que psychologie cognitive et sciences sociales se retrouvent par le biais de la psychologie sociale.

Serge Moscovici reprend et renouvelle les acquis durkheimiens. Il pose les bornes d'un vaste champ de recherche articulé autour des représentations sociales. Pour lui: « *Les représentations sont des formes de savoirs naïf, destinées à organiser, les conduites et orienter les communications.*» (Moscovici, 2002 :11).

Dans ses différents ouvrages, il démontre le rôle des représentations sociales dans l'institution d'une réalité consensuelle, leur fonction sociocognitive dans l'intégration de la nouveauté, l'orientation des communications et des conduites. Il montre également que les représentations sociales peuvent être étudiées globalement comme des contenus dont les dimensions (informations, valeurs, opinions...) sont coordonnées par un principe organisateur (attitude, normes...) ou de manière focalisée comme structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet concerné.

S. Moscovici fait remonter à G. Simmel (1858-1918) et M. Weber (1864-1920) la genèse de l'idée de représentation dans le champ de la sociologie. Il attribue néanmoins à E. Durkheim (1858-1917) la paternité du concept de représentations. Il s'agit d'une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction. La notion est équivalente à celle d'idée ou de système, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés.

Il distingue représentations collectives et représentations individuelles. Il considère d'ailleurs que la force des représentations collectives les rend dominantes. Il utilise ce concept pour analyser différents domaines sociaux, en émettant l'hypothèse que l'on pourrait expliquer les phénomènes à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent.

Le concept de représentation connaît depuis 40 ans un renouveau lié à un changement social, mais aussi à une modification paradigmatique. Autour de lui se posent des interrogations fondamentales sur le fonctionnement de la société moderne, le rôle des groupes, des individus, et des idées.

Le monde moderne, dans lequel l'information et la communication jouent un rôle essentiel offre à l'étude des représentations un champ renouvelé. Pour S. Moscovici :

La révolution provoquée par les communications de masse, la diffusion des savoirs scientifiques et techniques transforment les modes de pensée et créent des contenus nouveaux. [...] Une notion ou une science qui ne reste pas l'apanage d'un individu ou d'une élite restreinte, subit, par sa circulation toute une série de métamorphoses qui la font changer de contenu et de structure. La nouvelle structure est celle d'une représentation au sens strict du mot, à la fois abstraite et imagée, réfléchie et concrète. (1989 : 81-82).

Moscovici ajoute un dernier aspect, qui caractérise les représentations d'aujourd'hui : elles sont produites par des spécialistes ce :

Qui les marque d'une certaine autonomie. Nous savons qu'il existe une certaine catégorie de personnes ayant pour métier de les fabriquer. Ce sont tous ceux qui se consacrent à la diffusion des connaissances scientifiques et artistiques : médecins, thérapeutes, travailleurs sociaux, animateurs culturels, spécialistes des médias et du marketing politique. A maints égards, ils s'apparentent aux faiseurs de mythes des civilisations plus anciennes. Leur savoir-faire est codifié et transmis, conférant à ceux qui le possèdent une autorité certaine. (Ibid., 82)

Ainsi semble s'être constitué le concept de "représentation ", que S. Moscovici considère propre à la psychologie sociale et d'origine essentiellement française.

2.2. La distinction entre représentations individuelles et sociales

2.2.1. Représentations individuelles

On désigne par ce terme les représentations que l'individu se construit par l'interaction avec son environnement et son entourage social.

Elles constituent un tout cohérent et personnel et lui servent à organiser son action.

Pour J. Clenet les représentations individuelles sont «*ce qu'un sujet a pu intérioriser d'une situation vécue, [de] ce qui pour lui "fait sens" et donne sens à ses actions.* ». Plus loin : «*Ces représentations individuelles sont fondées sur des expériences singulières et sont construites de manière tout autant singulière dans un environnement qui devient alors singulier.* » (1999 : 83).

2.2.2. Les représentations sociales

La notion de représentation sociale est apparue plus récemment. Elle repose sur les travaux de S. Moscovici, qui s'intéresse aux représentations comme interactions entre individus et/ou groupes. Ce terme réfère davantage aux représentations étudiées dans leur dynamique, leur élaboration, leurs évolutions que dans leur contenu. Ces représentations dynamiques ne sont pas indifférentes quant à la construction des représentations individuelles.

Définissant les représentations sociales, D. Jodelet indique : «*C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». (1997 : 36) Plus loin, elle ajoute : «*les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité* ». (1997 : 40)

L'étude des représentations sociales correspond mieux aux besoins de la société moderne, mouvante et communicante car le concept de représentation constitue un outil puissant pour l'étude de l'homme : «*Située*

à l'interface du psychologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaine». L'intérêt que suscite son renouveau récent laisse espérer des développements intéressants. Le chercheur en sciences humaines s'attache à approfondir ses connaissances en ce domaine, afin de réaliser un travail plus adéquat à son objet d'étude, l'homme, individuel ou collectif.

Plusieurs auteurs (Piaget, C. Herzlich, fisher, D. Jodelet) ont tenté de formuler des définitions rendant compte des différentes dimensions du concept de représentation sociale, nous avons opté pour celle de Denise Jodelet.

2.3. Concept de représentation sociale d'après D. Jodelet

La sociologue française Denise Jodelet s'est spécialisée dans l'étude de représentations sociales. Elle affirme que:

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. (Jodelet, 1997 :365)

Cette théorie des représentations sociales a vu un nombre considérable de publications à partir des années 80. Pour D. Jodelet, la particularité de cette théorie réside fondamentalement dans son caractère social car elle est élaborée et partagée par tous les membres de la société. Elle a également une finalité décisive dans notre existence, dans la mesure où elle intervient dans l'organisation et l'orientation de nos communications et de nos conduites, nous permettant par la même occasion d'acquérir une vision de la réalité commune à tous les membres d'un ensemble social déterminé.

Jodelet considère les représentations sociales comme des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres. Pour elle, les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques, d'expériences et de pensées.

Le concept de représentation sociale est si riche et si complexe qu'il n'est pas toujours aisé de le définir. Pour arriver à cerner cette notion, il est impératif d'ordonner et de schématiser son contenu. Nous dégagerons d'une part les caractères fondamentaux d'une représentation sociale et d'autre part ses fonctions principales.

2.4. Les cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale (d'après Jodelet)

- Elle est toujours représentation d'un objet :

Il n'existe pas de représentation sans objet. Sa nature peut être très variée mais il est toujours essentiel. Sans objet, il n'existe pas de représentation sociale. L'objet peut être de nature abstraite, comme la folie ou les médias, ou se référer à une catégorie de personnes (les enseignants ou les médecins par exemple).

L'objet est en rapport avec le sujet : la représentation " est le processus par lequel s'établit leur relation" Le sujet et l'objet sont en en interaction et s'influencent l'un l'autre. Dans la préface du livre de Claudine Herzlich, *Santé et maladie*, Moscovici écrit : " *il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts ... se représenter quelque chose, c'est se donner ensemble, indifférenciés le stimulus et la réponse. Celle-ci n'est pas une réaction à celui-là, mais, jusqu'à un certain point, son origine.* " (Herzlich, 1996 :4)

Dans l'étude des représentations, on s'intéressera donc au phénomène d'interaction entre un sujet et un objet. Herzlich définit son étude par le fait de tenter " *de comprendre les attitudes et le comportement qu'elles (les représentations sociales) engendrent, le savoir qui circule à leur propos, dans la relation même qui se crée entre l'individu, la santé et la maladie.* " (1996 : 6)

- Elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept :

Le terme image ne signifie pas la simple reproduction de la réalité mais renvoie à l'imaginaire social et individuel. C'est la face figurative de la représentation : les scientifiques, par exemple, évoquent une "soupe primitive", composée de molécules diverses qui sont à l'origine de la vie sur la terre.

De par son caractère imageant, la représentation sociale aide à la compréhension de notions abstraites. Elle relie les choses aux mots, elle matérialise les concepts. Jodelet cite l'exemple de la notion de poids, décrite par R. Roqueplo (1974) : " *le sens commun utilise la notion de poids dont il y a une évidence sensible pour interpréter la notion de masse, concept*

abstrait défini scientifiquement depuis trois siècles et qui fait partie de notre bagage scolaire et de notre culture. " (Jodelet, 1997 :371)

- Elle a un caractère symbolique et signifiant :

La représentation sociale a deux faces, l'une figurative, l'autre symbolique. Dans la figure, le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant un sens. Pour Rouquette et Rateau, (1998) « *c'est le sens qui est la qualité la plus évidente des représentations sociales.* »

- Elle a un caractère constructif :

L'étude des représentations a démontré que la pensée sociale élabore la réalité selon différents modèles car la représentation construit la réalité sociale. Pour Abric, " *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne.* " (1997 :12)

- Elle a un caractère autonome et créatif :

Elle a une influence sur les attitudes et les comportements. C. Herzlich a bien montré comment les représentations de la maladie - destructrice ou libératrice - induisent des comportements : refus des soins et de recours au médecin dans le cas de la maladie destructrice ; rupture avec les contraintes sociales, enrichissement sur le plan personnel, lorsque la maladie est vécue sur le mode d'une libération.

2.5. Les fonctions des représentations sociales

- Des fonctions cognitives :

Les représentations sociales permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée, c'est ce que Moscovici a mis en

évidence à propos de la psychanalyse. Ces connaissances ou ces idées neuves sont diffusées plus particulièrement par certaines catégories sociales : les journalistes, les politiques, les médecins, les formateurs...

- Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité :

Elles sont une façon de penser et d'interpréter le monde et la vie journalière. Les valeurs et le contexte dans lequel elles se construisent ont un impact sur la construction de la réalité. Il existe toujours une partie de création individuelle ou collective dans les représentations. C'est pourquoi elles ne sont pas éternellement figées, même si elles évoluent très lentement.

- Des fonctions d'orientation des conduites et des comportements :

Les représentations sociales sont toujours porteuses de sens, elles créent du lien ; en cela elles ont une fonction sociale. Elles aident les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles produisent donc des attitudes, des opinions et des comportements.

La représentation sociale a aussi un aspect prescriptif : "*Elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné.*" (Abric, 1997 :160).

- Des fonctions identitaires :

"*Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social... (elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés.*"(Mugny et Carugati, 1985 :183).

Jodelet parle d'affiliation sociale, pour elle partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité.

- Des fonctions de justification des pratiques :

Elles nous semblent très liées aux fonctions précédentes. Elles concernent particulièrement les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant a posteriori des prises de position et des comportements.

Selon Abric, il s'agit d'un nouveau rôle des représentations : celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné.

2.6. Le fonctionnement des représentations sociales

Il est à présent nécessaire d'examiner l'organisation et la structure des représentations, c'est-à-dire la façon dont elles se forment.

2.6.1. L'élaboration des représentations sociales

" Une *représentation se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est-à-dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part.* " (Rouquette et Rateau, 1998 : 29). En d'autres termes, il s'agit du contenu et de la structure de la représentation. Les éléments qui la constituent sont interdépendants et la cohérence de la représentation est basée sur cette dépendance. En pratique, pour étudier une représentation sociale, il faut repérer ces éléments dits "invariants structuraux" et les relations qui les lient les uns aux autres.

Lorsqu'une représentation se crée, deux processus se mettent en œuvre : l'objectivation, avec la constitution d'un noyau figuratif et l'ancrage. Ils ont été décrits par Moscovici.

- L'objectivation :

Objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant. Le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier

et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Il comporte trois phases :

- Le tri des informations en fonction de critères culturels et surtout normatifs, ce qui exclut une partie des éléments.
- La formation d'un modèle ou noyau figuratif : les informations retenues s'organisent en un noyau simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes.
- La naturalisation des éléments auxquels on attribue des propriétés ou des caractères (à propos de la représentation des éléments de la psychanalyse, Jodelet cite cet exemple : " L'inconscient est inquiet ").

Le noyau figuratif prend un statut d'évidence et devient la réalité même pour le groupe considéré. C'est autour de lui que se construit l'ensemble de la représentation sociale.

Nous développerons plus loin la théorie du noyau central chez Abric à propos de l'évolution des représentations.

• L'ancrage :

C'est l'enracinement social de la représentation et de son objet. Ce processus comporte plusieurs aspects :

- Le sens : l'objet représenté est investi d'une signification par le groupe concerné par la représentation. A travers le sens, c'est son identité sociale et culturelle qui s'exprime.
- L'utilité : " *les éléments de la représentation ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais contribuent à les constituer ... Le système d'interprétation des éléments de la représentation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe.*" (Jodelet, 1997 :376-377).

Le langage commun qui se crée entre les individus et les groupes à partir d'une représentation sociale partagée, leur permet de communiquer entre eux. Le système de référence ainsi élaboré exerce à son tour une influence sur les phénomènes sociaux.

- L'enracinement dans le système de pensée préexistant : pour intégrer de nouvelles données, les individus ou les membres d'un groupe les classent et les rangent dans des cadres de pensée socialement établis.

Des attentes et des contraintes sont en même temps associées aux éléments de la représentation, en termes de comportements prescrits.

- " *Le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux.*" (Jodelet, 1997 :376).

2.6.2. L'évolution et la transformation des représentations sociales

2.6.2.1. La théorie du noyau central

Une représentation sociale serait constituée d'un système central : « le noyau central » et d'un système périphérique, composés chacun des croyances du même nom. « *Nous appelons élément central tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet* » (Abric, 1987, p. 65).

La notion de noyau figuratif, élaborée par Moscovici, a été reprise et développée par la suite par Abric sous le terme de noyau central (ou noyau structurant). Selon sa théorie, une représentation est un ensemble organisé

autour d'un noyau central, constitué d'éléments qui donnent sa signification à cette représentation.

Le noyau central a un caractère stable et organisateur : le noyau central a une fonction organisatrice ; son repérage permet l'étude comparative des représentations sociales.

Sa dimension est essentiellement qualitative : la fréquence d'apparition d'un ou de plusieurs éléments dans le discours des locuteurs, ne suffit pas à déclarer qu'il s'agit d'éléments constitutifs du noyau central. Par contre, lorsque ceux-ci entretiennent un nombre assez important de relations avec l'ensemble des autres éléments et surtout leur octroient leur signification, on considère que l'importance quantitative de ces liaisons est un indicateur pertinent de la centralité.

L'étude des différents items d'une représentation doit en conséquence prendre en considération les relations entretenues entre les éléments pour parvenir à déterminer le noyau central, tout en conservant à l'esprit cette question essentielle : de quel(s) élément(s) découle la signification de la représentation ?

2.6.2.2. Les fonctions du noyau central

Le noyau structurant ou central a deux fonctions principales :

- Une fonction génératrice : le noyau central est à l'origine des différents éléments de la représentation ; il leur donne sens et valeur et c'est par lui que peuvent se transformer ces éléments.
- Une fonction organisatrice : il " *détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément*

unificateur et stabilisateur de la représentation" (Abric, 1994 :22).Ce n'est que lorsque le noyau central est modifié que la représentation se transforme.

2.6.2.3. Le contenu du noyau central

Il est constitué des différents éléments qui donnent sens à la représentation :

- la nature de l'objet représenté,
- la relation de cet objet avec le sujet ou le groupe,
- le système de valeurs et de normes (le contexte idéologique).

2.6.2.4. Les dimensions du noyau central

La nature de l'objet et la finalité de la situation déterminent le ou les éléments centraux qui prennent alors deux dimensions :

- Soit une dimension fonctionnelle où les éléments centraux sont ceux qui concernent directement la réalisation d'une tâche. Abric cite ainsi une étude de Lynch, en 1989, sur l'environnement urbain, qui a mis en évidence que le noyau central de la représentation de la ville était formé des éléments relatifs au repérage et au déplacement urbain.
- Soit une dimension normative où les éléments centraux sont constitués par une norme, un stéréotype ou une attitude dominante envers l'objet de la représentation. Les représentations sociales de la vieillesse nous paraissent s'inscrire dans ce cadre.

Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation. Il est très difficile de le modifier, c'est pourquoi Mugny et Carugati (1985)

parlent de "noyau dur". Autour de ce noyau s'organisent les éléments périphériques.

2.6.2.5. Les éléments périphériques

Même si le noyau central est le fondement de la représentation, les éléments périphériques tiennent une place importante dans la représentation. " *Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances ... Ils constituent ... l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation.* " (Abric, 1994 : 25).

2.6.2.6. Les fonctions des éléments périphériques

Ces éléments fonctionnent comme grille de décryptage d'une situation, selon l'expression employée par Flament (2001) qui leur assigne trois fonctions essentielles :

- Une fonction prescriptive : les éléments périphériques indiquent ce qu'il convient de faire (quels comportements adopter) ou de dire (quelles positions prendre) selon les situations. Ils donnent des règles qui permettent de " *comprendre chacun des aspects d'une situation, de les prévoir, de les déduire, et de tenir à leur propos des discours et des conduites appropriés.* " (Rouquette, et Rateau, 1998 : 38).
- Une fonction de personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées : ils autorisent une certaine souplesse dans les représentations, qui tient compte de l'appropriation individuelle et du contexte dans lequel elles s'élaborent.

Cette fonction rejoint la fonction de régulation définie par Abric, selon laquelle les éléments périphériques permettent l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte.

Rappelons que pour Abric les éléments périphériques ont plusieurs fonctions, ils concrétisent, régulent et défendent les significations centrales selon la diversité des contextes et des individualités, car « *ils constituent en effet l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation* » (Abric, 1994 : 25).

-Une fonction de concrétisation du noyau central, ils concrétisent les éléments centraux car ils en sont la traduction concrète (exemple : acquérir des connaissances c'est aller en cours, les réviser, aller à la bibliothèque, etc.).

-Une fonction de régulation, ils régulent les significations centrales en leur ajoutant un surcroît de sens afin de les rendre plus adaptées à la spécificité de la situation d'une personne (exemple : pour un étudiant boursier, acquérir des connaissances c'est aussi augmenter ses chances de pérenniser sa source de revenus).

- Une fonction de protection du noyau central (ou fonction de défense chez Abric) : le système périphérique fonctionne comme pare-chocs de la représentation, d'après l'expression de Flament.

Le noyau central est très résistant au changement. Les éléments périphériques permettent l'intégration d'éléments nouveaux dans la représentation, ce qui conduit, à terme, à sa transformation.

2.6.3. Les schèmes normaux et les schèmes étranges

Flament conçoit les éléments périphériques comme des schèmes qui indiquent ce qui est normal (ou ce qui ne l'est pas) dans telle ou telle situation. Ils sont dès lors des schèmes normaux.

Cependant, dans certaines circonstances, ces schèmes normaux peuvent se métamorphoser en schèmes étranges. Ceux-ci sont définis par quatre composantes:

- le rappel du normal
- la désignation de l'élément étranger
- l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes
- la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps) la contradiction.

Les recherches de Flament (2001) sur les processus d'évolution des représentations sociales, ont permis de mettre en évidence que ce ne sont pas les discours idéologiques qui ont une incidence sur leur transformation, mais les modifications des pratiques sociales.

Deux cas de figure existent :

- dans le premier cas, les pratiques nouvelles sont en contradiction explicite avec la représentation : les schèmes étranges apparaissent, la représentation se désintègre brutalement et sa transformation est radicale, en rupture avec le passé.
- dans le second cas, des pratiques sociales qui étaient rares, paraissent plus fréquemment. Les éléments périphériques sont alors activés et modifient progressivement la structure du noyau central. La représentation a bougé mais sans rupture avec le passé.

Après cette tentative de définition de la notion de représentations, il apparaît clairement qu'en sociologie, ce concept se trouvait déjà chez les pères fondateurs : Weber, Durkheim, Lévy-brûhl. Mais selon S. Moscovici, il s'agissait d'abord de représentations collectives, sortes de mentalités qui, chez Durkheim tout au moins, s'opposaient aux relations individuelles. Moscovici est arrivé à travers Piaget et Freud, à l'idée de représentations sociales.

Ce qu'il faut retenir de toute cette littérature autour de ce terme, c'est que celles-ci sont des connaissances et qu'elle se manifeste par des comportements et particulièrement par des discours. Jb. Grise a à ce propos déclaré:

[...] si les représentations sociales sont bien des connaissances, celles-ci offrent un double caractère. D'une part, elles articulent des champs de significations multiples, elles sont hétérogènes ; d'autre part, elles portent la traces des lieux de déterminations, différents les uns des autres, c'est à dire qu'elles peuvent emprunter à diverses sources qui vont de l'expérience vécue à l'idéologie régnante.(Grize, 1997 :115).

Le discours des sujets est alors fondé à partir des représentations qu'ils font du monde. Ces représentations s'appuient essentiellement sur leurs valeurs et leur idéologie.

2.6.4. Les valeurs

Les valeurs étant ce qui est valorisé par une collectivité, elles apparaissent dans un contexte social et institutionnel bien plus comme une composition individuelle qu'un énoncé logique.

Ces valeurs ne doivent pas être perçues comme des faits mais plutôt comme des opinions ou comme des convictions étroitement liées à l'éducation de l'individu et à sa culture sans négliger le milieu dans lequel le sujet évolue.

Les choix linguistiques des individus font références aux valeurs de ces derniers et à leurs croyances. Ils sont relatifs à leurs visons du monde et à leurs préférences.

« *Les valeurs n'en restent pas moins des opinions subjectives ou des opinions relatives à un groupe toujours limité, aux milieux, à une culture* » (Polin, 1993 : 82).

Par culture, on doit entendre : « *un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les autres dispositions et habitudes acquises par l'homme entant que membre d'une société* » (Idem.)

Quant aux valeurs, lorsqu'elles sont partagées par une même société, elles agissent comme des règles à suivre, ou des normes auxquelles chaque individu doit obéir. Etant donné qu'il y a dans le monde une foule de cultures, les valeurs diffèrent naturellement et ne peuvent être totalement universelles.

2.7. L'idéologie

Le terme idéologie (étymologiquement : la science des idées) désigne un ensemble plus ou moins systématisé d'idées, d'opinions, de croyances, constituant une doctrine, qui influence le comportement individuel ou collectif. Tandis que pour les marxistes, l'idéologie est la représentation de la « réalité », propre à une classe sociale.

Pour Moscovici : « *La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage*

de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales». (Moscovici, 2002 : 11).

Le terme véhicule également une connotation péjorative et désigne souvent un ensemble de spéculations, d'idées vagues, qui prône un idéal irréalisable.

Selon Grize, l'idéologie est un des trois lieux où les représentations prennent vie : *«...nous avons été conduits à expliciter trois lieux de déterminations sociales, [...].Le lieu de l'idéologie. Ici il faut s'entendre. Le terme n'est marqué ni polémiquement, ni péjorativement et ne renvoie que très indirectement à la notion telle que Marx et Engels l'ont développée, avec ses connotations de falsification, d'occultation et d'imaginaire.»* (1997 : 116).

Dés lors, il est clairement établi qu'il ne faut voir dans l'idéologie qu'un domaine de connaissance puisqu'elle renvoie aux discours circulants à une époque donnée.

Pour mieux comprendre les fonctions de la représentation sociale et son inscription dans la pensée sociale, il semble intéressant et nécessaire pour clarifier le concept de rappeler à partir des réflexions de Rouquette (1998) l'articulation de la représentation sociale avec les autres instances fondamentales de la pensée sociale. Ce qui permettra par ailleurs de clarifier ces autres concepts.

Les représentations sociales s'inscrivent donc dans la pensée sociale structurée en différents niveaux d'intégration allant du stade le plus sociétal (idéologie) au stade le plus individuel (pratiques): niveau 1: Idéologie; niveau 2: Représentation sociale; niveau 3: Attitudes, il s'agit d'une prise de position sur un ensemble thématique.

L'attitude correspond à la partie la plus primitive des représentations; niveau 4: Opinions (il s'agit d'un point de vue porté sur une partie d'un ensemble thématique à un moment donné); niveau 5: Pratiques et comportements.

Cette organisation de la pensée sociale permet de comprendre à la fois les sources d'influence de la représentation sociale et comment elles peuvent évoluer et se transformer dans des contextes de changements de comportements et de pratiques. En admettant les relations entre pratiques et représentations sociales, cette structuration permet de comprendre à la fois la variabilité des niveaux et les conditions requises pour qu'une représentation sociale soit affectée par des transformations de pratiques.

Ainsi, Rouquette précise que les opinions sont très contingentes du contexte spatial et temporel de l'individu. Les opinions changent beaucoup. Quant aux attitudes, elles conservent une certaine stabilité permettant d'assurer un socle aux représentations sociales.

Ce qu'il est important de comprendre c'est qu'un changement d'opinions (qui constitue le niveau le plus variable du système) ne modifie pas forcément les attitudes qui lui sont afférentes et par conséquent ont peu de raisons de modifier une représentation sociale.

En résumé, ces différents niveaux possèdent des degrés de résistance aux changements fort différents, le niveau idéologique étant le plus robuste et le plus constant, au point que comme le soulignent Flament et Rouquette « seuls les historiens, sans doute, peuvent en déceler les inflexions et les éventuelles mutations (...) Il n'est pas question de voir (et sans doute encore moins de provoquer) un changement d'idéologie en l'espace de quelques mois ou quelques années. Il faut pour le moins des générations, et un long

travail de modification de l'environnement, des rapports sociaux et pratiques de toute nature. » (2003 : 18).

On comprend d'emblée que la transformation profonde de représentation sociale fait partie d'un processus long. Néanmoins, comme le souligne Guimelli (1989) en travaillant sur l'effet de pratiques nouvelles de chasse sur la représentation de la chasse et de la nature, certaines situations le plus souvent accidentelles ou menaçantes pour la survie de l'homme ou d'une espèce (comme la prolifération de la myxomatose dans le cadre de la recherche sur la chasse) peuvent provoquer des changements drastiques de comportements et de pratiques, comme la question de la gestion du territoire qui devient un thème central dans la représentation de la chasse et de la nature par les chasseurs.

Si la représentation se transforme difficilement, cela ne signifie pas en revanche qu'elle ne varie pas et ne subit aucune modification. C'est bien ce que permet de comprendre l'approche structurale des représentations sociales.

3. La représentation linguistique

3.1. Emergence de la notion de représentation linguistique

Il faut noter de prime abord que la notion de représentation linguistique n'est apparue dans la littérature sociolinguistique que récemment, néanmoins son apparition a été précédée par la prise en compte d'éléments connexes tels que sentiments des sujets parlants ou l'opinion des locuteurs. En effet, cette nouvelle notion émerge dans le cadre des travaux de certains fonctionnalistes européens.

Basil Bernstein (1971) emploie, sans le nommer explicitement, le concept de représentation linguistique, et ce dans le but de rendre compte de

l'impact des sentiments linguistique de la mère à l'égard de l'apprentissage linguistique de l'enfant.

Labov (1966), à son tour, va insister sur l'importance de la prise en considération de l'imagerie linguistique collective en se focalisant sur la notion d'*insécurité linguistique*, ainsi que sur l'effet d'un tel sentiment sur les pratiques linguistiques des locuteurs et sur la qualité de leur relation avec la ou les langues en usage.

Cette notion de représentation linguistique se révéla être un inestimable outil méthodologique permettant de rendre compte de la variation et des changements linguistique et permet, par la même occasion, à Labov de contrer le principe prôné par Bloomfield selon lequel ce qui n'est pas observable, comme le sentiment des locuteurs, doit être considéré comme fait extralinguistique, et par conséquent exclu de l'étude linguistique.

Notons que Labov n'utilise pas précisément le terme de représentation linguistique, mais seulement certaines expressions telles que normes de prestige, normes subjectives, attitudes positives/négatives ou sentiment positif/négatif. Même s'il n'est pas encore question de nommer correctement ce concept, son traitement va peu à peu s'élargir au regard des enjeux méthodologiques auxquels elle participe.

Gueunier (1978) s'est interrogé sur les démarches méthodologiques permettant une observation pertinente des attitudes et des représentations linguistiques. Une analyse quantitative des données issues de la comparaison des performances langagières des enquêtés, portant sur le degré de sécurité ou d'insécurité linguistique, est complété par une analyse qualitative des discours collectés. Cela dit quelques années plus tard, Gueunier (2003) va revenir sur cette étude, et exprimera son insatisfaction

devant la difficulté d'articuler des démarches présentant un certain degré d'hétérogénéité.

Anne –Marie Houdbine (1982), à son tour, va proposer l'emploi de la notion *d'imaginaire linguistique* en vue de surmonter ce problème méthodologique : en associant une enquête phonologique et une description des représentations et des attitudes linguistiques s'inspirant de la théorie psychanalytique lacanienne.

Quant à Henriette Walter (1982), elle évoque brièvement les sentiments des enquêtés lors d'une recherche se plaçant pourtant dans le domaine de la phonologie. Le linguiste décrit l'une des enquêtées comme fortement attachée à sa terre natale, et évoque le ressenti d'une autre informatrice estimant que le *patois* de sa région est voué à disparaître. L'auteur opte pour une simplification de la notion de représentation et se contente d'expliquer ces phénomènes par une approche reposant sur des considérations héritées de la psychologie sociale. Les opinions des locuteurs quant à leurs usages ne sont pas au centre de cette étude c'est pourquoi Walter s'éloigne de toute complexification de l'approche et n'utilise à aucun moment le terme de représentation.

En 1988, Pierre Encrevé réalise une étude relative au phénomène de liaison, et met avant la spécificité de la liaison sans enchaînement. Si cette étude relève davantage de la phonologie tridimensionnelle que de la sociolinguistique, le dernier chapitre de son ouvrage, intitulé *Questions sociolinguistique*, ne manque pas de d'évoquer l'influence des représentations de la langue orale et de la langue écrite sur les changements constatés dans la prononciation de la langue française, et ce sans que le terme de représentation ne soit jamais employé.

Nous constatons que tous les travaux cités précédemment ont en commun une évocation de la notion de représentation linguistique mais ils sont marqués par l'absence d'emploi du terme de représentation. S'il n'y a pas encore la nominalisation de cette notion, ces études ont eu l'immense mérite de soulever des questionnements, d'une grande pertinence, autour d'une problématique nouvelle qui sera au centre des préoccupations de la sociolinguistique moderne.

Quels effets les images qu'ont les locuteurs de leur(s) langue(s) peuvent-elles avoir sur leurs pratiques langagières ? Force est de reconnaître que cette interrogation n'est pas mineur, comme en témoigne la place qu'elle peut prendre dans les études et les ouvrages relatifs à des domaines aussi variés que la phonologie ou la sociolinguistique.

Entre les années 1980 et 1990, la notion de représentation se répand avec succès dans les travaux français de sociolinguistique, notamment sous l'influence de Bourdieu(1982). Boyer et Peytard dirigent, en 1990, un numéro spécial de la revue *Langue française* dédié précisément aux approches sociolinguistiques de la représentation de la langue aussi bien en France qu'en Europe, car le développement de la problématique représentationnelle va dépendre fortement des enquêtes relatives aux langues régionales et aux langues minoritaires aussi bien dans le territoire français que dans les pays voisins.

De 1996 à 1999, Françoise Gadet va s'intéresser indirectement à la question des représentations linguistiques. Ses recherches portent sur le problème des variations linguistiques au sein du *Français ordinaire*. Cette étude l'amène à s'interroger sur les représentations des linguistes eux-mêmes, représentation sous-jacentes à leur description de la variation linguistique. On retrouve par ailleurs le traitement de la notion de représentation linguistique relativement au domaine d'étude portant sur le

concept d'insécurité linguistique, la relation entre ces deux notions ayant été, comme nous l'avons vu précédemment avec les travaux de Labov, l'un des premiers moteurs de la prise en considération de la problématique relatives aux représentations de la langue.

Ainsi, L-J Calvet (1998 : 17), dans le cadre d'un article intitulé *Insécurité linguistique et représentations. Approche historique*, propose la définition suivante : « *du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence* ». Il est intéressant de noter que cette définition se réfère d'une manière plus au moins indirecte aux fonctions de la représentation sociale telles qu'elles ont été définies par Pétard (1999) en psychologie sociale.

Si la notion de représentation s'avère être centrale dans les problématiques sociolinguistiques, elle circule également d'une manière assez large aujourd'hui dans le domaine de la didactique des langues et dans les travaux traitant de l'acquisition des langues (Zarat,Matthey, 1997 et Candelier, 1997).

Comme nous l'avons présenté, les recherches relatives à la notion de représentation sont effectivement passées par différentes étapes : étudiée sans être nommée tout d'abord, cette notion a par la suite été identifiée dans les années 80-90, avant de bénéficier d'une dénomination précise. Cependant, la dénomination spécifique de cette notion ne lui a pas permis pour autant d'être appréhendée clairement par ceux qui l'utilisent. Encore actuellement, certains chercheurs continuent à l'employer sans la définir préalablement.

3.2. Problèmes de définition

Tout chercheur s'intéressant d'une manière plus au moins proche à la problématique représentationnelle, ne peut s'empêcher de remarquer les imprécisions dont est victime la notion de représentation linguistique, et ce en dépit de tout l'intérêt dont elle jouit. Nous tentons d'apporter une définition précise à cette notion car il nous semble qu'il est nécessaire pour notre étude d'aboutir à une appréhension de ce concept.

3.2.1. La relation entre représentation sociale et représentation linguistique

La conception de la représentation linguistique comme étant la représentation sociale de langue semble dominer les différentes approches proposées par la sociolinguistique.

Les travaux cités dans la partie précédente reflètent dans leur ensemble une perspective psychosociale. On a pu observer à travers les différentes définitions la construction d'un lien entre représentation sociale et représentation linguistique aussi bien dans le cadre des travaux institutionnels que théoriques.

Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, de Beacco et Byram, on rencontre ainsi, outre un ensemble de considérations relatives à la définition et à l'évolution des politiques linguistiques des différents Etats membres, une réflexion sur les facteurs sociaux participant à l'élaboration de tels aménagements politiques, et la prise en considération des relations entre l'opinion publique et les langues :

La réalisation des politiques linguistiques éducatives tournées vers la diversification des enseignements de langues dans une perspective européenne doit prendre appui, comme toute action politique, sur une analyse des conditions sociales dans lesquelles elle va être mise en place et sur la détermination des ressources nécessaires. Pour qu'une politique linguistique éducative rencontre l'assentiment de la collectivité et qu'elle soit mise en œuvre avec des chances de réussite, il convient de tenir compte de facteurs comme la représentation ordinaire que l'on peut avoir des langues [...]. (2007 : 46).

Dans leur analyse des contraintes externes auxquelles est soumise l'élaboration de politiques linguistiques éducatives, les auteurs s'appuient donc sur la notion de représentation, celle-ci étant définie dans une perspective psychosociologique : « *les citoyens agissent en fonction de représentations sociales des langues. On entend par représentation sociale, avec la psycho-sociologie, une connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet* » (Beacco, Byram, 2007 : 46). Le fait même que les rédacteurs utilisent l'expression *représentation sociale des langues*, et non *représentation linguistique*, met en exergue l'idée selon laquelle ils se déplacent explicitement dans une perspective sociologique, sans être amenés à élaborer une notion représentationnelle spécifiquement linguistique.

Ce rapport pose une problématique centrale dans l'entreprise de définition de la notion de représentation linguistique : le fait même que les auteurs, et donc le comité scientifique responsable, se placent automatiquement dans un cadre psychosociologique met en exergue le fait selon lequel la représentation linguistique appartient stricto sensu au domaine de la représentation sociale. S'il existe donc un rapport de hiérarchie entre représentation sociale et représentation linguistique, le qualificatif *linguistique* provient alors du seul objet de la représentation (la langue), tandis que le qualificatif *social* permet quant à lui d'englober

l'ensemble des objets susceptibles d'être la cible et le support de représentations collectives (langue, hygiène, religion, écologie, etc.).

Cependant, au travers de l'expression *représentation linguistique* peut également se dessiner ce qui serait une manifestation linguistique d'une représentation sociale. En d'autres termes, il ne s'agirait plus d'une représentation de la langue, mais d'une représentation dans la langue. La langue ne constituerait plus, dès lors, l'objet de la représentation, mais son vecteur d'expression. Cette double acceptation ne doit pas forcément être placée dans une relation d'exclusivité, mais bien plutôt de complémentarité. En effet, une représentation sociale de l'objet *langue* peut être véhiculée, tout comme d'autres types de représentations sociales, par une manifestation linguistique de la représentation.

Par ailleurs, la nature de l'une ne peut être accessible que par la forme de l'autre. C'est cette caractéristique même qui participe des traits définitoires avancés par Gueunier (2003), traits distinctifs permettant de définir ce qu'est une représentation linguistique en elle-même, et non en opposition à la notion généralisante de représentation sociale. Le discours constitue donc le lieu de rencontre entre la représentation sociale de la langue et la manifestation linguistique de la représentation sociale, entre l'objet et l'outil de l'investigation.

Si Gueunier expose une description assez précise de ce qu'est une représentation linguistique, et non une représentation sociale dans sa généralité, elle y ajoute deux traits supplémentaires spécifiques à la notion de représentation en linguistique : « *figurativity* » et « *discursivity* ». Ces termes, que l'on pourrait respectivement traduire par *métaphorisation* et *discursivité* sont complétés par un certain nombre de traits distinctifs complémentaires.

Ainsi, une représentation linguistique apparaît également comme étant une forme de savoir fournissant une interprétation de la réalité. Cette connaissance collectivement partagée est composite : autour d'un noyau central gravitent des éléments hétérogènes dépendant de connaissances spécialisées, de l'expérience et de convictions personnelles. Son incomplétude peut également la caractériser : les éléments de la réalité, ou les concepts, dont la représentation permet l'appropriation collective et/ou individuelle peuvent ainsi être mis en avant ou non, dissimulés ou non, et ce malgré leur importance objective.

Enfin, une représentation linguistique se révèle être majoritairement *arbitraire* : contrairement aux connaissances scientifiques qui nécessitent une démonstration les attestant, une représentation n'est pas systématiquement sujette à discussion. Elle nécessite dans certains cas une justification, car, si les représentations linguistiques se constituent au sein même du discours, elles se négocient constamment en ce même lieu, négociations qui permettent à chacun des interactants de se rassurer sur le partage d'un savoir collectif.

