

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

Université Mouloud MAMMERY Tizi-Ouzou



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire de magistère

- Ecole doctorale -

Spécialité : français

Options : Sciences du langage

Présenté par :

BOUZAR Chérif

Sujet

*Analyse praxématique d'attitudes de lycéens de
Larbaa-Nath-Trathen à l'égard du français*

Devant le Jury composé de :

- M. NABTI Amar ; Professeur ; UMMTO ; Président.
- M.SINI Chérif ; MCA ; UMMTO ; Rapporteur.
- Mme OUTALEB Aldjia ; MCA ; UMMTO ; Examinatrice.
- M.BOUALILI Ahmed; MCA; UMMTO ; Examineur.

Soutenu le 11 novembre 2014

Remerciements

Que soit ici remercié M. Chérif SINI pour m'avoir initié à la théorie praxématique. Je lui exprime ma gratitude pour m'avoir guidé dans ce travail, pour les nombreuses lectures et corrections, remarques et suggestions ainsi que les enseignements qui ont contribué à son amélioration.

J'adresse aussi mes remerciements aux membres du jury pour avoir bien accepté d'examiner ce travail.

Je remercie mon épouse pour son soutien indéfectible, mes enfants Yacine et Doudouche qui ont transcrit les enregistrements en langue amazighe.

Je remercie les élèves des deux lycées de Larbaa-Nath-Irathen qui ont contribué au travail d'enquête et particulièrement ceux qui ont accepté de s'entretenir avec moi.

Je remercie mes collègues enseignants de français des deux lycées Khouas Ahcène et Abderahmane El Illouli pour leur aide précieuse.

Je remercie par ailleurs, les responsables administratifs des deux lycées qui m'ont apporté leur aide durant la conduite des entretiens.

Je remercie mon ami Madjid.

Je dédie ce travail à mes parents, à toute ma famille...

*« La vérité naît entre les hommes qui la cherchent ensemble,
dans le processus de leur communication dialogale »*

M. Bakhtine (1929/1977 : 155)

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction générale | 1 |
| Chapitre 1 : Le dialogisme et la praxématique..... | 8 |
| I- Le dialogisme | 8 |
| II. La théorie praxématique, sa genèse et ses concepts | 16 |
| Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques | 23 |
| I. Les représentations sociales..... | 25 |
| II. Les représentations linguistiques et les attitudes linguistiques : quelques repères théoriques..... | 36 |
| Chapitre 3 : Pour une méthodologie adaptée | 45 |
| Chapitre 4 : Le français, une belle langue ? | 65 |
| Chapitre 5 : Le français, une langue riche ? | 75 |
| Chapitre 6 : Le français, une langue facile ? | 86 |
| Chapitre 7 : Le français, une langue algérienne ? | 96 |
| Chapitre 8 : Le français et l'arabe | 108 |
| Chapitre 9 : Le français et le kabyle..... | 130 |
| Chapitre 10 : Le français et l'anglais | 139 |
| Chapitre 11 : Le français, une langue de promotion sociale ? | 146 |
| Conclusion générale | 152 |
| Bibliographie..... | 156 |
| Annexes..... | 160 |
| 1. Productions écrites..... | 160 |
| 1- Les entretiens | 169 |

Introduction générale

Nous nous proposons dans la présente étude de faire ressortir des discours épilinguistiques de lycéens de Larbaa-Nath-Irathen les représentations qu'ils se font du français en compétition avec l'arabe de l'école, l'anglais, l'allemand mais aussi le kabyle, langue de leur socialisation.

Nous partons du postulat que la langue est un phénomène social dynamique. Lorsqu'on s'y intéresse d'un point de vue scientifique, on peut l'aborder en empruntant de nombreuses voies. Si on choisit de l'étudier non pas comme un objet réifié ou un ensemble de catégories abstraites, mais plutôt comme un ensemble de pratiques et d'usages actualisés par des locuteurs réels, qui la font exister et se la représentent dans des contextes sociaux eux-mêmes réels, la langue n'est plus alors à considérer comme un simple outil de communication. A ce propos, L-J Calvet note, en effet, que la langue ne peut se concevoir comme un simple instrument de communication. Elle est investie d'attitudes diverses. Il affirme qu'«*il existe tout un ensemble d'attitudes, de sentiments face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent qui rendent superficielle l'analyse de la langue comme un simple instrument*» (1993: 42)

La vie de tous les jours nous renseigne souvent sur cet état de fait. Qui n'a pas entendu dire d'une langue qu'elle est belle, claire, riche, qu'elle est la langue de la diplomatie et d'une autre qu'elle est dure, difficile à apprendre ?

Comme tout objet social, la langue obéit aux lois des constructions et des reconstructions renouvelées que font les acteurs sociaux, eux-mêmes soumis aux règles de négociation de leur espace et des objets qui le composent, des intérêts individuels et ceux de leurs groupes d'appartenance. «*En se fondant sur la perception que nous faisons d'un objet [...] nous adoptons une attitude à l'égard de cet objet. De cette attitude découle notre comportement vis-à-vis de cet objet*», écrit Ch. Sini (2007: 28).

A propos de l'objet langues, les locuteurs ne se contentent pas de les utiliser, ils se forment des opinions, des jugements à la base des attitudes à leur égard. Et ce qui se limite, en apparence, à la communication laisse apparaître des positions sociales, des penchants idéologiques. Les locuteurs ne sont pas neutres à l'égard des langues. Une langue jugée positivement, parce que valorisante, attire les locuteurs. Ce qui contribuera à son expansion. A l'opposé, une langue jugée négativement suscite la répulsion.

Aussi est-il autorisé de dire qu'en sus de la communication que les langues assurent entre les humains, elles constituent des enjeux où se disputent des intérêts et des positions sociales à la base des représentations et des attitudes linguistiques qui elles-mêmes contribuent à leur devenir.

De ce constat, on peut déduire que les langues, bien qu'elles soient égales de principe, n'occupent pas les mêmes fonctions sociales, ni la même importance dans les organisations sociales humaines.

En Algérie, le conflit autour des langues est patent. La situation linguistique est marquée par la diversité et la coexistence de langues différentes dont l'arabe standard¹ reconnu comme étant la seule langue officielle, l'arabe algérien ou populaire, l'amazigh et ses diverses variétés et enfin le français. Ces langues se partagent un marché linguistique dont la gestion, souvent fondée sur des critères idéologiques, génère des conflits et des tensions.

L'Etat a, depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962, imposé l'arabe standard, en l'inscrivant dans une perspective «*d'aspiration à l'enracinement*» (Chériguen F., 1997:62), ou de «*reconquête identitaire*» comme seule langue nationale et officielle (à noter que depuis 2002, les pouvoirs publics ont accordé officiellement à l'amazigh le statut de langue nationale). Le but avoué de la politique linguistique était de «*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)*», écrit G. Grandguillaume (1998:23).

Des lois sont adoptées pour la légitimer et la promouvoir. La visée étant de réduire le champ du français, cette forme de l'arabe aura une place prépondérante dans la quasi-totalité des institutions de l'Etat, dont l'école. Mais, fait remarquer G. Grandguillaume (1994 : 10), «*la politique linguistique suivie en Algérie jusqu'à présent a davantage fonctionné à l'exclusion qu'à l'ouverture*.» On comprend alors l'état de tension et de conflit dans lequel a évolué et continue encore d'évoluer la situation linguistique en Algérie.

¹ La désignation de cette forme de langue est problématique. Arabe classique pour certains, arabe scolaire et arabe moderne pour d'autres, nous optons pour la désignation «arabe standard »

La volonté de restaurer la place de la langue arabe, écrit encore G. Grandguillaume (1994: 12), quand bien même elle pouvait faire l'objet d'un consensus national en son principe, en réalité la politique d'arabisation s'est traduite globalement par deux conflits : l'un qui opposait la langue arabe au français, l'autre qui opposait cette langue à l'arabe et au berbère. En ce qui concerne la langue française, ce «butin de guerre » comme la nommait l'auteur de Nedjma, Kateb Yacine, le statut est ambigu. L'Algérie vit une espèce de dilemme à son égard, fait remarquer Ch. Sini (2007: 11) : «*en même temps qu'on juge nécessaire sa présence, on souhaite se séparer de lui définitivement*». La volonté de sa supplantation par l'arabe standard ne se fera pourtant pas totalement puisque la langue française continuera à avoir une existence effective que ce soit à l'école ou dans la société, en général. De nombreux cadres algériens sont encore, en 2013, formés en français et les enseignements scientifiques universitaires se font toujours en français.

Aussi est-il à considérer qu'au plan institutionnel, le français garde à côté de l'arabe scolaire une place considérable. Il reste de fait une langue seconde bien que ce statut ne soit pas officiellement reconnu. Au niveau des cycles scolaires, l'école algérienne assure l'enseignement du français comme première langue étrangère depuis la 3^{ème} année primaire jusqu'à la terminale, soit dix années.

1. Justification du choix du sujet et problématique

Durant notre carrière d'enseignant de français au lycée, nous avons souvent été frappé par le caractère fluctuant de l'intérêt porté à la langue française en tant que matière d'enseignement et conséquemment des performances que réalisent les apprenants. Enseignant, parents, inspecteurs de l'Education nationale, chercheurs et spécialistes s'accordent à considérer que le niveau des élèves, en français, ne cesse de se dégrader. La question est souvent au centre des discussions et des débats entre enseignants que ce soit à l'occasion des rencontres officielles ou des discussions informelles. Des réponses sont apportées surtout aux plans pédagogiques et didactiques dans les aspects inhérents aux méthodes et approches des contenus et à la formation, en général. La réflexion qui en découle apporte sans conteste des réponses aux questions qui constituent notre lot quotidien des situations problèmes que nous gérons, au plan didactique, dans nos classes. Toutefois, nous sommes toujours restés sur notre faim quant à d'autres interrogations telles celles relatives aux raisons à l'origine des attitudes des apprenants à l'égard

de la langue française. Pourquoi certains en ont une opinion favorable et d'autres la négligent ou la rejettent ?

Nous avons souvent eu à engager des débats avec nos apprenants autour des rapports qu'ils entretiennent avec les langues dans la perspective de comprendre les raisons à l'origine de la réussite mais surtout de l'échec que connaissent certains parmi eux, notamment dans celle que nous dispensons, en l'occurrence le français.

Au-delà des niveaux de capacité et de compétence dans la matière enseignée qui, somme toute, pourraient s'expliquer par l'accumulation des difficultés, il ressort que cela tient à d'autres raisons qui se traduisent fort bien à travers les discours qu'ils tiennent autour de la question.

Nous entendons souvent dire «depuis que j'étais enfant, j'ai toujours aimé le français», «c'est une langue difficile», etc. Beaucoup n'en parlent pas mais, dès que l'opinion est suscitée autour de la question et la mise en discours réalisée, on aboutit à une hétérogénéité d'attitudes. Ainsi, certains aiment la matière enseignée et lui accordent une place importante durant leur cursus scolaire. D'autres, au contraire, la négligent et rencontrent l'échec. Les modalisateurs porteurs de jugements en rendent compte. Certains y voient, à titre d'exemple, «une belle langue» qui ouvre des perspectives professionnelles parce qu'elle offre «une supériorité intellectuelle», «un moyen d'accès au savoir», «un outil de poursuite des études universitaires». D'autres, par contre la jugent négativement.

Ce sont là des attitudes au sujet d'une langue loin d'évoluer seule mais en compétition scolaire avec l'arabe, l'anglais, l'allemand, et l'amazigh (kabyle) depuis 1995.

Mais à quoi tiennent ces comportements ?

Les recherches documentaires que nous avons effectuées nous ont conduit à deux notions importantes : les représentations et les attitudes. Celles-ci sont depuis des dizaines d'années au cœur des recherches, tant sociolinguistiques que didactiques. En milieu scolaire, on mesure l'importance des représentations linguistiques à la base des attitudes parce qu'elles constituent des facteurs importants dans le désir d'apprendre, en général, et d'apprendre des langues, en particulier. La consultation de la littérature consacrée à ces notions/concepts nous a permis de parvenir à l'idée que la réussite des apprentissages scolaires des langues est tributaire des

représentations que se font les apprenants des langues qu'ils étudient. Celles-ci apportent un éclairage sur le rapport à leur apprentissage.

Par ailleurs, c'est à l'école, institution formelle, que vont se confronter les systèmes de représentations linguistiques que se forgent les apprenants. C'est là aussi que s'expriment le mieux ou le plus les critères des choix de formes de langues que font les locuteurs et des valeurs qu'ils leur attribuent.

Nombreux sont les travaux centrés sur les notions/concepts d'attitudes et de représentations linguistiques. Empruntées à la psychologie sociale, ces deux notions occupent une place importante dans les études sociolinguistiques.

H. Boyer (1991: 49), citant J. Gamardi (1981 : 25) affirme que *«les attitudes linguistiques et donc les représentations de la/des langue(s) et de ses/leurs variations font partie intégrante de l'objet d'étude de la sociolinguistique»*. En effet, c'est parce qu'elles constituent des facteurs puissants dans le changement linguistique et, corrélativement les changements que connaissent les locuteurs, que l'observation et l'analyse des représentations et des attitudes constituent l'une des préoccupations majeures de la sociolinguistique. D. Lafontaine (1997:59) écrit pour sa part que l'intérêt accordé à ce phénomène se justifie par le rapport dialectique à la sphère politique et sociale tant il révèle des enjeux et des conflits.

Si les recherches en la matière permettent d'établir des diagnostics pour connaître les raisons à l'origine des échecs que rencontrent les politiques scolaires, celle que nous menons a pour but de rendre compte de la place du français en essayant de saisir à quoi tiennent les critères de choix que font les apprenants dans cette région de notre pays pour, corolairement, comprendre les rapports entre les langues en contact à cette période de notre histoire..

2. Champ et terrain de recherche

Notre projet s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique et, plus particulièrement dans l'analyse de discours épilinguistiques de lycéens. Notre travail consiste à interroger les constructions discursives liées au français dans les discours de lycéens de Larbaa-Nath-Irathen. Nous nous attèlerons à comprendre comment cette langue est catégorisée en rapport avec l'arabe, langue de l'école, le kabyle, langue des pratiques langagières quotidiennes, enseignée à partir de la troisième année primaire, l'anglais et l'allemand, enseignées respectivement

comme seconde et troisième langues étrangères. Précisément, il s'agit d'analyser les discours selon que l'élève est inscrit en classe de langues étrangères, de lettres et philosophie, de sciences expérimentales ou techniques mathématiques et gestion qui se prépare à l'enseignement universitaire.

Le choix de l'examen des représentations et attitudes chez cette frange de la population, nous semble-t-il, se justifie par le fait qu'en plus de l'école, où la coexistence des langues est omniprésente, le public qui a en moyenne entre 16 et 19 ans, est à un âge où l'épanouissement prend forme. Les lycéens connaissent, à cet âge, un dynamisme de socialisation sans égal. Ils se construisent, se forgent des opinions, prennent des engagements. Selon W. Labov (1976: 207), *«c'est au cours de la première année secondaire que le locuteur commence à assimiler l'ensemble des jugements de valeurs... Il devient sensible à la valeur sociale de sa façon de parler et de celle des autres, jusqu'à atteindre une familiarité complète avec les normes de la communauté, vers dix-sept ou dix-huit ans»*.

Par ailleurs, cette catégorie de locuteurs évolue dans un environnement où les médias dont la télévision, la presse, l'Internet à travers les réseaux sociaux, mais aussi les amis, les camarades et les parents sont autant de vecteurs de langues et de cultures qui forgent leurs représentations sociales, en général, et linguistiques, en particulier.

Notre terrain d'enquête est Larbaa-Nath-Irathen, une région de montagne distante de trente kilomètres environ du chef-lieu de la wilaya de Tizi-Ouzou et plus précisément les deux lycées que compte la Daira : le lycée d'enseignement polyvalent Khouas Ahcène et le lycée d'enseignement général, Abderahmane El Illouli. En plus du critère de faisabilité du travail d'enquête, ce choix est déterminé, par la connaissance que nous avons de la région puisque nous y exerçons encore notre profession d'enseignant. Egalement par le fait que les deux lycées ont ouvert des filières de langues étrangères à côté de celles déjà existantes.

3. Hypothèses de travail

La première hypothèse que nous formulons est que les représentations que se feraient les apprenants du français seraient déterminées par des liens aux images qu'ils se font des langues qu'ils étudient et des langues qu'ils pratiquent en situation non formelle. La langue française serait perçue comme une langue valorisante puisqu'elle prépare à des études universitaires

pouvant donner accès à des statuts sociaux également valorisants. Elle permettrait ainsi l'ouverture à des horizons nouveaux.

La fluctuation de l'intérêt porté au français serait en rapport avec l'appréciation que les élèves se font des programmes scolaires, de leur filière de spécialité, voire de la mission de l'école, de leur avenir et des images que leur renvoient les enseignants de français.

Par ailleurs, nous postulons que la langue française à statut flottant, langue algérienne pour les uns, langue seconde et étrangère pour d'autres, évolue, dans un contexte scolaire, qui ne saurait échapper à la compétition selon le rapport qu'elle entretient avec le kabyle, l'anglais, l'allemand et la langue arabe.

Nous nous proposons dans la présente étude de rendre compte du processus de la co-production du sens dans les discours que nous avons sollicités auprès des élèves des classes de troisième année secondaire.

Cette étude est composée de onze chapitres. Dans, respectivement, le premier, le deuxième chapitre nous présentons les concepts du dialogisme et la théorie praxématique, les notions /concepts de représentations et d'attitudes, le corpus et la méthodologie adoptée dans le troisième.

Les chapitres de quatre à onze sont consacrés à l'analyse praxématique des discours. Ils sont organisés selon les catégories thématiques qui ressortent des entretiens réalisés.

Chapitre 1 : Le dialogisme et la praxématique

Notre approche des représentations et attitudes linguistiques de lycéens de Larbaa-Nath-Irathen repose sur le postulat sociolinguistique qui considère la langue comme un phénomène social dynamique. Il s'ensuit que l'analyse des productions langagières que nous nous proposons d'effectuer, dans le cadre du présent travail, s'appuie sur trois orientations théoriques dont voici les grandes lignes :

1. Le dialogisme forgé par M.Bakhtine et repris par Jacques Brès et ses collègues de Montpellier parce qu'il permet de saisir la dimension plurielle de la production du sens.
2. La praxématique en tant que linguistique de la production dynamique du sens en langage. Les outils d'analyse offrent la possibilité et les moyens de saisir les productions langagières des locuteurs autour de la problématique des représentations du français en discours co-construit.
3. L'analyse conversationnelle dans les dimensions définitoires de l'interaction verbale, des tours de parole, particulièrement.

I- Le dialogisme

Nous choisissons de suivre la terminologie praxématique dans son approche du concept de dialogisme qui restreint l'emploi de polyphonie au cas de «certaines utilisations littéraires du dialogisme, dans lesquelles un énoncé fait entendre plusieurs voix » (J.Bres & B.Verine, 2002 : 168).

La théorie de la polyphonie a été élaborée par M.Bakhtine au sujet d'un certain nombre d'œuvres romanesques dont notamment les romans de Rabelais et de Dostoïevski. La polyphonie est empruntée métaphoriquement au champ musical. «Elle consiste à faire entendre les voix des actants aux côtés de la voix du narrateur avec lequel elle s'entremêle» (C.Détrie, P.Siblot & B.Verine, 2001 : 256).

Le principe dialogique a été élaboré dans le champ de l'analyse linguistique et littéraire du Cercle du théoricien russe Mikhaïl Bakhtine. Contrairement à la pensée d'usage propre aux linguistes structuralistes, M. Bakhtine (1929/1977 : 136) juge inacceptable l'analyse de la langue comme système abstrait et adopte le concept de dialogisme comme il l'affirme dans le passage suivant : «*la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système*

abstrait de formes linguistiques [...] mais par le phénomène social de l'interaction verbale.»

Pour lui, la parole, voire toute expérience se forme dans l'altérité. Selon ce principe, la vérité n'est pas le fait d'un seul homme mais se construit grâce à l'interrelation dialogale.

«*La vérité naît entre les hommes qui la cherchent ensemble, dans le processus de leur communication dialogale*» affirme M. Bakhtine (1929/1977 : 155). Pour lui, la réalité fondamentale du langage est l'interaction verbale et sa forme prototypique, le dialogue.

Au sens de M. Bakhtine, le dialogisme concerne le discours, en général. Il désigne les formes de la présence de l'Autre dans le discours. Cela signifie que le discours n'est pas à saisir comme un acte individuel mais plutôt comme une activité sociale co-déterminée par un ensemble de relations dialogiques. «*Il n'existe plus, depuis Adam, d'objets innommés, ni de mots qui n'auraient déjà servi. Intentionnellement ou non, chaque discours entre en dialogue avec les discours antérieurs tenus sur le même objet ainsi qu'avec les discours à venir, dont il pressent et prévient les réactions. La voix individuelle ne peut se faire entendre qu'en s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes*», écrit Tzvetan Todorov (1981 :8). Ainsi, tout discours produit de manière consciente ou inconsciente se présente comme reprise-modification de discours antérieurs du fait que la conscience et la connaissance du monde passent par l'activité discursive.

En effet, écrit M. Bakhtine, (1977 : 136) : «*chaque discours répond à quelque chose, réfute, confirme, anticipe sur les réponses potentielles*». Depuis sa mise en lumière, le concept de dialogisme a connu une extension de son champ et a ouvert la voie à un foisonnement de perspectives théoriques en analyse de discours mais qui illustre, par là-même, les difficultés à extraire des notions directement opératoires, considérant que le terme dialogique se prête à différentes interprétations, à l'origine de problèmes terminologiques.

Et afin d'écartier ou, du moins, réduire les ambiguïtés définitoires, nous estimons nécessaire, pour les besoins de notre travail, d'opérer quelques distinctions que nous présentons dans ce qui suit.

1. Le dialogal / le monologal / le dialogique

Comme nous l'avons écrit ci-haut, M. Bakhtine (1929/1977: 136) écrit que «*l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage*». Sa forme prototypique est le dialogue. Celle-ci se présente sous deux formes :

- 1- le dialogue externe ou la dimension dialogale de l'interaction
- 2- le dialogue interne ou la dimension dialogique de l'interaction

Relevant de la dimension externe, un discours est considéré comme *dialogal*² lorsqu'il se développe comme enchaînement de tours de parole référés à des énonciateurs-locuteurs différents et identifiables. Selon le dictionnaire Le Petit Robert 2014, le dialogue est défini comme «*un entretien entre deux personnes*». C'est un échange interactionnel entre deux interlocuteurs, comme alternance des tours de parole. Reprenant l'illustration de M. Bakhtine, J. Bres (2006 : 48) recourt à l'image de la chaîne et les maillons qui la composent. Ainsi, «*le tour de parole répond à une réplique antérieure et est lui-même réplique antérieure à laquelle répondra le locuteur suivant* ». Toutefois, J. Bres (2006 : 48), et avant lui M. Bakhtine, souligne l'existence d'une nuance, à savoir que les textes ne se présentent pas tous sous l'enchaînement de tours de parole. C'est le cas par exemple des articles de presse, des romans qui se manifestent non pas comme un dialogue mais plutôt comme un monologue car produits par un seul locuteur. M. Bakhtine postule qu'il faut comprendre le texte monologal comme un tour de parole particulier. Malgré l'absence de répliques antérieures, dans la structure externe, cela n'en affecte pas moins la structure interne qui manifeste une orientation dialogique puisque, comme nous l'avons relevé ci-haut, «*chaque discours répond à quelque chose*». J. Bres (2002 : 168) considère, à ce propos, que les tours de parole dans le discours dialogal sont à prendre *in praesentia*, alors que dans le monologal, ils sont à considérer *in absentia*.

² «Terme créé dans le courant des années 80 afin de prévenir les glissements sémantiques et prendre en compte l'acception bakhtinienne de dialogique » (J. Bres, «Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogisme, polyphonie», 2005

Le principe dialogique repose sur le fait que les discours d'un locuteur sont habités de discours antérieurs, de voix qui résonnent dans sa parole et qui constituent le background culturel et idéologique permettant la communication entre les humains.

La dimension dialogique se manifeste dans tous les discours. Elle est constitutive de tout discours. J.Bres (2001: 83) écrit à ce sujet que le dialogisme est *«la capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix du locuteur-énonciateur une ou plusieurs voix»*. Amina Ait-Sahlia Benaïssa (1999: 21) note, pour sa part, que *«le dialogisme est la propriété inhérente à tout discours d'intégrer, plus ou moins implicitement, des discours autres, qu'ils soient antérieurs au discours produit ou circulant dans le contexte où ce dernier est élaboré»*. Ce à quoi est parvenu J.Bres (2001: 83) en proposant la définition suivante : le dialogisme est *«l'orientation de tout énoncé, constitutive et au principe de sa production, vers des énoncés réalisés antérieurement sur le même discours, et vers la réponse qu'il sollicite»*.

2. Les dimensions dialogiques

Le dialogisme se trouve au fond de tout énoncé. L'individu acquiert la fonction de sujet dans et par les discours antérieurs comme l'a affirmé M.Bakhtine (1929 :117) : *«les individus ne reçoivent pas en partage une langue prête à l'usage, ils prennent place dans le courant de la communication verbale, ou plus exactement, leur conscience ne sort des limbes et ne s'éveille que grâce à son immersion dans ce courant»*. Cette réflexion a pour implication que ce qui peut être considéré comme discours individuel n'est que chimère et constitue ainsi, de fait, une remise en cause de l'homogénéité énonciative : ce que le «je» prends pour son discours est en réalité, au moins partiellement, tenu par les autres discours qui le précèdent.

On distingue trois dimensions du dialogisme : interdiscursif, interlocutif, intralocutif.

2.1 Le dialogisme interdiscursif

Est désigné par dialogisme interdiscursif, la rencontre ou l'interaction entre le discours d'un énonciateur autour d'un objet et les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet et avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction. Cette dimension dialogique, M. Bakhtine (1934:105) la nomme *«relation dialogique avec les mots d'autrui dans l'objet»*. Le dialogisme interdiscursif assimilé à la notion d'intertextualité structure fondamentalement tout texte et constitue une réponse au déjà-dit. En somme, tout discours interagit avec des discours antérieurs.

2.2 Le dialogisme interlocutif

Tout discours est orienté vers des réactions anticipées. Le sujet parlant prend en compte ses représentations sur les connaissances, les attitudes et intentions de l'Autre. Il construit de façon anticipée en fonction de la réponse attendue ou présumée de l'énonciataire auquel s'adresse l'énonciateur. En d'autres termes, le locuteur module son discours en fonction de son interlocuteur et de l'image représentative qu'il se fait de lui. L'intérêt de ce type de dialogisme réside dans le fait que la prise en compte de l'interlocuteur vise essentiellement à façonner sa réponse mais également à anticiper sans arrêt sur cette réponse que le locuteur s'imagine et que celle-ci influence par là même son discours.

2.3 Le dialogisme intralocutif

Est désigné par dialogisme intralocutif ou autodialogique la dimension dialogique de l'interaction du sujet parlant avec ce qu'il a déjà dit, ce qu'il est en train de dire et ce qu'il projette de dire. Autrement dit, l'énonciateur s'exprime sur la base de ce qu'il dit lui-même.

Que retenir de la théorie du dialogisme ?

- 1- Dans un dialogue, la coproduction du sens repose sur la collaboration, voire même dans un rapport conflictuel, entre les partenaires et dépend de ce qui a eu déjà lieu et de ce qui va venir. Dans l'analyse du discours, il faut prendre en compte les énoncés antérieurs pour saisir le sens dans la démarche d'interprétation.
- 2- Dans la thèse de M. Bakhtine, toute expression est dialogique. Même le monologue est l'écho d'énoncés antérieurs. La production discursive se compose en vue de sa réception par un énonciataire tel que se le représente l'énonciateur. Le choix des mots, des structures syntaxiques et toutes les conventions d'usage se basent sur des énoncés antérieurs.
- 3- Le dialogue a des cadres externes que sont la prise de parole dans une situation d'interaction concrète. Quant au dialogique, il se manifeste de façon interne au discours. Alors que le dialogue se joue entre individus, le dialogique se joue entre énoncés.
- 4- Aucun mot n'est « neutre » mais inévitablement « chargé », « occupé », « habité », « traversé » des discours des autres. « Seul l'Adam mythique abordant avec sa première parole un monde pas encore mis en question aurait été à même de produire un discours »

soustrait au déjà-dit de la parole d'autrui», écrit M.Bakhtine (1975 :100).

- 5- Tout discours s'inscrit dans une interaction soit de manière explicite ou implicite avec d'autres discours. Aucune parole, sillonnée par d'autres voix, n'échappe au principe dialogique. Nul ne peut prétendre être à l'origine des paroles qu'il réalise. Tout discours n'est qu'absorption et transformation des discours antérieurs, selon l'affirmation de M.Bakhtine (1975).

La figure suivante modélise les rapports qu'entretiennent les dimensions dialogiques avec le discours.