Gueunier propose donc une définition de la notion de représentation linguistique selon laquelle cette dernière constituerait un cas particulier, parmi d'autres, de ce qu'est une représentation sociale, et ce comme peut en témoigner la définition de départ qu'elle soumet et qu'elle étaye par la suite de propriétés particulières. La représentation linguistique apparaît donc comme une représentation sociale *verbalisée* de la langue, cette appartenance n'empêchant pas, cependant, l'esquisse de particularités spécifiques à la notion concernée.

Cette identité propre que revêt la notion de représentation linguistique ne s'élabore pas cependant à partir de traits indépendants et disparates ; elle s'organise de façon cohérente autour d'un principe

commun qui apparaît dans le caractère fondamentalement interactif de la représentation linguistique.

3.2.2. Représentation linguistique et interaction verbale

La communication ne se réduit pas à un processus linéaire, où émetteur et récepteur se cantonnent à des places statiques, mais s'apparente à un processus interactif, au sein duquel le rôle d'émetteur et de récepteur se caractérisent par une certaine simultanéité. Le récepteur ne demeure pas inactif durant la communication : il véhicule également des significations pendant que l'émetteur investit son tour de parole.

La communication n'apparaît plus comme une partie de ping-pong, mais comme une série d'action conjointement construites (Vion, 1992), d'une part et d'action mutuelle d'autre part (Kerbrat-Orecchioni, 1990). La communication devient dès lors interaction. Loin de s'en tenir à une simple émission d'un message, les interactants doivent participer à une négociation constante du sens véhiculé. Cette conception interactive de la communication permet également d'éviter de tomber dans le subjectivisme individualiste pour privilégier la notion d'*intersubjectivité*.

L'interaction est une activité complexe qui fait intervenir simultanément une multitude de «détails» de différents types, incluant tous les niveaux constitutifs de la langue et conduisant à diverses strates d'interprétation; les dimensions propositionnelle, émotionnelle et interactionnelle se côtoient (Martel, 2000b), tout comme se chevauchent l'argumentatif, le narratif et le descriptif. Dans une conversation, tout est indice : de tension, d'indifférence, de plaisir, d'harmonie, de demande de poursuite ou de volonté de tout interrompre.

L'interaction verbale est une activité sociale où la parole est produite en alternance par différents participants. Il s'agit d'une activité conjointe. S'avère par conséquent inadéquat tout modèle qui laisse sous-entendre une mécanique où A envoie un message à B, qui le reçoit – A ayant un rôle actif et B un rôle passif. Le rôle d'auditeur n'est pas un rôle passif, en attente de l'attribution ou de l'appropriation d'un rôle actif. L'auditeur adapte constamment son comportement en fonction du message qu'il reçoit, signalant son étonnement, son indignation, son amusement ou sa tristesse, en réponse aux attentes du locuteur ou pour les contrer. La conversation consiste donc en une activité qui implique activement tous les participants, chacun agissant en fonction de l'autre, en accord conversationnel avec les attentes de l'autre.

L'établissement d'une communication implique un positionnement social de chaque interactant qui doit habiter des rôles, chacun d'eux acceptant la place revendiquée par l'autre : « *il n'est de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative* » (Flahault, 1978 : 58). L'interaction contribue ainsi à la construction de la personnalité du sujet, et ce par la reconnaissance de l'altérité et par l'intégration à un groupe disposant des mêmes valeurs. Cette construction d'une même réalité commune au travers de l'interaction –réalité sociale, relationnelle, identitaire, et réalité de l'environnement quotidien- est au centre des travaux du courant ethnométhodologiste, qui s'est développé à partir de 1967 aux Etats Unis avec la publication du livre de Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*.

Le développement de l'ethnométhodologie se réalise, d'une part, à partir des travaux de l'école de Chicago, et d'autre part, dans le phénomène de Schultz qui s'est attaché à décrire le caractère routinier des actes quotidiens tels qu'ils sont réalisés par les individus ordinaires. Cette routine

prend racine dans des procédures d'interprétation, parmi lesquelles celle de l'*idéalisation* : les acteurs ont la possibilité d'interagir et d'échanger des significations sans qu'ils aient au préalable à évaluer l'adéquation des démarches établies dans la gestion des activités quotidiennes, ou l'identité des sémantismes qu'ils associent aux items lexicaux utilisés dans l'interaction.

Cette démarche d'idéalisation, reposant sur un *a priori* implicitement accepté par tous les acteurs relativement au partage des savoirs communs, repose sur un double mécanisme : l'interchangeabilité des points de vue, et la conformité des systèmes de pertinence. Grâce à cette capacité d'interprétation commune, les interactants sont susceptibles de gérer leurs échanges quotidiens en partant du postulat selon lequel ils partagent *de facto* une même réalité.

Partant de cet ensemble de concepts, Garfinkel définit la notion d'ethnométhode comme étant un savoir de sens commun permettant aux acteurs de réaliser au mieux les différents actes auxquels ils doivent faire face dans leur vie quotidienne. Le courant ethnométhodologique avance l'idée selon laquelle le sujet n'est pas soumis à l'ordre social, mais participe quotidiennement à ce qu'est cet ordre : « *les acteurs ne sont plus des sujets agis mais agissants* » (Vion, 1992 :54). L'interaction verbale devient dès lors un outil fondamental du social, permettant aux sujets, non plus de reproduire un système préétabli, mais de réinventer de façon permanente, et constitue l'espace au sein duquel s'interprètent les catégories du sujet et du social.

L'interaction verbale apparaît donc comme un espace au sein duquel s'élaborent simultanément le sujet et le social. Le sens tel qu'il est transmis par les acteurs s'y dessine, et ce dans sa double acception : sens donné à la situation dans laquelle sont placés les actants, et sens du message véhiculé

dans le cadre de cette situation. Cependant, s'accorder sur un sens commun, c'est également reconnaître que l'on partage les mêmes présupposés culturels.

Ainsi, en s'entendant sur la situation qui est la leur, les participants à l'interaction sont tributaires d'une tradition culturelle dont ils tirent parti tout en la renouvelant : en coordonnant leurs actions par la reconnaissance intersubjective de prétentions à la validité susceptibles d'être critiquées, les participants à l'interaction s'appuient sur leur appartenance à des groupes sociaux, tout en y renforçant leur intégration. (Habermas, 1987 :435)

L'unicité de chaque interaction est garantie par une situation spécifique, par l'investissement de rôles nouveaux, et donc par des rapports de places dynamiques, et, surtout, par le fait que, même si des acteurs se retrouvent dans une situation analogue au cours de la même journée, la nouvelle interaction sera comme telle car enrichie des apports de l'interaction précédente.

Cependant, le caractère unique de toute interaction, aussi formelle soit-elle, n'induit pas que chaque interaction naît d'une feuille blanche : elle résulte de la reproduction de significations préétablies, et participe en cela à la production et à la modification éventuelle des valeurs culturelles dont les acteurs sont hérités et qu'ils transmettent à leur tour, et, par voie de conséquence, à la reproduction et à la justification de l'ordre social.

Selon Habermas :

Du point de vue fonctionnel de l'intercompréhension, l'activité communicationnelle sert à transmettre et à renouveler le savoir culturel ; du point de vue de la coordination de l'action, elle remplit les fonctions de l'intégration sociale et de la création de solidarités ; du point de vue de la socialisation, enfin, l'activité communicationnelle a pour fonction de former des identités personnelles. [...] A ces processus de la reproduction culturelle,

de l'intégration sociale et de la socialisation, correspondent des composantes structurelles du monde vécu : la culture, la société et la personne»(1987 :435).

Il apparait clairement que les représentations sociales participent directement à ce triple processus :

Les représentations sociales, instituées et transmises par le langage du quotidien et le discours des médias, sont ce par quoi les individus et les groupes s'assurent une mise en forme et une maîtrise de leur environnement et s'approprient la culture ; en même temps, elles permettent une figuration de la réalité psychique où le sujet peut saisir son identité et celle de la société. Elles sont constitutives d'un univers symbolique et imaginaire, sorte d'espace transitionnel entre l'intérieur et l'extérieur, l'objectif et le subjectif, l'individuel et le social. Mais elles informent et modèlent aussi les attitudes, les conduites et les stratégies sociales» (Lipiansky, 1991 : 9).

Ainsi, si l'interaction verbale représente un espace au sein duquel les individus réinventent quotidiennement les valeurs de leur culture et l'ordre social dans lequel ils tendent à évoluer, elle constitue également l'espace au sein duquel se développent et produisent les représentations sociales, celles-là mêmes qui autorisent les individus à s'assurer une maîtrise de leur environnement, culturel et social.

Les représentations ne sont accessibles qu'au travers du discours, et n'existent peut-être qu'en tant que discours : *« Le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales [...]. C'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans tissu le social [...], nous ajouterons que le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent. » (Py, 2004 : 6).*

Selon Lipiansky (1991 :9), *« les représentations sociales se présentent comme constituées par un ensemble de discours dont on présume qu'ils offrent une certaine unité et une certaine homogénéité »*, les représentations sociales constituant *« des formations discursives structurées ayant, par là*

même une fonction cognitive structurante dans la construction et la reproduction de la réalité sociale » (Ibid., 60).

Si les représentations sociales sont enracinées au centre du dispositif social, et si ce dispositif social se construit au cœur de l'espace interactif, représentations sociales et interactions sont indissociables. Les représentations linguistiques, si elles constituent des représentations sociales portant sur un objet spécifique, la langue, disposent obligatoirement, outre leur objet, d'un sujet : elles sont représentation de quelque chose (la langue) pour quelqu'un (locuteurs ou non de cette langue).

Par ailleurs, contrairement à une réalité scientifique, le monde des représentations ne repose sur aucune rationalité, et échappe à la nécessité d'exactitude et de conformité étant donné que la réalité n'est pas un système stable et directement identifiable, elle est ce qu'en font les représentations la concernant. Les représentations tendent à persuader les sujets qui en sont à l'origine de l'appartenance à une réalité identique que ces derniers partagent avec leurs interlocuteurs à travers l'interaction verbale.

La fonctionnalité d'une représentation telle que nous la décrivons ici renvoie essentiellement aux trois aspects interdépendants définis par les psychosociologues comme caractérisant cette notion, à savoir : leur élaboration dans et par la communication (Trognon et Larrue, 1988), la construction et la reconstruction de la réalité (Jodelet, 1989), l'intégration et la maîtrise des acteurs quant à leur environnement (Abric, 1994).

En outre, la problématique de la véracité et de la falsification d'une représentation ne réside que dans sa non scientificité étant donné qu'elle ne dit pas exactement ce qu'est l'objet qu'elle tend à représenter, mais elle

demeure vraie dans le sens où elle constitue pour le sujet duquel elle émane un savoir lui permettant de construire son monde et de s'approprier une réalité sociale tout en légitimant ses actes au sein de cette réalité.

Déterminée et déterminante *par et pour* la communauté sociale, elle n'existe pas pour elle-même et en elle-même. Elle n'existe et ne vit qu'au travers d'une relation entre un individu et un autre, entre un individu et une réalité sociale, entre le groupe et cette même réalité, et par conséquent, n'existe qu'au travers de l'interaction verbale : « *on reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que système d'interprétation régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales* » (Jodelet, 1989 :36-37).

Les représentations sociales sont donc fondamentalement interactives, en cela que sa production est liée indissociablement au discours (Py, 2000). Elles n'existent qu'à travers les échanges verbaux entre les interactants.

3.2.3. Attitudes et représentation linguistiques

La notion de représentation est polysémique par sa mobilité et son emploi dans plusieurs disciplines telles que la sociologie, la psychologie, l'histoire et la philosophie. Elle a également de nombreux points de rencontre avec la notion d'attitude, et sont souvent utilisées l'une à la place de l'autre. Nous énoncerons, dans cette partie, quelques définitions de chacune d'entre elles en vue de les distinguer.

3.2.3.1. Attitudes

La notion d'attitude est généralement définie « *comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet* » (Castellotti & Moore, 2002 : 7).

Dès les 1960, les études autour des langues et de la perception sur leurs usages sont traitées à travers la notion d'attitude. Ainsi pour Katz (1960 : 168) : «*L'attitude est la prédisposition de l'individu à évaluer un symbole d'un objet ou un aspect de son monde d'une manière favorable ou défavorable. L'avis est l'expression verbale d'une attitude, mais les attitudes peuvent aussi être exprimées en comportement non verbal.* ».

En psychologie sociale l'attitude définit « *un état d'esprit à l'égard d'une valeur ou une disposition envers un objet social* » (Léon. M.H, 2008 :40). Le mot « disposition » est l'élément central de ces définitions, qui soulignent le caractère potentiel de l'attitude. Pour les spécialistes de la psychologie sociale, l'attitude est une disposition interne durable qui sous-tend les réponses de l'individu à un objet ou à une classe d'objets du monde social.

Ces réponses sont les réactions des locuteurs aux croyances intériorisées vis-à-vis d'un objet, une personne ou un évènement et qui permet de juger ces objets en les situant sur une échelle de jugement allant de positive à négative, de favorable à défavorable. Par ailleurs, ces réactions peuvent être stimulées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes.

De ce fait, « *les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent* ».» (Castellotti & Moore, 2002 : 8).

Les attitudes selon Léon. M.H (2008 :41) sont un produit social qui possède quatre fonctions :

- La connaissance : elles jouent le rôle de cadre de référence pour les évaluations que les individus font de leur environnement ; elles sont donc des connaissances emmagasinées autour d'un objet ou d'une personne ;
- L'instrumentation ou l'utilité : elles sont sources de comportements d'approche vis-à-vis des objets (sociaux ou non) positifs, favorables, valorisants, mais aussi source de comportements d'évitement vis-à-vis des objets (sociaux ou non) négatifs, défavorables, dévalorisants ;
- L'expression : elles permettent aux individus l'expression de leurs valeurs essentielles et de leur individualité ;
- La protection de soi : elles assurent une fonction de sécurité personnelle.

Quant à Zanna et Rempel (1988), ils traduisent ces fonctions différemment et vont les scinder en trois composantes distinctes de l'attitude:

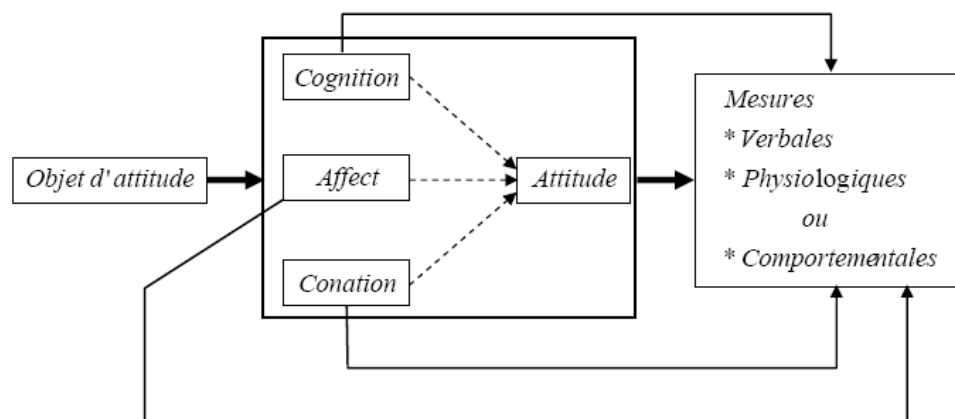
- Cognitive : les connaissances que l'on possède sur l'objet de l'attitude.
- Affective : affects, sentiments, états d'humeurs que l'objet suscite.
- Conative : consiste en une disposition à agir de façon favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet.

Zanna et Rempel (1988) ont révisé le modèle tripartite de l'attitude et ont proposé une version modifiée du modèle classique, tout en y intégrant le modèle unidimensionnel. En premier lieu, l'attitude est définie comme une catégorisation de l'objet attitudinal sur la dimension évaluative « défavorable-favorable ». Dans ce modèle, l'attitude devient donc un jugement (c'est-à-dire une opinion) exprimant un degré d'aversion ou d'attrance sur un axe bipolaire. En second lieu, cette attitude-jugement est

vue comme un élément prenant appui sur trois sortes d'informations : une information cognitive, une information affective et une information basée sur le comportement antérieur ou l'intention d'agir.

On distingue ainsi l'attitude, qui consiste en un jugement « froid » sur ce qu'on aime ou déteste ; l'affect, qui fait référence à l'émotion ressentie ; les croyances, qui sont les conséquences négatives ou positives associées à l'objet; et la structure cognitive d'anticipation de l'action. Zanna et Rempel suggèrent que les trois sortes d'information, séparément ou conjointement, peuvent déterminer l'attitude-jugement. Il en découle une « dérivation » intéressante : nous pourrions posséder plusieurs attitudes différentes à l'égard d'un même objet selon les situations.

Figure : Modèle tripartite classique de l'attitude.



Source : Lafrenaye (1994).

Ainsi, les attitudes et les conduites sont en relation étroite. La cause première des comportements est une intention d'action, c'est-à-dire une décision d'agir d'une certaine façon. Le comportement est fonction de la valeur assignée aux conséquences perçues de ce même comportement et à

la probabilité subjective attachée à ses conséquences. Quant aux conduites, elles sont aussi liées au contrôle comportemental perçu par les individus, et déterminé par les croyances (correctes ou illusoire).

3.2.3.2. Attitudes linguistiques

C'est à travers la notion d'attitude que les premières études portant sur les perceptions des locuteurs à l'égard des langues et leurs usages ont été principalement problématisées, vers le début des années soixante. L'objectif de ces recherches était d'explorer les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant particulièrement aux valeurs subjectives qu'accorde le locuteur aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent.

La sociolinguistique s'est également intéressée aux attitudes et leur a associé le terme de communauté linguistique. Celle-ci, qu'elle soit petite ou grande, il y a toujours des attitudes linguistiques aussi bien face aux autres langues que face à la variété parlée par la majorité des membres de la communauté actuelle. Puisqu'elle correspond à une évaluation, une attitude peut être positive, neutre ou négative, consciente ou inconsciente.

En effet ; il existe tout un ensemble d'attitudes et de sentiments des locuteurs face aux langues qui l'entourent, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent. Ces attitudes ont nécessairement des répercussions sur le comportement linguistique des locuteurs et se traduisent soit par un sentiment d'insécurité linguistique soit par une situation d'hypercorrection (Labov, 1994).

Lafontaine affirme que : « *Dans son acception la plus large, le terme d'attitude linguistique est employé parallèlement, et sans véritable nuance de sens à **représentation, norme subjective, évaluation subjective,***

jugement, opinions, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue. » Cité in Chachou, 2018 :77)

3.2.4. Préjugés et représentations

Comme on l'a vu, il n'est pas aisé de définir la notion de représentation linguistique car il existe un flou définitoire autour de cette notion. Cette tentative de définition est d'autant plus difficile quand on sait qu'il existe une confusion fréquente avec des termes connexes tels que : *stéréotype, croyance, cliché, et imaginaire, d'idéologie*. L'amalgame est fréquent entre ces concepts sans pour autant avoir un positionnement sémantique de ces unités lexicales par rapport à celle de représentation. C'est pourquoi nous estimons que cette mise au point sémantique, présentée dans la partie suivante, sera fort utile et permettra par la même occasion de se positionner clairement sur les ressemblances ou les dissemblances existant entre les notions de *représentation* et d'*attitude*, positionnement qui engendre, dans la littérature sociolinguistique, une polémique entre les auteurs proposant une distinction entre ces deux concepts (Gueunier, 2003) et ceux établissant à leur encontre un lien d'équivalence (Calvet, 1993 ; Houdebine, 1993).

Le mot de « stéréotype » est utilisé par plusieurs disciplines, où il renvoie à des notions diverses. En psychologie sociale, le stéréotype est une représentation partagée par les membres d'une même société, elle peut être vraie ou fausse et détermine pour une grande partie notre vision du monde et les comportements que nous pouvons adopter à l'égard d'autrui. L'idée que les Allemands sont disciplinés, ou celle selon laquelle les chinois mangent des chats, sont des stéréotypes.

On voit que le stéréotype, malgré ses différents usages et ses multiples acceptions, présente un trait commun : il n'est pas une production singulière. Au contraire, il naît de la circulation et de la répétition au sein d'une communauté de parole et/ou de pensée.

Préjugés et stéréotypes apparaissent comme des manifestations de la mentalité collective au sein d'une société. Ce sont des produits de la pensée qui sont collectivement élaborés, et qui révèlent, à un instant de l'histoire du groupe, le point de vue dominant des membres de la communauté relativement à certains thèmes ou objets sociaux. La pensée préjudicative constitue, comme son nom l'indique, un jugement pré-élaboré tenant lieu de dénominateur commun à un groupe donné. Les membres de la communauté peuvent entendre et transmettre à leur tour un jugement préjudicatif sans avoir à chercher de justification ou d'explication pour l'accepter, l'adhésion se faisant de manière automatique.

Une des caractéristiques principales du préjugé apparaît donc comme une sorte de *degré zéro* du regard critique par rapport à une interprétation particulière de la réalité. Il n'existe aucune résistance aux énoncés préjudicatifs qui s'installent comme une évidence partagée par tous.

Le caractère d'évidence qui sied à la pensée préjudicative provient de deux facteurs. Elle bénéficie, d'une part, d'un très grand nombre d'adhésions spontanées de la part du groupe concerné et profite, d'autre part, d'une ancienneté historique qui lui vaut une inscription dans les traditions culturelles et sociales du groupe. Selon Mannoni (1998 : 24), « *tous les ensembles humains sont assujettis aux "préjugés" car ils sont économiques, commodes et efficaces, facilitateurs de la communication sociale en même temps qu'activateurs épistémologiques de la pensée vulgaire* ». Cette multifonctionnalité des préjugés semble présenter toutefois bien plus d'inconvénients que des avantages, car la pensée

préjudicative se limite aux traits péjoratifs et caricaturaux

Le préjugé désigne ainsi une conduite qui se caractérise par le jugement réducteur porté sur un groupe ou sur un objet social par les membres d'une communauté. Selon Harding (1968), la pensée préjudicative correspond à un ensemble d'attitudes dominées par une évaluation négative concernant les membres d'un groupe extérieur.

Si l'on considère qu'une représentation sociale constitue une forme de connaissance élaborée au sein d'une société et partagée par les membres d'un groupe, tout en disposant d'une fonction pratique en cela qu'elle encourage la construction d'une réalité commune et l'orientation, la gestion et l'organisation des conduites, on peut donc considérer qu'un préjugé, en tant que construction mentale unifiée validée par les membres d'une communauté, disposant, de par son caractère de simplification, d'une grande efficacité dans l'appréhension et la facilitation de la communication sociale, s'intègre de façon pertinente à la catégorie des représentations sociales.

Néanmoins, si une pensée préjudicative pénètre l'ensemble des représentations, une représentation n'est pas forcément préjudicative. Un préjugé correspond à une *composante infra-critique* de la représentation sociale: le préjugé revêt un caractère d'évidence, donc non critiquable, ce qui n'est pas le cas de la représentation sociale.

3.2.5. Stéréotypes et représentations

Concernant la notion de stéréotype, c'est le point de vue théorique adopté qui va imposer la définition. En effet, si l'on considère la perspective psychosociale, il apparaît que les notions de *préjugé* et de *stéréotype* disposent d'une certaine proximité sémantique. Le stéréotype

s'impose à l'individu, tout comme le préjugé, au détail près que le stéréotype échappe au haut degré de jugement dont témoigne le préjugé.

Castellotti et Moore citent Tajfel selon lequel: « *le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence.* »(1981 :115).

La pensée stéréotypique fait preuve d'une très grande stabilité : ainsi, lorsqu'il est question d'un objet donné, son évocation entraîne automatiquement la présence d'un ensemble de traits caractérisant cet objet. Le stéréotype est constitué donc un ensemble de spécificités liées à l'objet stéréotypé, sans que l'on puisse isoler ou fractionner celles-ci. Il fait de son objet une entité pré- formée, qui n'a de valeur que dans la communauté sociale ayant établi de façon commune une sélection des traits systématiquement associés à un objet social. On peut l'évaluer comme un *raccourci de la pensée*, évitant en cela une description coûteuse de l'objet concerné.

Un stéréotype est une composante de la représentation sociale, mais la représentation sociale n'est pas automatiquement stéréotypique : « [la représentation sociale] *apparaîtrait de la sorte comme le niveau d'intégration psychique supérieur aux préjugés et stéréotypes dont elle se servirait tout en se distançant quelque peu* » (Mannoni, 1998 : 27). Les stéréotypes seraient ainsi autant de *clefs d'interprétation* (Moore, 2004 : 15) employées, non pas pour rendre compte d'une situation, mais pour *la rendre signifiante* : « *un stéréotype se définit comme une proposition consistant à attribuer une propriété à un groupe social ou à un de ses membres. Il prend son origine non pas dans une expérience particulière, mais dans un univers de discours dans la mesure où sa raison d'être n'est*

pas de raconter une expérience mais de lui donner un sens » (Py et Oesch-Serra, 1993 : 71).

Les stéréotypes sont définis comme des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996). Parler de « stéréotypes », c'est faire référence à la fois à un contenu (les Français sont dits « râleurs » ; les Allemands sont dits « rigoureux », « ordonnés », etc.) mais aussi à un processus de stéréotypisation, c'est-à-dire à un mécanisme psychosocial qui amène les personnes à élaborer des stéréotypes.

La stéréotypisation désigne en psychologie sociale les processus par lesquels nous mettons en jeu les stéréotypes que nous avons envers les membres de certains groupes sociaux. Ces processus concernent essentiellement l'élaboration et l'adhésion aux contenus stéréotypiques, l'activation en mémoire et l'attribution à une personne membre d'un groupe stéréotypé des traits stéréotypiques de ce groupe, et l'usage des stéréotypes dans notre perception, nos jugements et nos comportements envers autrui (Myers & Lamarche, 1992).

Les processus de stéréotypisation conduisent donc à une focalisation sur l'identité sociale des individus plutôt que sur leur identité personnelle (Tajfel & Turner, 1986). La fonction de ces processus pour l'individu, comme celle de la catégorisation, est double : la première est une fonction cognitive de simplification de l'environnement social complexe et de gain d'information à « moindre coût » ; la seconde est une fonction motivationnelle de différenciation, qui permet d'obtenir ou de préserver une image positive de soi-même. Les « effets secondaires » consistent en une diffusion et une perpétuation des stéréotypes, ainsi qu'en l'expression de préjugés et de discrimination envers les membres des groupes stéréotypés.

On distingue, dans le processus de stéréotypisation, les *auto-stéréotypes*, disposant d'une dimension identitaire, des *hétéro-stéréotypes*, renvoyant à l'identification des traits spécifiques à d'autres groupes :

La formule stéréotypée, qui fait partie du savoir commun d'une communauté donnée, fonctionne ainsi comme un indice qui signale une double relation : celle qui rattache l'individu à un groupe donné et celle qui distingue celui-ci d'autres groupes sociaux. C'est en fait la relation entre "moi" et "nous", entre "nous" et "les autres" que l'on établit par ce moyen [...](Oesch-Serra et Py, 1997 : 39).

L'entente et l'unité d'une communauté reposent donc partiellement sur un accord implicite relatif à des propriétés communes et sur la comparaison de ces dernières avec les spécificités des groupes exogènes, ce qui fait de la pensée stéréotypique un «*discours méta-attitudinal collectif*» (Moore, 2004 : 14). Le caractère possiblement erroné d'un stéréotype n'est donc que peu pertinent : en effet, outre le fait que sa véracité dépend étroitement d'un groupe donné, il s'agit surtout de considérer la façon dont l'ensemble des stéréotypes peut affecter les relations intergroupales.

Moore (2004) adjoint cependant à cette notion une dimension non négligeable, qui est celle du caractère verbalisé du stéréotype : « *on considère généralement que les stéréotypes constituent une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisée par l'accord des membres de l'endo-groupe autour de certains traits saillants, adoptés comme valides et discriminants* » (Moore, 2004 : 14).

Le stéréotype peut ainsi revêtir une dimension discursive, verbalisant les qualités attribuées à un groupe social, à l'un de ses membres, à un objet ou une institution sociale emblématique de la communauté concernée : «*il s'agit de formules toutes faites, d'éléments sémiotiques préfabriqués, de passe-partout verbaux qui circulent au sein d'une communauté donnée et qui jouent le rôle d'évidences pratiques, utilisables dans le nombre le plus*

grand possibles de situations » (Oesch-Serra et Py, 1997 : 31). Oesch-Serra et Py vont même jusqu'à restreindre l'emploi de la notion de stéréotype à sa seule dimension verbale : « *nous n'utiliserons le terme de stéréotype que pour désigner des expressions verbales* ». (1997 : 32)

Ainsi, si les psychosociologues insistent sur la dimension fonctionnelle du stéréotype, les linguistes ont tendance à privilégier, quant à eux, la perspective discursive dans la définition de cette notion. Ils s'accordent toutefois pour mettre en avant le caractère *automatique* de la pensée stéréotypique : ces schèmes d'interprétations automatisés permettent aux acteurs sociaux d'élaborer des réponses adéquates aux différentes activités auxquelles ils sont quotidiennement confrontés.

En outre, que ce soit en psychosociologie ou en linguistique, les définitions que l'on propose de la notion de stéréotype induisent toutes l'intégration de la pensée stéréotypique à un système représentationnel de degré supérieur (Mannoni, 1998 ; Mondada, 2004). Le stéréotype représente ainsi une position spécifique sur ce que l'on pourrait envisager comme un continuum représentationnel, pointant la congruence d'un ensemble de propriétés représentationnelles, dont, notamment, le caractère pré-formé.

3.2.6. Croyance et représentation

Pour Ansart (1999 :123) la notion de croyance comme est : un « *assentiment donné à une doctrine ou des faits vraisemblables ou possibles* ». En sociologie, la notion de croyance constitue une problématique centrale, qui bénéficie d'une double interprétation. D'une part, il y a une première orientation dans l'interprétation des croyances qui renvoie à une conception holistique qui tend à souligner les facteurs déterminant l'adhésion de l'individu à une croyance (Malinowski, 1961 ; Foucault,

1966; Dumont, 1966). Il y a d'autre part, une seconde orientation qui relève de l'interprétation sociologique des croyances et qui se place dans le domaine des sociologies individuelles : il n'est plus question de révéler les conditions déterminant les croyances, mais les raisons qui font qu'un individu se penche vers telle ou telle croyance.

Boudon (1992) parle de *rationalité subjective* : comment rendre compte du fait que l'acteur social conçoit une croyance comme vraie et rationnelle ? Les stratégies individuelles sont souvent de nature cognitive : l'acteur social est confronté à des problèmes et à des prises de décisions quotidiennes, c'est pourquoi il tente de les résoudre en élaborant soit des stratégies de simplification, ou en plaçant sa confiance dans une population d'experts : « *ne pouvant connaître toutes les conséquences de ses propres choix, l'individu est porté à faire confiance, à croire dans la compétence des experts et à s'en remettre à leurs décisions* » (Ansart, 1999 : 123). Des experts, en qui il a une confiance totale, et à qui il va s'en remettre lors des choix primordiaux.

L'acteur social tend toujours à éviter, consciemment ou inconsciemment, les conduites déviantes, et s'applique à respecter en cela les normes propres à sa communauté car il sait pertinemment que la déviance peut être coûteuse et ses bénéfices sont généralement limités.

Cependant, son insubordination aux croyances du groupe peut entraîner un comportement de rébellion qui aura pour conséquence le renforcement de son identité et de son image sociale. La notion de croyance implique donc la confrontation entre des contraintes sociales et des réponses individuelles : « *la notion de croyance est toujours indissociable d'une problématique sociale impliquant qu'une croyance a toujours potentiellement une assise collective et, d'autre part, qu'on peut avoir des croyances différentes, voire contraires* » (Bloch, et al., 1991 : 228).

La psychologie sociale propose par ailleurs une définition de la notion de croyance en termes relationnels : une croyance exprime une relation entre deux catégories cognitives dont aucune ne définit l'autre (Joule, 1991). Mais la question qui nous importe particulièrement dans notre étude c'est quelle est le lien entre la notion de croyance et celle de représentation.

Deconchy (1984 : 352) définit la croyance en *la Justice du Monde* comme renvoyant à « *tout un arrière-fond culturel d'imageries et de sagesse populaire, plus ou moins fortement mythologisées, qui veut que Cendrillon et la Vertu soient récompensées, Barbe-Bleue et le crime punis, le Père Noël évaluateur et rémunérateur exact de la sagesse et de la méchanceté* ». Pour Mannoni (1998 : 34) :

Il s'agirait donc [...] de la prééminence de la représentation liée à des normes culturelles dominantes qui produiraient, par apprentissage social, cette croyance et conditionneraient l'adhésion à un véritable modèle cognitif de décryptage du monde : sa représentation comme juste [...] permet à l'homme de trouver ses repères et d'éviter l'absurde.

Ainsi, la représentation sociale formerait un espace à partir duquel s'élaboreraient les croyances. Ce système de représentation du monde est extrêmement précieux pour les individus car il leur permet d'une part d'y trouver leur place, et engendre d'autre part des mécanismes de régulation des croyances permettant de conserver toute la cohérence de ces dernières, parfois en dépit des données objectives. Plus concrètement, c'est la mise en place des mécanismes de réélaboration, des aménagements, qui vont rendre possible l'intégration des événements historiques contredisant le système des croyances d'un groupe à celui-là même.

Il apparaît donc que les représentations constituent la base de toute croyance, étant donné que la croyance doit inévitablement passer par le

remaniement d'un système représentationnel pour sa modification. De la même manière que les représentations se placent en amont des stéréotypes et préjugés, elles se situent en amont des croyances, à cela près que les stéréotypes et préjugés constituent des types spécifiques de représentations, disposant de traits définitoires spécifiques, tandis que les croyances apparaissent comme un phénomène produit par les mécanismes de représentations.

3.2.7. Idéologie et représentation

L'idéologie est une notion qui a fait son apparition au début du XIX^e siècle sous l'impulsion de Destutt de Tracy (1754-1836). Ce dernier tend à élaborer une nouvelle science ayant pour objet l'étude de la formation des idées à partir des sensations.

Ce terme a pénétré la langue commune à la suite d'un profond glissement sémantique puisqu'il renvoie alors davantage à une modalité particulière de la pensée sociale, spécifiée par sa non-scientificité, qu'au domaine général des idées. Le caractère non-scientifique de l'idéologie repose sur le fait que, face à la science qui œuvre à modifier ses acquis afin de décrire au plus près la réalité qu'elle analyse, l'idéologie tend à altérer la réalité pour la faire correspondre aux formes et aux moules qu'elle lui attribue.

L'idéologie correspond ainsi à « *un ensemble plus ou moins cohérent de croyances, de savoirs implicites, de présupposés et de valeurs, que les individus élaborent au sein de leur milieu socioculturel et qu'ils utilisent dans la vie quotidienne pour interpréter la réalité et orienter leurs actions* » (Bloch et al., 1991 : 446). En outre, l'idéologie puise sa force dans ce que l'on pourrait appeler son statut de *Cheval de Troie* de la pensée sociale : les

effets de distorsion de la pensée idéologique surviennent de par le fait même que l'idéologie se rend invisible en tant que telle (Marx, 1845).

L'idéologie puise sa force dans son aptitude à se déguiser comme étant précisément de l'idéologie : « *indécelable aux yeux de ceux qui y participent, les contenus idéologiques ne peuvent être saisis comme tels que par ceux qui se situent hors de la position sociale qui les produit. C'est pour cette raison qu'une idéologie n'est habituellement qualifiée comme telle qu'à partir d'une autre idéologie ou d'un savoir réputé objectif et libre de conditionnements sociaux* » (Bloch et al., 1991 :446).

Dans une perspective fonctionnaliste, l'idéologie est perçue une grille de lecture de l'environnement social qui octroie un sens à la réalité, et qui va permettre une interprétation commune de celle-ci. Elle va également guider les comportements des hommes au sein de leur communauté et par rapport à des groupes extérieurs.

On rencontre chez le philosophe français Althusser (1970) une double signification rattachée à la notion d'idéologie. D'une part, l'idéologie renvoie à un système d'idées entraînant une distorsion de la réalité, tel qu'on le trouve dans les théories marxistes. D'autre part, la même notion peut s'assimiler à un système de représentations du monde, indispensable à la bonne marche d'une société, et disposant d'une fonction pratico-sociale par laquelle il est donné un sens aux activités des individus du groupe.

Toutefois, pour Althusser (1970), l'idéologie n'apparaît pas qu'au travers de représentations sociales, elle dispose également d'une existence matérielle en cela qu'elle produit des effets sur des pratiques et des rituels.

La notion d'idéologie est définie comme un ensemble de croyances et de valeurs qui sont une interprétation particulière de la réalité propre à un groupe donné. Il apparaît également que la notion de représentation

entretient avec la notion d'idéologie une relation équivalente à celle qu'elle génère avec la notion de croyance. L'idéologie s'apparenterait donc à une *mise en scène des représentations* (Etienne et al., 1997).

Toutefois le terme d'idéologie souffre aujourd'hui d'une connotation fortement péjorative. En effet, les acceptions accompagnant la notion d'idéologie sont le plus souvent corrélées à celle d'erreur, de distorsion, et à l'absence de données objectives.

Ce terme, forgé en 1798 par Destutt de Tracy (Gaille-Nikodimov, 2004) pour désigner la science des idées prises au sens général de perceptions, est on ne peut plus fuyant. S'il n'a pas, à l'origine, la connotation péjorative actuelle, notamment dans les critiques du totalitarisme, il l'acquiert rapidement grâce à Napoléon, car il renvoie dans le contexte de la Révolution française à une théorie qui s'est voulue et a été une pratique, un projet de transformation de la société fondé sur une connaissance prétendument rationnelle de celle-ci. Oscillant entre pratique et théorie, caractérisé par de multiples usages, approché par différentes disciplines, il paraît déjouer toute volonté d'analyse.

Pour Marx (1845), la pensée idéologique engendre une appréciation faussée de la réalité : les classes dominantes peuvent transmettre et faire circuler leurs propres contenus de conscience, ce qui induit que les classes dominées perçoivent le monde à partir d'idées émises d'une place qui n'est pas la leur. Cette critique des idéologies a fait de cette notion un outil de discrimination. On parle en ce sens de l'idéologie comme de l'élément désignant les idées de l'adversaire (Etienne et al., 1997), car qualifier des idées d'*idéologiques* entraîne une disqualification de celles-ci. C'est pourquoi, si tout un chacun participe plus ou moins à la pensée idéologique du groupe, l'idéologie apparaissant comme une mise en scène des représentations sociales permettant une interprétation commune de la

réalité, personne ne revendique en être l'auteur, l'idéologie traduisant également une dimension mensongère et propagandiste.

Par ailleurs, la pensée idéologique entraîne un système de pensée qui se constitue à partir d'un nombre limité de principes, induisant un haut degré de cohérence interne. La contrepartie de cette cohérence réside dans l'imperméabilité de la pensée idéologique à toute idée extérieure et à toute innovation. Cette cohérence interne est renforcée par un semblant de rationalité que s'octroie toute pensée idéologique, ce qui lui permet de se distinguer du mythe ou de la religion : le discours idéologique en appelle à la raison des individus, et tente d'imiter la forme du discours scientifique, dans le but d'influer sur les normes sociales et sur le premier type de pouvoir proposé par Weber. L'exercice interne de l'organisation étatique se fonde sur la représentativité et l'action d'un certain nombre d'acteurs qui profitent d'un statut équivalent à celui engendré par la disposition de l'autorité charismatique.

Enfin, l'État est la principale autorité ayant pour droit de promulguer des lois. Si l'on considère les différentes fonctionnalités des normes sociales, on ne peut que reconnaître l'intérêt, pour les dépositaires du pouvoir légitime, d'un potentiel d'action sur ces normes.

Si l'on considère, d'une part, les normes linguistiques comme des normes sociales participant à la définition d'une communauté linguistique, et, d'autre part, le système de normes comme le soubassement des représentations linguistiques, on en arrive tout naturellement à s'interroger sur les éventuels rapports entre la politique relative à la langue et les représentations de la dite langue. Il s'agit donc à ce titre de s'interroger sur les rapports, d'une part, entre langue et pouvoir, et, d'autre part, entre langue et politique.

3.2.8. Représentations linguistiques, pouvoir et enjeux politiques

Selon Saussure (1916 : 30-31), la parole, en tant que production linguistique effective réalisée par un locuteur, « est [...] un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer 1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée rationnelle ; 2° le mécanisme psychophysique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons ». Cette définition peut sembler restrictive, en cela que l'actualisation de la langue - la parole telle que la définit Saussure - ne se limite pas à l'emploi d'un code rendant possible l'expression d'une pensée. Les études postérieures l'ont d'ailleurs largement démontré.

L'apport fondamental de la sociolinguistique réside dans la volonté des linguistes de reconnecter l'étude scientifique de la langue avec ce qu'est précisément la langue. Loin d'être simplement un outil de transmission d'information d'un locuteur A à un locuteur B, la langue, activité humaine quotidienne au demeurant, démultiplie dans les faits l'unique fonctionnalité dont elle a été dotée par les premiers concepteurs de son étude.

L'intégration de la dimension sociale à la description des faits de langue a permis, entre autres, la mise en exergue des potentialités largement plus diversifiées :

Il faut donc redire que le langage est un instrument dont les fonctions sont nombreuses et variées. Pour d'aucuns, le langage servirait avant tout à communiquer. [...] Mais [...] la langue ne sert pas toujours à la seule communication. Elle sert aussi à influencer et à faire agir les autres : les faire voter pour un tel, acheter tel produit... [...] Parfois encore, la langue ne se contente pas de décrire des actions : elle est l'action elle-même [...]. Enfin, la

langue nous sert à nous situer dans notre monde. (Klinkenberg, 1992 : 29).

Les pragmaticiens se sont opposés à « *l'illusion descriptiviste* » prônée par les philosophes du langage, et qui veut que le langage ait pour fonction première de décrire la réalité et que les énoncés affirmatifs soient toujours vrais ou faux. Selon la théorie des actes de langage, au contraire, la fonction du langage est tout autant d'agir sur la réalité et de permettre à celui qui produit un énoncé d'accomplir, ce faisant, une réaction. Dans cette optique, les énoncés ne sont ni vrai ni faux. (Austin, 1962 ; Searle, 1972 ; Ducrot, 1972, 1984).

Les énoncés ne tendent donc pas seulement à décrire une situation ou à rapporter un état de choses, mais bien plutôt à conduire une action et construire une réalité donnée. La notion d'acte de langage ne se restreint pas cependant à des actes isolés résultant d'une intention spécifique à un locuteur : cette action intentionnelle se trouve confrontée aux contraintes de la relation interlocutive. Pour qu'un acte de parole soit opérationnel, encore faut-il que le responsable de cet acte soit légitimé dans ce rôle, et que le contexte se prête de manière pertinente à la réalisation d'un tel acte par cette même personne : « *disons, d'une manière générale, qu'il est toujours nécessaire que les circonstances dans lesquelles les mots sont prononcés soient d'une certaine façon (ou de plusieurs façons) appropriées [...]* » (Austin, 1962 : 43). La langue n'est donc action qu'à la condition que certains principes sociaux soient respectés.

La dichotomie *langue/parole* a perdu de sa légitimité dès lors que les résultats obtenus par l'ensemble des domaines relatifs à l'étude de la communication verbale (analyse des discours, interactionnisme, énonciation, pragmatique), ont démontré que la langue ne peut être décrite de manière décontextualisée et, surtout, que la langue constitue un espace au sein duquel se construisent et se matérialisent des systèmes de normes sociales et

des stratégies collectives.

Cette prise en considération du social dans les problématiques linguistiques, que ce soit à des niveaux macro ou microscopiques selon les domaines concernés, a engendré par ailleurs l'émergence d'une perspective nouvelle quant aux enjeux sous-jacents à la langue en tant que telle : si l'on peut agir en parlant, on peut également mener des actions en agissant sur la langue. Ces actions, qu'elles soient réalisées par un groupe d'individus ou par une communauté plus large, ont des visées sociales : il s'agit d'agir sur la langue pour agir sur la société qui en est l'utilisatrice.

Apparaît dès lors une nouvelle fonctionnalité de la langue : transmission d'information, action (sur les autres, sur la réalité...), outil de co-construction et de co-gestion de l'interaction, elle demeure en outre un élément de *pouvoir*. : « *on ne devrait jamais oublier que la langue, en raison de l'infinie capacité générative, mais aussi, originaire, au sens de Kant, que lui confère son pouvoir de produire à l'existence en produisant la représentation collectivement reconnue, et ainsi réalisée, de l'existence, est sans doute le support par excellence du rêve de pouvoir absolu* » (Bourdieu, 1982/2001 : 66).

Il est impossible de traiter des rapports entre langue et pouvoir sans évoquer l'approche proposée par Bourdieu (1982), qui se base sur l'idée fondatrice selon laquelle toute interaction linguistique porte en elle les traces de la structure sociale qu'elle véhicule et qu'elle reproduit dans le même temps. La conception bourdieusienne des échanges linguistiques repose sur deux concepts fondamentaux, celui de *marché* et celui de *capital*. Un marché (appelé également *champ*) renvoie à un espace structuré de positions, ces dernières, tout comme leurs interactions, étant déterminées par la répartition des différentes formes de capital.

Les productions langagières occupent donc une place sur des marchés particuliers dont les propriétés les chargent d'une certaine *valeur*. La coexistence de deux langues dans une même communauté ou sur un même marché, selon la perspective bourdieusienne, va donc engendrer une relation de pouvoir dont certains agents vont pouvoir retirer, ou non, un profit symbolique. De ce profit va découler une certaine force symbolique, qui entrainera à son tour des rapports de domination entre des agents ne disposant pas du même capital linguistique. Langue et pouvoir sont donc intrinsèquement liés en cela que la première va rendre possible la reconnaissance du second dans un champ particulier.

3.2.9. Nature de la relation entre langue et pouvoir

L'individu peut effectivement agir grâce à la langue, mais il ne peut le faire que dans un cadre communément accepté et légitimé par les membres du groupe au sein duquel il tend à agir. La dimension *individuelle* des rapports entre langue et pouvoir relève de la notion d'*acte de langage* (Austin, 1962), que nous avons précédemment expliquée. Quand un locuteur A produit l'énoncé suivant : « *Tu n'as pas soif ?* », il s'agit bien plus d'une tentative d'amener le locuteur à réaliser une action (*s'offrir une boisson*) que d'une question strictement informative.

Cependant, cet acte ne pourra être *heureux* qu'à certaines conditions : l'intimité unissant les deux interactants, la nature de la relation interpersonnelle, la situation d'interaction. Ces conditions sont aussi appelées « les conditions de félicité ». La réussite d'un acte, est donc relative au cadre interactif, et relève strictement d'un ensemble de normes et de valeurs sociales.

Néanmoins, si tout acte ne peut atteindre son objectif que dans le respect des contraintes inhérentes à l'interaction verbale et aux systèmes de normes sociales et culturelles propres au groupe d'appartenance des interactants concernés, le rapport entre langue et pouvoir se place ici à un niveau *micro social*, et bénéficie dans la majorité des cas d'une restriction de sa portée : si l'entité individuelle de la dimension coercitive de la langue est fondamentalement sociale, les conséquences du pouvoir dont celle-ci dispose demeureront limitées à un nombre restreint de personnes. Si l'on considère à nouveau l'exemple précédent, le refus de préparer le repas n'aura que peu d'effets sur le plan de l'organisation sociale du groupe d'appartenance des deux interactants.

Il n'en va pas de même si l'on se penche sur la récupération, par une entité institutionnelle, de la langue comme médiation d'un pouvoir. En effet, l'action réalisée quant à la langue par une institution, représentante d'un État politique, peut engendrer des effets touchant l'ensemble de la communauté sociale. Le pouvoir ainsi exercé ne se limite donc plus aux interactants impliqués dans une situation de communication donnée, mais peut se répandre à l'ensemble des sujets. La dimension institutionnelle des rapports entre langue et pouvoir renvoie ainsi à une échelle *macro sociale*. Que l'agent responsable du pouvoir conféré par la langue soit une institution ou un individu, les actions réalisées devront respecter, dans les deux cas, les contraintes inhérentes à la structure sociale au sein de laquelle les agents sont insérés, mais l'effet de ces actes, et donc la grandeur du pouvoir, seront proportionnels au rôle qui est alloué à l'agent selon sa nature au sein de la collectivité.

En outre, si l'analyse des rapports entre langue et pouvoir dépend étroitement du point de vue duquel on se place (*individuel, institutionnel*), elle est également conditionnée par les modalités de l'action : action *par* la

langue dans le premier cas, action *sur* la langue dans le second cas. Il convient maintenant de s'interroger sur les facteurs permettant la concrétisation d'un pouvoir par la réalisation d'actions sur la langue.

3.3. Dimensions identitaire et affective de la langue

La langue n'est pas que la langue. Elle dispose intrinsèquement d'une dimension identitaire l'éloignant de sa seule définition en tant que système linguistique doublement articulé. En effet, la langue apparaît en premier lieu comme un vecteur de la construction identitaire de l'individu. L'élaboration chez un sujet de son l'identité n'est pas strictement absolue : elle est relative en cela que l'on ne peut se reconnaître comme *un* que par confrontation aux *autres*.

La notion de système social n'est donc pas vaine : comme dans tout système, les individus composant une organisation sociale définissent par opposition aux autres composantes de la structure. La construction identitaire se réalise donc, en premier lieu, au sein de ce que le sujet pense être sa communauté. La langue comme fait social permet ainsi une double différenciation. Elle induit l'identification de la personne comme appartenant, de par sa ou ses langue (s) première (s) à une communauté, et comme étrangère à un autre groupe : la langue instaure ainsi des frontières plus ou moins mouvantes entre des ensembles d'individus et exacerbe la conviction de participer à une même communauté. Selon Corbeil (2002 :3) :

La langue n'est pas un simple instrument de communication, comme on le dit souvent,[...] la langue crée entre les individus une solidarité et une connivence de tous les instants, elle symbolise et manifeste l'appartenance à une société et à une culture, différente des autres, tout aussi riches et dignes de respect. La langue soude ses locuteurs en une communauté dont les membres partagent, exprimée par elle, une histoire, un destin politique, des institutions, qui

partagent également des attitudes à l'égard des autres communautés linguistiques, et donc des autres langues. Tous ses locuteurs y trouvent réconfort et sécurité.

Cependant, si la langue peut symboliser le caractère cohésif d'un groupe, elle peut également devenir ce par quoi le groupe tend à imposer ses propres normes à d'autres communautés. Nous pouvons prendre à titre illustratif la situation linguistique au Maghreb. L'Algérie, le Maroc et la Tunisie connaissent une réalité plurilingue assez complexe qui a été marquée tout d'abord par une oppression délibérée par la domination coloniale puis par les promoteurs d'une identité « arabo-islamique » seule, à leurs yeux, légitime, transcendant toute forme de référence identitaire.

Gilbert Grandguillaume déclare, dans une communication présentée lors du colloque qui s'est tenu à Mont-Saint Aignan les 2 et 3 mai 1996, au tour de la question « Plurilinguisme et identités au Maghreb' », que le Maghreb est un bon endroit pour mettre en relation : « langue » et « identité » ; même s'il faut préciser de quelle identité il s'agit, et admettre le caractère multiple des identités.

G. Grandguillaume commence par la définition de la nation, et souligne qu'il existe deux conceptions qualifiées d'allemande et de française. « *La nation à l'allemande rejoint une conception selon laquelle l'homme est fortement conditionné, sinon déterminé, par son appartenance à un groupe qu'il soit défini en termes de race ou de culture. La nation à la française insiste sur la liberté que garde l'individu dans la maîtrise de son destin, malgré son insertion dans une société particulière* ». (Schnapper, 1991 :49).

Par le biais de la colonisation, c'est le modèle français qui a été emporté au Maghreb. Or ce modèle français a connu quelques difficultés avant de s'instaurer, mais durant le XIX siècle, il s'est développé par

diverses mesures : scolarisation, laïcisation, mais principalement par l'imposition d'une langue nationale.

Toute cette orientation s'incarne dans la qualification de « Jacobin » annexée au modèle français. Cette influence jacobine de l'origine va se traduire au Maghreb, et principalement en Algérie, par deux traits : l'obsession de la centralisation administrative, et le fait de charger une langue nationale de symboliser l'unité nationale. Garante de l'unité nationale, la langue arabe doit donc impérativement effacer tous les parlers provinciaux.

Selon lui, le problème de l'Algérie est plus crucial car l'annexion à la France a anéanti tout lieu symbolique du pouvoir propre. Contrairement à la Tunisie et le Maroc où il y a toujours eu le bey et le roi. Afin de se distinguer des « roumis », les Algériens ont dû se référer à l'Islam.

La première constatation faite par G. Grandguillaume est que le cadre national algérien n'est pas nécessairement jacobin, mais qu'il est souvent « incrusté » dans les pratiques du Maghreb. D'autre part, l'identité nationale se définit par rapport à un pôle, une loi, qui est le lieu symbolique du pouvoir. Il cite par la suite le cas de la Suisse et de la Belgique (deux nations parfaitement unifiées tout en ayant plusieurs langues nationales) afin de démontrer que si l'identité nationale se définit par rapport à la loi nationale, elle ne nécessite pas forcément une langue nationale unique.

L'auteur ne manque pas de signaler que les langues quotidiennes parlées au Maghreb ne sont pas écrites, mais exclusivement orales : elles sont des variétés régionales (arabes, berbère). Leur usage public est toujours mal vu ; et sont mises en opposition à une langue essentiellement écrite dite arabe classique ou littéraire. Ces parlers se rattachent à une affirmation d'identité spécifique qui demande à être reconnue. Leur revendication à

l'existence, à la reconnaissance est, pour G. Grandguillaume, une revendication de démocratie qui doit être entendue comme celle, dans le cadre de la liberté d'expression de tout citoyen. Dans cette perspective, se pose, pour leur survie, la question de leur passage à l'écrit, et de leur reconnaissance dans le cadre scolaire.

Dans le même colloque, Fouad Laroussi tente de répondre à la question suivante : « *En quels termes dire les langues et les identités au Maghreb ?* ».

Le Maghreb offre l'aspect d'un chantier de tensions où l'on voit s'affronter des politiques linguistiques homogénéisantes et des pratiques langagières plurilingues qui s'interpénètrent, où il est toujours périlleux selon F. Laroussi de coupler langues et identités car le risque de dérapage et de déviance est grand.

Les phénomènes identitaires se gèrent au Maghreb comme un patrimoine national fortement symbolique que chacun investit selon ses convictions et croyances. Ils permettent également de se démarquer des autres, alors que l'on nomme les autres pour les marginaliser par rapport aux normes établies. (Laroussi 1997)

Le concept d'identité ne semble pas univoque. Loin d'être une entité figée, l'identité est un processus de référenciation dynamique et évolutive suivant des critères complexes, voire antagonistes dans certains cas.

Les stratégies identificatoires procèdent souvent par projection collective : identité revendiquée, stigmaté et transfert de stéréotypes culturels, voire raciaux. L'individu choisit lui-même de s'identifier ou pas à un groupe, lorsqu'il s'identifie comme non-membre de groupe cela se fait par auto-exclusion, ou bien par hétéro-exclusion, quand le groupe refuse d'identifier l'individu comme membre de ce groupe.

L'auto-identification est généralement favorisée par l'existence de nombre de stéréotypes construits culturellement, même si ce processus est inconscient et non calculé, il reste soumis à des pressions multiples, en particulier à l'influence du fantasmatique.

Fouad Laroussi affirme que : « *Si l'on conclut à la non-univocité du concept d'identité et par conséquent à la nécessité de lui substituer celui de processus identificatoire actif et modulable, l'on peut distinguer par ailleurs deux autres types d'identification : l'identification d'appartenance et l'identification de référence* ». (1997 : 24).

Il ajoute plus loin qu'en tant que processus évolutif, l'identification va à l'encontre des propositions des modèles canoniques, figés et restrictifs. La fonction identitaire d'une langue implique, d'une part, une diversité des formes et d'autre part, l'appropriation d'une ou de plusieurs formes linguistiques comme marque d'identification. Les identités s'expriment, au Maghreb de diverses manières dans la mesure où il existe différents traits culturels, linguistiques susceptibles de donner un sentiment d'appartenance à des entités non exclusivement identiques mais plutôt différents.

Un grand nombre d'identités, sans cesse en interaction, elles se superposent, se croisent, s'opposent et se contredisent au Maghreb, d'où l'apparition de certains conflits car le problème de l'identité ne surgit que là où existe la différence qui apparaît d'abord comme une menace, justifiant par là son caractère auto-défensif : les revendications identitaires existent là où des systèmes culturels correspondants s'affrontent.

Loin d'être statique et figée, l'identité évolue dans l'espace et dans le temps. Ce processus dépend largement des rapports sociaux qui les déterminent. Lorsque ceux-ci changent, les références identitaires et les attitudes à l'égard des variétés linguistiques minorées changent également.

Pour illustrer cette situation, Laroussi cite l'exemple du berbère et déclare qu'au Maghreb, lorsqu'il s'agit d'exclure de la référence identitaire des langues telles que le berbère, on prétexte que ces variétés ne sont pas des langues mais des dialectes dépréciés. Ce type de discours porte une connotation idéologique très lourde.

Il est aussi très difficile de parler d'identité francophone au Maghreb à cause des rapports complexes liant la France avec les pays nord africains. L'auteur pense que les Maghrébins ne doivent pas avoir le sentiment de subir les conséquences d'un bilinguisme hérité de la situation coloniale. Au contraire, ils devraient « maghrébiser » le Français, en contribuant à sa recreation et en lui conférant une valeur non plus exclusivement technique mais aussi culturelle.

Pour devenir réellement une forme identitaire non seulement au Maghreb, mais dans toute l'Afrique francophone, le Français doit être approprié par la population et doit aussi s'adapter et se transformer. L'appartenance à la francophonie, au Maghreb, ne doit surtout pas être subie mais revendiquée.

Laroussi affirme dans : « *Plurilinguisme et identités au Maghreb* » que la réalité plurilingue du Maghreb a été délibérément passée sous silence non seulement par les discours politiques officiels, mais aussi par les prometteurs d'une identité « arabo-islamique » seule à leurs yeux, légitime, transcendant toute autre forme de référence identitaire. Cette conception de langue idéalisée et largement renforcée par l'école véhicule une idéologie relative à l'intégrité de l'arabe littéraire au détriment des autres variétés. Mais bien qu'elles soient dévalorisées par le discours dominant, et écartées des institutions, les langues maternelles assument au quotidien, la véritable fonction de communication.

Le linguiste clôt son discours en disant qu' : « *Affirmer cependant que l'identité maghrébine se définit exclusivement par le couple arabité/islamité, c'est délibérément faire un trait sur les autres apports. Or cela pourrait signifier tout simplement : ignorer l'histoire du Maghreb* » (Laroussi, 1997 : 31).

Il est connu que le Maghreb a toujours été le lieu des tensions politiques et des rencontres culturelles, et ce en grande partie à cause des différentes occupations qu'il a connues au fil de son histoire. Ce passé, pour le moins mouvementé, a fait de lui une terre de mixité et de richesse linguistique pas toujours faciles à gérer et à assumer pour le locuteur maghrébin, qui se retrouve régulièrement tirillé entre les différentes langues en présence et leurs représentations.

3.4. Les recherches sur les représentations linguistiques en Algérie

Aborder la problématique des représentations linguistique en Algérie peut s'avérer compliqué, et c'est essentiellement dû aux rapports conflictuels existant entre les langues présentes dans le territoire. Toutefois, cette complexité n'a pas dissuadé les chercheurs, car de nombreuses recherches ont été menées ces dernières années sur les représentations linguistiques des locuteurs algériens.

L. Daifallah et M. Kaoula (1996) se sont intéressées aux représentations des jeunes locuteurs algériens. Elles ont soumis à deux jeunes informateurs d'Annaba (Mounir et Bachir), un ensemble de productions orales (un enregistrement audio du spectacle de l'humoriste algérien Med Fellag).

Le spectacle de Fellag, qui se caractérise par l'usage de plusieurs langues, met en scène sur le mode comique, des faits sociaux et politiques

de la société algérienne. A partir de là, elles tentent de collecter les jugements de valeurs appréciatifs ou dépréciatifs émis sur cet enregistrement.

Les informateurs réagissent différemment à propos de l'alternance codique. L'un estime ce mélange nécessaire puisque tous les algériens parlent ainsi, tandis que l'autre a du mal à se situer par rapport à cette alternance bien qu'il reconnaisse que de nombreux algériens utilisent ces deux langues (l'arabe dialectales et le français).

Enfin, les chercheuses estiment que globalement les deux interrogés ont une image négative du parler de Fellag, même s'ils s'y identifient partiellement. Elles identifient également un malaise chez ces jeunes locuteurs dès qu'on leur parle de leurs pratiques langagières. Elles concluent leur enquête en affirmant qu' : « *Il semble qu'il y ait, chez nos informateurs, un sentiment d'insécurité linguistique ...Ils manifestent à l'égard de leur parler un sentiment de rejet et stigmatisent l'alternance codique et les emprunts* ». (Daifallah & Kaoula, 1996, 98)

Une autre recherche a été menée par B. Bessai sur la manière dont les élèves se représentent les langues qui les entourent. Il s'interroge sur les valeurs qu'accordent les élèves de Bejaia aux langues, et comment ils les hiérarchisent.

Bessai a pu collecter les attitudes linguistiques des élèves grâce à des questions portant directement sur les langues qui les entourent (arabe dialectal, kabyle et français). A partir de là, Il a affirmé que : « *La tendance générale qui se dégage des réponses des élèves conduit à dire qu'il y a une attitude largement exprimée qui consiste en une nouvelle hiérarchisation des langues existantes. La hiérarchisation officielle des langues en Algérie*

a été clairement remise en question. L'exclusion des différentes langues est sans doute à l'origine de cette attitude. » (2012 :90)

En dépit de la place privilégiée accordée par l'Etat algérien à l'arabe classique, il a été classé par les élèves à la dernière position. Quant au kabyle, il apparaît comme une langue à forte valeur identitaire, étant donné que c'est la langue maternelle de la majorité des enquêtés. Enfin, l'arabe algérien est perçu comme étant une langue minorée et peu valorisante. Bessai déduit qu' « *en Algérie, on assiste à une stigmatisation par l'oralité. Les parlers sont l'objet de dévalorisation très accentuée. Ils sont souvent considérés comme des langues populaires contrairement à la langue écrite qui est considérée comme imminente.* » (Idem, P.91).

Par ailleurs, la langue anglaise est perçue comme une langue universelle, nécessaire pour l'accès à la modernité et au savoir scientifique et technique. Le français et l'anglais constituent un moyen pour échapper à la pénurie de la documentation en langue arabe.

Bessai souligne, enfin, que les locuteurs kabyles qui rejettent l'arabisation sont en majorité favorables au maintien de la langue française car ils estiment qu'elle est « *un refuge linguistique, identitaire et protecteur* ». (Idem, P.92)

Z. Ali-Benchrif et Mahieddine (2016) se sont également intéressés à la question des représentations linguistiques, et ont souhaité apporter un regard renouvelé sur les représentations que se font actuellement les locuteurs algériens des principales langues en contact en Algérie.

Ils affirment que :

L'arabe standard reste fortement associé, dans l'esprit des enquêtés, à la religion et l'identité nationale ; ce qui entre en cohérence avec le discours idéologique qui a longtemps prévalu. Les valeurs emblématiques qui lui sont associées montrent les rapports positifs à cette langue que beaucoup

considèrent comme « langue maternelle » même si elle absente de l'usage quotidien des locuteurs.

L'arabe dialectal, quant à lui, se voit associer des images plutôt positives, en lien avec son utilité fonctionnelle et sa vitalité (les items « langue des analphabètes », « langue inutile » et « non langue » se situant du côté du rejet). (2016 : 188).

Quant au berbère, ils ont remarqué que sa réhabilitation et son officialisation semblent avoir été assez bien suivies au niveau de la représentation sociale, étant donné que nous assistons à sa promotion dans divers domaines, notamment dans l'éducation et les médias.

S'agissant du français, Ali-Benchrif et Mahieddine déclarent que : *« ce sont des images positives qui entourent le français. En effet, l'image du français comme langue du colonisateur, autrefois très prégnante, semble bien prendre du recul pour céder la place à des cognèmes traduisant l'intérêt fonctionnel de cette langue qui occupe aujourd'hui une place de choix sur le marché linguistique. »* (Idem).

Enfin, d'autres travaux sociolinguistiques se sont penchés sur les représentations de jeunes locuteurs sur les langues en contact en Algérie comme F.Z. Mekkaoui (2002), W. Bedjaoui, Chachou (2011) en vue de mettre à jour ces représentations qui sont en mutation perpétuelle.

Toutefois, nous ne manquerons pas de signaler que ces toutes ces tensions sociolinguistiques mettent inlassablement les sujets parlant algériens en situation d'inconfort ou plus concrètement d'insécurité linguistique, qui est souvent révélatrice du malaise ressenti par le locuteur, particulièrement en contexte diglossique.

C'est dans cette perspective qu'il nous semble impératif de nous arrêter sur la notion d'insécurité linguistique, étant donné qu'elle paraît d'une importance capitale pour notre étude, qui ambitionne d'accéder aux

représentations linguistiques des jeunes locuteurs mostaganémois. Francard déclare que : « *L'insécurité linguistique (re)prend toute son importance : celle d'un concept-clé dans l'étude des représentations, dont l'apport est essentiel pour une théorie du changement linguistique et pour la compréhension du fonctionnement social des usages linguistiques* ». (1997 :176)

4. La sécurité / insécurité linguistique

Les recherches sur la notion de sécurité/insécurité linguistique ont connu trois grandes périodes fondatrices : des spécialistes en psychosociologie ont été les premiers à étudier la notion de conscience linguistique, dans le cadre du bilinguisme franco-anglais du Canada dans les années 1960. Il faut noter que ces recherches attestent de l'insécurité linguistique sans employer pour autant le terme.

La seconde vague d'enquêtes a été marquée par les travaux de William Labov et de ses successeurs en Amérique du Nord et en Europe (le corrélationnisme). Le concept même est apparu pour la première fois dans les travaux de William Labov, portant sur la stratification sociale des variables linguistiques. Nicole Gueunier et al. (1978) ont été les premiers à appliquer au monde francophone les travaux de William Labov portant sur ce concept.

Enfin, un troisième courant de recherche, principalement localisé en Belgique (Lafontaine, 1986 ; Francard et al., 1993 ; ...), a commencé à explorer les terrains des milieux enseignants, étudiants et scolaires.

D'autres recherches ont ensuite vu le jour sur des terrains autres (par exemple : Aude Bretegnier et Gudrun Ledegen (2002) sur le créole réunionnais, Louis-Jean Calvet (1996) sur la francophonie américaine), les

approches de Marie-Louise Moreau et Cécile Bauvois confrontant le concept avec celui de l'accommodation (Moreau et Bauvois, 1998) et de Dalila Morsly (Morsly, 1998) sur le terrain d'une minoration sociale spécifique, celle des femmes algériennes.

La particularité de ce concept réside dans sa polysémie car il subit continuellement des métamorphoses, et ceci, selon le contexte dans lequel il est utilisé. Employé, initialement avec la notion de "prestige", le concept d'insécurité linguistique, a été adopté par d'autres linguistes et adapté à des situations d'apprentissage différentes.

4.1. Emergence du concept d'insécurité linguistique

Traditionnellement, on considère que la première apparition de ce concept remonte aux années 1960 dans les travaux remarquables de W. Labov sur la stratification sociale des variables linguistiques, notamment du phonème /r/.

Labov s'appuie exclusivement sur le comportement linguistique des locuteurs, plus précisément sur des variables phonologiques des sujets classés selon des variables sociales. La démarche met en rapport des jugements de normativité, des performances effectives et des auto-évaluations, autrement dit la manière dont le locuteur évalue son propre usage. Les résultats relèvent, de l'avis de W. Labov, des « indices de l'insécurité linguistique » chez certains enquêtés, et c'est surtout les sujets de la petite bourgeoisie qui illustrent le mieux l'insécurité linguistique de la communauté new yorkaise.

Il affirme à ce propos que : « [...] *c'est la petite bourgeoisie qui tend le plus à prononcer les r, allant jusqu'à dépasser de loin de la classe supérieure à mesure que le style s'élève. Tout indique que les locuteurs de*

la petite bourgeoisie sont particulièrement enclins à l'insécurité linguistique. [...] Cette insécurité linguistique se traduit chez eux par une très large variation stylistique ; par de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné ; par un effet conscient de correction ; enfin, par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité. » (Labov, 1976 :176)

En effet, W. Labov a remarqué, dans ses enquêtes qu'il existait un écart entre « usage personnel » et « usage correct » de locuteurs, et c'est à partir de ce constat qu'il a pu mesurer une insécurité linguistique. Dans la pratique langagière des locuteurs, les signes et les manifestations de l'insécurité linguistique sont nombreux, comme le montre W. Labov : « *Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie.* » (Ibid., 176)

Cette insécurité linguistique trouve ses origines dans le fait que la petite bourgeoisie tend par tous les moyens à se rapprocher des groupes dominants, étant elle-même dans une position intermédiaire sur une trajectoire sociale ascendante. Cette tentative d'ascension ou de rapprochement porte en elle la volonté d'adopter les pratiques linguistiques propres à la classe dominante, d'où un effort conscient de correction allant jusqu'à l'hypercorrection.

Tous ces phénomènes cités par W. Labov apparaissent à l'évidence dans la sensibilité de ce groupe aux pressions d'en dessus (la strate supérieure) et à la norme. En général, les forces sociales qui s'exercent sur les formes linguistiques sont de deux types, que l'on peut décrire comme des pressions d'en dessus et des pressions d'en dessous. En ce qui concerne des pressions d'en dessus que nous retiendrons ici, elles désignent le

processus de correction explicite qui s'exerce sur certaines formes linguistiques, au regard de la norme, donc la forme est légitimée dans une communauté linguistique.

En dépit du fait que les travaux de Labov soit une références en matière d'insécurité linguistique, le linguiste américain ne consacre à cette notion que très peu de pages dans son ouvrage fondateur *Sociolinguistique*. On y trouve néanmoins une démarche qui vise à :

- repérer d'une part les symptômes de l'insécurité linguistique, davantage dans la petite bourgeoisie qui a selon lui une forte conscience de la norme et une auto-dévalorisation de son propre parler ;
- mesurer d'autre part l'insécurité linguistique au moyen d'un test qui donne l'indice d'insécurité linguistique en calculant l'écart entre les performances effectives des locuteurs, leurs jugements épilinguistiques et leurs représentations de la langue légitimée.

4.2. Définition de l'insécurité linguistique

En sociolinguistique, l'insécurité linguistique est placée parmi les attitudes linguistiques. Ces attitudes véhiculent les jugements de valeurs envers les différentes variétés linguistiques cohabitant au sein d'une même société, et constituent ainsi le discours épilinguistique. Ces attitudes sont profondément liées à la norme linguistique.

Dès l'apparition du concept, l'insécurité linguistique est présentée comme « *la manifestation d'une quête de légitimité linguistique vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale.*»

(Moreau,1997 : 171).Nous pouvons en déduire que le locuteur, en situation d'insécurité linguistique, mesure la distance entre la norme qu'il utilise et celle qui domine le marché linguistique. Quant à la sécurité linguistique elle serait caractérisée par la maîtrise de la norme et la possession de la légitimité linguistique.

Les études sociolinguistiques menées sur le terrain depuis des décennies ont montré que la norme est une réalité plurielle qui est régie surtout par des forces sociales, autrement dit, les valeurs extra-linguistiques sont attribuées à la variation linguistique par la communauté. Cette même communauté linguistique sanctionne certains usages langagiers et les considère comme faux ou mal dits. Des lors, cette norme peut engendrer une insécurité linguistique chez certains locuteurs qui vont se sentir incapables de maîtriser la norme légitime, véhiculée par, entre autres, l'école et les classes sociales élevées.

4.2.1. L'insécurité linguistique selon Bourdieu

Bourdieu (1992) propose également une analyse similaire à celle de Labov sur la classe dominée dépourvue du capital économique et culturel et dont la langue légitime est une composante. Les locuteurs de cette classe défavorisée se trouvent volontairement en situation d'insécurité linguistique et présentent les mêmes aspects que ceux cités par LABOV, à savoir des corrections auxquelles les dominés soumettent les aspects stigmatisés de leur lexique et de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait "perdre tous leurs moyens" les rendent incapable de "trouver leurs mots", comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue.

4.2.2. L'insécurité linguistique selon Trudgill

Trudgill (1974), nous donne une autre facette de l'insécurité linguistique. Son enquête est réalisée chez les locuteurs féminins de Norwich (Grande Bretagne) qui ont tendance à surévaluer le nombre de variantes phonétiques « prestigieuses » dans leurs productions (par exemple, la prononciation [ju:], jugée plus prestigieuse que [u:], dans des mots comme *true*, *student*, *music*, etc.) Ces locutrices, étant plus prédisposées à se conformer aux exigences du marché des biens symboliques, en particulier dans les domaines des pratiques linguistiques, aspirent, de toute évidence, à s'approprier les formes légitimes.

Il y a un rapprochement évident entre le sentiment d'insécurité chez ces locutrices et celui de la petite bourgeoisie mis en évidence par les travaux pionniers du linguiste américain Labov.

4.2.3 Première tentative de théorisation autour de la notion d'insécurité linguistique

Les chercheurs en sociolinguistique se réfèrent prudemment aux travaux de W. Labov, et évitent de donner une définition précise de l'insécurité linguistique. Il a fallu attendre les travaux de Michel Francard pour avoir enfin, sous les yeux, une première tentative de définition. Francard peut donc être considéré comme le premier chercheur qui s'est attelé à un véritable début de travail de conceptualisation de l'insécurité linguistique :

[...] *la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou*

encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire.(Francard., 1993 : 13)

Ledegen remarque que la première partie de la définition présente la vision que W. Labov (1976) et P. Bourdieu (1982) partagent sur ce sentiment d'insécurité linguistique, la deuxième fait référence aux travaux de N. Gueunier et al. (1978) et M. Francard (1989), et enfin, la troisième reprend l'hypothèse de clôture de l'article de M. Francard sur l'Ardenne belge (1989). Depuis la première utilisation de cette notion d'insécurité linguistique par W. Labov, elle a été plus profondément définie dans ses caractères sociaux et régionaux, et M. Francard (1989) a enfin mis en lumière la relation entre insécurité linguistique et scolarisation. Ce dernier a explicitement mis en rapport la sécurité linguistique/insécurité linguistique et la conscience normative :

Les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique. L'état de sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité. (Francard cité par Moreau, 1997 : 172)

M. Francard a été amené à mettre en lumière la relation entre l'insécurité linguistique et la scolarisation lors d'une enquête à Lutrebois, village de la Wallonie du sud. L'hypothèse est qu'elle est moins à mettre en relation, comme le suggérait Gueunier et al., avec le degré d'exposition d'une langue régionale, qu'avec le taux de scolarisation des locuteurs. Les sujets les plus insécures ne seraient pas ceux qui pratiquent le plus souvent une langue régionale, mais plutôt les plus scolarisés.

Selon M. Francard, c'est la scolarité des locuteurs qui leur a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques

attestés dans leur communauté – et qu'ils pratiquent sans se l'avouer – et celle du « bon usage » véhiculé par l'institution scolaire. Pour lui :

[...] ce serait l'institution scolaire qui générerait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le français standard, le français normé). En d'autres termes, la domination symbolique à l'œuvre dans ce cas serait celle d'une norme fictive (le bon français), exogène (toujours située en dehors de la communauté) et légitimée par l'institution scolaire. (Francard, 1993 :13)

Vue de cet angle, l'insécurité linguistique serait directement liée avec la connaissance et la conscience qu'a le locuteur de la norme linguistique de sa communauté. Plus il en a conscience, plus il perçoit la distance entre la forme légitime et sa propre façon de parler, et par conséquent plus il est en insécurité sur le plan linguistique. Or cette connaissance de la norme dépend du taux ou niveau de scolarisation, l'école étant l'institution linguistique « normative » dans laquelle est acquise non seulement la perception de variétés régionales, mais aussi leur dépréciation, voire leur dévalorisation, par rapport à la langue de référence.