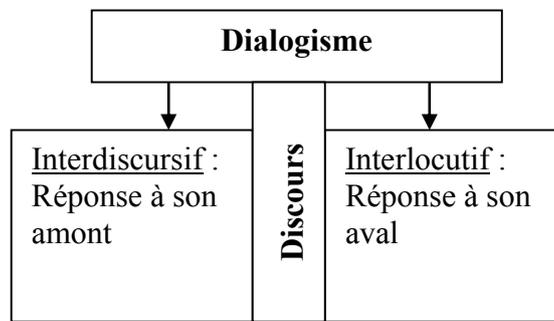


Figure 1

3. L'Autre dans le discours

Abordant la problématique de l'énonciation, E. Benveniste (1974 :82) souligne que «*dès qu'un individu se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'Autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet Autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire*».

Toutefois, note Amina Ait Sahlia-Benaïssa, (1999 : 22) «*les traces de l'Autre dans le discours sont difficiles à percevoir*». Dans ce cadre, Jacqueline Authier-Revuz (1982: 91) propose la notion d'hétérogénéité énonciative pour rendre compte de l'inscription de l'Autre dans la linéarité du discours. Elle considère que cette hétérogénéité est «*constitutive*» de tout discours : «*l'Autre n'est pas un objet extérieur dont on parle mais une condition constitutive pour qu'on parle*».

L'hétérogénéité énonciative peut être «montrée», c'est-à-dire que l'énonciateur signale lui-même, au sein de son discours par des marques linguistiques explicites (discours rapporté, citation, proverbes, etc.).

Cette hétérogénéité, dans sa double dimension constitutive et montrée, indique que le langage porte toujours une part de l'Autre qui «habite» en chacun. Cette part de l'Autre que chacun porte en lui se lit aisément dans ce passage de M. Bakhtine (1970 : 114-115) : *«Pour la conscience individuelle, le langage, en tant que concrétion idéologique vivante et opinion multilingue, se place à la limite de son territoire et de celui d'Autrui. Le mot du langage est un mot semi-étranger. Il ne le sera plus quand le locuteur y logera son intention, son accent, en prendra possession, l'initiera à son aspiration sémantique et expressive. Jusqu'au moment où il est approprié, le discours n'est pas dans un langage neutre et impersonnel car le locuteur ne le prend pas dans un dictionnaire. Il est sur des lèvres étrangères et c'est là qu'il faut le prendre et le faire sien. Le langage n'est pas un milieu neutre ; il ne devient pas aisément, librement, la propriété du locuteur.»*

Ce passage illustre la puissance des idées de Bakhtine et autorise à tirer les conclusions suivantes :

1. La production du sens s'inscrit dans une dimension plurielle. Dans le modèle bakhtinien, la parole n'est pas un lieu d'émergence de l'individualité mais la manifestation d'une activité socialement collective.
2. Les mots du langage ne sont jamais neutres. Ils ont déjà existé dans la bouche d'un autre énonciateur. Nous parlons avec les mots des Autres que chemine la variabilité socio-historique à travers les plumes et les lèvres qui les portent.

Enfin, si la présence de l'Autre dans le discours rend l'initiative de l'appropriation du langage difficile, complexe, pour le cas de l'étude que nous menons, prendre position dans et par la matérialité du discours, pour des jeunes lycéens, l'est davantage. Aussi, notre tâche sera-t-elle de porter un regard sur les mots qui portent la trace de l'Autre dans leur discours, essayer de l'identifier. Le concept de dialogisme intéresse particulièrement en ce sens que les discours que tiennent ces lycéens, dans le contexte actuel, peuvent révéler les discours tenus ou qui se tiennent à propos du français en contact avec les autres langues en présence dans cette région du pays.

4. L'interaction verbale et la co-construction du discours

Nous écrivions au début de ce chapitre que M.Bakhtine considérait que *«la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques [...] mais par le phénomène social de l'interaction verbale. »*(M.Bakhtine, 1977 : 136). Dans la partie qui suit, nous proposons d'aborder la notion d'interaction verbale. Celle-ci revêt un intérêt pour cette étude sachant que la matérialité du discours épilinguistique provoqué ou co-construit en interaction constitue la matière que nous analyserons.

La représentation linguistique constitue une des formes de représentations sociales. Elle renvoie à un ensemble de connaissances socialement élaborées et plus ou moins partagées en rapport avec la ou les langues. Cette co-élaboration tout comme ce partage impliquent la communication au sein du groupe social en question.

Les principes de la praxématique montrent que la communication ne se réduit pas à une simple mécanique de production et de réception d'un message entre un émetteur et un récepteur. Cela se déroule dans un processus interactif. Les interactants produisent conjointement des discours, s'influencent mutuellement et agissent ensemble sur la réalité. Ils participent à une négociation constante de leur statut, des objectifs qu'ils visent comme le montrent les publications de C. Kerbrat Orecchioni (1986,1998)

Cette conception de la communication privilégie la prise en compte de l'intersubjectivité dans la production de discours au lieu et place de la subjectivité individuelle. L'interaction étant le moyen qui donne réalité au langage, elle constitue un espace de co-actions. Dans un rapport communicationnel, les individus se définissent comme partenaires conscients ou inconscients de l'action qu'ils produisent les uns sur les autres et contribuent à la création d'une réalité commune. L'établissement d'une communication implique un positionnement social.

Cette dimension nous intéresse d'autant plus que la matérialité du discours que nous analysons est co-produite dans des rapports intersubjectifs avec les apprenants dont certains furent nos élèves.

II. La théorie praxématique, sa genèse et ses concepts

1. Genèse, sources et fondements de la praxématique

Si la plupart des disciplines en sciences du langage s'intéressent au sens une fois produit, la praxématique s'attache au processus même de sa production. C'est pourquoi elle a retenu notre attention étant donné que nous y puisons les outils nécessaires permettant l'appréhension des attitudes dans la complexité du discours coproduit avec nos interlocuteurs.

La praxématique est née des réflexions de Robert Lafont³ à la fin des années soixante-dix. C'est une théorie linguistique, en rupture avec la conception structuraliste du rapport langue-parole. Se situant au carrefour de la sémiotique, de la sociolinguistique et de la psychanalyse, elle se veut une linguistique de la production sociale du sens.

A ses débuts, Robert Lafont, autour de qui on retrouve F. Madray, P. Siblot, J-M Barberis et J. Bres, et d'autres chercheurs, développe une interprétation dynamique des rôles dans les échanges langagiers.

R. Lafont s'inspire des travaux de G. Guillaume qui affirme que «*la pensée en action du langage exige du temps*» (1968: 8). Et c'est sur ce temps pendant lequel «*l'esprit agit*» que R. Lafont fonde sa réflexion et non sur le produit final de l'action du langage. Le nom attribué à cette théorie confirme son fondement épistémologique en tant que théorie : la praxis comprise comme action dans le cours de sa réalisation par opposition à «pragma» de la théorie pragmatique qui réfère à l'action comme produit.

La praxématique est fondée sur la réflexion marxiste sur le plan idéologique en introduisant la notion de travail dans le langage et l'adoption de la théorie bakhtinienne du langage (voir supra, le concept de *dialogisme*).

Née d'une nécessité de reconnaître et de problématiser le rôle du réel dans la production du sens, elle est considérée par ses fondateurs comme une linguistique matérialiste.

³ Réflexion qu'il développe à partir d'un travail sur la langue occitane et qui aboutit à une réflexion plus générale sur le langage.

Elle est définie par R. Lafont (1984 :71) comme *«une théorie post-structuraliste basée sur l'étude des phénomènes dynamiques du langage : production du sens en discours, production des niveaux de réalité dans la représentation du monde»*. J-M. Barberis, J.Bres, F.Madray, P.Siblot (1989 : 31) écrivent, pour leur part, que *«la production du sens n'est perceptible que dans son effective réalisation.»*

La praxématique est considérée comme une linguistique de la parole. J-M. Barberis, J.Bres, F.Madray, P.Siblot (1989 : 31) notent qu' *«elle s'applique à analyser les pratiques langagières dans l'ensemble de leur détermination et s'installe ainsi dans le champ dévolu d'ordinaire à la sociolinguistique»*.

La praxématique redonne à l'oral, par trop *«scellé dans l'écrit»*, toute sa primauté en analysant les productions langagières en situation d'interaction, lieu où se construit la production du sens.

Remettant en cause le schéma traditionnel de la communication, J-M. Barberis, J.Bres, F.Madray, P.Siblot (1989 : 32) affirment que *«la communication linguistique ne peut se concevoir selon le schéma linéaire et symétrique où des signes circulent, sans reste, entre un émetteur et un récepteur par des procédures d'encodage et de décodage »*. Le sens est un procès complexe, résultat d'un travail effectué à l'émission comme à la réception que révèlent les fréquents malentendus, les ajustements constants dans les interactions verbales.

Cette théorie, dont nous exposons les principaux outils, travaille sur des corpus réels, se propose de rendre compte des processus de production dynamique du sens. Et c'est en cela qu'elle nous intéresse dans le présent travail.

Nous utilisons ses principaux outils afin de saisir la problématique des représentations et attitudes, comme praxis à l'égard du français dans un contexte scolaire de langues en contact. Et, par ailleurs, tenter d'identifier les lieux de conflits dans la production de la parole, d'examiner et de repérer les stratégies que les interlocuteurs déploient dans leurs choix et positionnements.

Sans aller dans les détails épistémologiques qui fondent la théorie praxématique, nous abordons dans ce qui suit certains de ses principes.

2. Principes de la théorie praxématique

2.1 La production du sens : la signifiante

Ce qui importe du point de vue de la praxématique, ce n'est pas de décrire le sens virtuel, mais le sens qui se crée dans l'actualisation, c'est-à-dire le passage des potentialités de la langue à celles du discours. C'est à ce niveau d'ailleurs que la praxématique s'inscrit en rupture avec le signe saussurien.

Ce processus est désigné par le terme de signifiante qui, selon R.Lafont et F.Madray (1976 : 102) est *«le mouvement par lequel la conscience dans l'actualisation passe d'un niveau de signification à l'autre. De ce point de vue, le sens est considéré comme produit, la signification un système d'outils de production (les praxèmes), la signifiante, la production même»*, expliquent les deux auteurs. Le mot pris dans le processus de production du sens masque bien évidemment l'activité toujours à l'œuvre qui le sous-tend dans l'interaction verbale.

L'activité de production du sens ou la signifiante se trouve prise entre deux instances. Celle illimitée de la langue et le réglage social qui, lui, limite cette activité sous la pression de l'énonciataire pour la transformer en communication, laquelle provoque la production d'autres sens dans de nouvelles actualisations.

2.2 Le praxème

Tout en récusant la corrélation bi-univoque posée entre signifiant et signifié, la praxématique substitue le praxème au signe linguistique saussurien. Pour cette théorie, le signifié n'a pas d'existence dans l'immanence de la langue mais des signifiants mis en jeu dans le discours. Ce qui est souvent saisi comme sens d'un mot n'est en réalité qu'un sens produit dans l'actualisation. Outil de la nomination, le praxème est le moyen par lequel l'homme «verse »en langage son appréhension du réel. La désignation du référent s'opère donc par couplage d'une forme du réel et d'une forme du langage actualisé en discours ainsi que cela est schématisé dans la figure suivante :

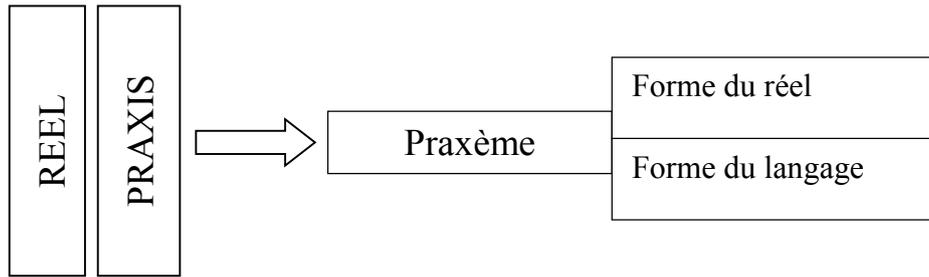


Figure 1

Le praxème n'est pas doté d'un sens pré-établi. Il ne découle pas d'une langue qui lui confère une signification fixe. C'est l'expérience qui «s'implicite» dans une matière sémantique. Sa faculté de signifier -sa signifiante- fait l'objet d'un réglage social du sens. En effet, «lors d'un échange verbal, le praxème est constamment pris entre deux pôles : illimitation du sens et réglage social du sens », note A. Ait Sahlia-Benaïssa, (1999 : 26).

Le praxème constitue donc un outil d'enregistrement de l'expérience dans toute sa complexité telle que l'homme l'appréhende dans le parcours de l'évolution de ses connaissances lesquelles s'actualisent dans l'interaction que l'on peut figurer ainsi :

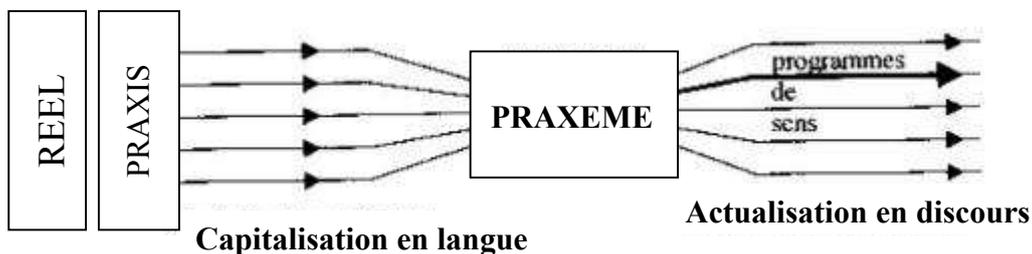


Figure 2⁴

L'expérience du réel est multiple. Pour communiquer, les locuteurs procèdent par couplage entre une forme linguistique et une forme du réel qu'ils repèrent selon leur praxis. Celle-ci n'est d'ailleurs qu'une image du réel. L'expérience que les Hommes ont du réel ou son appréhension n'est nullement uniforme ou monosémique mais plutôt polysémique.

Cela amène à dire que la production, d'apparence monologique, du discours résulte en réalité d'un rapport avec les discours antérieurs, par la sélection qu'opère le locuteur parmi les

⁴ Figure empruntée à P.Siblot, 1997, Nomination et production de sens : le praxème, In : Langages, 31e année, n°127, 1997. pp. 38-55

potentialités signifiantes capitalisées par le praxème. Les traces de cette activité de production du sens se manifestent à travers «*les retards, les reprises et les ratages de la parole*», comme l'écrivent J-M. Barberis, J.Bres, F.Madray, P.Siblot (1989 : 34).

C'est à ce niveau que la théorie praxématique et la conception bakhtinienne de la langue font jonction.

2.3 L'actualisation

L'étude du processus de production du sens est considérée comme objet central dans la praxématique qui est sous-tendue par une notion importante qu'est l'actualisation de la langue en discours. Développée dans la conception guillaumienne, l'actualisation est le mouvement par lequel la langue devient parole. C'est le passage des potentialités de la langue à la réalité d'un discours, écrivent Détrie C., Siblot P. et Verine B., (2001 : 14).

Les praxématiciens considèrent l'actualisation comme un mouvement d'approche du réel par la conscience, comme l'explique R. Lafont (1978 :326) : «*l'actualisation est le mouvement par lequel la conscience du sujet (qui se réitère, s'inscrit, s'énonce dans cette opération) construit, avec les moyens de la langue, une image de réalité et en contrôle la vérité objective*»

2.4 Le temps opératif

Le processus d'actualisation s'effectue dans un processus dynamique. G. Guillaume (1929: 84) écrivait : «*Il faut du temps pour penser comme il faut du temps pour marcher*»⁵. Il ajoute que «*la pensée en action du langage exige du temps*» (1968 :8). Ce temps désigne celui du processus de l'actualisation, appelé temps opératif ou temps du procès de la signifiante.

A ce sujet, R.Lafont (1984 : 90) propose les termes de temps de l'à-dire, temps du dire et temps du dit pour indiquer les instances où se déroule le processus d'actualisation.

• ⁵ Gustave Guillaume, *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps suivi de L'architecture du temps dans les langues classiques*, Honoré Champion, Paris, 1984 (original 1929), ISBN 2 85203 129 9.

Le temps de l'à-dire correspond au temps de programmation praxémique, en inconscience, du message phrastique ou textuel. Ce temps est insaisissable du fait qu'il appartient justement à l'inconscient.

Le dire est le temps d'extériorisation des unités praxémiques dans lequel le locuteur réalise effectivement les unités linguistiques. C'est le temps du discours, du flux verbal.

Le dit constitue la capitalisation en mémoire syntaxique de ce qui a été dit et qui rend possible la cohérence dans les enchaînements discursifs.

Ces trois instances, contrairement à ce qu'on pourrait penser, ne s'inscrivent pas dans la linéarité du temps. J.Brès et J-M Barberis (Détrie et al., 2001 :22) expliquent qu' *«entre ces trois instances, il y a tuilage, superposition décalée et souvent conflictuelle, comme le signalent les ratages. L'à-dire peut être représenté comme un chantier où se concurrencent, se télescopent différents programmes, vers le défilé du dire. Le seuil d'actualisation élimine autant que faire se peut, les brouillons, mais la bousculade au portillon est telle que le travail de sélection est rarement parfait. Se signifie alors, sous forme de ratages sur le fil du dire, le travail de l'à-dire. »*

D'autre part, tandis que le dire programmé s'extériorise, l'à-dire, sous tendant les instances du dire et du dit, continue de construire, en anticipation, les programmes de phrase, et contrôle la production du dire dans son cours, qu'il peut interrompre, ou faire bifurquer. Mais l'à-dire est, en même temps, soumis aux paroles déjà prononcées, qui pèsent de leur matérialité sur le déroulement irréversible du flux verbal. Le rapport entre mémoire du dit et prévision de l'à-dire assure la cohésion du discours en train de se faire, et, lorsque nous perdons le fil, montre la nécessaire solidarité des trois instances dans le dysfonctionnement (perte de contact entre le déjà dit et la suite en cours de programmation) »

En somme, lors de la production discursive trois instances sont à l'œuvre. L'à-dire, tout en étant imperceptible car logé au niveau de l'inconscience, programme la production langagière et détermine le dit. Alors que le dire se matérialise dans le discours, l'à-dire poursuit la programmation praxémique à venir. Au même temps, le dit déterminera l'à-dire dans la programmation pour la suite de la production discursive.

Cette dynamique de la production de la parole fait écrire à A. Ait Sahlia-Benaïssa (1999 : 28) qu'elle «est le lieu d'un conflit qui se rejoue en permanence entre la pulsion communicative du locuteur et les contraintes qui sont imposées à sa parole par le réglage social du sens. De ce fait, la fonction de contrôle qu'exerce l'à-dire sur le dit fait que celui-ci n'est jamais clos».

Lors d'une interaction verbale, on se retrouve généralement devant deux situations. Une situation où la pulsion communicative est réprimée par le locuteur. Cela est rendu perceptible par le dit qui porte les traces de la perturbation de l'à-dire, ce qui se manifeste par les reformulations, bégaiement, répétitions, autocensure, évitements, camouflages, prolongements vocaliques, hésitations, refoulements, intonations ascendantes/descendantes, interruption des programmes de sens...

Une deuxième situation où, au contraire le locuteur libère sa pulsion communicative et l'affranchit de la censure qui s'exerce dans l'à-dire. Dans ce cas, il y a souvent excès ou débordement dans le dit. Cela amène alors le locuteur à se corriger dans le dire en préparation.

Dans l'une ou l'autre de ces deux situations, les manifestations de l'activité de production du sens témoignent du rapport de tension entre la pulsion communicative et le réglage social du sens. Ces marques sont à prendre comme produits de «l'extériorisation conflictuelle» des tensions en rapport aussi bien dialogales que dialogiques puisque la production du sens par un individu est une représentation du réel parmi les potentialités signifiantes du monde et capitalisées en langage.

Le sens émerge dans le rapport à l'Autre, pour reprendre le principe dialogique forgé par M. Bakhtine. Il est le produit de l'intersubjectivité qui caractérise la communication humaine dans son appréhension du monde.

A la faveur de l'étude que nous menons et qui s'appuie sur la théorie praxématique, le discours est provoqué, donc coproduit en intersubjectivité avec nos enquêtés. L'analyse des entretiens cible la tâche de désambiguïsation de praxèmes en rapport avec les représentations et les attitudes des lycéens à l'égard du français en observant, entre autre, l'impact qu'exerce l'à-dire sur le déroulement du dit.

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

Introduction

La langue est un objet qui suscite des positionnements, des jugements et des appréciations. La sociolinguistique, depuis sa fondation en discipline autonome, s'est prioritairement intéressée aux pratiques linguistiques des locuteurs et les soubassements sociaux qui président à la variété des productions linguistiques. Si la langue existe à travers «la masse parlante», cette existence ne se réduit pas seulement aux usages qui en sont faits mais aussi à travers et par les connaissances épilinguistiques construites par la communauté linguistique. Ainsi, les études sociolinguistiques s'intéressent non seulement aux comportements linguistiques (comment les gens (se) parlent-ils ?) mais également aux attitudes et représentations (comment les gens se positionnent-ils vis-à-vis de leur(s) langues et celle(s) des autres ? que pensent-ils de leur façon de parler ?)

Louis Jean Calvet (1993: 42) explique qu' «*il existe tout un ensemble d'attitudes, de sentiments face aux langues*». Et c'est le discours sur ces langues, désigné par le terme «épilinguistique» qui joue le rôle de révélateur et met en évidence les représentations que se font ces locuteurs à propos des langues qui coexistent sur le marché linguistique.

La notion de représentations a suscité des champs de recherches et la production de nombreux ouvrages. Plusieurs théories ont été élaborées mais elles diffèrent et varient selon les perspectives adoptées par les chercheurs selon leur domaine de recherche. Ces théories ne se contredisent pas mais se complètent les unes les autres.

Le concept de représentations linguistiques a suscité de nombreux travaux. La manière dont les locuteurs pensent leurs pratiques linguistiques requiert depuis les travaux de W. LABOV un intérêt considérable même si ceux-ci ne portaient pas spécifiquement sur cette question mais abordaient plus généralement la question de la stratification sociale du langage. C'est durant les années 1980, note Cécile Petijean (1999 :15), que «*le concept de représentation linguistique est identifié avec plus de précision*». Et si celui-ci apparaît dans la littérature sociolinguistique, cela ne veut pas dire qu'il bénéficie d'une définition précise et claire. Là où les uns parlent de représentations, d'autres utilisent les notions d'image, d'opinion, de conception de la langue, du rapport des locuteurs à leur langue, de croyance, d'idéologie... provoquant ainsi une opacité définitoire qui a probablement pour origine le fait que, contrairement aux pratiques

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

linguistiques, les représentations linguistiques ne sont pas accessibles de façon directe. Le manque de clarté qui entoure la notion de représentations découle de la nature même de cette réalité qui se caractérise par l'immatérialité.

Par ailleurs, si cette notion apparaît aujourd'hui dans le domaine de la sociolinguistique, elle ne constitue pas pour autant une donnée établie par les linguistes. Sa genèse se situe plutôt du côté de la psychologie sociale où sa théorisation fut établie pour la première fois par Serge Moscovici en 1961 dans l'ouvrage de référence, *La psychanalyse, son image et son public*. Actuellement, le concept de représentation sociale dépasse le cadre de la psychologie sociale pour être élargi au domaine des sciences sociales. A ce sujet, H. Boyer (1991:23) ne manque pas de souligner : *«On peut raisonnablement considérer que les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales : même si la notion de représentation sociolinguistique, d'un point de vue épistémologique, fonctionne de manière autonome dans certains secteurs des sciences du langage, il convient de situer la problématique des représentations par référence à son champ disciplinaire originel : la psychologie sociale.»*

Nombreux sont les auteurs qui ont défini la notion de représentation. Toutefois la polysémie du concept et les multiples phénomènes et processus auxquels il renvoie le rendent difficile à cerner. S.Moscovici (1976 : 39) écrit à ce sujet : *«si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l'est pas».*

Et pour les besoins de notre étude, un "retour aux sources" en faisant appel à la conceptualisation initiale de la notion de représentation semble indispensable pour apporter l'éclairage nécessaire au concept de représentations linguistiques dans le domaine qui est le nôtre. En d'autres termes, comprendre ce que signifie précisément le terme de représentations et voir quelles sont les spécificités qui le caractérisent dans le domaine de la sociolinguistique.

A partir des analyses faites par les auteurs que nous avons consultés, nous exposons dans un premier temps, quelques aspects théoriques des représentations sociales. Pour y arriver, nous présentons d'abord les caractéristiques générales des représentations autour des thématiques générales suivantes :

- Qu'est-ce que les représentations ? Quelques définitions
- Quel est le contenu des représentations ?
- Comment s'élaborent les représentations ?

- Comment fonctionnent-elles ?
- Quelles sont les fonctions des représentations ?

I. Les représentations sociales

La notion de représentations est un terme générique relativement ancien. Certains auteurs dont Mannoni (1998) attribuent la genèse de ce vocable au philosophe A. Schopenhauer (1818-1844) dans son ouvrage *Le monde comme volonté et comme représentation*. Pour cet auteur, les représentations sont le produit du travail secret de la volonté intellectuelle. Mais on considère que la paternité de la notion de représentations revient au sociologue E. Durkheim (1898) et à son école qui l'étudient en tant que fait social, travail publié dans un article sous le titre de «représentations individuelles et représentations collectives»⁶. Depuis sa théorisation par Moscovici en 1961, elle constitue un concept fondamental en psychologie sociale et dans d'autres disciplines connexes.

1. Qu'est-ce qu'une représentation ?

Représenter vient du latin «*repraesentare*» qui signifie rendre présent. Le dictionnaire *Larousse* précise qu'en philosophie «*la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit*» et qu'en psychologie «*c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène (etc.) du monde dans lequel vit le sujet*». La représentation est «*l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe*».

Au sens le plus large, la représentation désigne une activité mentale. Reprenant les travaux d'E. Durkheim sur la pensée collective (1895), S.Moscovici (1961) redéfinit la notion de représentation sociale en se distanciant de ses théories postulant qu'elles (les représentations) étaient «*des données collectives mentales qui s'imposeraient aux personnes*». Bien au contraire, selon S.Moscovici, «*elles relèvent de l'activité cognitive des groupes et individus dans des contextes particuliers*» (1961 : 140).

⁶ Encyclopédie Universalis, version en ligne <http://www.universalis.fr/encyclopedie/representations-collectives/> (consulté le 12 mars 2013)

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

En sociologie, on postule qu'en plus des institutions objectives qui garantissent sa stabilité, toute société est régie par un système structuré de représentations collectives, plutôt subjectives, qui garantissent son dynamisme et qui pèsent de tout leur poids sur l'action individuelle. *«L'individu n'est rien sans la société qui l'invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin»* (H.Boyer, 2003 : 11). De ce point de vue, P. Moscovici (1961 :33) considère qu'une représentation sociale consiste en *«l'élaboration d'un objet social par une communauté avec l'objectif d'agir et de communiquer»*.

Pour F. Mulkay (2006:2), c'est d'abord une vision du monde, un objet qui véhicule un ensemble d'idées. Cette vision du monde est emplie d'informations et de perceptions que l'homme doit traiter, organiser par l'intermédiaire de ses sens sous peine d'être totalement dépassé et incapable de se repérer et d'agir dans le monde qui l'entoure. De plus, la représentation est socialement construite étant donné que les significations que l'homme construit du réel sont influencées par les contacts avec les autres individus avec lesquels il rentre en interaction.

Pour Cécile Petitjean (2009:19), le modèle construit autour de la représentation est un continuum entre l'individuel et le social. Elle considère que l'environnement est composé d'entités (objets, personnes, situations) revêtus d'un rôle plus ou moins important. Tout individu dispose à leur sujet d'un certain nombre d'informations et construit des croyances s'y rapportant. Tout objet ne génère pas forcément des représentations, mais pour qu'il y ait une représentation, il faut qu'il y ait un objet. Les croyances, bien qu'appartenant à une sphère individuelle, rentrent en interaction avec d'autres et aboutissent à un ensemble de connaissances spontanées communes qui permettent de dépasser la sphère individuelle pour s'inscrire dans le social. A ce sujet, P. Moliner, (2001:8) écrit que *«la représentation est sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, à un groupe social ou à une société toute entière»*.

Doit-on conclure qu'il existe deux représentations, l'une individuelle et l'autre collective ? Non, il ne s'agit pas de déterminer cela mais de dire qu'elle est les deux, simultanément. Selon J-C. Abric (1994:29) *«les représentations sociales sont à la fois consensuelles et marquées de différences individuelles»*.

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

C'est une sorte de passerelle entre l'individuel et le collectif du fait même qu'elles se basent sur les échanges ou les interactions et finir par tisser un savoir commun autour des entités composant notre environnement. Autrement dit, il s'agit dans et par la communication que s'élabore la construction et la reconstruction du réel.

Pour J.Peytard et H.Boyer (1990 : 3) la notion de représentation est définie comme «une activité cognitive produisant des connaissances spécifiques dont la finalité est de contribuer aux processus de conduites et d'orientations des communications sociales. »

Selon P.Moliner (1996 : 26), le terme «représentation» sociale désigne un mode spécifique de connaissance du réel, substituant par un processus d'objectivation la perception à la connaissance, permettant aux individus de comprendre et d'interpréter leur environnement afin d'y agir efficacement, proposant enfin une vision du monde cohérente parce que déformée selon les intentions des acteurs sociaux qui les ont produites.