Pour Francard, c'est l'école qui génère l'insécurité linguistique et développe par la même occasion la perception des variétés et leur dépréciation dans les yeux des locuteurs. Cette dépréciation se fait au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le bon français normé) qui est en réalité une forme fictive, exogène (toujours située en dehors de la communauté) et légitimée par l'institution scolaire.

Dans son analyse de l'insécurité linguistique en Belgique francophone, quatre traits ont pu être tirés par Francard (1993):

- la sujétion linguistique par rapport à la France ;
- l'auto-dépréciation des pratiques linguistiques ;

- le recours à des stratégies de compensation au sein d'un double « marché linguistique» ;

- le pessimiste des « clerks » face à l'avenir du français.

Il affirme que « *sous des formes concrètes différentes et avec des degrés de pertinence variables, on retrouve ces traits dans de nombreuses communautés francophones* ». (Francard, 1997: 174)

4.3. L'idée de l'insécurité linguistique chez Louis Jean Calvet (IL)

Partant des travaux de Trudgill et de Bourdieu, Calvet procède à la définition du couple sécurité/insécurité linguistique. Pour lui :

*On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme **la norme**. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas.* (Calvet, 2009 :50)

Calvet revient plus longuement dans son ouvrage *Pour une écologie des langues du monde*(1999) à la notion d'insécurité linguistique et y consacre plusieurs pages, mais cette fois-ci, il la relie à la notion de représentation. Il constate, suite à l'analyse des travaux antérieurs aux siens, que la notion d'IL s'est à la fois complexifiée et appauvrie à travers les recherches. Ainsi, Labov, en démontrant comment les stratifications sociales engendrent le sentiment d'insécurité linguistique, elle-même responsable de l'hypercorrection, a contribué à l'évolution de la linguistique, cependant, ses travaux ne concernent qu'un fait de la langue anglaise. Labov renonce par la même occasion à la dimension plurilingue qui reste centrale dans cette problématique. Rappelons que le se sentiment d'insécurité linguistique est très récurrent en contextes plurilingues.

Il met en évidence deux concepts fondamentaux dans l'appréhension de l'IL : l'identité sociale et les jugements épilinguistiques, c'est-à-dire les actes de langage jugeant sa propre manière de parler ou celle des autres. En fait, tout locuteur peut encore développer des attitudes en décalage extrême avec la réalité des pratiques. Ceci relève de l'identité linguistique et des stratégies identitaires qui sont en corrélation.

Dans la perspective d'élargir la portée de la notion d'insécurité linguistique, jusqu'ici limitée aux situations intralinguistiques, c'est-à-dire aux variations à l'intérieur d'une même langue, Calvet estime qu'il est impératif de tenir compte des rapports interlinguistiques, à savoir entre des langues différentes, de façon à ne pas écarter les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme. (Calvet, 1999 :158)

Dans son souci de considérer à la fois des variations linguistiques liées aux normes et aux contextes multilingues, il distingue trois types d'insécurité linguistique : insécurité formelle, insécurité identitaire, insécurité statutaire. (Ibid, 159)

- ***L'insécurité formelle*** tient du fait qu'un locuteur considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes, ou à l'idée qu'il se fait de celle-ci.
- ***L'insécurité identitaire*** résulte de ce que la langue ou variété pratiquée par le locuteur ne correspond pas à la communauté linguistique à laquelle il appartient ou à celle qu'il désire intégrer.
- ***L'insécurité statutaire*** naît du fait que langue ou variété pratiquée par le locuteur est perçue comme illégitime ou n'a aucun statut.

Cette distinction permet à Calvet de combiner les trois types de sécurité/insécurité et d'obtenir différents types d'IL. D'où huit cas possibles dont nous ne retiendrons que deux à titre illustratif.

- **Sécurité statutaire et formelle, insécurité identitaire**

Les locuteurs sont convaincus de bien parler une langue dont le statut est incontesté mais qui n'est pas caractéristique de la communauté à laquelle ils pensent ou veulent appartenir. Par exemple, les locuteurs de la forme « Oxbridge » de l'anglais peuvent être, aux Etats Unis dans une situation de double sécurité : ils sont statutairement sûrs de leur langue et formellement sûrs de la façon dont ils la parlent, mais ils sont en insécurité identitaire dans la mesure où la forme utilisée par la communauté est différente.

- **Sécurité identitaire et formelle, insécurité statutaire**

Les locuteurs pensent bien parler (sécurité formelle) la langue de leur communauté (sécurité identitaire) mais considèrent qu'il ne s'agit pas d'une langue (insécurité statutaire). Ce serait le cas d'un galicien considérant qu'il parle bien la langue de sa communauté mais jugeant cette forme moins prestigieuse que le castillan ou le portugais.

De ces corrélations découlent quelques remarques qu'il serait intéressant de relever. L'insécurité linguistique ne relève pas seulement de la discordance entre ce que le locuteur prononce ou écrit et l'idée qu'il prétend prononcer ou écrire. Dans les situations de pluralité des langues ou diglossiques, il est presque impossible d'échapper à la trichotomie insécurité statutaire, insécurité formelle, insécurité identitaire. La réponse à une question portant quelques types d'insécurité n'est pas toujours la même dans un même contexte d'un groupe à un autre, d'un individu à un autre.

4.4. L'approche de Marie-Louise Moreau

Moreau s'est également penchée sur la notion d'insécurité linguistique, et a établi une distinction intéressante entre insécurité linguistique **dite** et insécurité linguistique **agie**. La première s'appréhende dans le discours épilinguistique : « *telle que la reflètent les discours épilinguistique* » (1996 : 109). La seconde s'observe dans les actes de parole des sujets parlants concernés : « *celle qui transpire dans les pratiques.* » (Ibid., 109)

L'insécurité linguistique agie transparait dans les pratiques, et est donc visible dans la volonté d'autocorrection et même d'hypercorrection des locuteurs, dans la préoccupation de la bonne forme. Cette distinction permet à Moreau de faire la différence entre insécurité linguistique belge - insécurité agie- et celle du Sénégal, surtout dite.

Moreau ne manque pas de préciser par ailleurs que ces deux modèles d'insécurité fonctionnent de manière autonome. En plus de leur statut dichotomique, l'insécurité agie est manifeste tandis que l'insécurité dite est liée aux stéréotypes des locuteurs. Elle ramène à « *des lieux communs, des stéréotypes, sans ancrage réel dans ce que ressentent effectivement les individus.* » (Ibid., 110).

Toutefois il est possible de reprocher à Moreau de ne s'être véritablement penchée sur la définition de l'IL, ou plutôt d'avoir fondée son analyse sur une vision caduque de l'IL : vision ramenant cette dernière aux rapports dominant dominé qu'entretiennent les locuteurs.

4.5. L'approche d'Aude Bretegnier

En se penchant sur la notion d'insécurité linguistique, Aude Bretegnier s'est aperçue que peu de chercheurs ont pris la peine de définir

l'IL de manière explicite, c'est pourquoi elle a tenté dans un article paru en 2002 de construire un modèle théorique d'insécurité linguistique englobant les principales représentations de l'insécurité linguistique.

Après avoir passé en revue les grandes lignes de l'évolution de l'IL (Labov, Francard), elle débute une redéfinition des notions des notions de : norme(s) et communauté(s) linguistique(s). Elle affirme que la communauté génère des normes qui sont à leur tour responsables de l'IL.

Elle rappelle aussi qu'il existe deux visions de la norme et de la communauté linguistique : la vision variationniste et vision interactionniste. Chez les premiers, la communauté linguistique partage des normes et des attitudes linguistiques, liées à la stratification sociale, c'est pourquoi on peut la découper en trois niveaux : au sommet, la classe élitiste qui détermine les normes à respecter. Au milieu, la classe moyenne qui s'efforce de s'arrimer aux dictas des dominants, dans un désir d'ascension sociale. Au bas de l'échelle, des locuteurs peu concernés par la question linguistique et par la promotion sociale.

Du point de vue interactionniste, si la communauté linguistique partage des normes, celles-ci sont essentiellement des conventions socio-communicationnelles variables en fonction de la situation de communication. Chaque locuteur dispose en effet d'un bagage linguistique au sein duquel il choisit, en fonction de la situation dans laquelle il se trouve, le style approprié. Les locuteurs adaptes donc, de façon presque constante, leur registre de langue en fonction de divers paramètres en vue de maintenir l'équilibre dans les interactions et de développer l'échange verbal.

Ces deux approches de la communauté paraissent incomplètes à Bretegnier, elle propose donc une définition visant à présenter tous les

aspects d'une communauté linguistique et à rendre visibles tous les aspects de l'insécurité linguistique.

Elle estime qu'il ne faut pas simplement regarder l'insécurité linguistique comme la conscience d'un locuteur de son incapacité à arrimer son discours à la norme de la langue de référence. En effet, elle pense que cette vision de l'IL n'envisage pas que la référence varie d'un milieu à un autre et qu'en fonction de cette référence variable, d'autres normes (différentes de la Norme) interviennent et modifient les comportements langagiers des sujets parlants.

Bretegnier propose d'envisager un modèle de communauté linguistique :

[...] organisé en <étagements> successifs, imbriqués les uns aux autres, allant des communautés les plus abstraites et les plus larges, aux communautés les plus abstraites et les plus larges, aux communautés les plus restreintes et les plus fermées, chacune d'elles représentant une <sphère sociolinguistique>, fondée sur le partage d'un ensemble de normes qui définissent les usages comme appropriés / inappropriés, corrects / incorrects, légitimes / illégitimes, et par conséquent qui définissent également la légitimité ou illégitimité des locuteurs au sein de ces sphères, qui les définissent comme inclus ou exclus, intérieurs ou extérieurs [...](Bretegnier, 2002 : 27)

Cette définition qui lie la vision variationniste de la communauté linguistique à celle interactionniste permet à la chercheuse de donner une définition intéressante de l'insécurité linguistique. L'insécurité linguistique est donc : « *Le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et / ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport*

auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages.» (Bretegnier, 2002 : 127)

Dans cette définition nouvelle de l'insécurité linguistique, Bretegnier postule que l'insécurité linguistique est une cause et une conséquence des positionnements interactionnels. Cette idée d'une communauté par étagement implique que chaque sphère sociolinguistique est à la fois sécurisante pour certains, et insécurisante pour d'autres.

Bretegnier explique que la sécurité / insécurité linguistique est liée à la capacité du sujet parlant à se déplacer d'une sphère sociolinguistique à une autre, c'est-à-dire d'un système à un autre.

Elle évoque, dans ce même raisonnement, la possibilité d'un lien entre l'alternance codique et la sécurité / insécurité linguistique où l'alternance codique serait un signe de sécurité linguistique si le locuteur manifeste une habilité linguistique, une maîtrise de diverses variations de la langue de référence, une aptitude permettant de se déplacer sans contraintes d'une variation à une autre, d'adapter son discours en fonction du contexte communicationnel ou de la situation de communication.

En revanche, l'alternance codique est signe d'insécurité linguistique si elle devient une sorte d'abri pour le locuteur, qui tente de se réfugier derrière une variété de la langue parce qu'il doute de sa compétence linguistique. En résumé, si un locuteur se déplace d'un étagement à un autre, d'une sphère à une autre, c'est soit qu'il désire masquer son insécurité -en essayant d'amener l'autre à son terrain- soit pour atténuer l'insécurité linguistique de l'autre - en allant sur le terrain de celui-ci - soit pour provoquer l'IL de l'autre.

Bretegnier conclut donc que les déplacements d'une micro-communauté à une autre pourraient être perçus comme des signes

d'insécurité linguistique quand ils reviennent. Il s'agit pour le locuteur de tenter de déplacer l'interaction d'une micro-communauté où sa légitimité est contestable à une micro-communauté linguistique où elle ne l'est pas. L'insécurité / sécurité linguistique peut alors être perçue comme cause et conséquence des positionnements interactionnels.

5. Conclusion partielle

Il était question dans ce chapitre de définir les notions de représentations linguistiques et représentations sociales en vue de dégager les liens existant entre elles. Puis, nous avons réservé la dernière partie à la présentation de l'origine et des divers aspects de la notion d'insécurité linguistique. Nous avons essayé de rappeler les différents travaux ayant conduit à l'élaboration du concept d'insécurité/sécurité linguistique, avant de nous pencher sur ceux ayant permis d'élargir son champ d'action, notamment les travaux de Louis-Jean Calvet et ceux d'Aude Bretegnier.

Toutefois, le champ sociolinguistique demeure ouvert pour de plus amples développements et des études nouvelles qui permettront peut être l'uniformisation de cette notion.

CHAPITRE VI :

Analyse et traitement des données empiriques

1. Introduction

Les hypothèses de notre présente recherche ont été formulées suite à maintes constatations faites sur le terrain observé. C'est avant tout le fruit d'une expérience personnelle forgée par le partage d'un vécu au sein de la communauté socioculturelle mostaganémoise et plus précisément dans les établissements scolaires de la ville de Mostaganem.

Nous avons constaté que la langue française était mal perçue dans certains groupes de cette communauté, tandis qu'elle symbolise la haute classe et la modernité chez d'autres. Loin de défendre l'homogénéité des représentations de la langue de Molière, notre étude insiste sur l'hétérogénéité de ces représentations en tentant d'expliquer l'origine et les raisons de la variabilité de ces représentations.

Rappelons que la langue courante de la majorité des algériens est l'arabe dialectal qui est un mélange d'arabe, de français et de berbère. Ce qu'il faut souligner toutefois, c'est qu'il s'agit d'un parler riche en alternance codique et en emprunt au français, avec des adaptations phonologique, morphologique et syntaxique aux règles de la langue arabe (dialectale). On est donc, quelque peu loin de l'alternance codique habituelle où le sujet bilingue passe d'une langue à une autre facilement avec un enchaînement de phrases des deux langues.

La population que cible notre étude est composée de lycéens inscrits en troisième année secondaire (toutes filières confondues). Notre échantillon est constitué de deux groupes de répondants issus de milieux différents.

A travers notre enquête par questionnaire, nous nous rapprochons de ces jeunes locuteurs dans le but de répondre aux questionnements suivants :

- Quel usage font les lycéens des langues qui les entourent ?
- Quelles sont leurs représentations de la langue française ?

-Et enfin que pensent-ils de l'alternance codique présente dans leurs parlars quotidiens?

Le questionnaire qui va suivre a pour visée de répondre à notre questionnement de manière pratique et efficace car avec son caractère standardisé, le questionnaire : « *permet notamment de soumettre les sujets exactement aux mêmes instructions; de ce fait, la personnalité, l'humeur ou les préférences de l'enquêteur, n'interviennent pas dans le déroulement de l'enquête et n'entachent pas les résultats de la recherche* » (Calvet, Dumont, 1999 :24)

2. Le questionnaire

2.1 Présentation du questionnaire

Notre choix a porté sur l'enquête directive car « *Le sociolinguiste élabore le questionnaire dans le but de confronter avec les données empiriques la pertinence des questions qu'il se propose d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de sa recherche.* » (Calvet, Dumont, 1999 :15)

Le questionnaire utilisé dans ce travail est directif. Il est constitué de trois parties et comporte une trentaine de questions. Une première partie, fondée essentiellement sur la pratique linguistique des lycéens, a pour objet de découvrir le niveau ainsi que la fréquence d'usage de la langue française chez ces lycéens. Quant à la deuxième partie, elle vise à recueillir les représentations linguistiques des enquêtés. Enfin, la troisième partie a pour enjeu l'identification des aspirations des lycéens concernant la langue française.

Notre questionnaire est composé de questions se rapportant au contenu. On y retrouve des questions de fait, qui sont relatives aux phénomènes observables, aux faits vérifiables sur le plan empirique (Ibid.,

16); à titre d'exemple nous pouvons citer la question N= 07 : Quelle est votre langue maternelle ?

On y trouve également des questions d'opinion (appelées parfois psychologiques) qui portent sur les opinions, les attitudes, les motivations, et les représentations des répondants.

Enfin, il y a des questions à choix multiples avec la possibilité de donner une réponse non proposée grâce à la case : Autre. Cette case donne une certaine liberté au répondant en lui octroyant la possibilité de s'exprimer et de donner son opinion personnelle.

2.2. Le questionnaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'usage du français dans le parler des lycéens mostaganémois. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes. Votre contribution restera anonyme et sera décisive pour la réalisation de cette étude.

01-Année de naissance-----

02- Commune de naissance-----

03-Métiers des parents :

Père : -----

Mère : -----

04-Depuis combien de temps habitez-vous la région ?-----

Depuis la naissance-----

Depuis-----

05- Connaissez-vous le français ?

-Oui-----si vous le connaissez indiquez votre niveau

-Non----- de compétence.

a- Vous le comprenez-----

b-Vous le parlez-----

c-Vous le lisez-----

d-Vous l'écrivez-----

06- Qualifierez-vous votre niveau en Français de :

-Très bon -----

- Bon -----

-Moyen-----

-Faible -----

-Médiocre-----

07-Quelle est votre langue maternelle ?

08-Quelle est la langue maternelle de votre père ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

09-Quelle est la langue maternelle de votre mère ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

10-Parmi les langues et les dialectes suivants, les quels connaissez vous ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

11-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec votre mère ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

12-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec votre père ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

13- En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos frères et sœurs?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

14-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos camarades au lycée ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

15-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos amis ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

16-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos professeurs de langues étrangères ?

-Arabe dialectal-----

-Arabe littéral -----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

17-En quelles langues et/ou quels dialectes vous adressez-vous à des inconnus, dans votre commune ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

18-Quelles langues et/ou quels dialectes utilisez-vous lorsque vous êtes en colère ?

-Arabe littéral -----

-Arabe dialectal-----

-Berbère-----

-Français-----

-Code switching-----

19-En quelle langue écrivez-vous généralement pour des raisons personnelles ?

-Arabe littéral -----

-Français-----

-Berbère-----

-Arabe dialectal-----

-Autre-----

20- En quelle langue ou en quel dialecte comptez-vous ?

-Arabe dialectal-----

-Arabe littéral -----

-Français-----

-Berbère-----

21-Quel est, d'après vous la langue ou le dialecte qui permet le mieux d'exprimer les sentiments ?

-Arabe littéral -----

-Français-----

-Berbère-----

-Arabe dialectal-----

22- En quelles langues suivez-vous les émissions télévisées ?

-Arabe littéral -----

-Français-----

-Berbère-----

-Arabe dialectal (la derja) -----

-Arabe dialectal oriental-----

23-Quelles chaînes de télévision regardez-vous ?

-Les chaînes algériennes-----

-Les chaînes orientales -----

-Les chaînes françaises-----

24-Aimeriez-vous mieux connaître le Français ?

-Oui-----

-Non, cela ne m'intéresse pas-----

-Non, je le connais assez bien-----

25- A votre avis, est-il possible de vivre aujourd'hui en Algérie sans connaître la langue française ?

-Oui-----

-Non-----

26-Vous sentez-vous attaché à la France ?

-Oui-----

-Non-----

27- Si vous pouviez choisir la/les langue (s) d'enseignement à l'école, vous souhaiteriez que l'on utilise :

- code switching
- Arabe dialectal

33- Par rapport à sa situation actuelle, comment voyez-vous l'avenir du Français en Algérie ?

-Meilleur-----

-Sans changement-----

-Pire -----

34- Pour vous la langue française est :

-Une langue étrangère comme une autre-----

-Une langue seconde-----

-La langue de l'ennemi-----

-Autre-----

35-Parler Français est pour vous :

-Un moyen de se faire remarquer-----

-Une manière de marquer l'appartenance à une classe supérieure-----

-Un moyen de s'exprimer plus librement-----

-Autre-----

36-Voyez-vous la langue française comme :

-Un outil qui donne accès au progrès scientifique et technologique-----

- Une contrainte imposée par le système éducatif-----

- La langue de la littérature et de la poésie-----

-Autre-----

37-La langue française vous semble-t-elle être une langue de prestige ? Si oui, dites pourquoi.

.....

.....
.....

2.3. La visée des questions

Questions 1-2-3-4

Les quatre premières questions de notre questionnaire porte sur l'enquêté : année et lieu de naissance, métiers des parents, et enfin le lieu de résidence. Ces questions ont une visée informative car elles ont pour enjeu de nous renseigner sur les répondants. Ces informations vont nous être extrêmement utiles dans l'analyse des réponses obtenues à l'issue de l'enquête.

Questions5-6

Ces deux questions ont pour but de nous informer sur le niveau de nos enquêtés en français. Leurs réponses vont nous permettre de savoir comment ils perçoivent leur connaissance de la langue française. Il s'agit donc en quelques sortes d'une autoévaluation.

Questions 7-8-9

Ces trois questions portent sur la langue maternelle du répondant et de ses parents. Ces questions visent à nous renseigner sur l'environnement linguistique de nos sujets et sur les langues qui les ont bercés depuis leur tendre enfance. C'est aussi l'occasion de savoir si l'enfant a la même langue maternelle que ces deux parents.

Questions 10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22- 23

Toutes ces questions portent sur les usages effectifs de nos enquêtés. Elles visent à décrire leurs pratiques linguistiques dans leurs vies quotidiennes, avec différentes personnes, et dans différentes situations. Les réponses obtenues vont nous permettre de mieux cerner nos répondants, et ce à travers les langues qu'ils utilisent et qu'ils alternent naturellement.

Questions 24-25-26

Ces trois questions portent sur la langue française. A travers ces interrogations, nous cherchons à découvrir la place qu'attribuent nos répondants à la langue française. C'est aussi l'opportunité pour nous de connaître le degré d'attachement des lycéens à la langue française et à la France, car en dehors du passé commun, la langue française demeure le seul lien réel avec ce pays.

Question 27-28-29

Ces trois questions portent sur les images qu'ont les lycéens des langues qui les entourent, de manière générale, et de celles qui touchent particulièrement à leur scolarité. Quelles langues veulent-ils étudier ? Et surtout quelles sont celles qu'ils aimeraient retrouver à l'université ?

Questions 30-31-32

Ces questions ont une dimension psychologique puisqu'elles portent sur les sentiments des jeunes locuteurs. Que ressentent-ils quand ils parlent l'arabe dialectal, le français (ou encore le code switching) ? Et quels regards portent leurs interlocuteurs sur leurs pratiques langagières ? (notamment quand ils utilisent la langue française).

Questions 33-34-35-36-37

Ces cinq questions concernent la langue française. Elles ont pour but d'une part de nous renseigner sur la valeur accordée à la langue française, et d'autre part d'accéder aux différentes représentations de cette langue.

Ces questions sont d'une importance capitale pour notre enquête étant donné qu'elles pourront nous aider à valider notre hypothèse de départ. Rappelons que nous supposons que les lycéens de Bouguirat utiliseraient très peu la langue française parce qu'ils ont une image assez négative de cette langue.

Enfin, les réponses obtenues à l'issue de ces questions vont également nous donner accès aux aspirations linguistiques des lycéens mostaganémois, et à la place qu'ils octroient à la langue française dans leur univers linguistique.

2.4. Profils des enquêtés

Le questionnaire est destiné aux lycéens de troisième année secondaires (SNV, Lettre et philosophie et gestion et économie) de deux établissements secondaires de la ville de Mostaganem. Le premier groupe est constitué d'une cinquantaine de lycéens scolarisés dans le lycée Med Khemisti. Ce lycée est situé au centre de la ville et est fréquenté par des jeunes issus d'une strate assez favorisée. Ces jeunes sont âgés de 16 à 19 ans.

Le second groupe est constitué de lycéens évoluant en milieu rural et scolarisés au Lycée de Bouguirat. Le lycée se trouve à une trentaine de kilomètres de la ville, et les jeunes qui le fréquentent viennent soit du village même ou des bourgs avoisinants. Nos enquêtés sont âgés de 16 à 21 ans.

2.4.1. Répartition des répondants selon leur sexe

Lycéens de :	Sexe	Nombre	Pourcentage
Bouguirat	Masculin	60	60%
	Féminin	40	40%
Centre-ville	Masculin	50	50%
	Féminin	50	50%

Pour ce qui est des lycéens de la zone urbaine, nous avons pu réaliser sans difficultés un échantillon équilibré, contenant autant de filles que de garçons. Cependant pour les lycéens de la zone rurale, il a été impossible de sélectionner un échantillon équilibré car il y a beaucoup moins de filles que de garçons. Fait peu surprenant quand on sait qu'en milieu rural le pourcentage des filles scolarisées reste nettement inférieur à celui des garçons.

2.4.2. Répartition des répondants selon leurs âges

Âges	Lycéens de Bouguirat	Lycéens du centre-ville.
16ans	16	13
17ans	30	44
18ans	40	36
19ans	11	6
20ans	2	1
21ans	1	0

Nous remarquons que les lycéens de Bouguirat sont âgés de 16 à 21ans, et que 18 ans est l'âge qui revient le plus souvent. Pour ce qui est des lycéens résidant au centre-ville l'âge moyen est de 17 ans.

2.4.3. Répartition des répondants selon leurs filières

Pour parvenir à sélectionner un échantillon représentatif, nous avons tenu à choisir vingt répondants de chaque filière.

Lycées	Langues étrangères	Lettres et philosophie	Gestion et économie	Sciences expérimentales	Technique maths
Bouguirat	20	20	20	20	20
Centre-ville	20	20	20	20	20

2.5. Le déroulement de la collecte des réponses au questionnaire

La collecte des réponses au questionnaire s'est faite en milieu scolaire, dans lequel nous nous sommes rendus à plusieurs reprises.

Dans un premier temps, il a fallu sélectionner les répondants : Classes, filières, et niveau. Une fois la sélection de l'échantillon établie, nous les avons rencontrés en cours de Français, en présence de leurs professeurs de la langue française.

Pour procéder au recueil de données, nous avons emprunté les étapes suivantes :

- Présentation du chercheur ainsi que du projet de recherche.
- Explication des enjeux du questionnaire.

- Lecture des questions et des possibilités de réponses.
- Explication de certaines notions ambiguës ou complexes (exemple : code switching).

En vue de réduire la méfiance et le rejet des enquêtés, nous leur avons précisé qu'il s'agissait d'un questionnaire destiné à un travail de recherche universitaire. Nous avons mentionné également que l'anonymat était de rigueur dans ce genre d'enquête. Les étudiants étaient donc invités, à répondre honnêtement et avec précision.

Le temps imparti au déroulement de cette opération avoisinait une cinquantaine de minutes. D'une part, nous ne voulions pas abuser du temps de nos collègues collaborateurs, et d'autre part, il est recommandé de ne pas élaborer un questionnaire trop long : « *La durée raisonnable d'une passation à domicile, dans une salle de classe ou dans tout lieu tranquille peut atteindre une heure.* » (Calvet, Dumont, 1999 :19).

Nous avons tenu à récupérer les questionnaires à la fin de la séance pour ne pas avoir à les déranger à nouveau, et ce en dépit de la demande de certains étudiants qui auraient voulu garder le questionnaire afin d'y répondre plus tranquillement et avec plus de temps. Nous avons estimé que l'idéal était de récupérer le questionnaire immédiatement après la passation pour garantir la fiabilité des résultats.

Néanmoins nous devons souligner que le travail s'est fait normalement en centre-ville, où il a juste fallu par moments intervenir en vue d'éclaircir certains mots ou concepts ambigus, tandis que pour les lycéens de la zone rurale, nous avons dû très souvent faire appel à la langue arabe pour simplifier certaines questions. Nous avons donc été très souvent contraint de traduire ou même d'expliquer en arabe dialectal le contenu des questions.

2.6. Réalisation d'une grille d'analyse

Nous avons fait le choix de confectionner la grille d'analyse suivante dans le but de simplifier le dépouillement des résultats obtenus à l'issue de notre enquête au moyen d'un questionnaire semi-directif.

La grille d'évaluation est un outil qui peut aider à former un jugement sur un objet. Elle peut être utile pour apprécier les connaissances, les compétences et parfois même les usages des locuteurs et leurs représentations.

05- Connaissez-vous le Français ?

Oui	Non	Niveau de compétence : a- Je le comprends b- je le parle c- je le lis d- je l'écris
-----	-----	---

06- Qualifierez-vous votre niveau en Français de :

Très bon	Bon	Moyen	Faible	Médiocre
----------	-----	-------	--------	----------

07-Quelle est votre langue maternelle ?-----

08-Quelle est la langue maternelle de votre père ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
--------------------	--------------------	---------	----------	-------------------

09-Quelle est la langue maternelle de votre mère ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
--------------------	--------------------	---------	----------	-------------------

10-Parmi les langues et les dialectes suivants, les quels connaissez vous ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

11-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec votre mère ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

12-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec votre père ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

13- En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos frères et sœurs ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

14-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos camarades au lycée?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

15-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos amis ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

16-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos professeurs de langues étrangères ?

17-En quelles langues et/ou quels dialectes vous adressez-vous à des inconnus, dans votre commune?

Arabe	Arabe	Berbère	Français	Code
-------	-------	---------	----------	------

classique	dialectal			switching
-----------	-----------	--	--	-----------

18-Quelles langues et/ou quels dialectes utilisez-vous lorsque vous êtes en colère ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

19-En quelle langue écrivez-vous généralement pour des raisons personnelles ?

Arabe classique	Français	Berbère
-----------------	----------	---------

20- En quelle langue ou en quel dialecte comptez-vous ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

21-Quel est, d'après vous la langue ou le dialecte qui permet le mieux d'exprimer les sentiments ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Code switching
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

22- En quelles langues suivez-vous les émissions télévisées ?

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français	Arabe oriental
-----------------	-----------------	---------	----------	----------------

23-Quelles chaînes de télévision regardez-vous ?

Les chaînes algériennes	Les chaînes orientales	Les chaînes françaises
-------------------------	------------------------	------------------------

24-Aimeriez-vous mieux connaître le Français ?

Oui	Non, cela ne m'intéresse	Non, je le connais assez bien
-----	--------------------------	-------------------------------

	pas	
--	-----	--

25- A votre avis, est-il possible de vivre aujourd'hui en Algérie sans connaître la langue française ?

Oui	Non
-----	-----

26- Vous sentez-vous attaché à la France ?

Oui	Non
-----	-----

27- Si vous pouviez choisir la/les langue (s) d'enseignement à l'école, vous souhaiteriez que l'on utilise :

Arabe classique	Arabe dialectal	Berbère	Français
-----------------	-----------------	---------	----------

28- Si vous pouviez choisir, quelle est la première langue étrangère que vous voudriez que l'on enseigne à la l'école :

Le français	L'anglais	L'espagnole	L'allemand
-------------	-----------	-------------	------------

29 Dans le modèle d'école que vous avez choisi, quelle place accorderiez-vous au Français ?

Langue seconde	Langue d'enseignement des matières scientifiques	Langue étrangère enseignée facultativement
----------------	--	--

30- Croyez vous que le code switching vous permet de mieux parler ?

Oui	Non
-----	-----

31- Vous est-il arrivé de percevoir de la dérision, voir de l'hostilité, chez votre interlocuteur parce que vous parliez Français ?

Oui souvent	Parfois	Non jamais
-------------	---------	------------

32- Êtes-vous fier de parler :

	Oui	Assez	Peu	Pas du tout	Je ne parle pas
Arabe classique					
Français					
Berbère					
Arabe dialectal					
Code switching					

33- Par rapport à sa situation actuelle, comment voyez-vous l'avenir du Français en Algérie ?

Meilleur	Sans changement	Pire
----------	-----------------	------

34- Pour vous la langue française est :

Une langue étrangère comme une autre	Une langue seconde	Langue de l'ennemi	Autre
--------------------------------------	--------------------	--------------------	-------

35-Parler Français est pour vous :

Une langue étrangère comme une autre	Une manière de marquer l'appartenance à une classe supérieure	Un moyen de s'exprimer plus librement	Autre
--------------------------------------	---	---------------------------------------	-------

36-Voyez-vous la langue française comme :

Un outil qui donne accès au	Une contrainte imposée par le	La langue de la littérature et de	Autre
-----------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-------

progrès scientifique e technologique	système éducatif	la poésie	
--	------------------	-----------	--

2.7. Méthode d'analyse et problèmes méthodologiques

2.7.1. Difficultés rencontrées

Pour analyser les données de cette première enquête, nous nous sommes retrouvés face à deux obstacles : le premier concerne le dépouillement des questionnaires qui s'est fait manuellement ; le deuxième souci fut l'existence de plusieurs variables : sexe, âge et filières. Il aurait été beaucoup plus simple de ne tenir compte que d'une seule variable, à savoir l'origine socioculturelle : citadins/ ruraux, mais le bannissement des autres variables porterait certainement préjudice à notre travail, car ce choix nous conduirait forcément à occulter d'autres réalités fort importantes et mettra en péril la crédibilité de notre recherche.

Le préjudice est d'autant plus grand que notre travail s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique, où ces variables sont considérées nécessaires pour la détermination des usages langagiers et des représentations.

L'analyse des résultats s'est focalisée sur le contenu. Nous avons combiné deux méthodes d'analyse : l'analyse thématique et l'analyse statistique, afin de dégager certains éléments clés. L'analyse thématique nous a servi dans l'étude de quelques énoncés produits par certains apprenants comme réponses aux questions ouvertes et semi-ouvertes, et qui nous ont semblé chargés de compléments d'information ou d'éléments nouveaux.

2.7.2. Les non-réponses

Dans la première partie du questionnaire portant sur les déterminants sociaux. Les non-réponses ont été nombreuses pour la question concernant la profession des parents. Nous avons eu soit des non-réponses ou des réponses imprécises du type : travailleur journalier, fonctionnaire. On les retrouvait également pour le lieu de naissance, où les répondants mettaient seulement Bouguirat en omettant de mettre la commune ou le bourg.

Zettili (1993) donne deux explications possibles aux non-réponses aux questions portant sur le métier des parents :

Par les non-réponses, les apprenants sous-entendent que leurs parents sont inactifs. Les apprenants ne veulent pas répondre par méfiance ou par tendance à dissimuler une vérité qu'ils n'aiment pas que les autres connaissent, cherchant à éviter le rejet social et le mépris, tel que le souligne Mucchielli en parlant du mensonge comme étant une réaction défensive dans les réponses des enquêtés. Dans ce cas, soit les parents sont chômeurs, soit ils exercent une profession que leurs enfants trouvent dévalorisante. (Zettili, 1993 :178)

Il considère donc les non-réponses comme synonyme de non-activité. Nous pensons que cette attitude est généralisable pour le traitement des non-réponses aux autres questions sur les déterminants sociaux. Les étudiants qui ne précisent pas leur lieu de résidence peuvent l'avoir fait parce qu'ils sont sujet a un sentiment de dévalorisation et de mésestime de soi. Nous savons que les habitants de certaines zones rurales sont systématiquement stigmatisés quand ils sont en ville. Ils sont traités d'ignorants, de paysans, de montagnard etc., et leurs accents sont sujets à une acerbe ironie.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'un nombre important d'enquêtés n'a pas pu ou su répondre aux questions ouvertes. En effet, les deux questions de la dernière partie du questionnaire, celles qui portent principalement sur les représentations linguistiques de ces derniers sont

restées sans réponses. Aussi, ils ont été dans l'incapacité d'apporter une argumentation convaincante pour la dernière réponse dont la question était: la langue française, vous semble-elle une langue de prestige ou pas ?

Les non-réponses aux questions ouvertes peuvent avoir différentes explications. Nous estimons que c'est probablement dû aux difficultés qu'ont les lycéens à rédiger en langue française, car lors de l'enquête certains d'entre eux ont déclaré préférer la rédaction en arabe.

2.8. Dépouillement et premières observations

Questions 1-2-3-4

Ces quatre premières questions, à visée informative, nous ont renseignée sur : l'âge, l'origine, et l'environnement ou le contexte dans lequel évoluent les répondants. Ces informations vont nous être extrêmement utiles dans l'analyse des réponses obtenues par le biais de ce questionnaire.

Question 5

Cette question avait pour objectif de nous préciser le niveau de compétence de nos apprenants. L'enquête devait dans un premier temps affirmer ou infirmer sa connaissance de la langue française, puis dans un second temps décrire son niveau de maîtrise et il avait même la possibilité de donner plusieurs réponses à la fois.

Le tableau ci-dessous nous indique clairement les réponses obtenues à cette question :

Répondants	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Vous le comprenez	75%	40%
Vous le parlez	40%	12%
Vous le lisez	75%	62%
Vous l'écrivez	60%	30%

Question 6

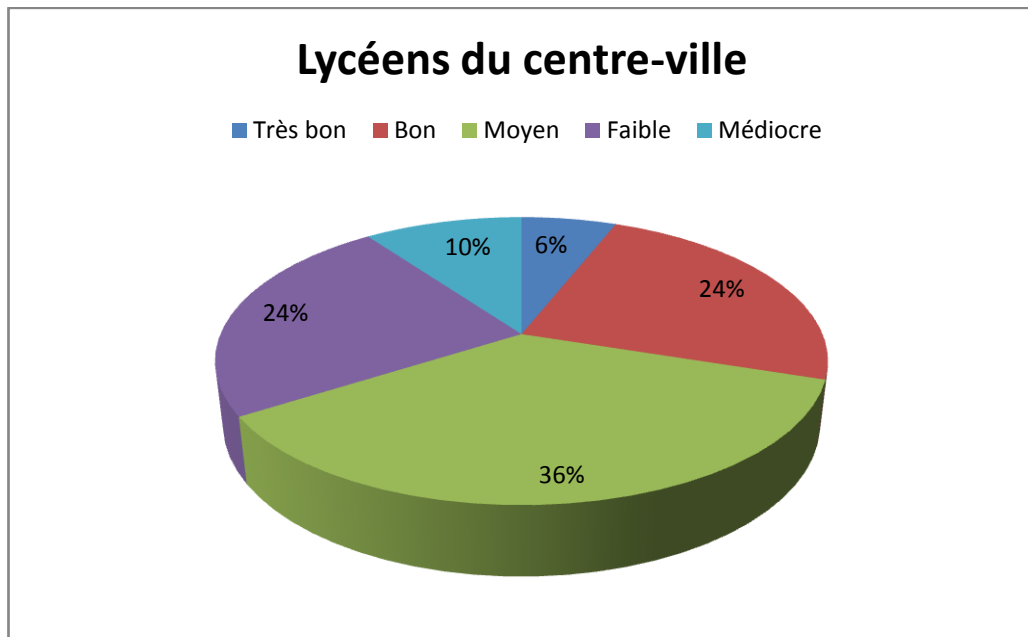
Les enquêtés devaient se livrer à une autoévaluation de leur niveau en langue française étant donné qu'on leur demande de qualifier leurs niveaux en français. Les réponses obtenues sont clairement représentées dans le tableau qui suit, puis dans les graphes qui y succèdent. Le premier représente les réponses des lycéens du centre-ville tandis que le second traduit celles des lycéens de Bouguirat.