2. Manifestation des représentations sociales

Beaucoup d'auteurs se sont intéressés à l'émergence des représentations et les conditions de leur élaboration. Selon F.Elejarrrieta (1996), cité par Cécile Petitjean (1999 : 22), le premier moment dans la construction d'une représentation correspond à l'émergence d'un objet inconnu dans l'environnement social d'un groupe. De par l'intérêt qu'il peut susciter, cet objet engendre une communication collective au cours de laquelle s'échangent les connaissances communes. Ainsi, pour ce modèle théorique, c'est dans le cadre de l'interaction que s'élabore la connaissance et permet ainsi aux individus de réduire le déficit de savoir. Pour illustrer cet aspect, D. Jodelet (1989 : 31) affirme : *«Nous avons tous besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement et intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations».*

Pour P.Moliner (1996 : 35-46) *«il y a élaboration des représentations sociales quand, pour des raisons structurelles et conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe».*

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

En résumé de ce qui vient d'être dit, nous retenons cinq critères pour qu'un objet puisse devenir objet de représentation sociale.

- 1- L'objet doit être spécifique. Il s'agit ici du statut social de l'objet. Celui-ci doit revêtir un caractère important pour le groupe d'une part et il doit être polymorphe, d'autre part.
- 2- L'objet doit susciter la communication. Des interactions doivent être entretenues et être régulières à propos de l'objet par les membres de la communauté ou du groupe social.
- 3- L'objet doit constituer un ou des enjeux. Deux types d'enjeux sont à retenir. Un enjeu identitaire et un enjeu de cohésion du groupe. Pour le premier, l'objet de la représentation suppose qu'il est à l'origine de la formation du groupe. Pour le second, l'objet de la représentation, établi sur une base consensuelle, renforce la cohésion du groupe.
- 4- L'objet suscite une dynamique sociale. Dans une société donnée, l'existence de plusieurs groupes est une évidence mais également une nécessité. Ceux-ci interagissent au sujet d'un objet et ressentent le besoin d'élaborer des représentations à l'intérieur de leur groupe d'appartenance afin de préserver la cohésion et se distinguer ainsi des autres groupes pour assurer la distinction identitaire.
- 5- Absence de contrôle dans la diffusion des informations. Toute représentation se caractérise par son aspect inconscient. Si les individus composant le groupe peuvent disposer de connaissances inhérentes à leur environnement, ils ne maîtrisent pour autant la dimension représentationnelle. Les savoirs sont assimilés à la vérité et donc collent directement à la réalité. Il est une évidence toutefois, l'identification d'une représentation par un groupe social ne signifie pas qu'il la catégorise dans le champ du réel mais dans celui de l'interprétation. Les représentations n'expriment pas la réalité matérielle. C'est une vision mentale d'un individu ou d'un groupe. Et c'est en ce sens qu'elles représentent une réalité. Ainsi autant elles assurent la reconstruction de la réalité autant elles lui sont constitutives.

Les représentations sociales acquièrent souvent un statut d'évidence du fait qu'elles sont partagées par un groupe, se mêlent à la réalité et il devient quasiment impossible de les distinguer de celle-ci pour le même groupe. Elles ne sont donc pas le reflet de la réalité mais sont considérées comme la réalité même. Elles sont une sorte de «carte mentale» provisoire car sujette au changement avec la construction d'une nouvelle représentation. Ainsi, on peut dire

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

qu'à partir du moment où chaque groupe social a ses propres représentations, la réalité, les valeurs et les normes sociales diffèrent d'un groupe à l'autre.

De ces définitions, nous retenons deux propriétés qui caractérisent les représentations :

- Leur caractère non savant : ensemble d'informations à propos d'un objet, une représentation est le fruit d'une expérience individuelle et d'échanges entre les individus. Il s'agit d'un savoir non scientifique sur le monde.
- Elles sont socialement élaborées et partagées. Les représentations sont sociales car déterminées par les pressions sociales, par les conflits de classes et les groupes d'intérêts. Si elles sont partagées, ce qui ne signifie pas toujours accord, c'est pour permettre la communication entre les membres de la même communauté.

Nous pouvons alors dire que les représentations sociales en tant qu'outils de compréhension et d'interprétation du monde permettent d'identifier, d'expliquer et de comprendre l'environnement. En tant que moyen d'appréhension des objets qui composent l'environnement, elles servent de guide d'action, d'orientation du rapport au monde, une passerelle qui lie la sphère de l'individu à celle du social.

3. Le processus de formation des représentations sociales

L'élaboration des représentations sociales renvoie à la mise en œuvre de dispositifs de catégorisation résultant de processus socio-cognitifs (Deschamps et Beauvois, 1996, cités par Cécile Petitjean 1999 : 23). Ces processus de connaissance, pour cette auteure, sont doublement caractérisés : d'une part, le traitement de l'information sociale et d'autre part, des processus au travers desquels l'activité cognitive est actualisée, encouragée ou freinée par des variables sociales.

Ces processus, qui débouchent sur le partage de savoirs communs autour de l'objet, sont mis en évidence par S. Moscovici (1961) qui montre que la construction de la représentation sociale passe par deux processus distincts : celui de l'objectivation et de l'ancrage.

3.1 L'objectivation

L'objectivation rend compte de la façon dont les personnes sélectionnent les informations disponibles socialement. En d'autres termes, les personnes, en fonction de leurs singularités, vont accorder plus d'importance à certaines informations qu'à d'autres.

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

Les personnes procèdent en détachant les informations qu'elles sélectionnent de leur contexte d'origine dans le but de se faciliter la tâche cognitive. La somme des informations traduites et catégorisées ou hiérarchisées constitue le noyau figuratif de la représentation. Et lorsque les éléments d'information sont perceptibles par le sujet, ils passent de l'état de concepts à celui d'images concrètes.

Ainsi, objectiver des éléments abstraits et complexes consiste à les traduire en images concrètes qui ont du sens et qui pourront être assimilées par les interactants.

L'objectivation est donc un mécanisme permettant de rendre concret ce qui est au départ abstrait, immatériel. Un processus qui permet de faire entrer le social dans la représentation par le truchement de la mise en discours. En outre, c'est pendant ce processus que s'établit la relation entre l'objet et les mots (les praxèmes) ou, pourrait-on dire, il s'agit de la phase d'actualisation.

Le processus d'objectivation comporte trois étapes :

- 1- La sélection des informations en rapport avec l'objet mais également en accord avec les normes du groupe social.
- 2- La formation du noyau figuratif (nous aurons l'occasion d'y revenir un peu plus loin)
- 3- La naturalisation : la représentation nouvellement formée s'ancore dans le groupe et passe pour de la réalité.

3.2 L'ancrage

Il correspond à la façon dont une représentation pénètre dans la société. C'est par lui que l'objet de la représentation s'intègre dans le système de valeurs du sujet. L'objet nouveau va alors entrer dans le système de pensée préexistant. Le sujet participera en réalisant les ajustements et les adaptations nécessaires pour que les informations nouvelles rentrent dans les catégories préconstruites. Le processus d'ancrage s'effectue également dans la confrontation des nouvelles informations avec celles préexistantes ou familières du sujet.

On peut aussi de ce point de vue considérer que l'ancrage est le processus qui permet de rendre familier ce qui est inconnu ou étrange. Il s'agit de faciliter l'appréhension d'une représentation à partir de cadres maîtrisés en fonction des normes et des objectifs et de la volonté du groupe d'appartenance à justifier ses opinions et prises de position. Ainsi l'objet catégorisé prend sens

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

et sert de moyen permettant d'interpréter la réalité et effectuer des échanges communicationnels avec d'autres groupes. Grâce à l'ancrage, la nouvelle représentation, contenant les normes du groupe, assure la fonction identitaire de référence.

4. La structure de la représentation sociale

L'approche structurale de la représentation sociale a été élaborée par J-C Abric (1994) à la suite des travaux réalisés par S.Moscovici. Elle repose sur le postulat selon lequel une représentation sociale est composée d'éléments cognitifs interreliés. L'organisation interne d'une représentation est fondée sur la théorie dite du noyau central. Du point de vue de J-C Abric (1994 : 19) *« l'organisation d'une représentation présente une modalité particulière, spécifique : non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de plusieurs éléments qui donnent à la représentation sa signification »*.

Ainsi, les éléments constitutifs de la représentation ne sont pas tous placés au même niveau dans son organisation interne mais sont organisés hiérarchiquement autour d'un élément central représentant le nœud autour duquel vont se greffer les éléments périphériques. J-C Abric a défini deux éléments constitutifs de la représentation : les éléments centraux et les éléments périphériques. Chacun des deux assure une fonction spécifique.

4.1 Le noyau central

Comme nous l'avons vu *« une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyance à propos d'un objet donné. »* (J-C Abric, 2003 : 59). La représentation, socialement produite, est porteuse de valeurs que véhiculent les individus et les groupes.

Reprenant la notion de noyau figuratif de S.Moscovici, J-C Abric (2003) considère que cet ensemble organisé, indispensable à la construction du monde social, est composé d'un contenu et d'une structure. Sa théorie part de l'hypothèse que toute représentation sociale est organisée autour d'un noyau central. Celui-ci réfère à des éléments partagés par l'ensemble du groupe considéré. C'est un sous-ensemble de la représentation composé d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait la représentation dans son ensemble. Cette absence donnerait également une signification radicalement autre de la représentation dans son ensemble. Constitué d'éléments stables, cohérents, le noyau central est celui qui résiste le plus au

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

changement. P.Moliner (1996 : 68-78) propose le caractère non négociable des éléments centraux. Ainsi, si un élément est central, alors il est indispensable à la représentation.

Le noyau central dispose de deux fonctions :

- 1- une fonction génératrice : c'est l'élément qui permet la création et la transformation de la signification des autres éléments composant la représentation sociale.
- 2- Une fonction organisatrice : cette fonction réfère à l'organisation des autres éléments de la représentation autour du noyau central qui a la particularité d'être l'élément le plus stable. Il assure, par ailleurs, le rôle d'unificateur et de stabilisateur dans les contextes sociaux mouvants et soumis aux lois de l'évolution. C'est le noyau central qui va résister au changement puisque toute altération du noyau central entraîne inmanquablement une transformation de toute la représentation.

4.2 Les éléments périphériques

Il s'agit de tous les éléments qui ne sont pas centraux dans une représentation sociale. Ce qui signifie qu'aucun des éléments n'est indispensable. Conséquemment, ils peuvent subir des modifications ou carrément disparaître sans que cela n'affecte la représentation. C'est autour du noyau central que ces éléments gravitent. Ils sont plus ou moins éloignés du centre mais ont une relation directe avec lui. Il est évident qu'ils ne se trouvent pas là par hasard. Leurs valeurs et leurs fonctions sont déterminées par le noyau central. Il s'agit de la partie la plus accessible de la représentation, la plus concrète mais aussi la plus exposée à la transformation. Les éléments périphériques comportent des stéréotypes et des croyances. On considère que plus ils sont proches du noyau, plus ils assurent un rôle important dans la concrétisation de la signification de la représentation. Leur éloignement justifie également cette signification. Ces éléments constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète. Ils sont généralement moins polymorphes et moins abstraits que les éléments centraux.

Les éléments périphériques occupent trois fonctions essentielles :

- 1- Une fonction de concrétisation :

Les éléments périphériques sont directement liés au contexte social où est ancrée la représentation. Ils sont, en général, composés de mots concrets, compréhensibles et transmissibles. Ils révèlent le contexte social du moment et la réalité vécue par les sujets.

2- Une fonction de régulation :

Les éléments périphériques permettent aux individus une adaptation de leurs représentations aux évolutions du contexte. En effet, contrairement aux éléments du noyau central, ils se caractérisent par la malléabilité, donc sujets à la facilité de leur transformation. Ils peuvent ainsi être intégrés ou retirés de la représentation en fonction des besoins sans avoir à faire subir des transformations à la représentation elle-même. Soit ils sont intégrés en tant qu'éléments mineurs, soit ils subissent une réinterprétation ou reçoivent un statut d'exception.

3- Une fonction défensive :

Les éléments du noyau central ont besoin d'être stables et sont de ce fait réfractaires au changement au risque de remettre en cause l'ensemble de la représentation. Les éléments périphériques jouent alors le rôle «d'amortisseurs» en intégrant certains éléments contradictoires d'une réalité qui dérange et un noyau central qui ne peut pas changer rapidement. C'est en quelque sorte les moyens de défense que déploie la représentation afin d'assurer sa stabilisation. Ainsi, comme il arrive parfois à la représentation d'être contredite et déstabilisée, ces contradictions et cette menace sont amorties par les éléments périphériques qui les intègrent ou les réinterprètent. Ils protègent ainsi la représentation. Si la déstabilisation, dont la représentation est sujette, persiste le noyau central sera peu à peu atteint et, de fait, se transformera dans sa structure.

5. Fonctions des représentations sociales

La question qui structure le point développé tout au long cet exposé est celle de comprendre ce à quoi servent les représentations sociales pour effectuer les transpositions nécessaires du champ de la psychologie sociale à celui de la sociolinguistique qui nous intéresse dans le présent travail.

Les représentations sociales aident à comprendre et expliquer la réalité sociale. D'après J-C Abric (1994), les représentations sociales comportent quatre fonctions essentielles :

- 1- Une fonction cognitive ou de savoir : Les représentations sociales permettent aux individus d'accéder à des contenus informationnels et d'intégrer des données nouvelles à l'ensemble de leurs connaissances emmagasinées au cours de leurs expériences antérieures. C'est ce que P. Moscovici a mis en évidence à propos de la psychanalyse

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

dont les connaissances ou informations nouvelles sont diffusées par certaines catégories sociales tels les journalistes, les enseignants ... Ainsi les informations sont transformées pour devenir plus familières à l'expérience d'un groupe social ou d'un individu.

2- Une fonction identitaire :

Les représentations sociales ont également pour fonction de situer les individus et les groupes dans la sphère sociale. C'est le médium qui établit la passerelle entre les individus et leur environnement social. Elles sont en cela un élément fondateur de l'identité groupale. De plus, elles permettent la cohésion sociale assurant aux individus la possibilité de s'appuyer sur certaines normes de leur groupe qui leur procurent la sécurité. A ce propos, D.Jodelet (1997 : 365) écrit «*Partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité*».

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

Il est évident que dans un groupe social les individus ne vivent pas tous la ou les mêmes expériences. Les expériences accumulées par le groupe, déterminant ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné, les aident à communiquer et permettent aux membres à mieux gérer leurs conduites dans leur environnement social. Cette fonction porte sur les attitudes, les opinions et les comportements et influence l'action des interlocuteurs.

4- Une fonction de justification des pratiques :

L'individu se situe dans son environnement grâce à ses connaissances pratiques et ses représentations du monde. De ce point de vue, la représentation justifie les conduites et les comportements des individus ou des groupes dans une situation ou à l'égard des autres groupes.