	Très bon	bon	Moyen	Faible	Médiocre
Lycéens de la ville	6%	24%	36%	24%	10%
Lycéens de Bouguirat	4%	12%	24%	44%	16%

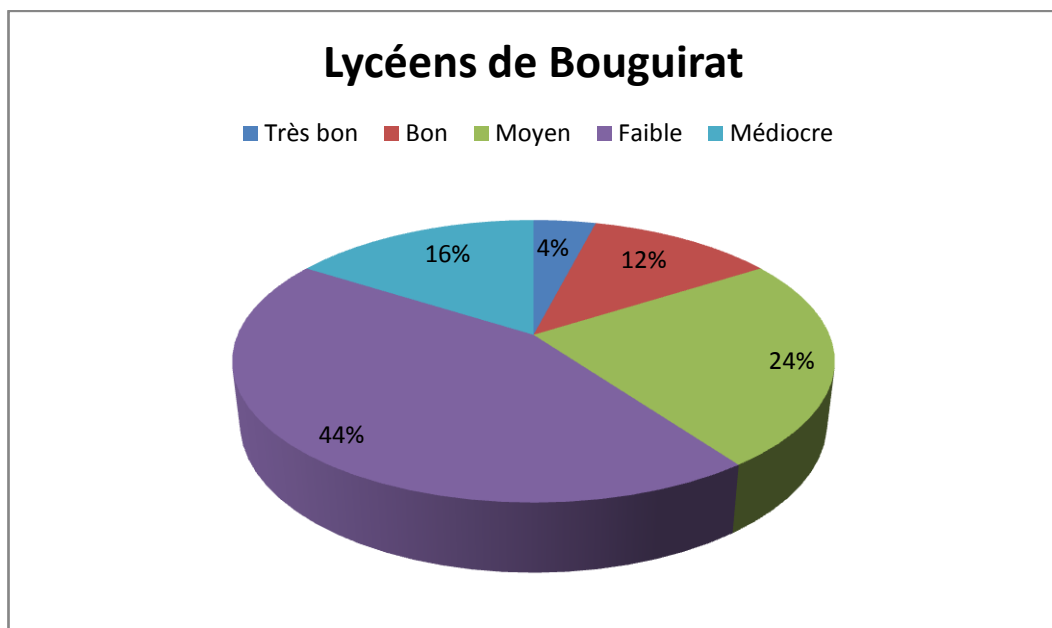
Pour les lycéens de la ville, nous remarquons que soixante six répondants sur les cent interrogés affirment être bons, très bons ou moyen en français, tandis que 34% déclarent avoir un niveau faible, voire médiocre.

Les résultats obtenus pour les lycéens de Bouguirat semblent assez différents de ceux de la ville, étant donné que 60% des enquêtés se déclarent faibles en français. Nous remarquons également que le quart des répondants affirment qu'ils sont moyens alors que 16% seulement pensent qu'ils sont bons ou très bons en français.

Graphique 1



Graphique 2 :



Ces deux graphiques traduisent de manière très significative la réalité linguistique algérienne. Nous remarquons tout d'abord, le pourcentage des lycéens de la zone rurale : 60% de ces derniers affirment avoir des difficultés en Français. Ensuite, nous ne manquons pas d'observer le nombre de lycéens du centre-ville qui avouent également rencontrer des difficultés dans la maîtrise de cette langue : 33%.

Ces résultats reflètent la réalité du terrain car le paysage linguistique algérien produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières, du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marqué en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord.

Question 7

Cette question nous renseigne sur la langue maternelle de nos enquêtés. Les réponses à cette dernière peuvent varier d'une famille à une autre. Stricto sensu, la langue maternelle serait celle apprise en premier, dans l'environnement familial du foyer et de la famille plutôt qu'à l'école. Son acquisition se fait de manière naturelle, autour des activités du quotidien, par mimétisme et assimilation plutôt qu'autour de leçons. Cette différence de méthode conduit généralement à une plus grande confiance à s'exprimer dans ce langage.

Le tableau ci-dessous nous informe sur les différentes langues maternelles de nos enquêtés :

Lycéens du	Arabe classique	Arabedialectal	Français	Berbère
Centre ville	00	90	4	6
Bouguirat	02	90	00	8

Les réponses obtenues à cette questions nous montrent que l'arabe dialectal est la langue maternelle de la majorité des enquêtés. Ce qui confirme que l'arabe algérien ou dialectal est réellement la langue la plus utilisée en Algérie.

Question 8

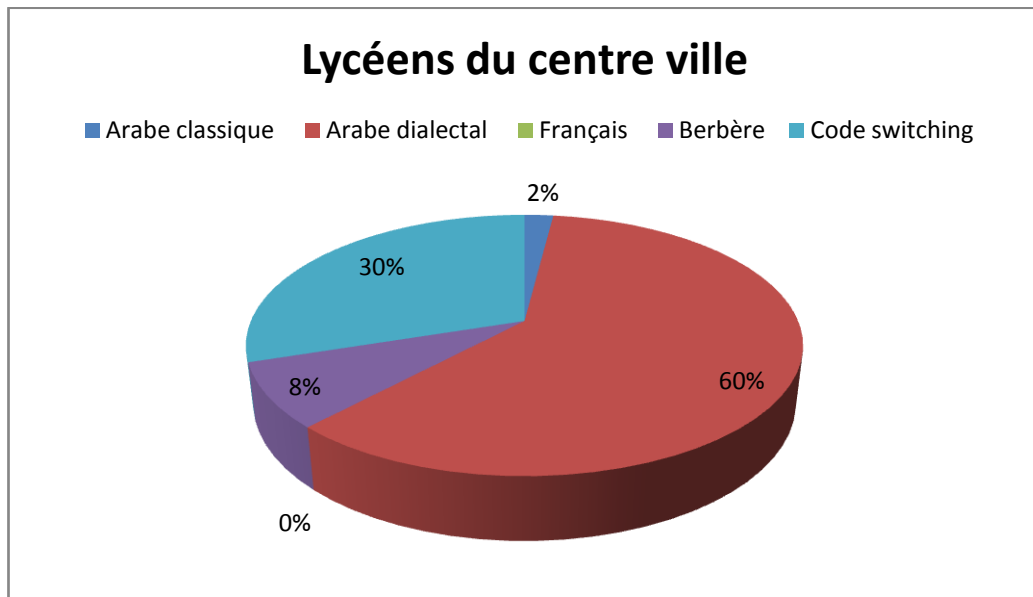
La huitième question de notre questionnaire porte sur la langue maternelle des pères de nos répondants. Il nous semble qu'il est important de connaître les langues maternelles de nos répondants, de leurs pères et de leurs mères afin d'identifier le paysage linguistique dans lequel ils évoluent pour mieux comprendre leurs choix linguistiques.

Rappelons que la langue maternelle est la première langue qu'un enfant apprend. Elle est appelée également langue **natale** ou **native**. Elle est un facteur d'identité primordial, car c'est la langue de la petite enfance et de la famille. Calvet affirme que : « *La langue maternelle est, au fond, la première analyse du monde dont dispose l'être humain* ».

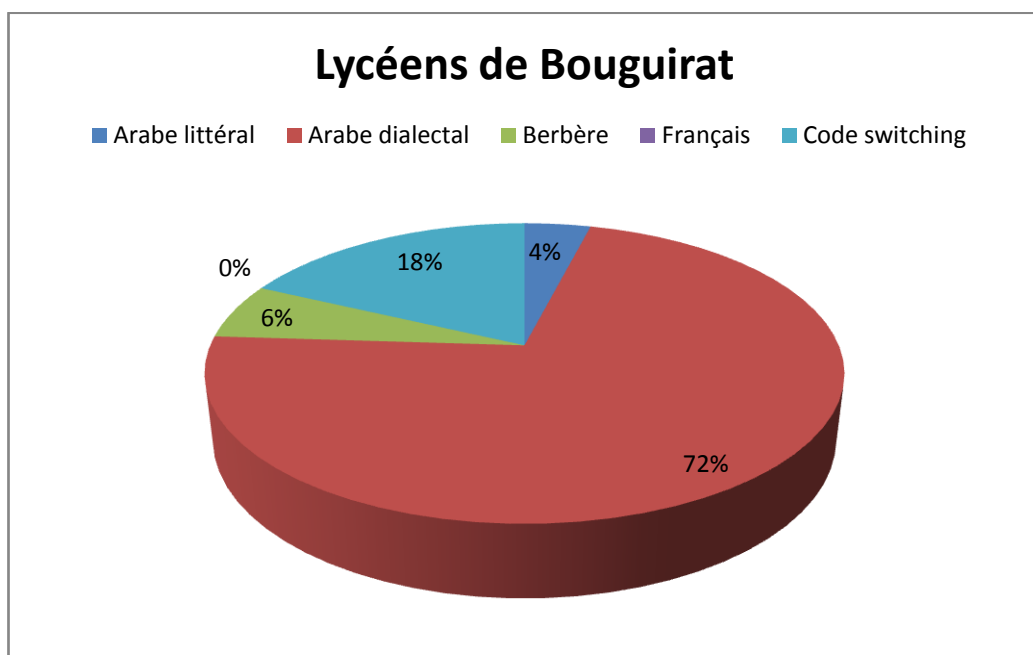
Le tableau suivant résume les réponses obtenues pour cette question :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Arabe classique	2	4
Arabe dialectal	60	72
Français	0	0
Berbère	8	6
Code switching	30	18

Graphique 1 :



Graphique 2 :



La majorité des répondants identifient l'arabe dialectal comme étant la langue maternelle de leurs pères, seuls quatorze répondants (six répondants du centre-ville et huit de Bouguirat) ont opté pour le berbère. Seul deux étudiants ont choisi l'arabe classique, ceci peut s'expliquer par une mauvaise compréhension de la question.

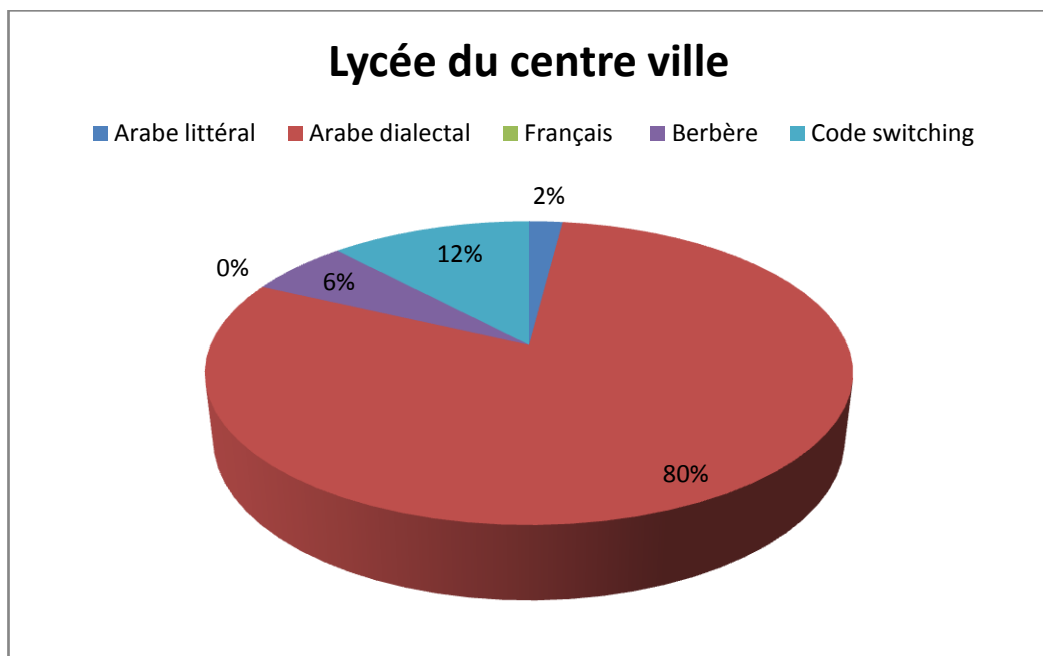
Question 9

-Quelle est la langue maternelle de votre mère ?

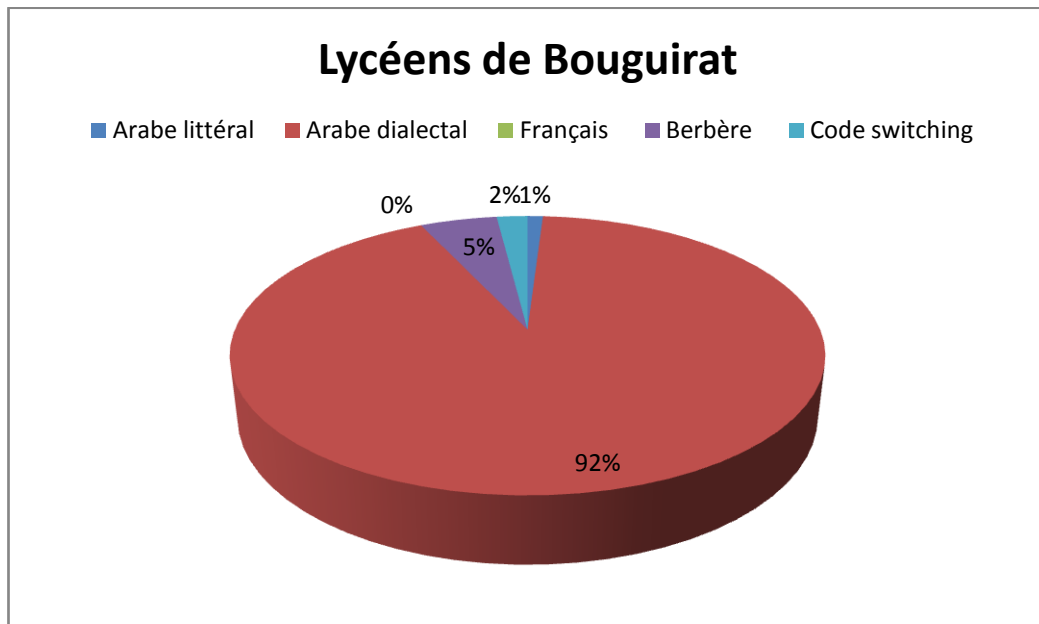
Les résultats obtenus sont représentés dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre ville	Lycéens de Bouguirat
Arabe classique	2	1
Arabe dialectal	80	92
Français	0	0
Berbère	6	5
Code switching	12	2

Graphique 1 :



Graphique 2



Les résultats obtenus à l'issue de cette question nous démontrent clairement que la langue maternelle des mères des répondants semble correspondre la plupart du temps à celle de l'enquêté lui-même, d'où son appellation « langue maternelle ».

Question 10

En milieu plurilingue, les locuteurs côtoient différentes langues qu'ils maîtrisent à des niveaux distincts. Dans le contexte algérien qui se caractérise par sa diversité linguistique, le sujet parlant est entouré de plusieurs langues. Les langues présentes sur ce territoire, et qui coexistent les unes avec les autres, ne partagent pas la même importance ni le même degré de connaissance.

La coexistence entre deux ou plusieurs langues implique qu'elles sont utilisées en fonction des situations, des régions, des interlocuteurs et parfois même en fonction des degrés de maîtrise de chacune d'elle. C'est dans cette

optique que nous demandons à nos enquêtés de nous éclairer sur les langues qu'ils connaissent.

Les réponses sont récapitulées dans le tableau suivant :

Langues	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Arabe classique	100	100
Arabe dialectal	100	100
Berbère	6	8
Français	74	42
Code switching	73	27

Les réponses données par les enquêtés sont assez logiques comme on le voit dans le tableau. C'est l'arabe classique et l'arabe dialectal qui sont donnés par la totalité des répondants. Nous retrouvons par la suite la langue française et le code switching (avec 74% et 73%) chez les lycéens de la ville, et 42% puis 27 % chez les lycéens de Bouguirat.

Questions de 11 à 17

Le locuteur algérien exploite toutes les ressources langagières en présence dans son paysage linguistique, ce qui a favorisé d'une part le contact et le brassage des langues, et d'autre part la créativité du sujet parlant. Il use ingénieusement de toutes les langues qui l'entourent, en fonction de la situation rencontrée, et de l'identité de l'interlocuteur pour remplir diverses tâches.

Les questions 11-12-13-14-15-16-17 nous renseignent sur l'usage que font les lycéens des langues présentes dans leurs univers linguistiques.

Quelles langues utilisent-ils quand ils sont en famille, entre amis et avec leurs enseignants ?

Les tableaux suivants récapitulent les réponses collectées à l'issue de ces questions :

	Mère	Père	Frères et sœurs	Camarades	Amis	Profs des langues étrangères	Des inconnus
Arabe littéral	00	00	0	0	00	00	00
Arabe dialectal	40	40	36	30	40	20	70
Berbère	6	6	8	08	2	00	00
Le français	4	4	10	12	8	50	00
Code switching	50	50	64	44	50	30	30

Suite à l'observation des résultats obtenus à l'issue de ces questions, nous avons constaté, tout d'abord que l'arabe littéral n'est nullement mentionné par les répondants. En dépit de son statut de langue officielle du pays, cette langue n'est pas la langue des usages effectifs. Elle n'est pratiquée par personne en dehors de l'école, qui demeure l'unique lieu de son usage vu qu'elle est la langue d'enseignement dans les établissements scolaires algérien.

En outre, l'arabe dialectal et le code switching sont davantage cités par les lycéens de la ville. Les répondants semblent hésiter entre les deux

langues, mais c'est le code switching qui semble l'emporter au final puisqu'il est le plus choisi parmi les réponses proposées.

Le code switching, l'emprunt, la néologie et d'autres phénomènes qui résultent du brassage des langues sont autant de phénomènes langagiers qui témoignent du plurilinguisme du locuteur algérien. Ces contacts de langues se manifestent spontanément dans les interactions ordinaires du sujet parlant algérien.

Par ailleurs, la langue française n'est citée que dans deux situations : les échanges avec les professeurs de langue et avec les camarades. L'usage du français par les locuteurs algériens est en perpétuelle mutation, et se caractérise par une certaine dégradation. Peu de locuteurs algériens sont en mesure d'utiliser la langue française dans leurs interactions quotidiennes. Cette situation peut s'expliquer aisément par la régression du niveau de nos jeunes apprenants en langue française.

Le tableau suivant résume les réponses des lycéens de Bouguirat :

Langues	Mère	Père	Frères et sœurs	Camarades	Amis	Enseignants des langues étrangères	Des inconnus
Arabe littéral	00	00	00	00	00	00	00
Arabe dialectal	80	80	64	60	68	36	84
Berbère	8	8	8	00	4	00	00
Français	00	00	00	00	00	14	00
Code switching	10	10	26	30	10	50	16

Les réponses des lycéens de la zone rurale sont assez différentes de celles de la ville. Nous remarquons que la majorité des répondants a opté pour l'arabe dialectal pour les différentes situations. Qu'ils soient avec leurs amis ou leurs familles, les enquêtés déclarent utiliser l'arabe dialectal.

Le code swiching n'est utilisé que par très peu de lycéens de Bouguirat, cependant nous avons remarqué que 50% des répondants l'ont choisi comme la langue de l'interaction avec les professeurs des langues étrangères. Ces affirmations démontrent encore une fois l'incapacité de nos locuteurs d'utiliser couramment les langues étrangères de manière générale, et la langue française en particulier.

Le français n'apparaît nullement dans les réponses de nos enquêtés. Seuls 14% des lycéens interrogés ont affirmé utiliser la langue française avec leurs professeurs des langues étrangères. Ces déclarations viennent appuyer, encore une fois, ce que nous avons mentionné plus haut. Les lycéens mostaganémois ont d'importantes difficultés avec la langue française.

Etant scolarisé depuis son jeune âge dans deux langues : l'arabe classique et le français, le jeune algérien devrait être parfaitement bilingue après dix ans de scolarisation. Toutefois, la réalité est toute autre. Khaoula Taleb Ibrahimy a déclaré que l'école algérienne ne produit pas de bilingues, mais plutôt des semilingues qui ne dominent vraiment aucune des deux langues enseignées. (1997 : 50) Cela remet par conséquent en question la politique linguistique instaurée en Algérie, ainsi que tout le système éducatif, qui en dépit de toutes les réformes scolaires établies, il demeure à la traîne.

Question 18

A travers cette questions, nous voulions savoir quelles langues et/ou quels dialectes utilisent les enquêtés lorsqu'ils sont en colère. Les réponses obtenues sont synthétisées dans ce tableau :

Langues	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Arabe littéral	00	00
Arabe dialectal	54	84
Berbère	6	8
Français	6	00
Code switching	43	6

Il est connu que lorsqu'un locuteur est en colère, il utilise sa langue maternelle. La langue qu'il connaît le mieux et qui lui permet, dans ces cas-là, d'extérioriser ses émotions et sa colère. Pour nos enquêtés c'est l'arabe dialectal qui se retrouve en tête des réponses, il est suivi du code switching chez les lycéens du centre -ville, alors que pour ceux de la zone rurale, il reste la meilleure alternative dépassant de très loin l'alternance codique et les autres variétés.

Question 19

Le but de cette question était de nous apprendre en quelle langue écrivent généralement les enquêtés pour des raisons personnelles. Les réponses recueillies apparaissent sur le tableau suivant :

Langues	Lycéens du centre-ville	Lycéen de Bouguirat
Arabe littéral	72	90
Français	20	3
Berbère	3	5

Les réponses obtenues sont sans surprises, vu que l'arabe littéraire est la langue que maîtrisent les jeunes lycéens. Seuls vingt lycéens mostaganémois du centre-ville affirment écrire en français, contre trois de la zone rurale.

Le berbère arrive en troisième position puisque nous avons huit enquêtés (trois de la ville et cinq de Bouguirat) qui affirment écrire en berbère. Il s'agit forcément de locuteurs berbérophones qui ont bénéficié d'un enseignement des langues tamazighs.

L'arabe dialectal ne figure pas dans les réponses des répondants pour la simple raison qu'il s'agit d'une langue non codifiée, peu propre à la rédaction et utilisée uniquement à l'oral par les locuteurs algériens.

Question 20

A travers cette question, nous ambitionnons de découvrir quelle langue utilise nos jeunes enquêtés pour compter. Il s'agit là de connaître quelle langue utilisent-ils dans les actes les plus spontanés de leur vie quotidienne, car ces à partir de ce type de comportements que nous arrivons à déceler la place et le rôle qu'octroie le locuteur à chaque langue.

Les réponses obtenues à l'issue de cette question sont présentées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre-ville	Lycéen de Bouguirat
Arabe littéral	6	11
Arabe dialectal	48	67
Français	40	17
Berbère	6	5

Penser, exprimer ses opinions, décrire ou compter sont des activités mentales ordinaires auxquelles se livre chaque locuteur. Ces comportements anodins peuvent s'avérer très significatifs pour l'enquêteur, car ils sont généralement considérés comme des indices pouvant nous éclairer sur les choix langagiers d'un sujet parlant. Nous extériorisons nos pensées, et nous comptons notre argent (ou autre chose) avec la langue qui nous est familière, la langue qui nous est proche et qu'on utilise spontanément.

Cette attitude spontanée révèle à notre insu les valeurs que nous accordons aux différentes langues qui nous entourent, et circonscrit également le rôle que nous attribuons à chacune des langues environnantes.

Pour les élèves du lycée Med Khemisti, cette langue « familière » semble être l'arabe dialectal avec un pourcentage de 48%, suivi de très près par la langue française (avec 40%). Arrive enfin, l'arabe dialectal et le berbère avec un pourcentage de 6% chacune.

En revanche, les résultats ne semblent pas être partagés par les lycéens de Bouguirat, même si l'arabe dialectal arrive en tête des réponses données. La derja est suivie de très loin par le français et l'arabe littéral avec un pourcentage ne dépassant pas les vingt pourcent (17% pour le français et 11% pour l'arabe littéral).

C'est l'arabe dialectal qui apparaît comme la langue la plus usuelle et le code pour lequel penchent instinctivement les jeunes locuteurs de la zone rurale. Le français est encore une fois relégué au second plan et ne semble pas jouer un rôle important dans l'imaginaire linguistique de ces enquêtés.

Question 21

Par le biais de cette question, nous espérons connaître quelle est la langue ou le dialecte qui permet le mieux à nos répondants d'exprimer leurs

sentiments. En effet, le locuteur a tendance à opter pour la langue qu'il connaît le mieux et qu'il affectionne particulièrement pour faire part de ses sentiments, c'est pourquoi nous estimons que les réponses obtenues à l'issue de cette question vont nous révéler quelles sont les langues qui permettent aux enquêtés d'échanger librement et de s'extérioriser dans leurs interactions verbales ordinaires.

Les réponses obtenues sont récapitulées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre ville	Lycéens de Bouguirat
Arabe littéral	24	44
Arabe dialectal	50	50
Français	20	2
Berbère	6	4

Ces résultats nous montrent clairement que pour les enquêtés du Lycée Med Khemisti l'arabe dialectal est la langue qui leur permet le mieux de s'exprimer et de faire part de leurs émotions. C'est la langue qu'ils pratiquent tous les jours, et qu'ils maîtrisent parfaitement, c'est pourquoi ils l'utilisent dans toutes les situations quotidiennes.

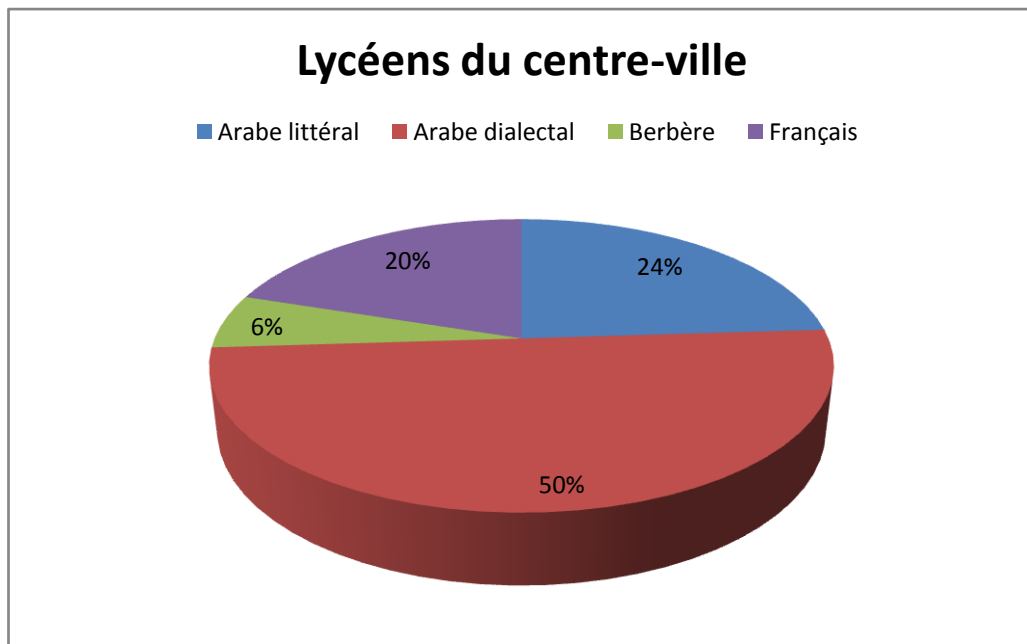
L'arabe littéraire et la langue française arrivent en deuxième et troisième position (avec un pourcentage de 24% et 20%). Puis nous retrouvons le berbère qui vient en dernière position car six répondants ont déclaré utiliser cette langue pour traduire leurs émotions.

Pour les locuteurs de Bouguirat, c'est aussi l'arabe dialectal qui arrive en tête des réponses avec un pourcentage de 50%, mais il est suivi de très près de l'arabe littéral qui est choisi par 44% des enquêtés. Ce pourcentage

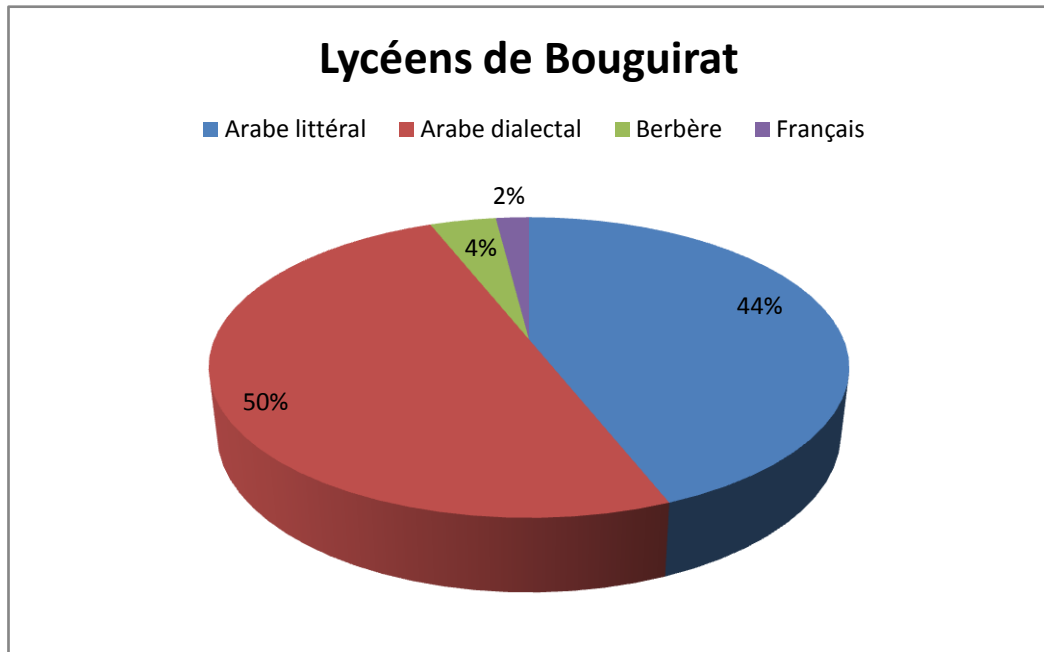
est révélateur d'une part de l'estime qu'ont ces répondants pour cette langue, et d'autre part, de la place qu'ils lui accordent.

A contrario, la langue française se retrouve en bas du tableau avec un pourcentage de 2%. Seuls deux enquêtés (sur les cent interrogés) affirment utiliser la langue française pour dire leurs sentiments. Ces affirmations démontrent clairement que le français est loin d'être la langue que ces locuteurs affectionnent et utilisent dans leurs interactions verbales quotidiennes.

Graphique1 :



Graphique2 :



Question 22

Les choix des lycéens, en matière de programmes télévisés, nous semblent révélateurs des penchants linguistiques de nos enquêtés, c'est pourquoi nous avons pensé à leur demander en quelles langues suivent-ils les émissions télévisées.

Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau suivant :

Langues	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Arabe littéral	24	66
Français	29	18
Berbère	4	6
Arabe dialectal	22	28
Arabe oriental	21	10

Ce sont les programmes en langues française qui sont les plus regardés par les lycéens du centre ville. La moitié des répondants affirme préférer les émissions en langue française. Les programmes en arabe littéral et dialectal arrivent juste après avec un pourcentage de 24% et 22%. En dernier, nous retrouvons les programmes en berbère qui sont regardés par les enquêtés berbérophones.

Quant aux répondants de Bouguirat, la grande majorité (66% des lycéens) affirme regarder les émissions télévisées en arabe littéral. En outre, nous avons un peu plus du tiers des répondants (38% des lycéens) qui ont déclaré apprécier les programmes diffusés en arabe littéraire. Le français et le berbère arrivent en dernier avec (8% et 6%).

Question 23

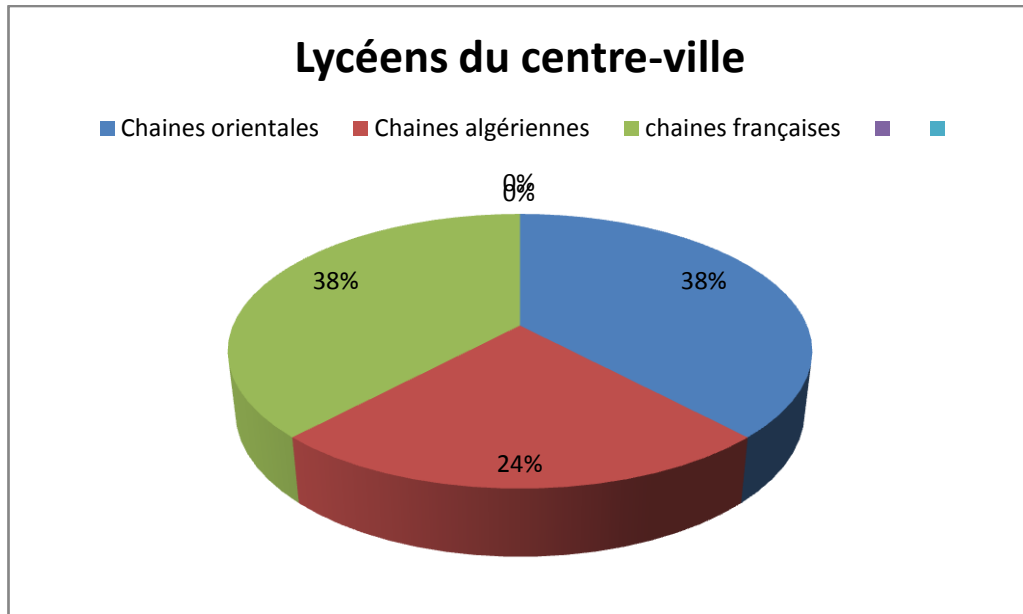
Toujours autour des programmes télévisés, nous avons voulu cette fois-ci savoir quelles chaînes de télévision regardent nos répondants. Les réponses obtenues à l'issue de cette question sont exposées dans le tableau suivant puis représentées sur les deux graphiques :

Lycéens	Chaines françaises	Chaines orientales	Chaines algériennes
Lycéens de la ville	38%	38%	24%
Lycéens de Bouguirat	14%	58%	28%

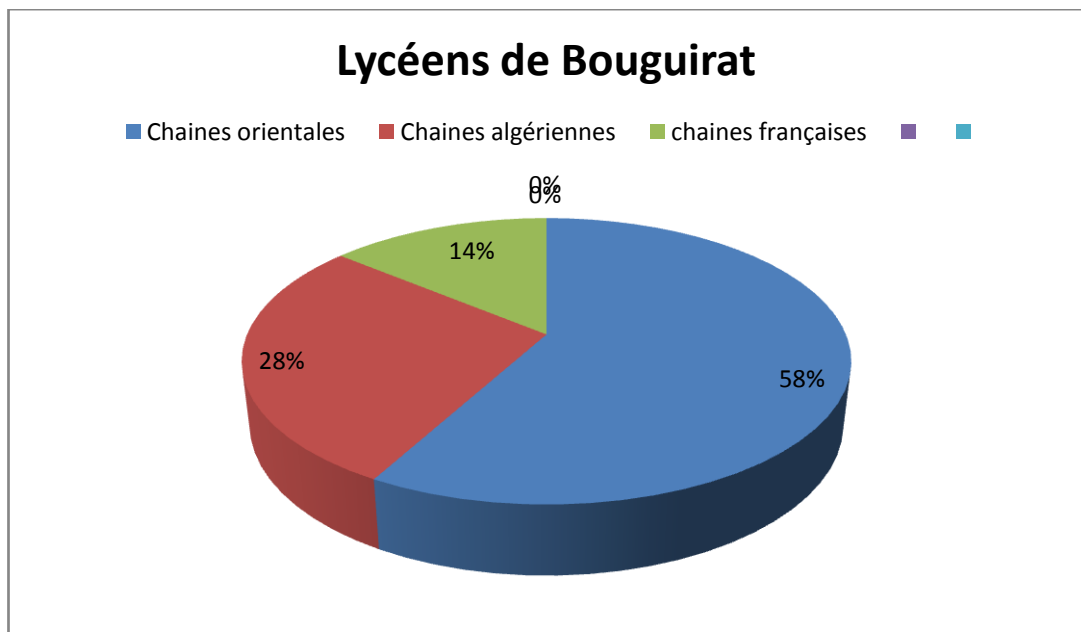
Pour les lycéens de la ville, nous avons obtenu un même pourcentage pour les chaînes françaises et les chaînes orientales. Elles arrivent en tête avec 38% chacune. Elles sont suivies des chaînes algériennes avec un

pourcentage de 24%. Tandis que pour le second groupe, ce sont les chaînes orientales qui semblent avoir la cote auprès de ces jeunes. 58% des répondants du lycée de Bouguirat déclarent regarder les chaînes du moyen orient.

Graphique 1 :



Graphique 2 :



Question 24

A travers cette question, nous voudrions savoir si les lycéens ont le désir de mieux connaître la langue française et la volonté d'améliorer par la même occasion leur niveau.

Les réponses obtenues sont résumées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Oui	46	68
Non, cela ne m'intéresse pas	16	14
Non, je le connais assez bien	38	18

Qu'il s'agisse de lycéens de la ville ou de la zone rurale, les réponses semblent se ressembler. La majorité des lycéens désirent mieux connaître la langue française. Seule une minorité (16% des lycéens de la ville et 14% des lycéens de la zone rurale) affirme ne pas chercher à mieux connaître la langue.

Question 25

Dans cette question, nous demandons à nos répondants s'il est possible de vivre aujourd'hui en Algérie sans connaître la langue française. L'objectif de cette interrogation est de découvrir si nos enquêtés sont conscients de l'importance de cette langue et de son rôle dans leur avenir.