Nous estimons, pour nos besoins spécifiques dans le cadre de ce travail, qu'il est important de considérer la fonction identitaire, celle des conduites et des comportements aussi bien que la fonction justificatrice. Elles nous semblent pertinentes considérant que les humains, en leur qualité de sujet sociaux, s'identifient à travers les normes et les valeurs que véhicule la langue ou qu'on lui attribue. Leur comportement linguistique justifie leur action à travers les opinions qu'ils produisent et les attitudes qu'ils adoptent.

6. Le rôle de la communication dans l'émergence des représentations

La représentation étant définie comme un savoir commun relatif à un objet donné, cela ne signifie pas que tous les objets requièrent l'attention des individus et des groupes et seraient systématiquement représentés. J-C Abric (1994 : 24) note à ce sujet que «*tout objet n'est pas forcément objet de représentation*». Et c'est là que la communication intervient en tant que moyen de sélection. On utilise dans ce contexte le concept de «saillance» pour caractériser les objets. «*Pour qu'un objet puisse être saillant, il doit revêtir au sein du groupe, une fonction de concept⁷*» (Cécille Petitjean, 1999 : 31).

Il apparaît donc que la communication participe au processus représentationnel au moins à deux niveaux :

- 1- l'interaction joue un rôle dans le partage et l'ancrage des représentations sociales.
- 2- elle constitue le lieu de l'émergence de la saillance d'un objet pouvant le rehausser au statut de représentation collective.

C'est dans la communication que s'expriment et sont formulés les opinions, les jugements qui traduisent des prises de position.

Pour notre part, le point de vue que nous adoptons est que la communication ne se réduit pas à un processus linéaire entre un émetteur et un récepteur selon le schéma classique qui les confine dans des positions statiques. Par communication, nous entendons les échanges interactifs dynamiques où les interlocuteurs investissent leurs tours de parole, s'influencent mutuellement, concourent à la coproduction du sens et agissent ensemble sur la réalité. La communication implique donc un positionnement social. L'interaction participe ainsi de la construction identitaire des sujets et permet de façon négociée leur intégration dans le groupe. Les pratiques nouvelles doivent garantir une valorisation matérielle ou symbolique. Elles doivent être récurrentes dans le groupe considéré.

⁷ Idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances. Dictionnaire Larousse consultable en ligne à cette adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concept/17875>

II. Les représentations linguistiques et les attitudes linguistiques : quelques repères théoriques

L'approche de la notion des représentations en psychologie sociale nous enseigne que celles-ci (les représentations) sont à l'origine de tout comportement social et que, par ailleurs, elles ont une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement, orientent les conduites et la communication autour des objets qui le composent, y compris donc l'objet social qu'est la langue. C'est pourquoi la notion de représentation linguistique entretient un lien avec les représentations sociales au moins du point de vue de deux aspects :

- La langue est un objet de représentations: les locuteurs portent un regard sur les langues, construisent des savoirs et les partagent socialement.
- La langue véhicule des représentations: la communication sociale passe essentiellement par la langue en tant que moyen privilégié. L'étude des représentations s'élabore sur l'étude des discours dans lesquels elles se construisent.

Lorsqu'on consulte la littérature consacrée à la notion de représentations linguistiques, on se rend compte d'un foisonnement terminologique qui rend la notion difficile à saisir. Dans nos lectures, nous avons relevé les expressions suivantes qui réfèrent à la même réalité : la représentation des langues (De Lauwé, 1966) ; la conscience linguistique (J.Maurais, 1985) ; les imaginaires linguistiques (A-M.Houdebine, 1985) ; les représentations langagières, linguistiques, métalinguistiques (A.Culioli, 1990) ; représentations sociolinguistiques (H.Boyer, 1991), images des langues (M.Matthey, 1997) ; représentations linguistiques (B.Maurer, 1997).

Devant cette multitude terminologique, les sociolinguistes reconnaissent la difficulté à donner une seule définition du concept. B.Maurer (1998 : 32) écrit que cette difficulté tient au fait que le concept de représentation est importé du domaine de la psychologie sans tenir compte de sa complexité.

Si la notion de représentations n'apparaît pas dans le champ conceptuel des recherches menées alors, cela ne signifie pas une absence d'intérêt mais s'explique probablement par l'obstacle du principe prôné alors d'évacuer des études linguistiques tout ce qui n'est pas directement observable, comme les sentiments des locuteurs.

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

La notion de représentations linguistiques traverse de nombreux travaux produits durant les années 1960 à 1970 mais aucune définition précise ne fut apportée. En sociolinguistique, c'est au cours des années 1980 et 1990 qu'elle va émerger, sera définie et sera répandue distinctement dans les travaux qui lui sont consacrés. Cette période a été préparée par des travaux portant sur des éléments connexes à la notion de représentations, tels que «opinion», «attitude», «sentiment», «image», «vision» qui apparaissent dans les travaux de Nicole Gueunier et al. (1978) en application des travaux de W.Labov (1961) concernant les recherches sur la stratification sociale des variables linguistiques. C'est à lui que revient le mérite d'avoir encouragé l'importance de prendre en considération l'influence de «l'imagerie linguistique collective» dans les pratiques linguistiques des locuteurs dans leur rapport aux langues mettant ainsi en évidence un outil méthodologique pour l'étude de la variation et des changements linguistiques. Il reste encore que W.Labov, dans l'ensemble de ses travaux n'emploie pas le terme de représentations linguistiques mais des expressions telles que «attitudes positives / négatives», «sentiments positifs / négatifs». Dans les travaux de L.Milroy (1980) vont apparaître les lexèmes tels que «attitude», «valeur affective», «malaise social» et «idéologie sous-jacente».

Pour sa part, A-M Houdebine (1997:165) souligne que le concept de représentations est fortement polysémique renvoyant à la fois à la psychologie dans la dimension relative à la représentation mentale et à la sociologie dans l'aspect social de la représentation et propose l'emploi de la notion d' «*imaginaire linguistique*» qu'elle définit comme «*le rapport du sujet à la langue et repérable par les commentaires évaluatifs sur les usages ou les langues*».

Les normes objectives sont celles qui émanent d'une élaboration scientifique. Les normes subjectives relèvent des représentations des locuteurs. Les commentaires évaluatifs qu'ils soient valorisants ou dévalorisants sont catégorisés en rapport avec les normes subjectives. De ce point de vue, les locuteurs, face à la diversité linguistique et en fonction de leur groupe d'appartenance, selon la variété qu'ils pratiquent, évaluent les langues, émettent des jugements de valeurs, les acceptent ou les rejettent selon la norme qu'ils jugent correcte.

Dans le même ordre d'idées, Cécile Canut (1998:2) définit l'imaginaire linguistique comme «*l'ensemble des normes subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiques langagières repérables à travers les discours épilinguistiques*».

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

Durant les années 1980 et 1990, la notion de représentations sera intégrée dans la littérature des sciences du langage, notamment dans les travaux sociolinguistiques. Cependant nommer une notion ne veut pas dire que celle-ci soit clairement appréhendée.

Par exemple, H.Boyer (1990 : 102) considère que *«les représentations sociolinguistiques constituent une catégorie des représentations sociales fonctionnant de manière autonome [...] Elles contribuent à la formation des conduites et à l'orientation de communications sociales»*.

Dans un article intitulé «insécurité linguistique et représentations, approche historique », L.J Calvet (1998 :17) propose une définition qui nous paraît venir palier au déficit de précision et de clarté que connaît cette notion : *«Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs et comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues, en présence »*.

Cette définition, mise en rapport avec le concept de représentation sociale, permet de tirer les conclusions suivantes :

- La manière dont les locuteurs pensent les usages est à mettre en corrélation avec la fonction cognitive ou de savoir et d'orientation de la représentation sociale et la manière avec laquelle les locuteurs parviennent à expliquer la réalité (ici la langue) en l'intégrant dans un cadre tenant compte des valeurs du groupe d'appartenance.
- La façon dont les locuteurs se situent par rapport aux autres locuteurs et situent leur langue par rapport aux autres langues en présence est à mettre en rapport avec la fonction identitaire.
- La façon dont les locuteurs se situent par rapport aux autres usages évoque la justification des représentations sociales.

Et se plaçant dans une perspective didactique, L.Dabène (1997: 19-23) considère que le discours ambiant tenu par les membres d'un groupe social donné en rapport à une langue détermine son statut informel qui est porteur d'un jugement. Ce jugement valorise ou non la langue et fait d'elle un objet d'apprentissage plus ou moins estimé et demandé. L.Dabène retient cinq critères sur lesquels se fonde le jugement.

- 1- Le critère économique : la valorisation de la langue se justifie par les perspectives économiques notamment l'accès au monde du travail.

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

- 2- Le critère social : il s'agit du statut social des locuteurs qui voient en la langue des possibilités de promotion sociale. Cela détermine l'appréciation qu'ils lui réservent.
- 3- Le critère culturel qui correspond à l'indice de prestige affecté à chaque langue. Il est en rapport avec la richesse culturelle dont est porteuse la langue. C'est aussi en relation avec les valeurs esthétiques qui lui sont attribuées. La richesse culturelle se rapporte à des domaines tels que la littérature, les arts de façon générale, à l'histoire glorieuse.
- 4- Le critère affectif : c'est tout ce qui est relatif aux préjugés favorables ou défavorables à propos d'une langue. Ceux-ci sont en rapport avec les conflits entre les groupes sociaux.
- 5- Le critère épistémique : ce critère est lié à la maîtrise de la langue et les exigences attachées à son apprentissage. Elle se mesure aux difficultés ou facilités rencontrées dans son apprentissage.

Avant qu'il ne devienne un concept sociolinguistique, le lexème «*attitudes*» a connu une évolution et des changements de sens, passant d'une discipline à une autre. A l'origine, ce mot vient du latin «*aptitudo*» qui signifie littéralement, selon le Littré, manière de se tenir. On dit avoir de belles attitudes pour signifier bien tenir son corps. Transposé au plan moral, il signifie attitude de respect.⁸

En tant que notion scientifique «*attitude*» fait son apparition dans les premiers travaux de la psychologie expérimentale où elle occupe une place centrale pour expliquer le rapport entre stimulus et réponse. En psychologie sociale et en sociologie, cette notion est employée pour expliquer les réactions de l'individu devant des stimulations sociales. C'est une disposition mentale pour expliquer le comportement.

1. Les représentations et les attitudes : aspects définitoires

Les notions de représentation et d'attitude sont toutes les deux empruntées à la psychologie sociale et sont parfois utilisées l'une pour l'autre. (V.Castello et D. Moore, 2002 : 7). D'une manière générale, les attitudes émergent dans les situations où les individus sont conduits à évaluer ou juger un objet. C'est en appui sur les travaux menés en psychologie sociale que les

⁸ R. Boudon, «Attitude», in Encyclopédie Universalis, E.U, Paris, 1998, pp. 1091-1092

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

sociolinguistes se sont intéressés aux attitudes linguistiques. C'est-à-dire aux jugements que les locuteurs, appartenant à des communautés linguistiques expriment à propos des variétés de langues. Cet intérêt, explique L-J Calvet (1993 : 42), se justifie par le reproche fait à l'adresse de la conception de la langue ramené à un instrument de communication. Les rapports que nous avons avec nos langues et celles des autres dépassent cette conception. Il affirme (1993 : 42) à ce propos que *«nous ne sortons pas l'instrument langue de son étui lorsque nous avons besoin de communiquer pour l'y ranger ensuite [...]». Il existe, en effet tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent».*

Si d'une façon générale, l'attitude est définie comme disposition à réagir de manière favorable ou défavorable par rapport à un objet, la difficulté, semble-t-il, réside au niveau du flou définitoire qui accompagne l'émergence de ce concept d'attitudes dans le champ de la sociolinguistique. Dominique Lafontaine (1997:56) explique que le terme d'attitudes linguistiques, dans son acception la plus large, est employé sans véritable nuance de sens comme équivalent de «représentation, norme subjective, évaluation subjective, jugement, opinion» pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue. On retient que dans ce domaine spécifique, les attitudes apparaissent chez les individus ou les groupes sociaux, qui de façon consciente ou inconsciente, selon leur identité sociale émettent des jugements de valeurs sur les langues. Pour A-M.Houdebine (1993 : 32), les attitudes sont équivalentes aux sentiments, jugements et idéologies linguistiques.

Pour Dominique Lafontaine, il y a d'abord les représentations, l'image mentale de la langue, puis les attitudes, les positions qui en découlent : les représentations, ces «savoirs naïfs», «ne constituent pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas, de la réalité observée» (1986 : 14). Pour lui, les attitudes comportent essentiellement une valeur évaluative (1986 : 19)

La confusion entre attitudes et représentation tient, selon N.Gueunier (1997: 48) à la difficulté de construire une échelle d'attitudes. Elle rappelle qu'en psychologie sociale, les chercheurs ont utilisé des techniques de recueil de données qui faisaient elles-mêmes appel à des représentations. On utilisait par exemple des marqueurs sociaux (le locuteur dont vous écoutez l'enregistrement est-il un ouvrier, un employé ou un patron ?), des différenciateurs sémantiques (telle variété vous paraît-elle lourde, légère, élégante, grossière ?) ou psychologiques (le locuteur est-il sympathique, antipathique, sournois, sincère ?). Il est à remarquer que cette

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

méthode orientée vers les analyses quantitatives ne tient pas compte du contexte naturel de la communication ôtant toute la dimension subjective de la production des attitudes envers telle ou telles autres variétés de langues.

Les travaux qui ont eu à traiter des attitudes linguistiques ont porté sur le recueil de données de locuteurs s'exprimant dans deux ou plusieurs variétés linguistiques, en concurrence ou contact sur un territoire (D. Lafontaine, 1997 :57). C'est au début des années soixante que les travaux de W. Lambert, étudiant le bilinguisme franco-anglais à Montréal, mettait au point la méthodologie du locuteur masqué qu'il put mettre en évidence que les locuteurs n'évaluent pas les voix⁹ mais jugent les langues.

Depuis, plusieurs branches des sciences du langage se sont intéressées à l'étude des attitudes linguistiques dont particulièrement la sociolinguistique qui s'est développée en deux courants : la sociolinguistique variationniste et la sociolinguistique interactionniste. La première s'est attelée à mettre en évidence le rôle déterminant de la structure sociale dans la variation linguistique. Ce courant s'est occupé de l'étude des rapports qui existent entre les pratiques langagières et les caractéristiques sociales des individus et des groupes et montre par ailleurs l'existence de la variation sociale qui s'exprime par la stratification sociale. Le courant interactionniste considère que la variation sociale a pour origine non pas le groupe social mais l'interaction entre les individus. Pour lui, l'individu en interaction avec d'autres individus opère des choix linguistiques en fonction de ses besoins communicationnels et de ses intérêts sociaux. Dans ce courant, l'analyse des attitudes s'opère en rapport avec les choix que font les locuteurs des langues en contact. Aussi est-il soutenu dans ce courant que la variation linguistique est le résultat d'actes individuels délibérés sur la base desquels se construit la réalité sociale.