Les réponses obtenues à l'issue de cette question sont représentées dans le tableau ci-dessous :

	Lycéens du centre-ville	Lycéen de Bouguirat
Oui	18	37
Non	82	63

La majorité des répondants du lycée Med Khemisti estiment que non, car cette langue est omniprésente dans tous les domaines et dans leur vie quotidienne. Ces jeunes semblent conscients de l'importance de cette langue, qui continue à jouir d'un statut particulier en dépit de toutes les décisions et de toutes les réformes orchestrées à son encontre.

Quant aux lycéens de Bouguirat, leurs réponses sont quelques peu différentes, étant donné que 37% des répondants déclarent qu'il est possible de vivre actuellement en Algérie sans maîtriser la langue française. Ces opinions peuvent s'expliquer par la volonté de ces jeunes de croire, ou de se convaincre en quelques sortes, qu'il n'est pas nécessaire de connaître la langue française pour vivre en Algérie.

Ces jeunes sont probablement conscients de la place occupée par cette langue dans la société algérienne, et notamment dans l'enseignement supérieur, mais ils préfèrent se complaire dans ce raisonnement car cela les rassure.

Question 26

Les enquêtés sont interrogés sur leur sentiment vis-à-vis de la France :
Vous sentez-vous attaché à la France ?

L'histoire et le passé commun ont uni l'Algérie et la France pour toujours. Ces deux nations demeureront attachées par des liens indéfectibles qui les lieront à tout jamais. C'est sur ce lien que nous nous interrogeons et que nous cherchons à confirmer l'existence à travers cette question.

Les réponses obtenues sont exposées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Oui	64	48
Non	36	52

Les lycéens du centre ville semblent être plus attachés à la France que ceux de Bouguirat. Les deux tiers des enquêtés déclarent se sentir attachés à la France contre 48% de la zone rurale.

Question 27

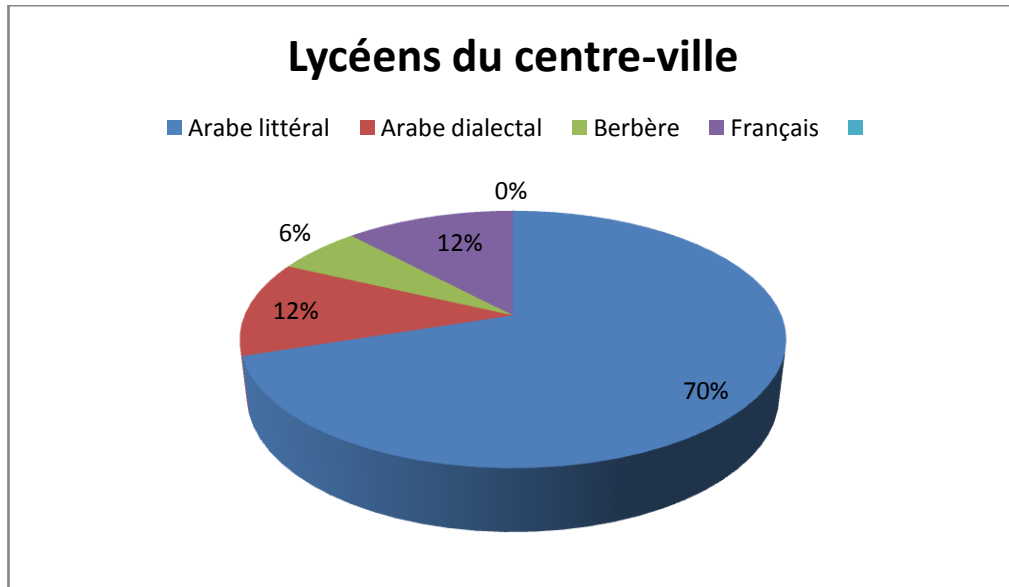
Les avis diffèrent quant au choix de la langue d'enseignement en Algérie. Ce sont les linguistes et les politiciens qui débattent généralement autour de cette question extrêmement délicate. Mais ce qui ressort de ce débat, c'est surtout le fait que personne n'a pas toujours pris le temps de demander aux concernés ce qu'ils en pensent.

C'est dans cette perspective que nous avons demandé aux lycéens en quelle (s) langue (s) souhaitent-ils recevoir leur enseignement. Les résultats obtenus sont clairement énoncés dans le tableau suivant :

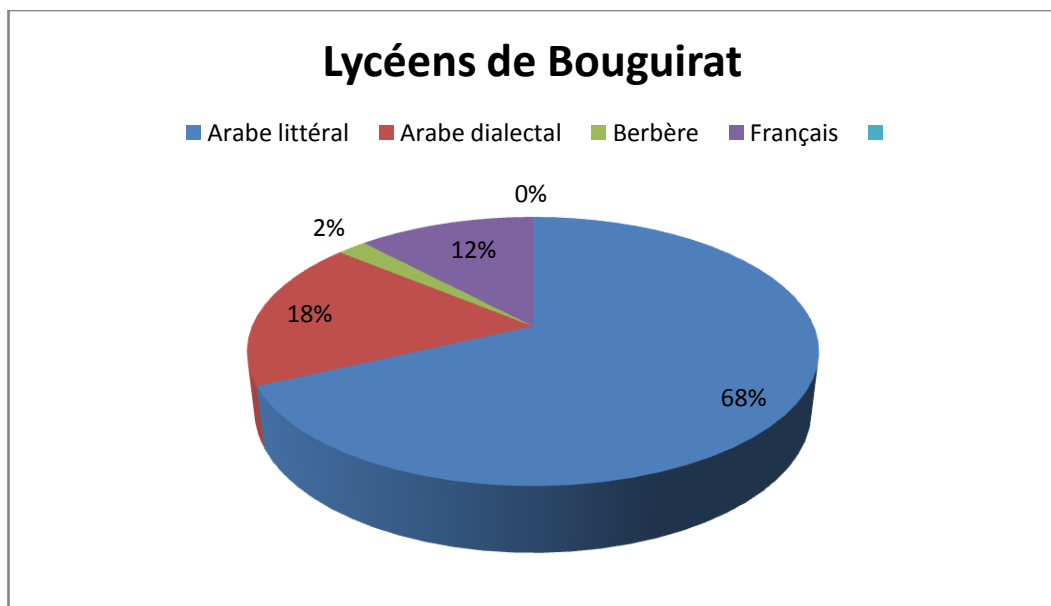
	Lycéens du centre ville	Lycéens de Bouguirat
Arabe littéral	70	68
Arabe dialectal	12	18
Français	12	12
Berbère	6	2

Le choix des lycéens du centre-ville et de Bouguirat, concernant la langue d'enseignement à l'école, semble porter sur l'arabe classique, qui est à leurs yeux la plus qualifiée et la plus appropriée pour l'enseignement.

Graphique 1 :



Graphique 2 :



Question 28

Cette question porte sur les langues étrangères, et plus particulièrement sur celle que voudraient apprendre les lycéens en premier. Nous leur avons donc demandé quelle est la première langue étrangère qu'ils aimeraient apprendre à l'école.

Les réponses obtenues sont comme suit :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Français	38	24
Anglais	36	56
Espagnol	14	12
Allemand	12	8

Les réponses à cette question sont mitigées. Les enquêtés du lycée Med Khemisti sont partagés entre le français (38%) et l'anglais (36%). L'espagnol et l'allemand ne sont cités que par une minorité (14% pour l'espagnol et 12% pour l'allemand).

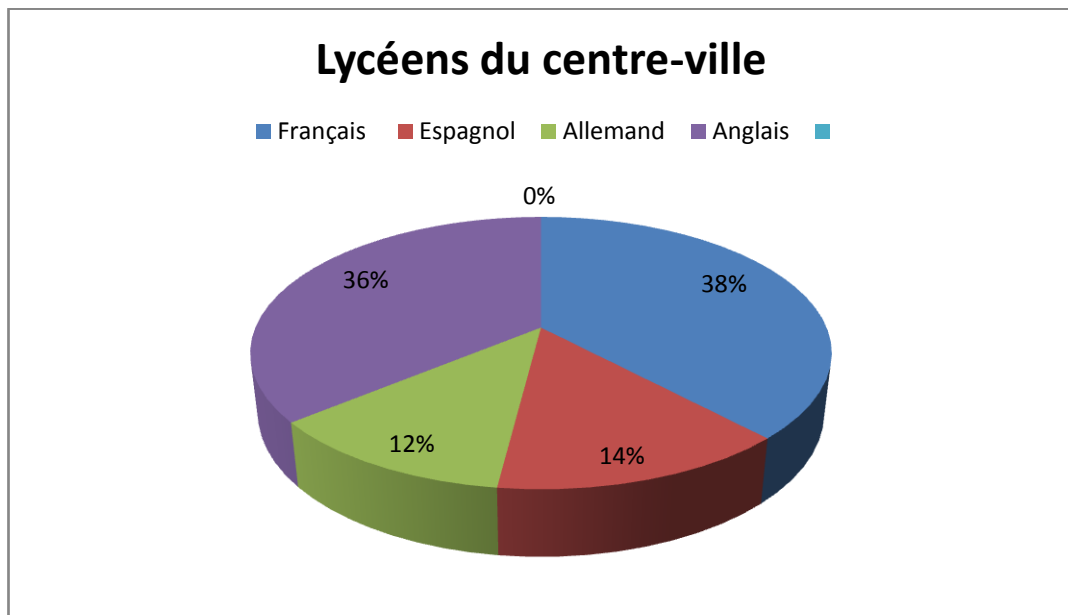
Toutefois, les lycéens de Bouguirat semblent plus unanimes concernant la langue anglaise, puisque la majorité (56% des répondants) a déclaré vouloir apprendre l'anglais en premier. La langue française n'est choisie que par le quart des répondants.

Ces résultats nous renvoient aux travaux de B. Bessai qui affirmait, dans son enquête sur les représentations des différentes langues présentes dans l'environnement des élèves de Bejaia, que :

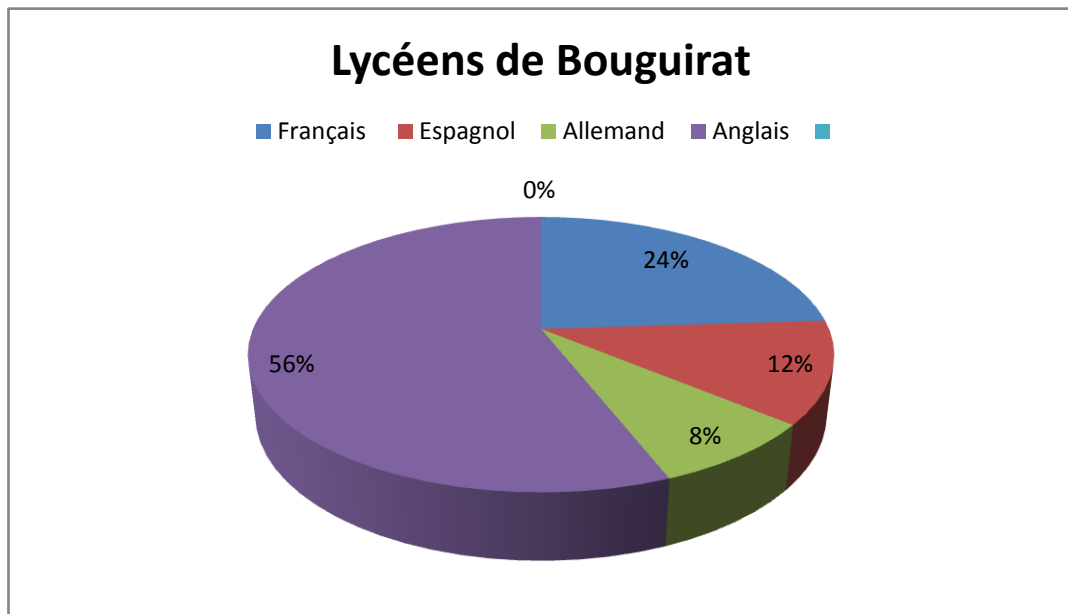
Pour ce qui est de l'anglais, son statut en Algérie se confirme de jour en jour, surtout avec le phénomène de la mondialisation et le développement de

l'internet et de l'informatique dans différents secteurs comme l'éducation, l'économie et l'administration. Cette langue est perçue comme une langue universelle, indispensable pour accéder à la modernité et au savoir scientifique et technique. La langue anglaise est perçue comme une langue universelle, nécessaire pour l'accès à la modernité et au savoir scientifique et technique. (Bessai, 2012 :91)

Graphique 1 :



Graphique2



Question 29

La langue française occupe un statut particulier en Algérie, et ce en dépit de toutes les tentatives visant à la dévaloriser et à la reléguer à un niveau secondaire. Les textes officiels ne reflètent aucunement les usages effectifs ce qui crée une situation linguistique assez tendue dans notre pays.

La dernière réforme scolaire mise en place en 2000 octroie à la langue française le statut de première langue étrangère enseignée aux apprenants algériens à partir de troisième année scolaire. Cette nouvelle place accordée au français est-elle partagée et approuvée par les apprenants ? C'est ce que nous essayons de découvrir à travers la question suivante :

Dans le modèle d'école que vous avez choisi, quelle place accorderiez-vous au Français ?

Les réponses obtenues sont présentées dans ce tableau récapitulatif :

	Lycéen du centre-ville	Lycéen de Bouguirat
Langue seconde	64	16
Langue d'enseignement des matières scientifiques	24	40
Langue étrangère enseignée facultativement	12	44

La langue française est perçue par la majorité des répondants du centre ville comme étant une langue seconde. Puis nous constatons que le quart de ces jeunes locuteurs la considère comme la langue du savoir et de

l'enseignement. Cette idée vient probablement des différents discours qu'entendent ces apprenants étant donné que dans la nouvelle réforme éducative la langue française est définie comme outil linguistique servant à accéder au savoir universel.

Nous retrouvons en dernière position (avec un pourcentage de 12%) cette image assez négative et réductive de la réalité, selon laquelle la langue française serait une langue étrangère comme une autre enseignée facultativement.

Pour les lycéens de la zone rurale, la perception de la langue française semble être plus au moins différente de celle des lycéens de la ville. Les jeunes de Bouguirat sont partagés entre « *Langue étrangère enseignée facultativement* » avec un pourcentage de 44% et « *Langue d'enseignement des matières scientifiques* » avec un pourcentage de 40%. Nous sommes en face d'une perception totalement autre.

Seuls 16% des répondants considèrent la langue française comme une langue seconde. Ces réponses sont sans appel et démontrent clairement que les lycéens de Bouguirat voient la langue française comme une langue étrangère qu'ils sont appelés voire obligés d'apprendre à l'école.

Question 30

Le code switching ou l'alternance codique sont des notions clés de notre étude. Après avoir expliqué à nos enquêtés en quoi ça consistait, nous leur avons demandé si le code switching leur permet de mieux parler. Le but de cette question est de connaître quelle est la langue qui permet le mieux à nos enquêtés de s'exprimer et d'interagir avec les autres.

Les réponses obtenues sont résumées dans le tableau ci-dessous :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Oui	68	38
Non	32	62

Les lycéens du centre ville semblent trouver que le code switching, qui est l'alternance entre l'arabe dialectal et le français dans le contexte algérien, est le meilleur moyen pour s'exprimer, et interagir avec autrui. C'est aussi une manière de marquer son identité jeune et son appartenance à une société plurilingue.

Quant aux lycéens de Bouguirat, ils ne partagent pas la même opinion puisque la majorité d'entre eux (62% des répondants) estiment que le code switching ne leur permet pas de mieux s'exprimer.

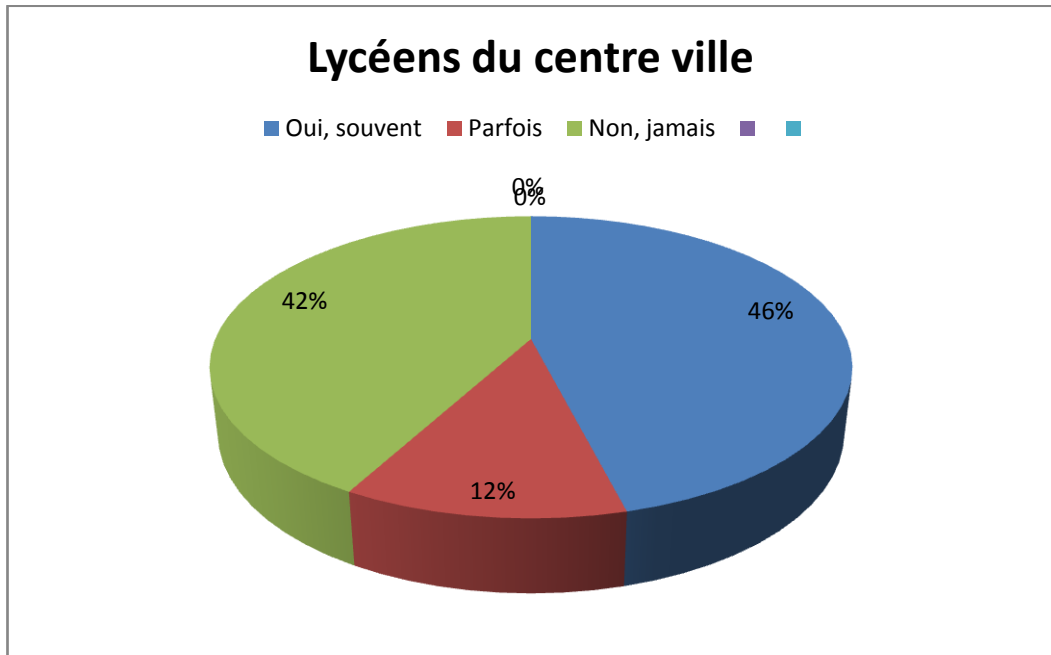
Question 31

Cette question vise à connaître l'attitude des autres vis-à-vis des lycéens. Nous leur demandons s'ils ont perçu de la dérision, voire de l'hostilité, chez leurs interlocuteurs parce qu'ils parlaient français. Cette question s'adresse donc particulièrement aux lycéens qui utilisent la langue française couramment.

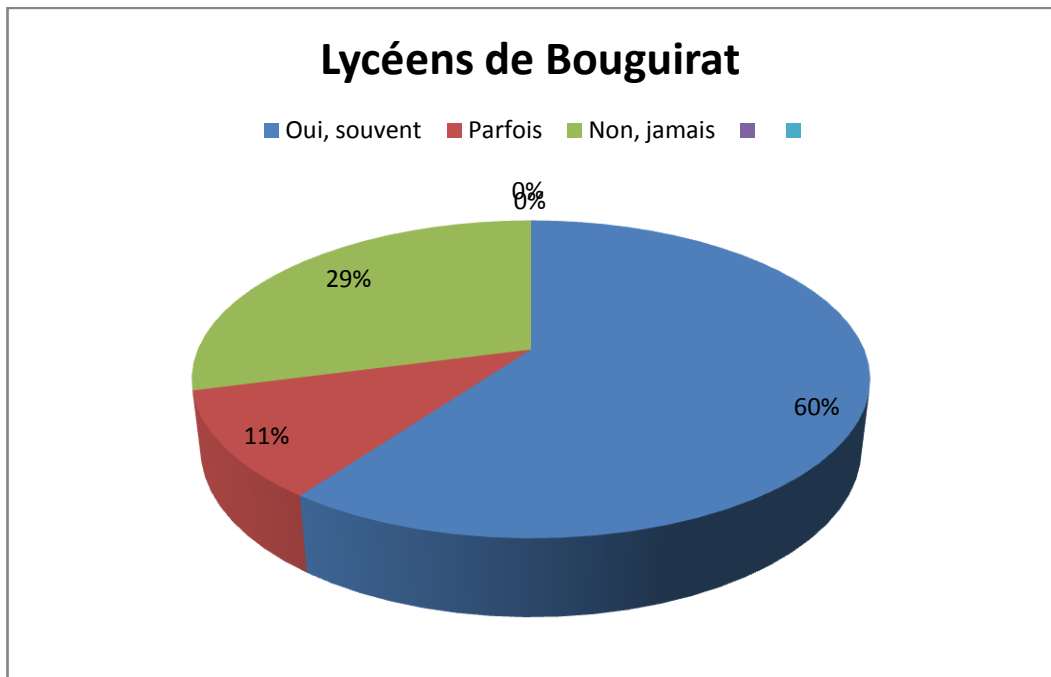
Les réponses obtenues sont représentées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre ville	Lycéens de Bouguirat
Oui, souvent.	46	66
Parfois	12	23
Non, jamais	42	11

Graphique 1 :



Graphique 2 :



L'attitude de l'interlocuteur est cruciale pour le sujet parlant car c'est de la réaction de l'interactant que dépend, de manière générale, le maintien de l'interaction. Si le locuteur perçoit de l'hostilité ou de la dérision vis-à-vis de son discours l'échange se voit rapidement écourté.

En effet, si le lycéen perçoit une attitude négative chez son interlocuteur quand il utilise la langue française celui-ci peut modifier ses choix linguistiques pour que ses échanges ne soient plus en péril. Ceci nous pousse à déduire que l'attitude de l'autre est primordiale pour la poursuite des interactions.

Les réponses portant sur l'attitude de l'autre sont mitigées. Nous remarquons que 46% des enquêtés affirment ne pas percevoir une attitude négative chez leurs interlocuteurs quand ils utilisent la langue française. Par contre 42% des répondants disent déceler une réaction négative chez leurs interlocuteurs.

A l'instar des lycéens du centre-ville, ceux de Bouguirat semblent partager le même sentiment. Plus de la moitié (66% des répondants) déclare ressentir une attitude hostile vis-à-vis d'eux et de leur discours quand ces derniers s'expriment en français.

Question 32

Cette question porte sur le sentiment du locuteur quant aux langues qu'il utilise dans sa vie quotidienne. Les réponses obtenues sont exposées dans les tableaux ci-dessous :

Les réponses des lycéens du centre-ville :

	Oui	Assez	Peu	Pas du tout	je ne parle pas
Arabe littéral	10%	1%	00%	00%	89%
Français	33%	28%	12%	10%	17%
code switching	40%	14%	22%	22%	2%
Arabe dialectal	42%	12%	26%	20%	00%

Les lycéens du centre-ville semblent avoir des avis assez différents sur les langues qu'ils utilisent quotidiennement. Ils déclarent majoritairement ne pas utiliser l'arabe classique. Pour ce qui est de l'arabe dialectal et du code switching, nous constatons une sorte d'empathie chez certains d'entre eux. 20% d'entre eux affirment ne pas être fiers d'utiliser cette langue. Ce sentiment révèle une certaine stigmatisation de cette langue qu'on utilise dans toutes les interactions quotidiennes, mais pour laquelle le locuteur a peu d'estime. Ce rejet ou ce désamour s'explique par l'insécurité linguistique ressentie par ces locuteurs qui stigmatisent leur pratique langagière parce qu'elle ne correspond à la norme.

N'étant pas codifié, l'arabe dialectal est souvent mal aimé, ou rejeté par le locuteur algérien et ce en dépit de la réalité linguistique et des usages effectifs. En effet, c'est l'absence de la norme qui fait de l'arabe dialectal une langue de seconde zone, sans statut officiel au sein de la société algérienne.

L'usage de la langue française est largement assumé par ceux qui l'utilisent, seuls 10% des enquêtés affirment ne pas être fiers d'utiliser la langue française. Ce sentiment peut être expliqué par la volonté de certains puristes d'utiliser une langue arabe pure, car ils voient dans le mixage linguistique un danger pour l'avenir des langues.

Les réponses des lycéens de Bouguirat :

	Oui	Assez	Peu	Pas du tout	je ne parle pas
Arabe littéral	12%	8%	00%	00%	80%
Français	8%	12%	2%	1%	77%
code switching	14%	7%	22%	3%	54%
Arabe dialectal	53%	12%	10%	25%	00%

Les opinions des lycéens de Bouguirat sur les langues qui les entourent et qu'ils utilisent quotidiennement sont très distinctes de celles de leurs camarades de la ville. Ils attestent majoritairement ne pas utiliser la langue française (77%) et le code switching (54%).

Concernant l'arabe dialectal, nous remarquons une meilleure appréciation de cette langue qu'ils semblent fiers d'utiliser dans leurs interactions quotidiennes. Nous décelons également une certaine lucidité chez ces locuteurs qui ne renient pas l'arabe dialectal qu'ils voient comme leur véritable langue.

Toutefois, il y a le quart des répondants qui déclarent ne pas être fiers d'utiliser l'arabe dialectal. Ce rejet pourrait s'expliquer par la volonté de ces locuteurs de pratiquer une langue plus prestigieuse, et plus reconnue à leurs yeux. La langue arabe littéraire pourrait être cette langue, étant donné qu'ils la perçoivent comme une langue noble et sacrée.

Question 33

Dans cette question, nous demandons à nos répondants comment voient-ils l'avenir du Français en Algérie. Pour y répondre ils doivent se livrer à une petite projection dans le futur afin de penser à l'avenir de la langue française en Algérie.

Les réponses obtenues sont les suivantes :

	Lycéens du centre-ville	Lycéen de Bouguirat
Meilleur	62	58
Sans changement	28	12
Pire	10	30

Les enquêtés semblent être majoritairement optimistes et estiment que la situation de la langue française va s'améliorer par rapport à sa situation actuelle. Donc, selon eux l'avenir du français en Algérie sera meilleur.

Question 34

Cette question vise directement la place qu'accordent nos jeunes locuteurs à la langue. Est-ce -qu'ils la considèrent comme : une langue étrangère comme une autre ? Une langue seconde ? Ou la langue de l'ennemi ?

Les réponses collectées sont présentées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre-ville	Lycéen de Bouguirat
Une langue étrangère comme une autre	28	32
Une langue seconde	48	12
Langue de l'ennemi	14	62
Autre	10	4

Cette question porte directement sur le statut de langue française chez les enquêtés. Nous leur demandons à travers cette question de nous préciser comment considèrent-ils le français.

Nous remarquons que les réponses à cette question sont encore une fois très mitigées. Elle est considérée, majoritairement, comme « une langue seconde » par les lycéens du centre ville (avec un pourcentage de 48%). Nous retrouvons en seconde position la perception de la langue

française comme « *une langue étrangère comme une autre* ». Puis arrive en troisième position la perception du français comme langue de l'ennemi.

Pour la dernière possibilité de réponse « Autre », nous avons recensé plusieurs réponses. Pour quatre répondants, la langue française serait une langue étrangère moins importante que l'anglais qui est selon eux la langue de la mondialisation.

Nous avons relevé également une autre réponse (citée par trois répondants). Ils affirment que la langue française serait la langue des riches et des enfants gâtés. Enfin une troisième réponse a été également donnée, par deux étudiants, qui déclarent que la langue française est la langue de l'avenir pour ceux qui veulent quitter le pays et aller étudier ailleurs.

Les réponses données par les lycéens de la zone rurale sont différentes de celles de leurs camarades de la ville. Plus de la moitié des répondants (62%) voient la langue française comme la langue de l'ennemi, tandis que 32% d'entre eux la considèrent comme « *une langue étrangère comme une autre* ». Par ailleurs, seuls 12% des lycéens interrogés considèrent la langue française comme langue seconde.

Enfin, quatre étudiants ont opté pour « Autre », mais malheureusement seul un répondant a expliqué que la langue française est « *la langue du savoir et de la culture* », tandis que les trois autres ont laissé la case vide.

Question 35

Cette question porte sur la fonction du français aux yeux de nos répondants. Est-il considéré comme une langue étrangère sans valeur particulière ? Ou serait-il perçu comme moyen permettant de marquer son appartenance à une strate particulière ?

Les résultats obtenus sont exposés dans le tableau ci-dessous :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Un moyen de se faire remarquer	12	24
Une manière de marquer l'appartenance à une classe supérieure	62	72
Un moyen de s'exprimer plus librement	22	4
Autre	4	

Nos deux groupes sont unanimes et estiment que la langue française demeure comme signe de prestige et sa pratique marque l'appartenance du locuteur à une classe supérieure.

Question 36

Cette question porte sur les représentations du français, est-il perçu positivement ou négativement par nos jeunes enquêtés ? Ou quelles images ont les lycéens de la langue française ? Est-elle perçue comme :

- Un outil qui donne accès au progrès scientifique et technologique ?
- Une contrainte imposée par le système éducatif ?
- La langue de la littérature et de la poésie ?
- Autre ?

Les réponses récoltées sont résumées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Un outil qui donne accès au progrès scientifique et technologique	56	42
Une contrainte imposée par le système éducatif	12	44
La langue de la littérature et de la poésie	24	10
Autre	8	4

Cette question interrogeait donc, de manière directe, les répondants sur leurs représentations de la langue française. Les représentations linguistiques du locuteur sont extrêmement importantes pour parvenir à expliquer son comportement langagier. Elles expliquent clairement les choix linguistiques des locuteurs et permettent de comprendre pourquoi nous faisons tel choix linguistique et non pas un autre.

La langue française semble être perçue positivement par les lycéens de la ville étant donné que nous avons d'une part 56% des enquêtés qui pensent qu'elle est « *un outil qui donne accès au progrès scientifique et technologique* », et d'autre part 24% des répondants qui la voient comme « *la langue de la littérature et de la poésie* ».

Par ailleurs, nous distinguons que seulement 12% des enquêtés ont une vision négative de la langue française qu'ils considèrent comme «*Une contrainte imposée par le système éducatif*».

Nous avons dénombré finalement huit lycéens qui ont opté pour *Autre*, mais malheureusement seuls trois d'entre eux ont explicité leur choix. L'un a affirmé que la langue française était un outil linguistique permettant d'échanger avec les internautes français, tandis que les deux autres ont déclaré que c'était la langue du colonisateur.

Quant aux lycéens de Bouguirat, leurs représentations de la langue française paraissent assez différentes de celles des jeunes citadins. Les avis sont loin d'être tranchés car nous recensons deux visions dominantes. D'une part, nous retrouvons 44% des enquêtés qui ont une vision négative du français et qui pensent que la langue française est «*Une contrainte imposée par le système éducatif*». D'autre part, 42% des répondants perçoivent le français positif et estiment que c'est «*Un outil qui donne accès au progrès scientifique e technologique*».

Enfin, nous constatons que quatre enquêtés ont choisi la case *Autre*, sans pour autant expliquer leur choix. Cette attitude pourrait s'expliquer par leur incapacité à rédiger correctement en langue française, ou par l'incompréhension de la question.

Question 37

Cette dernière question a pour objectif de compléter les précédentes étant donné qu'elle porte également sur les représentations de langue française. Nous leur demandons si le français leur semble être une langue de prestige ou pas et de justifier leur point de vue par la suite.

Cette question visait donc directement la valeur qu'accordent les lycéens à la langue française ; mais malheureusement peu de répondants ont

pris la peine de répondre entièrement à cette question. La majorité a répondu «oui» sans donner pour autant de justifications.

Les réponses obtenues à l'issue de cette question sont exposées dans le tableau suivant :

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
Oui	77	66
Non	23	34

Les résultats obtenus démontrent clairement que la langue française est perçue par la majorité des lycéens comme une langue de prestige, 77% de lycéens de la ville et 66% de Bouguirat partagent cette même représentation. Tandis qu'une minorité pense le contraire.

Les répondants étaient appelés à justifier leurs réponses dans le cas où ils choisissaient la réponse OUI. Pour les lycéens du centre-ville, nous avons recensé les réponses suivantes.

N°= de répondants	Réponses données
15	<i>« C'est une langue raffinée et chique ».</i>
10	<i>« C'est la langue que parlent les gens cools et sophistiqués».</i>
7	<i>« C'est la langue du beau pays qu'est la France».</i>
5	<i>« C'est la langue de l'Europe et du développement».</i>
4	<i>« C'est une langue classe ».</i>
2	<i>« C'est la langue qu'utilisent les gens riches ».</i>

Nous remarquons que sur les 77 répondants qui ont choisi la réponse OUI seuls 43 ont pris le temps de donner une justification. Les 34 restants se sont contentés de cocher sur la case OUI.

Pour ce qui est des enquêtés de la zone rurale, nous avons récoltés les justifications suivantes :

Nombre de répondants	Réponses données
9	<i>« C'est la langue de la France qui est le pays de la mode et du chic ».</i>
7	<i>« C'est la langue du prestige ».</i>
6	<i>« C'est la langue que parlent les intellectuels algériens ».</i>
4	<i>« C'est la langue des enfants riches et gâtés ».</i>
2	<i>« C'est la langue qui permet de frimer ».</i>

Il apparait clairement que peu d'enquêtés ont expliqué leurs choix. Les résultats obtenus nous montrent qu'il y a seulement 28 répondants sur les 66 qui ont choisi la réponse OUI qui sont parvenus à nous dire les raisons de leurs choix. Toutefois, les répondants sont loin d'être prolixes étant donné que les justifications fournies ne dépassent une ligne.

Nous pensons que les enquêtés qui n'ont pas donné de justifications étaient tout simplement dans l'incapacité de fournir une réponse formulée en langue française, ou qu'ils ont manqué de temps pour le faire.

2.9. Interprétation des résultats obtenus

Les quatre premières questions de notre questionnaire portent sur nos enquêtés et ont une visée purement informative. Elles visent à nous renseigner sur les répondants : âge, origine, et le contexte dans lequel ils vivent.

La cinquième et la sixième question nous révèlent le niveau de nos répondants en langue française. Les lycéens de la ville semblent mieux maîtriser cette langue puisque 66% d'entre eux affirment être bon en français. Toutefois, les lycéens de Bouguirat sont moins à l'aise avec cette langue, seuls 40% des enquêtés déclarent être bon (ou moyen) en français.

Les questions 7, 8, 9 portent sur la langue maternelle des enquêtés et de leurs parents. Les réponses collectées à l'issue de ces trois questions attestent que l'arabe dialectal ou algérien est la langue maternelle de la grande majorité des locuteurs interrogés. 90% de nos répondants ont l'arabe algérien pour langue maternelle.

En effet, l'arabe algérien est la langue de « la communication effective » en Algérie, et est parlé par la majorité des algériens. Il possède ces propres caractéristiques : phonétiques, morphosyntaxiques, et sémantiques, qui le différencient de l'arabe littéraire et de l'arabe parlé dans d'autres pays, mais il demeure une version dégradée de l'arabe classique qui n'a pas le moindre statut dans notre pays.

Les questions 11-12-13-14-15-16-17 portent sur les langues utilisées par nos locuteurs dans diverses contextes : avec leurs parents, leurs frères et sœurs et leurs amis. Ces questions nous renseignent sur l'usage que font les lycéens des langues présentes dans leur univers linguistique. Quelles langues utilisent-ils ? Et dans quelles situations (en famille, entre amis et avec leurs enseignants).

Il s'avère, à la suite de ces questions, que pour les lycéens de la ville c'est le code switching qui est le plus utilisé. Tandis que pour les lycéens de Bouguirat c'est l'arabe algérien qui l'emporte.

Les questions 18, 19, 20, 21, 22 et 23 portent également sur les usages linguistiques des enquêtés. Il semblerait encore une fois que c'est l'arabe dialectal qui l'emporte. L'arabe algérien est l'outil de communication qui permet le mieux à nos locuteurs de s'exprimer dans les moments de tension car il leur permet d'extérioriser leurs sentiments.

Les questions 23, 24, 25 et 26 portent sur la langue française et son usage. Est-ce que les lycéens mostaganémois utilisent la langue française ? Dans quels contextes l'utilisent-ils ? Et est-ce qu'ils aspirent à mieux maîtriser cette langue ?

Les résultats obtenus démontrent une nette divergence quant aux usages et attitudes des lycéens vis-à-vis de la langue française. Nous avons décelé une attitude assez positive chez les lycéens de la ville, contrairement aux lycéens ruraux qui affirment ne pas utiliser la langue française dans leur vie quotidienne et ne manifestent pas le désir de mieux l'apprendre.

Les questions restantes (de 27 à 37) ciblent les représentations linguistiques de nos répondants dans le but de connaître les valeurs qu'accordent les lycéens aux différentes langues qui existent dans leur entourage. Nous leur avons proposé des réponses tout en leur laissant à chaque fois la possibilité de s'exprimer et de dépasser les réponses proposées, mais malheureusement peu d'enquêtés ont pris la peine de profiter de cet espace d'expression.

Il s'avère que la majorité des réponses étaient superficielles, parfois même contradictoires. Ceci prouve que les enquêtés n'ont pas pris suffisamment de temps pour réfléchir à leurs réponses. Ils se sont limités à cocher sur les choix multiples que nous leur avons proposés. Ce manque

d'investissement des enquêtés biaise, en quelque sorte, notre enquête et réduit l'étendue de notre analyse car cette attitude nous empêche d'atteindre l'un de nos objectifs qui est l'accès aux représentations linguistiques de nos répondants.

Voyant que les questions portant sur les images qu'ont les lycéens des langues environnantes sont restées majoritairement sans réponses concluantes, nous avons opté pour la réalisation d'une vingtaine d'entretiens afin de recueillir des données plus précises. Ce choix se justifie par le fait que l'entretien semi-directif offre davantage de liberté à l'enquêté et lui permet de parler ouvertement et dans les mots qu'il souhaite sur divers thèmes.

3. L'intérêt des entretiens semi-directifs pour notre recherche

Vu que les questions portant sur les images qu'ont les lycéens des langues sont restées majoritairement sans réponses, nous avons opté pour la réalisation d'une dizaine d'entretiens afin de recueillir des réponses plus précises.

A l'instar de l'enquête par questionnaire, l'entretien semi-directif offre davantage de liberté au chercheur mais aussi à l'enquêté. Le chercheur laisse, autant que possible, venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient.

Le recours à ces enquêtes a été effectué à des fins précises. L'enquête par observation participante a permis d'enregistrer les interactions verbales et d'accéder, tout d'abord, à des échanges verbaux d'une grande authenticité, et a permis par ailleurs, de mesurer la fréquence de l'usage de la langue française dans chacun des deux groupes, afin de démontrer que les enquêtés de la ville utilisent davantage de mots de la

langue française que les enquêtés issus des zones rurales, et de voir enfin les différentes variations qui caractérisent le parler de ces jeunes.

Quant à l'entretien semi-directif, il permet d'une part de compléter l'enquête par questionnaire, et d'autre part de recueillir le discours des lycéens sur leurs propres pratiques langagières (le discours épilinguistique). C'est aussi l'occasion de recueillir les valeurs et appréciations qu'ils attribuent à leurs parlers appelés « jeunes » et aux différentes langues qu'ils utilisent et alternent dans leurs interactions verbales.

4. Protocole d'enquête

4.1. Présentation de l'enquête par entretiens semi-directifs

Notre recherche emprunte une démarche qualitative largement inspirée des sciences humaines, auxquelles la sociolinguistique a par ailleurs emprunté la quasi-totalité de ses techniques.

En sociolinguistique, l'approche qualitative occupe une place centrale dans les domaines de l'ethnographie de la communication et de la sociolinguistique interactionnelle lesquelles se consacrent à l'étude des rapports entre langue, société, culture, discours et communication. Philippe Blanchet regroupe ces deux domaines sous le nom « d'ethno-sociolinguistique interprétative », en précisant que son objectif est justement de comprendre et non d'expliquer, d'où son inscription dans le paradigme qualitatif, qui accorde une priorité au terrain. (Blanchet, 2000 :30)

L'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien.

Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé.

L'entretien semi-directif permet également de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs.

Loin d'être une technique d'enquête infaillible, l'enquête semi-directive peut se révéler très utile dans la mesure où elle nous permet de voir comment les participants construisent leur réalité sociale. Maurer affirme que : « *Bien que les entretiens comportent certes des limites, nous sommes d'avis qu'ils peuvent néanmoins se révéler fort utiles dans la mesure où ils nous permettent de voir comment les participants construisent leur réalité sociale ou, de manière plus concrète, de saisir la manière dont les représentations sont élaborées par le sujet, de les élaborer dans les mots que le sujet propose lui-même.* » (Maurer, 1999 :182)

En définitive, les entretiens constituent le meilleur moyen d'accéder aux discours épilinguistiques des locuteurs, qui sont d'une pertinence inouïe pour collecter les valeurs associés aux différentes langues présentes dans l'entourage des enquêtés.

4.2. La visée de l'analyse du discours épilinguistique

La pertinence de l'analyse des discours épilinguistiques n'est plus à discuter dans les recherches sociolinguistiques. Elle demeure une source de données forts intéressantes puisqu'elle permet au chercheur d'accéder directement aux valeurs associée aux langues et variétés linguistiques

environnantes. Pour Michel Francard : « *L'analyse de ces productions épilinguistiques permettra au linguiste de dégager quelles valeurs, positives ou négatives, sont associées aux usages mis en présence* », (Francard cité par Moreau, 1997 :174)

Dans les recherches sur la question des représentations linguistiques, certains sociolinguistes ont tenu à établir une distinction entre le concept de représentations et celui d'attitude ou encore celle d'imaginaire linguistique. Louis-Jean Calvet, par exemple, a fait observer à juste titre, le flou qui existe entre imaginaire linguistique, attitude et représentations; aussi propose-t-il, dans un souci de simplification, de se limiter à deux catégories, soit les représentations et les pratiques :

Du côté des pratiques, on trouve bien sûr ce que les locuteurs produisent, la façon dont ils parlent, mais aussi la façon dont ils « accommodent » pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adaptent leurs pratiques aux situations de la communication, par exemple aux pratiques et aux attentes de l'interlocuteur. Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique. Nous verrons que ces représentations déterminent : des jugements sur les langues et les façons de les parler, jugements qui souvent se répandent sous forme de stéréotype; des attitudes face aux langues, aux accents, c'est-à-dire en fait face aux locuteurs que les stéréotypes discriminent; des conduites linguistiques tendant à mettre la langue du locuteur en accord avec ses jugements et ses attitudes. C'est ainsi que les représentations agissent sur les pratiques, changent la « langue » (Calvet, 1999 :158).

4.3. Questions de l'entretien

1-Quel est votre nom ?

2-Quelle est votre langue maternelle ?

- 3-Quelle(s) langue(s) connaissez-vous le mieux ?
- 4-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous dans votre vie quotidienne ?
- 5-En quelles langues suivez-vous les émissions télévisées ?
- 6-Utilisez-vous la même langue avec votre famille et vos amis ?
- 7-Vous semble-t-il que les jeunes parlent de la même manière que leurs aînés ?
- 8-Utilisez-vous la langue française dans votre parler de tous les jours ?
- 9-Quel est votre niveau en français ?
- 10-Que pensez-vous de la langue française ?
- 11-Que pensez-vous de l'arabe classique ?
- 12-Que pensez-vous de l'arabe dialectal ?
- 13-Que pensez-vous de votre manière de parler ?

4.4. Les lieux de l'enquête

Nous avons réalisé les entretiens dans deux établissements scolaires. Les uns au lycée de Bouguirat qui se trouve au centre de la commune. Le lycée de Bouguirat fût construit en 1989 à 27 km environ du chef-lieu de la wilaya de Mostaganem, il participe depuis cette date à la préparation des élèves du village de Bouguirat mais aussi ceux des douars environnants à l'examen du Bac.

Les autres enquêtés sont scolarisés au Lycée Med Khemisti situé sur le boulevard Mohamed Khemisti en plein centre-ville. Après avoir servi d'établissement de formation des enseignants pendant plusieurs années, l'établissement a été transformé en lycée vers les années deux mille.

4.5. Profil des enquêtés

Pour la réalisation de nos entretiens, nous avons collaboré avec vingt lycéens de troisième année secondaire, toutes filières confondues. Dix d'entre eux sont scolarisés au lycée de Bouguirat et les dix autres en plein centre-ville, au lycée Med Khemisti.

Pour préserver l'identité de nos enquêtés et garder leur anonymat, nous avons utilisé le sigle R.M.F (Répondant de Mostaganem Fille) pour les jeunes demoiselles du lycée Med Khemisti, et le sigle R.M.G pour les garçons, tandis que nous avons opté pour R.B.F (Répondant de Bouguirat Fille) pour désigner les jeunes fille de Bouguirat et R.B.G pour les lycéens.

Lycée Med Khemisti	Lycée de Bouguirat
R.M.F.1	R.B.G.1
R.M.G.2	R.B.F.2
R.M.F.3	R.B.G.3
R.M.G.4	R.B.G.4
R.M.F.5	R.B.F.5
R.M.G.6	R.B.F.6
R.M.F.7	R.B.F.7
R.M.G.8	R.B.G.8
R.M.F.9	R.B.F.9
R.M.G.10	R.B.G.10

4.5. Le déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés dans la cours de récréation, dans une ambiance décontractée pour ne pas stresser les enquêtés. Dès le départ, nous avons précisé à nos enquêtés qu'ils avaient la liberté d'opter pour la langue de leur choix et que leur participation étaient totalement anonyme.

Notre première tâche a été de collecter quelques informations sur nos enquêtés (environnement familial, niveau intellectuel, activités sociales,...). Ces informations vont nous permettre de mieux gérer nos entretiens et nous aideront à faciliter le contact avec nos interlocuteurs.

Ensuite, nous avons commencé à leur poser nos questions progressivement, tout en donnant l'impression qu'il s'agit d'une discussion informelle où l'enquêté avait une totale liberté de ses opinions.

Enfin, nous avons essayé d'écouter attentivement tout en les guidant de manière à ce qu'ils ne s'écartent pas du sujet. Nous avons échangé avec nos enquêtés très librement et aussi sincèrement que possible.

4.6. Difficultés rencontrées lors de l'enquête

Le choix de réaliser des entretiens avec nos jeunes lycéens s'est en quelques sortes imposé à nous, étant donné qu'il était nécessaire, voire primordial, d'obtenir des réponses aux questions qui sont restées sans réponses lors de l'enquête par questionnaire. Cependant ces entretiens n'ont pas été simples à réaliser puisque nous avons fait face à quelques difficultés dont certaines pourraient représenter un biais considérable pour l'aboutissement de notre enquête. Toutefois, nous avons essayé de gérer au mieux ces entretiens pour aboutir à des résultats aussi fiables que possibles et ce en dépit des difficultés suivantes :

4.7. Le choix de la langue des entretiens

Il aurait été plus logique et plus simple d'opter pour la langue française pour la réalisation des entretiens, mais ce choix aurait compromis fortement la qualité de nos entretiens vu que la majorité de nos enquêtés ne s'expriment pas couramment en français. Le choix de la langue française aurait occasionné une difficulté insurmontable pour nos jeunes lycéens.

Nous avons donc fini par laisser le libre choix à nos répondants en les laissant utiliser la langue qui leur permettait de s'exprimer sans le moindre embarras. Ce fut soit l'arabe dialectal ou le français (pour la majorité des lycéens de la ville).

4.8. La traduction des entretiens

Comme nous l'avons indiqué précédemment certains entretiens ont été réalisés en arabe dialectal c'est pourquoi il a fallu les traduire par la suite pour les transcrire. Nous avons fait de notre mieux pour être le plus fidèle possible aux propos de nos répondants pour ne pas biaiser notre enquête et pour sauvegarder l'authenticité des données collectées.

La traduction comporte bien évidemment des risques car on peut facilement de la signification ou des idées émises par nos enquêtés lors des entretiens, et plus particulièrement quand il est question des discours épilinguistiques qui sont singulièrement sensibles et complexes.

5. Traitement des données

Question 1 :

-Quel est votre nom ?

Tous les lycéens que nous avons sollicités pour la réalisation de notre enquête ont accepté de collaborer très facilement. Nous leur avons proposé de répondre anonymement mais ils ont préféré donner leurs pronomes et répondre le plus sincèrement possible à nos questions.

Question 2 :

-Quelle est votre langue maternelle ?

	Lycéens du centre-ville	Lycéens de Bouguirat
L'arabe littéraire	00	0
L'arabe dialectal	9	9
Le berbère	0	1
L'anglais	1	0

L'arabe dialectal est la langue maternelle de la grande majorité de nos répondants. Seul un enquêté affirme que sa langue maternelle est le berbère et un autre a affirmé que c'est la langue anglaise.

Question 3 :

-Quelle(s) langue(s) connaissez-vous le mieux ?

Langues	Lycéens de la ville	Lycéens de Bouguirat
L'arabe littéraire	10	10
L'arabe dialectal	10	10
Le français	10	8
L'anglais	10	7
L'espagnol	3	2
L'allemand	2	2
Le berbère	0	1

C'est l'arabe dialectal qui est donné en premier, il est suivi directement par l'arabe littéraire. En troisième position arrive le français que tous les étudiants connaissent à des niveaux différents. Le berbère est cité par un étudiant qui est d'origine kabyle.

Question 4 :

-En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous dans votre vie quotidienne ?

	Lycéens de la ville	Lycéens de Bouguirat
L'arabe dialectal	10	10
Le français	4	1

L'arabe dialectal et le français sont les deux langues qui sont citées. Bien évidemment le dialecte algérien est sans aucun doute la première

langue que nos enquêtés utilisent dans les diverses interactions quotidiennes. Nous avons par ailleurs recensé quatre enquêtés de la ville qui ont cité la langue française en plus de l'arabe dialectal, tandis que chez les lycéens de Bouguirat seul un interviewé a cité la langue française.

Question 5 :

-En quelles langues suivez-vous les émissions télévisées ?

	L'arabe littéraire	L'arabe dialectal	Berbère	Français
Lycéens de la ville	1	5	0	3
Lycéens de Bouguirat	4	4	1	1

La majorité des enquêtés a choisi, en premier lieu, la langue arabe dialectale, puis l'arabe classique et le français. Deux des enquêtés, qui ont choisi la langue française, ont expliqué que leur choix était motivé par la qualité des programmes, et non pas par la langue, car selon eux ce qui pose problème dans les émissions des chaînes locales c'est surtout la qualité artistique.

Trois des quatre répondants de la zone rurale qui ont opté pour la langue arabe littéraire ont justifié leur choix par leur goût prononcé pour les émissions religieuses.

Enfin, une enquêtée a déclaré regarder les émissions en berbère étant donné qu'elle était d'origine kabyle, et que la chaîne de télévision en langue berbère lui permettait de développer ses connaissances sur ses origines et sur les traditions de ses ancêtres.

Question 6 :

-Utilisez-vous la même langue avec votre famille et vos amis ?

	Oui	Non
Lycéens de la ville	2	8
Lycéens de Bouguirat	4	6

Huit lycéens du centre-ville affirment ne pas utiliser la même langue avec les membres de leurs familles et leurs amis. Ils affirment que les interactions familiales exigent un certain respect, notamment avec les pères, alors que les échanges avec les amis sont beaucoup plus décontractés et cools, c'est pourquoi ils ont tendance à se laisser aller et à créer un langage libre et moderne propre à eux et à leur âge.

Pour les lycéens de Bouguirat, six répondants sur les dix interrogés déclarent parler différemment avec leurs amis, car entre jeunes ils peuvent utiliser des mots nouveaux et branchés que leurs parents risquent de ne pas comprendre. Un répondant a dit qu'actuellement il était impossible de tenir le même langage avec les vieux qu'avec les jeunes, étant donné que les adultes étaient très en retard par rapport aux jeunes, particulièrement en matière de communication et de technologie.

Enfin, six répondants (quatre de la zone rurale et deux de la ville) ont soutenu avoir le même discours avec leurs amis et les membres de leurs familles. Ils estiment que les interactions familiales sont semblables aux échanges amicaux, c'est pourquoi il n'y avait nullement besoin de recourir à un parler différent.

Question 7 :

-Vous semble-t-il que les jeunes parlent de la même manière que leurs aînés ?

	Oui	Non
Lycéens de la ville	1	9
Lycéens de Bouguirat	2	8

Les réponses récoltées à l'issue de cette question sont semblables pour les deux groupes d'enquêtés. La majorité des lycéens pense que les jeunes ne parlent pas de la même manière que leurs aînés. Seuls trois interviewés pensent le contraire, et soutiennent qu'il n'existe aucune différence entre le parler des adultes et ceux des jeunes.

Question 8 :

-Utilisez-vous la langue française dans votre parler de tous les jours ?

	Oui	Non
Lycéens de la ville	8	2
Lycéens de Bouguirat	4	6

Par le biais de cette question, nous espérons connaître si nos répondants utilisaient la langue française pour interagir avec les autres et exprimer leurs sentiments. Les réponses des répondants sont différentes, selon qu'ils proviennent du milieu rural ou urbain.

Les lycéens de la ville déclarent utiliser la langue française quotidiennement. Certains ont déclaré parler cette langue couramment avec leurs camarades, tandis que d'autres reconnaissent utiliser quelques mots en alternance avec la derja. Toutefois les réponses des lycéens de la zone rurale sont assez mitigées. Sur les dix interviewés, quatre lycéens affirment utiliser quelques mots de la langue française dans leurs usages langagiers, alors que les six autres soutiennent que la langue française ne fait pas partie de leur quotidien, et ne leur permet pas de s'exprimer et d'échanger avec les autres.

Question 9 :

-Quel est votre niveau en français ?

	Bon	Moyen	Faible
Lycéens de la ville	4	4	2
Lycéens de Bouguirat	2	5	3

Les réponses obtenues à l'issue de cette question sont sans surprises, car elles reflètent la réalité de l'état de l'enseignement/ apprentissage en Algérie. Le niveau des apprenants algérien en langue française ne cesse de se dégrader et ce depuis l'application, dans les années soixante dix, de la politique d'arabisation.

Les lycéens scolarisés en ville semblent entretenir de meilleurs rapports avec la langue française que leurs camarades de Bouguirat, puisque les résultats nous démontrent clairement que ces derniers éprouvent des difficultés avec cette langue.

Question 10 :

-Que pensez-vous de la langue française ?

Les réponses citées sont extrêmement mitigées, mais trois perceptions sont très répandues:

- Tout d'abord, ils y a ceux qui ont une image très positive de la langue française et qui la voient comme une langue de promotion sociale et de prestige.
- Ensuite, il y a ceux qui pensent que c'est une langue étrangère comme une autre, et qu'il vaut mieux la maîtriser pour mettre toutes les chances de son côté. Ceux-là sont conscients de sa nécessité pour leur avenir et pour la poursuite des études.
- Enfin, il y a ceux qui ont une image assez négative de la langue française et qui prétextent ne pas vouloir faire des efforts pour l'apprendre à cause du passé colonial. Ils estiment qu'il n'y a aucun intérêt à apprendre cette langue avec laquelle ils n'ont pas le moindre lien sinon celui d'une histoire marquée par le sang et l'oppression.

Question 11 :

-Que pensez-vous de l'arabe classique ?

Les réponses citées sont pratiquement les mêmes pour les deux groupes. Les lycéens issus de la zone rurale tout autant que ceux de la ville perçoivent l'arabe littéraire comme une langue, certes « complexe », mais d'un « prestige inégalé ». Cette valorisation provient du fait qu'ils l'associent au Coran, ce qui l'apparente à une « langue sacrée ». Ce lien avec la religion lui procure une place à part dans les représentations linguistiques de nos lycéens.

Question 12 :

-Que pensez-vous de l'arabe dialectal ?

Les réponses citées sont :

Réponses obtenue à l'issue de cette question nous démontrent clairement que nous enquêtés sont sujets à un sentiment d'insécurité. Dès qu'on les invite à nous parler de l'arabe dialectal, ils se mettent à balbutier et à hésiter sans pour autant trouver les mots qui conviennent. Ce malaise ressenti par nos enquêtés nous pousse à penser qu'ils sont gênés par cette question car ils ont honte de leur langue maternelle.

Certains la qualifient de « mélange fou », ou de « langue terre à terre », tandis que d'autres la voient comme étant une variété vulgaire puisqu'elle dépend essentiellement des emprunts aux autres langues pour se développer. Ce désamour est principalement dû au fait qu'elle ne bénéficie pas d'un statut officiel en Algérie et à l'absence de grammaire écrite dans cette langue minorée

Question 13 :

-Que pensez-vous de votre manière de parler ?

Nos enquêtés de la ville trouvent leur manière de parler normale, puisqu'elle correspond à leur âge et au milieu dans lequel ils évoluent. C'est un parler assez branché qui montre qu'ils sont jeunes et qu'ils sont à l'affiche. Ils affirment apprécier le mélange des langues et la création de nouveaux mots qu'ils sont les seuls à connaître.

Toutefois, les enquêtés de la zone rurale estiment que leur parler est assez ordinaire et qu'il n'a rien d'exceptionnel. Il traduit leur simplicité et leur mode de vie.

6. Analyse et interprétation des résultats obtenus

L'analyse qualitative fait souvent intervenir des procédés de réduction des données en faisant appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique posée dans un projet d'analyse. C'est ce qu'on appelle l'analyse thématique en sciences du langage.

L'analyse thématique peut être utilisée comme méthode unique pour une recherche ou alors être combinée avec d'autres modalités analytiques comme me signale Mucchielli et Paillé : « *l'analyse thématique représente un outil précieux dans bon nombre de cas : première expérience de recherche, besoin de poser rapidement un diagnostic, utilisation avec des co-chercheurs dans le cadre d'une recherche-action, utilisation complémentaire à des méthodes quantitatives.* » (Paillé & Mucchielli, 2005 :123).

Le chercheur va donc procéder à quelques lectures du corpus et mener un travail systématique de synthèse des propos. Si la logique de ce type d'analyse est relativement accessible, il faut tout de même tenir compte au départ d'un certain nombre de paramètres et convenir d'une série d'étapes relativement économiques.

Pour notre analyse, nous avons opté pour les thèmes suivants : la valeur de l'arabe littéraire, la valeur de l'arabe dialectal et enfin la valeur de la langue française chez les lycéens mostaganémois.

6.1. Valeur de l'arabe littéraire

L'arabe littéraire, en tant que langue a toujours été considéré, par les lycéens, comme une variété sacrée. En tant que telle, il s'agit de la « contempler » et non de la modifier, car on risquerait de la dénaturer.

Quand on sait que la plus vieille inscription retrouvée en arabe classique pré-coranique date de 328 de l'ère courante, et que la grammaire de l'arabe littéraire a été codifiée au Moyen âge et que depuis, c'est celle-là même qui sert de référence aux écoliers, on peut se rendre compte facilement du fossé qui existe entre la dite grammaire et la réalité des pratiques langagières.

En milieu plurilingue et diglossique où il existe une forte interaction des langues, le locuteur attribue des valeurs aux langues et exprime par la même occasion son identité, ce qui l'amène à accorder un prestige particulier à chaque langue ou variété qui l'entourent ou des valeurs négatives, et ces valeurs sont aisément perceptibles dans la pratique langagière des sujets parlants : *« C'est à travers nos choix de langue, à travers nos interactions verbales que nous construisons inlassablement notre identité linguistique et socioculturelle, nos expériences vécues, nos valeurs propres à notre contexte d'origine. »* (D.Temim, 2007 : 21).

Nous retrouvons cette attitude chez nos enquêtés. Les lycéens de la ville accordent une valeur particulière pour chaque langue.

Bien que l'arabe classique ne soit pas du tout présent dans les usages effectifs des lycéens mostaganémoins, il n'en demeure pas moins prestigieux à leurs yeux car ils lui accordent une place exceptionnelle et il jouit du statut de langue noble que tous espèrent pratiquer.

Les propos recueillis lors des entretiens semi-directifs le démontrent clairement :

L'enquêté (R.M.G.2): *« C'est la langue des arabes et des musulmans. C'est une langue que je respecte et qui est à mon sens plus importante et plus utile que toutes les autres langues. »*

L'enquêtée (R.M.F.3) : *« C'est une langue noble car c'est la langue du coran, mais elle reste tout de même une langue pesante qui nécessite beaucoup de connaissances et une certaine maîtrise de la grammaire. Mais si on l'utilisait dans notre vie quotidienne, on la maîtriserait certainement mieux. »*

Les lycéens de la zone rurale tout autant que ceux de la ville perçoivent l'arabe littéraire comme une langue, certes « complexe », mais d'un « prestige inégalé ». Cette valorisation provient du fait qu'il soit associé au Coran ce qui l'apparente à une « langue sacrée », qui lui procure une place à part dans les représentations linguistiques de nos lycéens, contrairement à la langue arabe dialectale, qui en dépit des usages réels, reste considérée comme une langue vulgaire.

L'enquête R.M.G.2 a affirmé à propos de l'arabe classique : « *C'est la langue des arabes et des musulmans. C'est une langue que je respecte et qui est à mon sens plus importante et plus utile que le français, parce que c'est notre langue originelle et c'est la langue du Coran surtout.* »

Il existe, au Maghreb (Laroussi 2002), plusieurs stratégies de valorisation de l'arabe classique au détriment de l'arabe dialectal, l'une d'elles est régulièrement avancée par les défenseurs de l'idéologie pro-arabe littéraire. Dans la perspective d'exclusion de l'arabe maternel (forme langagière minorée) des représentations officielles, ils le considèrent comme non-scientifique. Pour le stigmatiser, les adeptes du tout-arabe-littéraire lui dénie toute scientificité potentielle et, partant, le statut même de langue.

Une autre stratégie consiste à affirmer qu'étant la langue du texte sacré, l'arabe classique endosse d'emblée le statut de langue noble. Cette qualification participe à un processus d'auto valorisation de l'identité nationale vu que la langue arabe classique et l'islam sont deux éléments constitutifs de l'identité nationale algérienne.

Enfin, la dernière stratégie consiste à attribuer à la langue arabe le qualificatif de langue nationale, ce qui lui confère immédiatement une légitimité et un pouvoir absolu. Il occupe le statut de langue nationale et officielle de la république algérienne depuis 1962, date à laquelle le pays a

accédé à son indépendance. La politique linguistique prônée par l'Etat algérien visait alors à remplacer le français par l'arabe.

6.2. Valeurs de l'arabe dialectal

Lorsque nous invitons nos répondants à s'exprimer sur cette question, leurs réponses se rapprochent énormément. Ils considèrent rarement leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe dialectal, comme une langue à part entière.

L'enquêtée (R.M.F.3) affirme : *« Je pense que la derja est une langue qui est très terre à terre. C'est un langage propre à nous, et qui nous permet de nous faire comprendre entre nous. »*

L'enquêté (R.M.G.2): affirme que : *« C'est un mélange fou. Il y a dedans pratiquement toutes les langues. On y trouve du français de l'espagnol, de l'anglais de tout ».*

La langue maternelle est alors considérée comme un dialecte vulgaire ou une langue basse. F. Laroussi affirme que les locuteurs ont une image négative de leur langue : *« ... ils considèrent rarement leur idiome maternel comme une langue à part entière. Dire que l'on parle « chakchouca », c'est signaler par la seule vertu du désignant un comportement condamné, une dépréciation de soi déstabilisante ».* (2002 :135).

La principale raison pour laquelle l'arabe dialectal est victime de dévalorisation chez les jeunes locuteurs est le fait qu'il ne bénéficie ni d'un statut officiel ni de normes grammaticales : *« l'handicap majeur pour l'arabe algérien est le fait d'être toujours rattaché à l'arabe institutionnel dont il ne serait qu'une version dégradée.... Il n'a pas un statut officiel et ne bénéficie de fait d'aucun statut juridique. »* (Chachou, 2011 :133).

D'autre part, l'arabe dialectal porte plusieurs noms : arabe dialectal, arabe algérien, derja ou maghribi. Ces multiples désignations renvoient incessamment au fait qu'il n'ait pas un statut officiel, qui lui permettrait d'avoir par la même occasion une désignation unique. Chachou affirme que : *« Cette confusion dans l'appellation profite aux promoteurs de l'arabisation qui voient ici un concurrent facile à éliminer,.. »* (2011 :134). Cette situation participe également à sa dévalorisation, ce qui en fait une langue minorée et particulièrement stigmatisée par ses propres locuteurs.

Bien que la majorité des enquêtés affirment avoir l'arabe dialectal algérien pour langue maternelle, ils ne manquent pas d'affirmer qu'ils ne sont pas fiers de le parler car il s'agit selon eux d'une variété basse de l'arabe littéraire.

Enquêtée (R.M.F.3) affirme : *« Je ne suis pas vraiment fière de ma manière de parler même si je suis convaincue que la derja est la langue qui exprime le mieux notre identité. Je préférerais utiliser l'arabe littéraire, car si on ne parlait que l'arabe classique on serait certainement meilleure à l'école, et on maîtrisera parfaitement cette langue. »*

Ainsi, loin de voir en cette langue un parler d'une richesse illimitée reflétant la réalité plurilingue de l'Algérie, les répondants demeurent attachés à cette vision négative de l'arabe algérien. Cette représentation est l'impact direct de la politique linguistique choisie en Algérie et inculquée aux locuteurs dès leur jeune âge. Cette politique s'est traduite par l'exclusion de l'arabe dialectal de l'école, des médias et de tous les domaines administratifs.

Enfin, nous pouvons déduire de cette exclusion la volonté des autorités de coller à l'arabe dialectal l'étiquette éternelle de langue populaire, orale, dépourvue de toute scientificité, car *« La scientificité, la pauvreté ou la richesse d'une langue donnée reflètent fidèlement les représentations des locuteurs qui les parlent. »* (Laroussi, 2002 :146).

Cette vision négative apprêtée à l'arabe dialectal et aux langues orales (les différentes variétés du berbère) vise leur exclusion et leur minoration. « *La minorisation des langues parlées a été mise en œuvre, par leur exclusion de l'école, du discours public, de la pratique médiatique : la pression tendait à inculquer à leur égard une sorte de honte.* » (Grandguillaume, 1997, 12).

Toutefois cette volonté acharnée de réduire l'arabe dialectal au statut de langue minorée n'est pas parvenu freiner son usage, car nous assistons quotidiennement à son évolution et à l'extension de son usage dans les médias, les débats politiques, « *de par sa dynamique, l'usage de l'arabe algérien s'étend de plus en plus pour pénétrer des sphères réservées jusque-là au seul arabe institutionnel.* » (Chachou, 2011 : 134).

L'arabe dialectal algérien est une langue vivante en perpétuelle évolution, elle traduit d'un côté la pluralité des populations maghrébines qui coexistent depuis des siècles, et témoignent d'un autre côté de notre riche histoire marquée par les diverses occupations.

Il est, enfin, le lieu de toutes les créativité et des expressions des différentes identités comme nous l'avons précédemment démontré dans notre recherche. Nos jeunes lycéens font preuve d'une créativité lexicale très significative qui prouve, d'une part l'évolution constatant de l'arabe algérien, et d'autre part la volonté de ces jeunes lycéens de marquer leur propre appartenance à une catégorie sociale précise. Ces jeunes s'investissent paradoxalement dans leurs pratiques langagières, d'une manière très ingénieuse, et mettent en avant des parlers jeunes propres à eux et qui les distinguent surtout des autres générations.

Par ailleurs, l'arabe algérien est considéré par les linguistes comme étant « *la langue qui s'est imposée par la force de la dynamique sociale et historique comme langue commune des Algériens. Elle possède beaucoup de ressemblances avec la langue que parlent des Maghrébins de divers*

pays à tel point que les Maghrébins de divers pays ne semblent pas avoir besoin d'une autre langue pour se comprendre notamment entre Tunisiens, Algériens, Marocains » (Dourari, 2003 :52). C'est la langue de « la communication effective » (Elimam, 2002 :5) et est parlée par la majorité des algériens. Elle possède ces propres caractéristiques : phonétiques, morphosyntaxiques, et sémantiques, qui le différencient de l'arabe littéraire et de l'arabe parlé dans d'autres pays, notamment dans les pays du Moyen-Orient. Le lexique algérien présente aussi d'importantes particularités dans la mesure où y figurent des mots d'origine turque, espagnole, française...etc.

Mais en dépit de la réalité des usages effectifs et de l'importante créativité dont il fait preuve, l'arabe algérien reste fortement stigmatisé par le pouvoir et par ses propres locuteurs. Le discours épilinguistique collecté auprès de ces jeunes nous le démontre clairement. Il ne semble pas trouver grâce à leurs yeux et est généralement stigmatisée et malaimée : « mélange fou », « langue terre à terre ». Ce désamour est dû également au fait qu'elle ne bénéficie pas d'un statut officiel en Algérie et à l'absence de grammaire écrite dans cette langue minorée.

L'idéologie négatrice de l'arabe maternel confond délibérément, pour celui-ci, absence de norme et absence de norme codifiée. Si cette variété maternelle ne dispose pas de grammaire codifiée, ce n'est pas parce qu'en tant que système linguistique, elle ne s'y prête pas, mais parce que les intéressés eux-mêmes –les linguistes sont concernés au premier chef– n'ont rien entrepris dans ce sens. (Laroussi F, 2002)

Le fait que l'arabe dialectal ne dispose pas de grammaire codifiée constitue moins un argument solide et susceptible de le discréditer qu'une incitation à la codification de sa grammaire. Car cet argument est fort récurrent, c'est pourquoi il s'est développé dans tout le monde arabe en se fondant sur l'opposition langue de prestige / langue de moindre prestige,

une notion de base dans le dispositif théorique de Ferguson (langue haute/langue basse). (Fergusson 1959)

Par ailleurs, l'arabe dialectal est mal vu car il ne bénéficie pas d'un héritage littéraire important et n'est pas le même d'une région à une autre et d'un pays à l'autre, voire d'un locuteur à un autre et, par conséquent, on ne peut le considérer comme une langue à part entière. Enfin, la derja serait perçue comme une variété non-prestigieuse, car elle est exclusivement orale.

Toute cette dévalorisation de l'arabe algérien nous fait constater une importante insécurité linguistique chez nos jeunes locuteurs qui hésitent, balbutient et ont même du mal à trouver leurs mots quand on les interroge sur la derja. Cette hésitation ou sentiment de malaise révèle une insécurité linguistique profonde ressentie par nos sujets parlants.

Si on se réfère aux différents types d'IL mis au point par Louis Jean Calvet, on pourrait aisément dire qu'il s'agit d'une sécurité identitaire et formelle, insécurité statutaire.

Les locuteurs pensent bien parler (sécurité formelle) la langue de leur communauté (sécurité identitaire) mais considèrent qu'il ne s'agit pas d'une langue à part entière (insécurité statutaire). Nos jeunes enquêtés parlent bien la langue de leur communauté mais jugeant ce dialecte moins prestigieux que l'arabe littéraire.

Cette insécurité linguistique débute dès la scolarisation de l'enfant car auparavant l'enfant n'est pas conscient de l'existence d'une langue nationale qui jouit d'une certaine légitimité et qui a le statut de langue haute. Ceci nous renvoie aux travaux de Michel Francard qui affirme que les sujets les plus en proie à l'insécurité linguistique ne sont pas ceux qui pratiquent le plus souvent une langue régionale, ou une variété régionale, mais plutôt les locuteurs les plus scolarisés. Etant donné que c'est au moment où il rejoint les bancs de l'école que l'enfant plurilingue se rend

compte de l'existence d'une autre qu'il doit maîtriser pour suivre sa scolarité et doit également considérer comme sa propre langue nationale.

6.3. Valeurs de la langue française

L'analyse des discours épilinguistiques de nos enquêtés nous a permis de voir la place qu'occupe la langue française dans l'imaginaire linguistique de nos témoins. Notons que cette dernière est perçue différemment par nos deux groupes de répondants.

La langue française demeure pour les lycéens du centre ville signe de noblesse et de prestige ; c'est pourquoi ils l'utilisent régulièrement dans leurs interactions verbales quotidiennes. Cet usage leur permet de se prévaloir d'un certain niveau intellectuel et culturel, et d'être à l'affiche sans prendre le risque de se sentir en marge de la modernité et de la tendance actuelle car en Algérie l'idée de modernité reste attachée à la langue française.

A l'instar des lycéens du centre ville, les jeunes de Bouguirat continuent à rejeter la langue française sous prétexte que c'est la langue de l'ennemi. Ce rejet systématique de la langue française pourrait s'expliquer d'une part par la vision négative qu'ils ont de cette langue et d'autre part par leur méconnaissance de ce code. Les difficultés qu'ils ont à l'acquérir et leur mauvais niveau en français les obligent à repousser cette langue et à la renier.

Cette deuxième raison n'est pas toujours avouée, c'est pourquoi il a fallu discuter longuement avec nos enquêtés, qui commencent toujours par leur discours habituel sur cette dernière : langue du colonisateur qui nous a été imposés par la force dans le passé. Mais en insistant toujours auprès de ces jeunes, ils finissent inévitablement par se confesser en quelques sortes, et reconnaître que cette langue est assez difficile pour eux et qu'ils n'ont

pas eu la chance de l'apprendre dans de bonnes conditions dès leur jeune âge.

Les réponses obtenues dans les entretiens réalisés auprès de ces jeunes nous ont permis de constater que six lycéens sur dix (soit 60% des enquêtés) reconnaissent qu'ils n'ont pas eu un enseignement régulier et correct de la langue française à l'école primaire, vu qu'ils vivaient dans des bourgs assez lointains de la ville, et que de manière général les enseignants refusent d'intégrer ces écoles isolées faute de transport et d'accessibilité.

Ajouté à cela, des parents incompétents dans la matière et inconscients quant à la nécessité de l'apprentissage de cette dernière pour l'avenir de leurs enfants. Beaucoup d'entre eux finissent malheureusement par abandonner leur rêve de devenir médecin ou ingénieur en biologie, en architecture, etc. parce qu'ils sont fortement handicapés par la langue française qui se trouve être la langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques à l'université algérienne.

Quant aux lycéens de la ville, ils affirment affectionner particulièrement la langue française qui est symbole de promotion sociale et de distinction. Nous pouvons citer à titre d'exemple les propos de ce répondant :

Enquêté (R.M.G.6) affirme : *« C'est la langue des gens instruits, des citadins et des riches. Quand je parle en français, je me sens bien et j'ai l'impression que je fais partie d'une classe sociale noble et privilégiée. »*

Ces derniers sont également conscients de l'importance de la langue française dans l'enseignement supérieurs, et savent que sa maîtrise est indispensable pour l'obtention d'un diplôme universitaire.

L'enquêtée (R.M.F.8) a déclaré : *« Si je veux réaliser mon rêve, je dois impérativement maîtriser la langue française car je veux être médecin et faire la spécialité en France. La clé de ma réussite est donc la langue française. »*

Seuls deux enquêtés de la ville (soit 20% des lycéens interrogés) affirment préférer la langue anglaise qu'ils considèrent comme la langue du pouvoir et de la mondialisation.

Enquêté (R.M.G.5) a déclaré : *«J'aime bien la langue française, mais je préfère l'anglais car c'est la langue la plus parlée dans le monde. Elle permet également d'accéder au savoir scientifique et technique. Sans oublier que l'anglais est la langue de la mondialisation.»*

Nous pouvons déduire de ces divers entretiens que la langue française jouit de représentations assez positives au sein des deux groupes de lycéens. Elle est considérée comme une langue de promotion sociale et est perçue comme signe de prestige et de distinction, sans oublier le caractère de nécessité qui lui confère une place encore plus importante car le besoin impose généralement un regain d'intérêt à la langue.

Le français, ainsi que l'attestent plusieurs recherches, est massivement utilisé dans le cadre de l'alternance codique qu'elle soit d'ordre intraphrastique ou interphrastique. Il caractérise les échanges communicatifs quotidiens en milieu formel et informel, et sont renforcés par le recours aux emprunts au français qui sont intégrés dans les langues algériennes. Cette trace d'alternance, se retrouve aussi bien dans les situations de communication ordinaires que dans les pratiques culturelles comme la chanson, le théâtre, le cinéma où c'est le langage du quotidien qui y est exploité.

Toute cette production littéraire et artistique prouve encore une l'omniprésence du français dans la vie quotidienne du locuteur algérien. Notons également que cette langue est aussi présente à l'intérieur de nos foyers, et ce grâce aux chaînes de la télévision française qui sont regardées par la majorité des téléspectateurs algériens.

Il vrai que la maîtrise de cette langue varie d'un locuteur à un autre, et dépend également de plusieurs facteurs (niveau intellectuel,

environnement familial, lieu de résidence, etc.), mais elle reste présente et fortement encrée dans notre univers linguistique et dans les pratiques effectives de la majorité des locuteurs algériens qui sont spontanément francophone.

La sociolinguiste algérienne Asselah-Rahal Safia (2001) subdivise les francophones algériens en trois catégories, celle des « francophones réels », des « francophones occasionnels » et des « francophones passifs ». Les premiers utilisent le français au quotidien, les seconds l'utilisent occasionnellement, en alternance avec l'arabe, c'est ce qu'elle appelle « un usage alternatif » que commande des objectifs déterminés. Quant aux francophones de la troisième catégorie dite de « francophones passifs », ils comprennent le français sans le parler.