Pour les besoins de notre travail, nous employons les deux concepts de représentations et d'attitudes linguistiques comme équivalents.

⁹ La méthode du locuteur masqué consiste à proposer des enregistrements de textes (l'un en français l'autre en anglais). Ces enregistrements sont ensuite présentés comme émanant de personnes différentes à des juges qui devaient noter les locuteurs du point de vue de marqueurs sociaux, sémantiques, psychologiques.

Par ailleurs, les recherches menées sur les attitudes associées à l'usage des variétés de langue ont permis de mettre en évidence des phénomènes connexes (D.Lafontaine,1997:56-60). C'est pourquoi nous jugeons utile d'en approcher succinctement quelques-uns parmi eux.

2. Quelques phénomènes liés aux représentations et attitudes linguistiques

2.1 Les stéréotypes et les préjugés

Depuis longtemps, les sciences sociales dont la sociologie et la psychologie se sont intéressées aux notions de préjugés et de stéréotype. On définit généralement le stéréotype comme ensemble de croyances partagées concernant les caractéristiques des personnes mais aussi des comportements d'un groupe de personnes parmi lesquels ceux relatifs aux langues. Plus simplement, on pourrait dire que c'est une idée ou image populaire et caricaturale que l'on se fait, d'un objet, d'une personne ou d'un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractère réels ou supposés.

Le préjugé quant à lui est défini comme une *«attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale»* (G.N Fischer, 1987 : 37). Le préjugé est généralement considéré comme ensemble d'opinions sans relation avec la réalité objective. Il est au stéréotype ce que l'attitude est à la représentation. Plus précisément, le préjugé inclut le stéréotype. Le stéréotype est la forme expressive du préjugé et l'attitude, la forme expressive de la représentation.

Le terme de stéréotype est apparu dans le domaine des sciences sociales avec le développement de la théorie des opinions. Il est employé pour la première fois par W. Lippmann en 1922 (cité par G.Schadron, 2006:2). Il le définit comme *«images dans nos têtes, des catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus»*. Pour lui, les humains ne font pas des jugements en fonction des choses telles qu'elles sont mais des représentations qu'ils ont de ces choses. Il le justifie par le fait que *«l'on nous parle du monde avant de nous laisser voir. Nous imaginons avant d'expérimenter»*.

L-J. Calvet (1993 : 44) note que les stéréotypes ne concernent pas seulement les langues mais atteignent les locuteurs. Il ajoute que les stéréotypes concernent à la fois les langues et les variantes géographiques que les locuteurs classent selon un sens commun sur une échelle de

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

valeurs. Ainsi la division des formes linguistiques en langues, dialectes et patois relève de cette logique qui les évalue de façon péjorative, évaluation révélatrice d'une vision elle-même péjorative de la hiérarchisation des langues faisant correspondre «la langue» à une communauté «civilisée» et les dialectes et patois à une communauté de «sauvages». Les mots dialecte, jargon, charabia, patois sont là pour signifier «tout le mal que l'on pense de la façon de parler» (L-J. Calvet, 1993 : 44). Il existe aussi une autre forme de stéréotype linguistique qui se rapporte au «parler beau». Les locuteurs jugent certains accents désagréables et d'autres beaux et harmonieux. Derrière ces jugements se cachent l'idée de conflit entre des formes admirables et d'autres à prescrire selon une norme adoptée par les locuteurs.

En somme, nous pouvons dire que les attitudes organisent les conduites et les comportements à partir des croyances constituées de préjugés et de stéréotypes à propos de la langue. Aussi faut-il dire que les études des représentations et des attitudes se complètent puisqu'elles reposent toutes les deux sur les discours épilinguistiques à travers lesquels les locuteurs expriment des sentiments, des opinions et des jugements sur les langues.

2.2 Les comportements langagiers

La notion de comportement désigne littéralement les actions d'un être vivant, sa manière d'être, d'agir ou de réagir des êtres humains, d'un groupe.

En sociolinguistique, il est admis que les langues sont égales de principe mais pas de fait. Le comportement langagier, en tant que phénomène observable renvoie à la façon dont se comportent les locuteurs à l'égard des langues. Cela désigne leur action soit en valorisant leur langue ou au contraire, ils modifient leur comportement afin de se conformer à une forme jugée prestigieuse. Lorsque les locuteurs identifient et reconnaissent une forme comme socialement valorisante, ils expriment leur désir de la pratiquer et s'identifient à une classe sociale qui de ce point de vue ils jugent conséquemment valorisante. Cette forme-là requiert, à leurs yeux, le statut de la norme. Ainsi, ces locuteurs cachent leur pratique linguistique habituelle, se rapprochent du modèle jugé valorisant et l'adoptent. Selon ces rapports qu'ont les locuteurs avec les formes linguistiques en contact, ceux-ci font montre soit d'une sécurité ou d'une insécurité linguistiques. L-J Calvet (1993 :47) définit le couple sécurité / insécurité linguistique comme suit : *«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*

Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques

considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et on en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas».

Les locuteurs se trouvent dans des situations où est pratiquée une langue pour laquelle ils se savent peu ou prou compétents et qu'ils jugent cette langue valorisante, car elle leur permet l'accès à un statut jugé meilleur ou au minimum être accepté dans la communauté linguistique pratiquant cette langue. Le sentiment d'insécurité linguistique se traduit alors par un effort conscient ou inconscient de correction dans le but de se rapprocher de l'usage jugé valorisant rejetant du coup leur façon de parler dans le but de dissimuler leur identité sociale. Pour ce faire, Ils forcent l'imitation, ce qui les conduit à commettre des erreurs. Ce qui n'échappe nullement au groupe possédant la forme «légitime» qui à son tour va juger cette façon de parler dévalorisante. Ce comportement tendanciel vers la norme est appelé hypercorrection. Contrairement à cela, un autre comportement dit hypocorrection se manifeste chez certains locuteurs qui maîtrisent parfaitement une forme linguistique mais transgresse de façon contrôlée certaines règles interne du système pour des motifs divers tels que par exemple rendre possible l'intercompréhension entre les groupes sociaux, pour les intellectuels ou tout simplement «l'exhibition» de sa capacité d'aisance linguistique pour certains bourgeois.

Les deux comportements d'hypercorrection et d'hypocorrection sont des stratégies qui se matérialisent dans le discours. Ils sont l'empreinte d'enjeux sociaux. Les apprenants d'une langue n'y échappent pas.

Chapitre 3 : Pour une méthodologie adaptée

Introduction

Recueillir des discours susceptibles de contenir les représentations et les attitudes de locuteurs en milieu scolaire, nous a posé, dès le départ, la problématique du choix de la méthode. L'interrogation première qui s'était posée à nous était de savoir comment dépasser l'écueil de la difficulté à faire parler les élèves au sujet d'un domaine aussi complexe que celui des langues et faire émerger leurs opinions dans une relation où nous nous posons en tant qu'enquêteur doublé de la casquette d'enseignant puisque les élèves retenus pour notre travail sont en partie nos élèves. Les réflexions produites en la matière sont nombreuses.

Nous proposons dans ce qui suit d'explorer ce domaine des méthodes et d'en approcher les éléments les plus saillants afin d'affiner notre choix en fonction de ce qui correspond le mieux à notre problématique et nos objectifs d'analyse.

L'objectif de la sociolinguistique, rappelons-le, est comme l'affirme A. Boukous (1999 :15) de «*décrire, expliquer les rapports entre la société, la structure, la fonction et l'évolution de langue dans la vie sociale*». Cet objectif se réalise en collectant des données *in vivo* auprès d'échantillons représentatifs de la communauté linguistique. Le souci majeur est d'assurer à la recherche objectivité et fiabilité.

Nous savons que, contrairement aux sciences expérimentales, «*l'objet d'étude de la sociolinguistique n'est pas donné au chercheur, mais construit par lui*», selon cette affirmation de L.-J. Calvet (1999 :11). La sociolinguistique étant définie comme science de terrain, les méthodes d'observation des données en sont conditionnées. Et c'est ce terrain, parce que diversifié, et de par son hétérogénéité, qui devient dès lors problématique. Cela entraîne inmanquablement la diversification des approches méthodologiques. La question souvent renouvelée est alors celle de savoir quelle méthode utiliser pour quel terrain.

1. Les instruments de recherche pour une analyse praxématique de discours co-construits

Comme dans tout travail de recherche, la méthode de recueil des données à analyser revêt un caractère important. Dans le champ de la sociolinguistique, deux approches principales sont employées : les méthodes dites d'observation et les méthodes d'enquête. La première s'oriente

vers les observations directes, indirectes et participantes. Dans la deuxième catégorie sont intégrés différents types d'enquêtes : le questionnaire, l'entretien, le sondage, l'interview, le débat... Dans ce qui suit, nous proposons de rendre compte de ces outils pour jauger leur efficacité en rapport avec notre étude.

1.1 Le questionnaire

Le questionnaire reste l'outil majoritairement employé dans les recherches sociolinguistique. Sa fonction principale est de confronter les données empiriques à la pertinence des questions dans le but de valider les hypothèses postulées. Par ailleurs il est utilisé dans le cadre de la pré-enquête pour orienter le chercheur dans l'adoption de choix méthodologiques. S'il est admis que cet instrument de recherche présente des avantages certains, il présente cependant l'inconvénient, pour l'étude que nous menons, à contenir le processus de construction des représentations linguistiques en discours parce que les questions posées dans le cadre d'un questionnaire procèdent généralement d'une démarche d'orientation du sujet parlant vers des réponses qui sont inscrites implicitement dans les questions. Les réponses obtenues ne se prêtent pas à une analyse praxématique.

1.2 L'entretien

En sociolinguistique, l'entretien est la méthode d'enquête la plus employée dans l'étude des représentations linguistiques. S'il n'existe pas de moyen parfait pour appréhender l'objet à étudier, l'entretien demeure le moyen approprié qui permet la provocation de la parole dans un cadre interactif entre l'enquêteur et les enquêtés. Cette approche de l'objet repose sur le postulat bakhtinien que «*la réalité fondamentale du langage est l'interaction verbale et sa forme prototypique, le dialogue.*» (M.Bakhtine, 1970: 155).

Ainsi, si on admet que les représentations linguistiques sont une catégorie des représentations sociales, et quand bien même on serait tenté de reconnaître l'existence d'une vérité représentationnelle pré-existante, ce qui n'est d'ailleurs pas démontré, nous partageons le point de vue répandu à savoir que c'est dans l'interaction discursive que se construisent les représentations à un moment M et dans un contexte T avec des partenaires P et autour d'objet de discours O. L'objectif consiste donc à la rendre perceptible dans et par la matérialité du discours.

Partant des réflexions de M. Bakhtine et de celles qui ont suivi, notamment celles élaborées dans le cadre de la praxématique, nous faisons nôtre le point de vue qui postule que toute énonciation est une co-énonciation. En effet, les représentations se construisent au fil de l'interaction.

Contrairement aux analyses structuralistes, le modèle énonciatif, retenu dans le cadre des études sociolinguistiques des représentations linguistiques, n'est pas A parle à B mais A parle avec B lesquels sont des interlocuteurs socialement identifiés qui participent activement à la production discursive. Nous savons l'apport de la praxématique en la matière. Tout praxème est déterminé autant par le fait qu'il procède de quelqu'un et autant par le fait il est dirigé vers quelqu'un. Ce qui fait de l'entretien un outil au centre de l'interaction verbale.

Cependant, c'est dans le choix même de la méthode de recueil de données par entretien qu'est inscrite la question de leur fiabilité. Dans quelle mesure peut-on considérer ces données comme objectives. D'ailleurs, cette objectivité aurait-elle une existence effective dans la relation entre enquêteur et enquêté ? Et dans quelle autre mesure l'entretien permet-il d'avoir accès à la parole authentique du sujet parlant ? Questions fort complexes. La réflexion en la matière a débouché sur l'établissement de trois types d'entretien que nous présenterons succinctement pour mesurer l'efficacité de chacun d'eux et justifier notre choix.

1.2.1 L'entretien directif

Ce type d'entretien prend généralement la forme d'un questionnaire oral. L'enquêteur pose les questions l'une après l'autre de façon chronologique. Cette conception est à rapprocher de l'interview journalistique. Elle repose sur le postulat behavioriste de stimulus-réponse. Le but, prétendument, recherché est de neutraliser la variation intersubjective et donc garantir le caractère objectif aux données recueillies. Il est reproché à cette démarche une implication majeure qu'elle engendre inmanquablement : elle éloigne l'entretien de sa forme naturelle, à savoir la conversation humaine emprunte de sentiments et de chaleur. Dans le cadre de notre travail, cette conception ne correspond pas à nos objectifs. Cette intersubjectivité, dont on veut se passer, comme si l'enquêteur pouvait constituer une feuille blanche et donc simuler une objectivité factice pouvait donner des résultats fiables, constitue un élément important que nous prenons en compte dans nos analyses des discours épilinguistiques coproduits avec nos enquêtés. Dans un entretien, l'ordre des tours de paroles que systématise cette approche est une chimère. Ceux-ci (les tours de parole) font l'objet de négociation incessante dans une

interaction verbale. Les travaux de M. Bakhtine montrent que toute production discursive s'inscrit dans un rapport dialogique (interdiscours) et autodialogique. Et c'est toujours en appui à ce qui a été dit que s'effectuent les enchaînements. De plus, on ne peut concevoir, du point de vue la perspective praxématique que les locuteurs reçoivent les mêmes stimuli. La construction du sens ne s'effectue qu'au prix d'ajustements de part et d'autre des interlocuteurs. La sociolinguistique montre que le sens est le résultat d'une co-production qui se réalise dans le cadre de l'interaction. Dans le cadre de notre travail, nous ne retenons pas cette perspective qui de notre point de vue risque de déboucher sur l'artificialité du discours qui risquerait de rendre illisible les données.

1.2.2 L'entretien non directif

Né de la critique adressée à l'endroit de l'entretien directif et du questionnaire, dans l'entretien non directif, on adopte une démarche qui réduit les interventions de l'enquêteur à leur plus simple expression. Libre, car ne disposant pas de cadre prédéfini, ce type d'entretien se passe sur le mode de la conversation «naturelle». L'enquêteur n'intervient que «pour assister l'interviewé pour accoucher de sa parole par des régulateurs (mm, oui, hochement de tête...) et des relances.»(J.Brès, 1999 :65).