En dépit des pressions idéologiques et des polémiques que connaît le statut du français dans le système éducatif, de l'évolution de son usage en société et dans les domaines de la vie public, une tendance semble de plus en plus s'installer, la langue endosse le rôle de vecteur de technologie et de modernité.

Le français, aujourd'hui, « (...) est un signe de promotion sociale(...) une source d'enrichissement, d'épanouissement et véhicule des valeurs où beauté et prestige prédominent. Cette langue va en faveur de ceux qui la parlent.» (Temim, 2007 :30). Cette évolution a été constatée au travers des représentations de nos locuteurs qui semblent évoluer vers une vision plus lucide et surtout pragmatique.

7. Conclusion partielle

L'analyse des discours de nos enquêtés nous a permis d'accéder aux représentations linguistiques de nos enquêtés. Nous nous sommes aperçue

que l'arabe littéraire jouissait d'une valeur particulière chez les lycéens mostaganémois.

Bien que cette langue ne soit pas présente dans les usages effectifs de ces enquêtés, ces derniers lui réservent un statut prestigieux. Assimilé à l'Islam et au Coran, l'arabe classique bénéficie d'une représentation positive et se voit accorder une valeur inégalée. Il est donc perçu comme une « langue sacrée ».

Contrairement à l'arabe classique, la langue arabe dialectale est considérée comme une langue vulgaire, et ce en dépit des usages réels, car l'arabe algérien demeure la langue la plus utilisée par les locuteurs dans les interactions verbales quotidiennes.

L'arabe algérien est la langue maternelle de la grande majorité des locuteurs algériens, mais il reste considéré comme un dialecte dévalorisé ou une langue basse. Cette dévalorisation est due à plusieurs facteurs : absence de statut officiel, absence des normes grammaticales, version dégradée de l'arabe classique, ...etc.

Les représentations négatives associées à l'arabe dialectal sont le résultat de la volonté des autorités de l'exclure des sphères officielles (enseignement, médias, ..) et de le condamner au statut de langue minorée, dans le but de consacrer l'officialité et la légitimité à l'arabe classique.

Toutefois cette volonté acharnée de dévalorisation de l'arabe algérien ne freine nullement son utilisation, car son usage s'étend quotidiennement et son évolution est assurée par les créativité lexicales (alternances codiques, emprunts, néologisme,...) dont font preuve les locuteurs algériens.

Quant à la langue française, elle jouit de représentations assez positives au sein des deux groupes de lycéens. Elle est perçue comme une langue de promotion sociale. Son usage est considéré comme signe de prestige et de distinction.

Son caractère indispensable dans l'enseignement supérieur accroît son importance et lui confère une place encore plus importante, car les enquêtés sont conscients de la nécessité de maîtriser la langue française pour avoir plus de débouchés et un avenir meilleur.

Enfin, il faut souligner que les représentations linguistiques des sujets parlants sont mouvantes et fluctuent lentement, elles s'élaborent et se reconstruisent incessamment en fonction des événements personnels, sociaux, politiques que vivent les locuteurs. Elles restent très difficiles à appréhender car ce sont des connaissances subjectives, non scientifiques disposant de deux traits définitoires : elles sont socialement construites et partagées. Une représentation se construit et se reconstruit constamment : « *Elle se construit et se réélabore dans et par l'interaction.* » (Petitjean, 2009 : 102).

Conclusion

générale

Conclusion générale

Parler jeune, parler moderne et branché, parler populaire...Ce sont des appellations qui désignent actuellement des variétés langagières adoptées par les jeunes pour exprimer leur quotidien et leur identité. Le parler jeune est une forme langagière utilisée par des jeunes locuteurs en vue de marquer leur appartenance ou leur souhait d'appartenir à un groupe social précis.

Toutefois ce parler jeune est généralement stigmatisé et très dévalorisé par la société : « *Non standardisé, ce parler est souvent victime d'une dévalorisation épilinguistique par rapport à la langue standard, hautement codifiée et clairement soutenue par les politiques linguistiques adoptées par l'État* ». (Hedid, 2011 : 81). Il demeure malaimé car il est perçu d'une part comme un danger pour la langue dominante, et d'autre part comme clandestins par rapport à la norme, c'est pourquoi les défenseurs des normes académiques tentent de protéger l'école pour écarter une éventuelle influence de ces parlers.

Dans notre étude, nous nous sommes intéressée au parler des lycéens que nous avons observé, décrit puis analysé dans le but de démontrer que les jeunes locuteurs font des choix linguistiques conscients et font preuve d'une grande habileté dans leur parler et ce à travers une ingénieuse manipulation lexicale servant à exprimer une identité jeune.

La pré enquête que nous avons effectué grâce à l'observation participante nous a permis de constater la différence entre la fréquence d'usage de mots appartenant à la langue française dans la pratique langagière des lycéens de la ville et ceux de la zone rurale.

Voyant que le nombre d'emprunts employés par les lycéens de la ville était beaucoup plus important que ceux de la zone rurale nous avons

supposé que ce choix linguistique était dû aux représentations linguistiques de nos enquêtés et au désir de ces jeunes de se démarquer de leurs aînés.

A l'issue de nos diverses enquêtes, nous avons déduit que les choix lexicaux des lycéens ne sont pas fortuits. C'est avant tout un choix réfléchi et assumé par ces derniers car le parler jeune est un moyen d'expression pour les jeunes. Il leur permet de se révolter et d'exprimer leurs émotions. C'est aussi le moyen de marquer son adhésion à un groupe social et même à une strate sociale déterminée. Donc, dans ces moments-là, ils investissent beaucoup sur le symbolique, vu que le langage appartient à ce domaine au même titre que les vêtements, les coiffures ou les marques.

Le rejet catégorique de la langue française constaté chez les lycéens de Bouguirat s'explique d'une part la vision négative qu'ils ont de cette dernière, et d'autre part, par son caractère étranger à leur environnement familial.

Notre seconde hypothèse fut l'impact de l'environnement dans lequel évoluent ces jeunes sur leur pratique langagière. Les lycéens ruraux sont nés et évoluent dans un environnement non propice à l'apprentissage des langues étrangères et en particulier à celui de la langue française, qui est très mal considérée par eux et par leurs parents qui sont pour la plupart des analphabètes ou des illettrés qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école, et par conséquent ils ne maîtrisent pas la langue française.

Voulant vérifier le fondement de nos hypothèses nous avons commencé par l'analyse des interactions verbales que nous avons enregistrées lors de l'observation participante. Nous avons donc recensé les emprunts que nous avons décrits pour tenter d'expliquer les différentes altérations ou changements qu'ils ont subis en intégrant l'arabe algérien.

La description et l'analyse des emprunts collectés nous a permis de mettre en avant l'étonnante capacité de nos jeunes locuteurs à jouer avec

les langues présentes dans leur environnement et à les manipuler afin d'opérer un double marquage. Ce jeu avec le langage leur permet, d'une part, de produire un parler propre à eux « un parler des jeunes » et d'autre part, l'usage des emprunts et de l'alternance codique démontre qu'ils appartiennent à une classe supérieure car la langue française et une marque de promotion sociale et de prestige.

En contexte plurilingue le choix de langue s'impose au locuteur en fonction de la situation dans laquelle il se voit impliqué. Le but étant de réussir la communication à des fins pragmatiques de compréhension mutuelle en recourant à une langue véhiculaire permettant l'intercompréhension.

Les marques transcodiques sont également omniprésentes dans les contextes plurilingues, elles se traduisent en emprunts et en alternances codiques qui consiste en la présence dans un même énoncé de mots ou de segments appartenant à deux ou à plusieurs langues différentes. Nous avons constaté la présence de deux grands types d'alternance (entre l'arabe algérien et le français) dans la pratique langagière de nos enquêtés : l'alternance intraphrastique et interphrastique, ces dernières sont renforcés par les emprunts au français.

Ces phrases sont la marque de l'ancrage de la langue française dans les usages effectifs des locuteurs algériens. Les travaux de D. Morsly, de K.Taleb Ibrahim, de B. Bessai et de R. Chibane sur le parler des jeunes confirment cette prédisposition du locuteur algérien à l'alternance avec le français dans l'usage qu'il fait de la variété dialectale de l'arabe. La situation plurilingue de l'Algérie favorise ce phénomène d'interpénétration entre tous les idiomes en contact. Sont concernés surtout l'arabe dialectal et le français.

Toutefois cet usage de la langue française dans les parlers des lycéens mostaganémois varient d'une région à une autre. Les résultats obtenus à

l'issue de l'observation participante nous ont permis de confirmer cela. La langue française est peu utilisée par les locuteurs de la zone rurale. Ces derniers font preuve d'une profonde dépréciation du français et refusent de l'utiliser.

Ce constat nous a poussée à cibler nos questions lors de l'enquête par questionnaire sur les usages linguistiques de ces jeunes et sur les valeurs qu'ils accordent aux langues présentes dans le contexte algérien.

La tendance générale qui se dégage des réponses des lycéens conduit à dire qu'il y a une attitude largement exprimée qui consiste en une nouvelle hiérarchisation des langues existantes. La hiérarchisation officielle des langues en Algérie a été clairement remise en question. L'exclusion des différentes langues est sans doute à l'origine de cette attitude.

Notons que chez les lycéens de la ville le français s'impose dans les réponses. Les élèves perçoivent le français comme la langue de la culture, de la politique et de la diplomatie. Cette langue jouit d'une grande renommée dans l'esprit des élèves étant donné qu'elle est la langue d'enseignement dans une grande partie des filières scientifiques et technologiques.

Il y a un autre élément qui mérite d'être signalé qui concerne le fait que la langue française a pour les lycéens interrogés complètement perdu sa connotation de langue du colonisateur. À tel point que la langue française est sentie comme un véhicule neutre, sans marques culturelles ou idéologiques propres.

Toutefois ce constat ne s'applique pas aux lycéens de Bouguirat qui continue à la percevoir comme étant la langue du colonisateur. Les réponses collectées par le biais du questionnaire nous ont montré qu'ils ont une représentation assez négative de la langue française qu'ils qualifient de langue de l'ennemi.

Vu que les questions, portant sur les images qu'ont les lycéens des langues présentes dans leur univers linguistique, sont restées majoritairement sans réponses, nous avons opté pour la réalisation d'une vingtaine d'entretiens afin de recueillir des données plus précises.

L'entretien semi-directif permet d'une part de compléter l'enquête par questionnaire, et d'autre part de recueillir le discours des lycéens sur leurs propres pratiques langagières (le discours épilinguistique). C'est aussi l'occasion de recueillir les valeurs et appréciations qu'ils attribuent à leurs parlars appelés « jeunes » et aux différentes langues qu'ils utilisent et alternent dans leurs interactions verbales.

L'analyse des discours épilinguistiques est l'un des moyens les plus privilégiés pour accéder aux différentes valeurs que l'on accorde aux langues, surtout dans le milieu plurilingue comme le nôtre. La tendance qui se dégage de ces entretiens est que nos enquêtés semblent avoir une image très positive de l'arabe littéraire. Bien que ce dernier ne soit pas du tout présent dans les usages effectifs des lycéens mostaganémoins, il n'en demeure pas moins prestigieux à leurs yeux car ils lui accordent une place exceptionnelle et il jouit du statut de langue de prestige que tous espèrent pratiquer.

Les lycéens issus de la zone rurale tout autant que ceux de la ville perçoivent l'arabe littéraire comme une langue, certes « complexe », mais d'un « prestige inégalé. Cette valorisation provient du fait qu'il soit associé au Coran ce qui l'apparente à une « langue sacrée », qui lui procure une place à part dans les représentations linguistiques de nos lycéens, contrairement à la langue arabe dialectale, qui en dépit des usages réels, reste considérée comme une langue vulgaire.

L'arabe dialectal algérien est mal considéré et endosse une représentation assez négative. Bien que les enquêtés affirment que l'arabe dialectal soit leur langue maternelle et la langue qui réponde le mieux à

leurs besoins langagiers quotidiens, cette dernière ne semble pas trouver grâce à leurs yeux et est généralement stigmatisée et mal vue. Ce désamour est dû au fait qu'il ne soit pas enseigné à l'école et ne bénéficie pas non plus d'un statut officiel au sein de la société :

La situation d'infériorité dans laquelle l'arabe populaire est mis vis-à-vis des autres langues s'explique en partie, par l'école elle-même qui alphabétise en arabe classique et en français. Le fait que l'arabe populaire n'est pas enseigné à l'école, prouve pour les élèves qu'il n'est pas une langue. En définitive, la plupart des jugements négatifs sont la reproduction du discours idéologique dominant. (Arezki ,2007: 13)

On assiste donc à une stigmatisation de l'oralité. Les parlers sont l'objet de dévalorisation très accentuée et sont souvent considérés comme des langues populaires contrairement à la langue écrite qui est considérée comme imminente. La minoration des langues parlées a donc été mise en œuvre par leur exclusion de l'école, du discours public et de la pratique médiatique, ce qui les condamne au statut de langue vulgaire.

Toute cette dévalorisation de l'arabe algérien nous fait constaté une importante insécurité linguistique chez nos jeunes locuteurs qui hésitent, balbutient et ont même du mal à trouver leurs mots quand on les interroge sur la derja. Cette hésitation ou sentiment de malaise révèle une insécurité linguistique profonde ressentie par nos sujets parlants.

Ainsi, l'insécurité linguistique est considérée dans notre recherche comme un des sentiments faisant partie de l'ensemble des sentiments épilinguistiques des locuteurs car nous nous estimons que l'analyse des rapports des locuteurs à la langue est pertinente dans une telle approche. Tous les qualificatifs exprimés par les répondants sont révélateurs d'une importante insécurité linguistique ressentie par les enquêtés vis-à-vis de leur langue maternelle.

Il est intéressant de noter que la majorité de nos enquêtés ont utilisé des qualificatifs assez négatifs pour évaluer l'arabe algérien : « mélange fou », « langue terre à terre », « mélange vulgaire », etc. ce qui nous prouve encore une fois que nos enquêtés ont honte de leur parler et n'ont pas le sentiment qu'il s'agit d'une langue à part entière.

Quant à la langue française elle semble être perçue positivement par les deux groupes d'enquêtés. L'évolution de l'image de la langue française est constatée au travers des représentations des locuteurs qui semblent être conscients de son importance et argumentent en faveur de son apprentissage. La demande sociale en formation va dans ce sens, et par conséquent la langue française s'impose comme un outil intellectuel indispensable à l'échange avec le monde, l'autre critère renforçant ce choix est la place historique de la langue française dans la société algérienne qui lui confère une place de choix.

L'ouverture au marché mondial impose ses contraintes linguistiques également, l'apprentissage des langues étrangères s'avère être une nécessité dans le marché du travail, d'ailleurs de plus en plus nombreux sont les intellectuels algériens, formés dans d'autres langues notamment l'arabe , qui décident de se réinscrire aux départements de français pour parfaire leurs formations car ils espèrent s'ouvrir l'accès aux ressources traduites ou produites dans cette langue, ce qui constitue un atout majeur pour le développement de leurs recherches.

Nous voilà parvenue au terme de cette thèse au travers de laquelle nous avons soutenu et démontré que les discours de jeunes sont un discours à part entière qui exprime une identité propre à ces jeunes et qui se caractérisent par une importante créativité lexicale et des choix linguistiques conscients.

Ces choix langagiers dépendent essentiellement des milieux sociaux auxquels ils appartiennent et des représentations linguistiques qu'ils ont des

langues qui les entourent et qu'ils alternent quotidiennement et ce à travers l'usage de phrases riches en alternance codique et en emprunts.

L'exploitation des images de la langue nous a permis d'expliquer les comportements linguistiques de nos enquêtés, tout en s'intéressant aux valeurs subjectives qu'ils accordent aux langues de leur entourage.

L'analyse des discours épilinguistiques des lycéens a permis le décèlement d'un sentiment d'insécurité linguistique ressenti par nos jeunes locuteurs à l'égard de leur langue maternelle.

Un sentiment qu'il serait intéressant d'étudier d'une manière plus approfondie tout en s'intéressant par la même occasion à l'évolution des représentations linguistiques qui sont mouvantes et qui méritent qu'on s'y intéresse dans de futures recherches. Dans quel sens évoluent les représentations linguistiques des lycéens mostaganémois ? Et quels impacts ont-elles sur les pratiques langagières de ces jeunes ?

Autant de questions qui incitent à compléter et à poursuivre cette recherche dans le but d'explorer davantage ces notions au sein d'un domaine fortement propice aux enquêtes sociolinguistiques.

Bibliographie

Bibliographie

Abric, J.-C., 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset-Fribourg : DelVal.

Abric, J.-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 2ème édition 1997.

Abric, J.-C., 2003, *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Addi, L., 1999, *Les mutations de la société Algérienne*. Paris: La Découverte.

Ali-Bencherif, Z., Mahieddine, A., 2016, *Représentations des langues en contexte plurilingue algérien*, Circula, numéro 3, Montpellier.

Amossy, R, Herschberg, P, *Stéréotypes et clichés*, Armand Colin, Paris, 2005.

Ansart, P., 1999, *Croyance*, in Akoun A., Ansart P. (dir), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Seuil, Coll. Le Robert : 123-124.

Arezki, A. 2007, *L'impact des représentations sociolinguistiques sur le choix de l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie*, Communication proposée aux journées scientifiques intitulées « Partenariat entre les langues, perspectives descriptives et perspectives didactique » organisées par le réseau Dynamique de langues et francophonie (DLF) de l'Agence universitaire de la francophonie, Nouakchott, 5-7 novembre.

Asselah-Rahal, S., 2001, *Le français en Algérie, Mythe ou réalité?*, Communication proposée lors du IXème sommet de la francophonie, « Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation des savoirs en question », 25 et 26 Septembre. Beyrouth.

Beaud, S. & Weber, F., 2003, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte.

Benazzouz, A., 2013, « Parler...jeune : pour dire quoi ? » *Retour sur une enquête menée à l'Université de Mostaganem, Insaniyat.*

Bernstein B., 1971, *Class, codes and Control. Théoretical Studies to wards a sociology of language*, Londres :Routeldge et Kegan Paul.

Bertucci, MM., *Les parler jeunes en classe de Français*, IUFM de Versailles, Université de Cergy-Pontoise, Le Français aujourd'hui n° 143.

Bessai, B., 2012, Plurilinguisme et représentation des langues en contact en Algérie, *Synergies Chili* n° 8 - pp. 83-94 ;

Blanchet Ph., 2000, *La linguistique de terrain, méthodes et théorie, une approche ethno sociolinguistique*, Rennes, Le PUR.

Bloch & Al., 1991, *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, LAROUSSE.

Blöss, T., 1994, *Une jeunesse sur mesures, La politique des âges*, Cahiers internationaux de sociologie, vol XCII, p275.

Bonnaffé, E., 1920, *Dictionnaire Etymologique et Historique des Anglicismes*, Paris, Librairie Delagrave.

Boudon, R., 1992, "*L'action*" in BOUDON R. (sous la direction de), *Traité de sociologie*, P.U.F.

Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris,Fayard.

Boyer, H., 2004, *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne, pratiques, représentations, gestions*, Paris, L'Harmattan.

Boyer, H., 1997, *Plurilinguisme : « contacts» ou « conflit de langue »*,Paris, L'Harmattan.

Bretegnier, A., 1996, *L'insécurité linguistique : un objet insécurité ?*, in Robillard, D. & Bneiamino, M. (EDS), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Champion, Paris.

Bulot, Th., 2004, *Les parlers jeunes. Pratiques urbaines et sociales*, Presses universitaires de Rennes.

Bulot, Th., 2004, *Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière*, Cahiers de sociolinguistique (n° 9), Presse universitaire de Rennes, Rennes, 133 à 147.

Calvet, L-J., Dumont, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.

Calvet, L-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Castellotti, V. et Moore, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg.

Cavalli, M. et Coletta, D., 2002, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de diffusion. Aoste : Institut Régional de Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste.

Chachou, I., 2009, *Remarques sur le parler urbain de Mostaganem*, Synergies Algérie: Contacts et diversité linguistique n° 4, p.p. 69-81.

Chachou, I., 2018, *Sociolinguistique du Maghreb*, Hibr, Alger.

Charrier, B., 1988, *Villes et compagnes*, Paris, Masson.

Cheneb, M-B., 1922, *Les mots turcs et persans conservés dans le parler algérien*, Alger: thèse complémentaire.

Cheriguen F., 2007, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris : L'Harmattan.

Chibane, R., 2014, *Les innovations langagières chez les jeunes tiziouziens dans un espace urbain : Comment les jeunes tiziouziens donnent une forme linguistique aux événements et aux manifestations socioculturelles vécues ?*, *Didacstyle N°5*, Université de Blida.

Clenet, J., 1999, *Cours D.E.A. Sciences de l'éducation*, C.U.E.E.P de Lille, novembre.

Cuq, J-P., Gruca, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris

Dannequin, C., 1997, *Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes descités*, Migrants-formation, Paris, CNDP.

Deconchy, J-P., 1984, *Croyances et idéologies. Systèmes de représentations, traitement de l'information sociale, mécanismes cognitifs*, in Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris, Presse Universitaires de France : 333-360.

De Gourmont, R., 1988, *Esthétique de la langue française*, Paris, Mercure de France.

Deroy, L., 1965, *L'emprunt linguistique*, Paris, Les belles lettres.

Doise, W., & Palmonari, A., 1986, *L'étude des représentations sociales*. Genève : Delachaux et Niestlé.

Du Bellay, J., 1549, *Défense et illustration de la langue française*, Paris.

Dubois, J., 1973/2001, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

Durkheim, É., 1974, *Sociologie et philosophie*. Paris, PUF.

Edeline F., Klinkenberg J. M., Minguet Ph., 1992, *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Le Seuil, avec le Groupe μ .

Encrevet, P., *La liaison avec et sans enchainement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Paris : Edition du seuil, Coll. « Travaux linguistiques».

Etiemble, R., 1964/1991, *Parlez-vous franglais ?* Paris, Folio.

Etienne J., Bloess F., Noreck J.-P. et Roux J.-P., 1997, *Dictionnaire de sociologie. Les notions, les mécanismes et les auteurs*, Paris, Hatier, Coll. « Travaux Linguistiques », Ferguson, C-A., 1959, *Diglossia*, Word, n° 15, p. 325-340.

Flahault, F., 1987, *La parole intermédiaire*, Paris, Le Seuil.

Flament, C, et Rouquette,ML., 2003, *Anatomie des idées ordinaires*, Armand Colin, Paris.

Francard, M., 1989, *Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne Belge*, in *Revue Québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2).

Francard, M., 1993, *L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique*, Français et Société, numéro 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française.

Francard, M., 1997, *Insécurité linguistique* in MOREAU, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga.

Garmadi, J., 1981, *La sociolinguistique*, Paris, PUF.

Gauthier, M., 1994, *Une société sans les jeunes ?*, Montréal, IQRC.

Grandguillaume, G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Ed Maisonneuve et Larose, Paris.

Grandguillaume, G., 1981 *Arabisation et politique linguistique en Algérie, Identités collectives et changements sociaux*, Privat, Toulouse.

Grandguillaume G., 1996, *L'arabisation en question*, G, Qantara, IMA, Paris.

Grandguillaume, G., 1997, *L'oralité comme dévalorisation linguistique. Peuples Méditerranées*, Langues et stigmatisation sociale au Maghreb n° 79, p. 9-15.

Grawitz M., 1994, *Lexique des sciences humaines*, 6^{ème}, Paris.

Grojean, F., 1984, *Le bilinguisme : Vivre avec deux langues*, Tranel n° 7.

Grize, JB, 1990, *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

Guenier N., 1978, *Les Français devant la norme : Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Paris, H. Champion, Coll. « Créoles et français régionaux ».

Gumperz, J., 1989, *Engager la conversation*, Minuit, Paris.

Gumperz, J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.

Harding, J., 1968, *Stéréotypes*, in International Encyclopedia of the social sciences, Vol. 15, The McMillan Cie and the Free Press.

Hedid, S., 2011, « *Le français des jeunes* » au service de la didactique des langues, Synergies Algérie N=12, P81-88.

Herzlich, C., 1996, *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, (1ère éd. 1969).

Jodelet, D., 1997, *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*, in *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF, Le psychologue, 365P.

Kakai, H., 2008, *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*, Université de Franche-Comté.

Katz, D., 1960, *The functional approach to the study of attitudes. Public Opinion Quarterly* 24, 163-204

Kerbrat-Orecchioni C., 1990, *Les interactions verbales*, Tome I, Paris: Armand Colin.

Klineberg O., 1963, *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France (1^{ère} édition 1940).

Labov W., 1966, *The social stratification of English in New-York City*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics.

Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Trad. Fr.d'A.Kihm, Paris, Editions de Minit.

Lanneau, G, Malrieu, Ph, 1957, *Enquête sur l'éducation en milieu urbain et rural*, Enforce4, septembre-octobre.

Laroussi, Fouad, 1997, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Université de Rouen.

Laroussi, F., 2002, *La diglossie arabe revisitée. Quelques réflexions à propos de la situation*, Langues et société - Langues et discours, p. 129-153.

Laroussi, F., 2003, *Glottopolitique, idiologies linguistiques et Etats-Nation au Maghreb*, GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne, Université de Rouen.

Ledegen, G., 1998, *Maîtrise de la norme et sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants francophones*, in *Le français aujourd'hui*, 124.

Leyens, J.-Ph., Yzerbyt, V. & Schadron, G., 1992, *Stereotypes and social judgeability*, In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology* (Vol.3, pp. 91- 120). Chichester:Wiley.

Lipiansky E.M., 1991, *L'identité française. Représentations, mythes, idéologies*, La Garenne-Colombes, Editions de l'Espace Européen.

Loubier, C., 2011, *De l'usage de l'emprunt linguistique*, Montréal, Office québécois de la langue française.

Lüdi, G. & Py, B., 1986, *Etre bilingue*, Berne, Peter lang.

Lüdi G., Py B., 1995, *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Age d'Homme.

Mannoni, P., 1998, *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.

Martinet, A., 1998, *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.

Matthey M., 1997, *Les langues et leurs images*, AELPL, Neuchâtel.

Mauffrey, A. et Cohen, I., 1985, *Grammaire française*. Paris, Hachette.

Maurer, B., 1999, *Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique?*, dans Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

Moore, D., 1994, *L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants*. Dans Alleman-Ghionda, C. (ed.) *Multiculture et éducation en Europe*. p125-138.

Moore, D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.

Moreau, M-L., 1990, *Des pilules et des langues : le volet subjectif d'une situation de multilinguisme au Sénégal*. In Gouaini E , -Thiam N (éds.), *Des langues et des villes*, Paris, Didier Érudition, p. 407-420.

Moreau, M-L., 1996, *Insécurité linguistique: pourrions-nous être plus ambitieux? Réflexion au départ de données camerounaises, sénégalaises et zairoises*", in BAVOUX, C. (Ed) *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris/ Saint Denis, L'Harmattan.

Moreau, M.-L., 1997, *Sociolinguistique .Concepts de base*. Liège, Mardaga.

Morsly, D. 2008, *Linguistique et colonialisme, analyses et intuitions à propos des langues en situation coloniale* in, Auguste Moussirou-Mouyama (éd.), *Les boîtesnoires de Louis Jean-Calvet*, Paris, Ecriture, p.p. 169-177.

Morsly, D., 1997, *Tamazight langue nationale?* in, Laroussi F., Plurilinguisme et identités au Maghreb, Rouen, PUR.

Moscovici, S., 1966 ; *La psychanalyse, son image son public*. Paris : PUF.

Moscovici, S., 2002, *Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie?* Psychologie et société, 2, 7-24.

Oesch-Serra, C. & Py, B., 1993, *Dynamique des représentations dans des situations de migration. Étude de quelques stéréotypes*. Bulletin CILA, 57, 71-83.

Paillé, P., & Mucchielli, A., 2005, *L'analyse qualitative en sciences humaine et sociales*, Armand Colin, Paris.

Perrot, J., 1953, *La Linguistique*, Paris, PUF.

Polin, R., 1993, *La création des cultures*, Paris, Presses Universitaires de France.

Poplack, S., 1988, *Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste*, Langage et société, 43, 23-48.

Pruvost, J., Sablayrolles, J.-F., 2003, *Les néologismes*, PUF, Coll. Que sais-je?, Paris.

Py B., 2000, « Une Mexicaine à Neuchâtel », Bulletin suisse de linguistique appliquée.

Py, B., 2004, *Pour une approche linguistique des représentations sociales*, Langages (n° 154), p 6 à 19.

Queffelec, A., 1998, *Des migrants en quête d'intégration : les emprunts dans les français d'Afrique*, Le français en Afrique, n° 12, p245-256.

Queffelec, A. & al. (dir.), 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Paris, Duculot.

Rouquette, ML, et Rateau, P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble.

Schnapper, D., 1991, *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*. Paris, Gallimard, bibliothèque des sciences humaines.

Singy, P., 2006, *Le parler jeune peut être un handicap*, Migros Magazine 31.

Taleb-Ibrahimi, Kh., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger, El Hikma.

Temim, D., 2007, *Nomination et représentation des langues en Algérie*, in Cheriguen F., *Enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*. Paris, L'Harmattan, p. 19-35.

Toussaint, F., 1986, *Une société sans jeunes ?*, sous la dir de Dumond F, Québec, Institut Québécois de Recherches sur la Culture, p.182.

Trudgill, P., 1998, *Concept de genres, prestige latent et insécurité linguistique*, dans Les femmes et la langue – L'insécurité linguistique en question, Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 37-57.

Van Nieuwenhuyse, H., Lemay, A-M., Cottinet, S., 1999, *Les représentations sociales de l'avenir chez les jeunes québécois*, rapport présenté à la société ERE éducation.

Varoqueaux-Drevon, I., 1995, *Sentiments et comportements linguistiques : la représentation de la langue française en tant que langue de scolarisation en Côte-d'Ivoire : résultats provisoires*. In Barreteau D (éd.), *Traitement et emploi des langues : nouvelles techniques, nouvelles applications*. Paris, Cahiers des Sciences Humaines.

Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette, Coll. « Hachette Université Linguistique », (Nouvelle édition 2000).

Walter, H., 1982, *Enquête phonologique et variétés régionales du français*, Puf, Paris.

Références électroniques

-Amar Ingrachen, *Abdou Elimam, linguiste-chercheur, à l'EXPRESSION, La derdja est une langue : Le maghribi* - Mercredi 25 Mai 2016. Lien vers la publication :

<http://www.lexpressiondz.com/actualite/242316-la-derdja-est-une-langue-le-maghribi.html>

-Boumidini, B., 2017, Procédés d'intégration des emprunts au français dans les textes de la chanson rap algérien, Numéro5/RASDL. Lien vers la publication :

<http://revuealgeriennedessciencesdulangage.e-monsite.com/medias/files/rasdl-finale-v2-2.pdf>.

-Dourari, A., 2004, *L'officialisation de tamazight est possible*, Liberté, Algérie. Source de l'article : [Algerie1.com](http://www.algerie-dz.com/article326.html) -Lien vers la publication :

<http://www.algerie-dz.com/article326.html> consulté Le 26/05/2019

- Gourdon, J., 2013, *Ellen Bialystok : « Le cerveau des bilingues fonctionne mieux que celui des monolingues »*, French morning. Le 15 avril. Lien vers la publication. Lien vers la publication :

<https://frenchmorning.com/ellen-bialystok-le-cerveau-des-bilingues-fonctionne-mieux-que-celui-des-monolingues/>

- Leclerc, J., 1999, Algérie (1) Situation géographique et démolinguistique, Université LAVAL, Québec. Consulté le 01/06/2018. Lien vers le site :

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-1demo.htm>

-Léon. M.H., 2008, *Attitudes et représentations*, Lien vers la publication :

<http://www.institut-numerique.org/chapitre-i-attitudes-et-representations-513f69fce19b1>, consulté le 29/06/2017.

-Lionel-H. Groulx, « Querelles autour des méthodes », *Socio-anthropologie* [En ligne], 2 | 1997, mis en ligne le 15 janvier 2003, consulté le 19 avril 2012. Lien vers la publication. Lien vers la publication :

<http://journals.openedition.org/socio-anthropologie/30;DOI:10.4000/socio-anthropologie>

-Pennacchio, C. 2011, « Les emprunts lexicaux dans le Coran », Bulletin du Centre de recherche français à Jérusalem, n° 22, pp. 02-19, dans [Revues.org](http://www.revues.org).

Lien vers la publication : <http://bcfrj.revues.org/6620>. Consulté le : 08/09/2016.

-Rabeh Sebaa: Culture et plurilinguisme en Algérie. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 13/2002. Lien vers la publication: <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.consulté 19/06/2017

-Sebaa, R. (2002) *Culture et plurilinguisme en Algérie*. Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften n°13.Lien vers la publication : <http://inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>. Consulté le : 13/01/218

- Zanna et Rempel, 1988, in *Les modèles de la structure attitudinale*.Lien vers la publication : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.noumbissie_c&part=359110.Consulté le : 14/05/2017.

-Pour la « défrancisation » de l'Algérie indépendante, Lien vers le site : <https://decolonizingalgeria.wordpress.com/2017/07/15/pour-la-defrancisation-de-lalgerie-independante/> consulté le 27/05/2019.

Thèses consultées

-Chachou, I., 2011, *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien :Analyse et enquête sociolinguistiques*, Thèse, Université de Mostaganem.Lien vers la publication : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/SHS/tel-0065000...>

-Mahmoud Saada. , 2014, *La traduction en arabe des déterminants français : étude contrastive. Linguistique*. Institut National des Langues et Civilisations Orientales- INALCO PARIS - LANGUES O'. Français. ffNNT : 2014INAL0020ff. fftel-01124351f.

- Petitjean, C., 2009, *Représentations linguistiques et plurlinguisme. Linguistique*. Université de Provence - Aix-Marseille I'Université de Neuchâtel, Français. <tel-00442502>

Résumé

Le parler est une forme de la langue utilisée dans un groupe social déterminé comme signe de l'appartenance ou de la volonté d'appartenir à ce groupe social. C'est aussi un lieu de démarcation et d'expression identitaire, car il se caractérise par une forte manipulation lexicale et une importante alternance codique notamment dans un contexte comme le nôtre qui se distingue par sa richesse linguistique et son plurilinguisme.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons étudié et analysé les parlers des lycéens mostaganémois car ces parlers sont l'expression d'un mouvement générationnel posant la différence par l'affirmation des identités. Nous avons tenté de montrer qu'en plus de la variable diatopique, qui est très pertinente dans le code switching, s'ajoutent d'autres facteurs tout aussi importants, tels que : les représentations linguistiques, l'environnement familial, ainsi que la classe sociale à laquelle appartiennent les locuteurs.

L'approche ethno-sociolinguistique nous a permis d'appréhender les variations que présentent les usages des langues dans les deux contextes distincts qui nous intéressent (urbain et rural), et de tenter de les comprendre afin d'expliquer les comportements langagiers de locuteurs d'une même communauté ; mais évoluant dans des sphères linguistiques différentes.

Les différentes enquêtes menées sur le terrain nous ont permis de décrire ces parlers jeunes et d'analyser les valeurs que ces locuteurs attribuent aux langues qui les entourent. En effet, ces valeurs sont aisément perceptibles dans leurs pratiques langagières et dans leur discours épilinguistique.

Abstract

Speaking is a form of language used in a particular social group as a sign of belonging or of wanting to belong to that social group. It is also a place of

demarcation and strong expression of identity, because it is characterized by strong lexical manipulation and significant codic....

In the course of our research, we have studied and analyzed Mostagamen secondary school scholars because they are an expression of a generational movement that differentiates by asserting identities. We have tried to show that in addition to the diatopian variable, which is very relevant in the Switching code, there are also other equally important factors, such as linguistic representations, the family environment, and the social class to which speakers belong.

The ethno-sociolinguistic approach has allowed us to understand the variations in language use in the two distinct contexts of interest (urban and rural), and to try to understand them in order to explain the linguistic behaviours of speakers in the same community; but operating in different linguistic spheres.

At various surveys conducted in the field have allowed us to describe these young speakers and to analyse the values that these speakers attribute to the languages around them. Indeed, these values are readily perceptible in their language practices and in their epilinguistic discourse.

الملخص

تعتبر الرطانة شكلاً من الاستعمالات اللغوية عند جماعة محدّدة، كعلامة دالة على الانتماء إلى هذه الجماعة أو الرغبة في الانتماء إليها. وهي، أيضاً، إشارة إلى التوقع و التعبير عن الهوية من خلال التلاعب بالمفردات و الاعتماد القوي على توظيف التناوبات اللغوية لاسيما في وسط يتسم بالتنوع و اللغويين كما هو الشأن بالنسبة للوسط السوسيولساني الجزائري.

لقد درسنا، في إطار هذا البحث، و حللنا الرطانات المستعملة من قبل تلاميذ الطور الثانوي في مدينة "مستغانم" و هي استعمالات تعكس حركة جيل يسعى إلى إثبات الذات عبر التميز و الاختلاف. و قد حاولنا، في هذا السياق، أن نبيّن أهمّ العوامل المؤثرة في اختيار هذه الاستعمالات كالتمثلات اللغوية و الأوساط الأسرية و الاجتماعية التي ينتمي إليها المتكلمون.

و سمحت لنا المقاربة الإثنو- السوسيولسانية أن نلامس التشكلات النوعية للاستعمالات اللغوية في وسطين متباينين (الوسط الحضري و الوسط الريفي)، و من ثمة تحليلها من أجل تفسير السلوكات اللغوية للمتكلمين المنتمين إلى المجموعة البشرية نفسها، بالرغم من انتمائهم إلى أوساط لغوية مختلفة. و قد وجهتنا التحريات، التي قمنا بها في الميدان، إلى توصيف أحاديث التلاميذ المعنيين بالدراسة و تحديد القيم التي يسم بها هؤلاء اللغات المتواجدة في محيطهم، و هي قيم بارزة و ظاهرة في نشاطاتهم اللغوية.