En ne posant qu'une seule question qui permet d'engager l'entretien, cette démarche réclame l'avantage de recueillir une parole authentique puisque l'enquêté se place en position haute, donc favorable à la production de la parole. Cependant, la perspective même adoptée postulant «un enquêteur blanc» est à inscrire dans le registre de la «naïveté» puisque devoir parler à quelqu'un sans qu'il ne réponde n'existe pas dans la réalité. En limitant la participation de l'enquêteur à un auditeur idéal cela rend artificiel ce type de communication et enlève toute authenticité à la parole recueillie. Ainsi, il serait prétentieux de croire à la possibilité de recueillir une parole débarrassée de la présence de l'Autre. Tout acte de parole se produit en interaction. Aucune parole produite par un «je» ne saurait se passer d'un «tu» qu'elle implante, pour reprendre la conception de E. Benveniste (1974 :82). Egalement, le silence que l'on impose à l'enquêteur dans la perspective de la neutralisation de sa subjectivité fausse la nature de la conversation qui exige négociation et ajustement dans les tours de parole indispensables à sa tenue.

D'autre part, l'entretien non directif place l'enquêteur dans une situation de gêne, de malaise. Dans la vie de tous les jours, il est communément d'usage que l'engagement de la conversation

repose sur le principe de réciprocité de la parole. Parler à quelqu'un qui ne vous répond pas viole les lois du discours et porte le risque de l'interruption brusque et volontaire de l'interaction. En effet, c'est en fonction des règles culturellement variables et les codes de convenance que chacun des participants présume et qu'il respecte quand il est engagé dans l'échange verbal. Ces règles relèvent du principe général de coopération. Enfin, on ne peut faire abstraction du principe général qui régit les échanges verbaux conformément auquel chaque participant doit contribuer au déroulement verbal de telle manière que sa contribution corresponde aux attentes de son interlocuteur en fonction du but de l'échange. Ce par quoi pêche l'entretien non directif. Quand bien même cette approche pourrait réunir quelques avantages, notamment pour les études visant à recueillir des récits de vie, en vue de comprendre une position, l'entretien non directif est plutôt handicapant pour le chercheur dont la neutralisation n'est pas de nature à lui rendre service mais plutôt pourrait le perturber lui et les enquêtés.

1.2.3 L'entretien semi directif

Ce type d'entretien, pour lequel nous portons notre choix, ne se situe pas au milieu de l'entretien directif et de l'entretien non directif et en constitue moins une synthèse des deux types. Il relève plus de la conception que nous avons des représentations linguistiques que du choix d'une démarche purement méthodologique. Nous considérons que les représentations linguistiques, même si elles pouvaient préexister au discours, ce qui se place au-dessus de nos capacités quant à sa démonstration, n'existent pour le moins que dans la matérialité du discours, c'est-à-dire leur mise en mots au fil de l'interaction verbale conjointement menée par les interactants.

La méthode de l'entretien semi directif, répond à cette conception du recueil de la matérialité verbale des représentations et des attitudes. Elle se fonde sur la théorie interactionniste de M.Bakhtine qui énonce que toute parole est dialogale et que l'interaction est la réalité première de toutes les pratiques langagières. De ce fait, l'entretien est le moyen idéal qui permet le recueil de la parole véritablement authentique.

2. Pourquoi le choix de l'entretien ?

En réponse à la question posée, J.Bres (1999 :68) écrit : *«L'interviewer, au lieu de se retrancher dans la non intervention ou derrière le texte rédigé de ses questions, est un interlocuteur à part entière : à savoir que s'il n'abandonne pas son rôle, il participe activement à la production de*

la parole : il réagit aux propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction, avec eux, comme dans toute conversation». Bien évidemment le rôle de l'enquêteur n'est pas de parler mais de provoquer la parole de l'enquêté en assurant un feedback et en proposant si nécessaire des relances conversationnelles.

L'interaction offre un avantage important à l'enquêteur qui, de par son attitude bienveillante, comme cela doit être d'usage dans toute conversation la plus banale de la vie de tous les jours, en suscite la prise de parole chez l'enquêté qui se place dans une relation de communication asymétrique qui se rééquilibre et s'ajuste au fil de l'échange. L'enquêté voit alors sa place gagner en hauteur. Ce qui encourage sa production de la parole.

Dans cette démarche, l'enquêteur n'impose pas de contrainte à l'enquêté. Il ne l'oblige pas à répondre d'une certaine façon à une question mais le sollicite seulement à s'exprimer selon les connaissances qu'il possède du sujet. Le produit du discours n'est pas à considérer d'un point de vue véridictionnel pour le valider ou l'infirmer mais le considérer en cela qu'il est façonné par des paramètres contextuels qui interviennent lors de son élaboration à un moment particulier. C'est l'identité multiple de l'individu qui sera sollicitée et activée dans la l'actualisation du discours selon l'Autre, c'est-à-dire l'enquêté à qui s'adresse l'enquêteur. Il faut se garder alors de considérer que l'entretien semi directif garantit une parole authentique et spontanée. La neutralité de l'enquêteur est une illusion. Les paroles de l'enquêté sont produites non seulement pour l'enquêteur mais également avec lui. «La conception d'un enquêteur blanc, transparent, qui n'est là que pour recueillir de la parole mais qui ne participe pas à sa production recouvre une naïveté, au mieux un fantasme », écrit Brès (1999 : 66).

Dès lors, la parole de l'enquêté ne peut échapper à l'influence qu'elle subit non pas du fait du statut qu'occupe le chercheur enquêteur mais du seul fait de sa position d'interactant. Pour notre cas, il nous semble que ce constat inhérent au statut des interactants dépasse le seul rôle que peut jouer la personne en qualité d'enquêteur puisque nous occupons les fonctions d'enseignant de français dans l'un des deux lycées où nous enquêtons. Nos enquêtés sont en partie nos élèves. La relation que nous entretenons avec eux en classe ne risque-t-elle pas alors de déteindre sur le déroulement de l'entretien et conséquemment sur les résultats ? Ces aspects qui pourraient constituer des écueils à surmonter, nous les envisageons en tant que données partie intégrante de l'ensemble des données qui feront l'objet de nos analyses. Si le discours sur les représentations linguistiques se construit en interaction, le rôle que nous jouons dans le cadre

de notre profession n'est-il pas également à intégrer comme facteur occupant une place dans la construction de ces représentations chez les élèves ? Que symbolisons-nous à leurs yeux ? A cette subjectivité constitutive du discours qu'il convient d'observer, nous accorderons l'intérêt qui convient.

Autre aspect de nos interrogations, l'appareil enregistreur. Si nous avons fait de notre classe un espace de libre expression que nous encourageons, les interventions des élèves produites oralement ne laissent aucune trace dès la fin du cours. Contrairement à cela, présentement dans le cadre de ce travail, il s'agit de fixer une parole, la matérialiser. Ces remarques n'invalident pas le recours à la méthode de l'entretien semi directif mais soulèvent la question de la prudence dont nous voulons nous entourer et que nous avons réglée en présentant des assurances quant à l'usage exclusif que nous ferons des données strictement dans le cadre de notre étude et ce, à l'entame de chaque entretien.

De plus, parce que nous ne pouvons échapper aux influences mutuelles que nous ne manquons pas de subir en qualité d'interactants dans nos rapports d'enquêteur et d'enquêté, il est préférable de considérer cette relation dans l'intersubjectivité constitutive de tout échange de parole. Il faut se résoudre à l'idée de considérer qu'il soit possible d'accéder à la parole authentique mais qu'on accède à des artefacts qui ne se manifestent que dans le cadre de l'interaction verbale. Ainsi, les données ne doivent pas être discréditées ou dépréciées pour le motif de la présence de l'enquêteur mais il faut voir plutôt dans cette participation le processus à l'origine de la co-production du discours. Démarche qu'empruntent A. Ait-Sahlia (1999), Ch. Sini (2007) et que nous adoptons dans le cadre de cette étude.

3. Les limites de la méthode

Nous disions ci-haut que l'étude des représentations linguistiques que nous menons en milieu scolaire ne peut se prévaloir d'aucune exhaustivité. L'expression verbale des représentations linguistiques que nous suscitons auprès des élèves n'existent qu'au moment de leur production. De ce fait, il n'y a pas de prétention à les considérer comme vraies ou fausses. Il s'agit d'une «photographie» d'un état de représentation d'une réalité sociale, ici les représentations linguistiques, hunc et nunc, nées de la rencontre entre un enquêteur et des enquêtés. Celles-ci, d'ailleurs, ne cessent d'être réélaborées au cours de l'entretien ou de l'interaction. Déplacées dans un autre contexte, elles seraient autres. Cela ne veut pas dire que le discours représentationnel tenu lors d'une interaction soit erroné, mais seulement, du fait de son

caractère co-construit, la fonction que ce discours réalise est limitée à cette interaction. Dans une autre interaction, y compris dans les mêmes conditions, ce qui est d'ailleurs quasiment impossible à réaliser, ce discours prendrait d'autres formes. Il s'ensuit que chaque interaction est enveloppée du sceau de la particularité.

De facto, il convient de reconnaître que les représentations linguistiques sont le produit d'un contexte temporel et spatial dans lequel se justifie leur fonction. Leur caractère momentané leur confère une autre caractéristique qui fait d'elles des outils d'adaptation à une situation sociale précise. C'est en cela que se justifie, à notre sens, cette affirmation de L.-J. Calvet (1999 :13) : *«C'est le regard du chercheur qui sélectionne un point de vue sur la communication sociale»*. C'est ce qui explique que certains aspects du discours coproduit avec nos interlocuteurs retiennent notre attention dans cette étude et pas d'autres.

4. Approche du terrain d'enquête

Dans un premier temps, pour les besoins de validation du choix du projet, nous avons effectué un premier contact avec les élèves des deux lycées de Larbaa-Nath-Irathen en sollicitant leur opinion écrite à travers une question posée comme suit : *«si vous êtes lauréat d'un concours télévisuel et que l'on vous offre un voyage gratuit, vers quelle destination iriez-vous ? »*. Nous leur avons proposé les destinations suivantes : France, Allemagne, Angleterre, Italie, Espagne et un pays arabe en considérant que certains des pays représentent une langue dans notre système éducatif. Les langues italienne et espagnole n'étant pas enseignées dans les lycées de la région constituent des intruses. Le but assigné à cette sollicitation était de vérifier si le choix d'un pays était mis en relation avec une langue dispensée en tant que matière d'enseignement.

Grâce à l'aide de nos collègues enseignants, nous avons pu recueillir trois cent (300) copies produites par les élèves des trois filières. Nous avons choisi aléatoirement 50 textes et que nous avons soumis à l'analyse lexicale au moyen du logiciel Hyperbas. Nous avons cherché à évaluer les occurrences occupant les hautes fréquences dans les choix opérés par nos enquêtés et que montrent les captures d'écran suivantes :



Document 1

La lecture des captures d'écran (document 1) montre que le mot «France» occupe la place de majorité absolue avec une fréquence de 80 occurrences à la différence de l'Angleterre représentée seulement à hauteur de 47. L'Allemagne n'apparaît qu'à hauteur de 21. Quant à l'Espagne, 30 occurrences. L'Italie vient après la France à raison de 61 occurrences. Bien que l'italien ne soit pas enseigné en tant que matière, le choix qui est fait de cette destination est mis en rapport avec le football, le voyage.

Document 2 shows a screenshot of a software interface titled "Les hautes fréquences" displaying a list of words and their frequencies.

| rang | frq | mot |
|------|-----|------------|
| 1 | 436 | . |
| 2 | 390 | de |
| 3 | 317 | le |
| 4 | 300 | et |
| 5 | 254 | l' |
| 6 | 229 | . |
| 7 | 174 | les |
| 8 | 168 | est |
| 9 | 156 | la |
| 10 | 143 | ' |
| 11 | 142 | pays |
| 12 | 131 | un |
| 13 | 129 | des |
| 14 | 128 | si |
| 15 | 127 | que |
| 16 | 114 | je |
| 17 | 98 | qui |
| 18 | 95 | d' |
| 19 | 91 | pour |
| 20 | 89 | a |
| 21 | 88 | en |
| 22 | 80 | France |
| 23 | 80 | à |
| 24 | 74 | pas |
| 25 | 72 | une |
| 26 | 63 | plus |
| 27 | 61 | Italie |
| 28 | 59 | du |
| 29 | 57 | se |
| 30 | 57 | ' |
| 31 | 50 | autres |
| 32 | 47 | visiter |
| 33 | 47 | Angleterre |
| 34 | 44 | voyage |
| 35 | 44 | ou |
| 36 | 44 | se |
| 37 | 42 | son |
| 38 | 42 | dans |
| 39 | 41 | sa |
| 40 | 40 | par |
| 41 | 40 | m' |
| 42 | 39 | il |
| 43 | 39 | su |
| 44 | 37 | ses |

Document 2

Document 3 shows a screenshot of a software interface displaying a table with columns: N°, écart, corpus, texte, mot.

| N° | écart | corpus | texte | mot |
|--------|--------|--------|-------------|-----|
| 178.90 | 153 | 20 | Eiffel | |
| 102.20 | 1562 | 47 | visiter | |
| 95.12 | 26314 | 142 | pays | |
| 92.75 | 681 | 22 | destination | |
| 87.11 | 5876 | 61 | Italie | |
| 82.14 | 1483 | 28 | choisis | |
| 88.87 | 7557 | 47 | Angleterre | |
| 83.83 | 2003 | 22 | culture | |
| 50.93 | 28319 | 80 | France | |
| 46.94 | 269 | 7 | touristes | |
| 46.34 | 1037 | 14 | monuments | |
| 44.89 | 294 | 7 | sites | |
| 43.78 | 158 | 5 | fascine | |
| 43.38 | 5645 | 30 | Espagne | |
| 41.85 | 338 | 7 | cultures | |
| 39.45 | 14342 | 44 | voyage | |
| 39.41 | 9192 | 35 | langue | |
| 37.91 | 411 | 7 | maîtrise | |
| 37.80 | 2997 | 19 | gagné | |
| 36.05 | 149 | 4 | football | |
| 32.41 | 4858 | 21 | Allemagne | |
| 32.52 | 105 | 3 | algériens | |
| 31.75 | 3378 | 17 | choisi | |
| 31.44 | 438 | 6 | patrimoine | |
| 30.85 | 805 | 8 | ver | |
| 30.41 | 6557 | 23 | choix | |
| 30.60 | 4059 | 18 | choisir | |
| 29.17 | 1398 | 10 | historique | |
| 29.10 | 3996 | 17 | chance | |
| 28.42 | 946 | 8 | châteaux | |
| 28.07 | 4283 | 17 | découvrir | |
| 27.97 | 143 | 3 | participé | |
| 27.17 | 2693 | 13 | capitale | |
| 26.74 | 153 | 3 | mondiale | |
| 26.56 | 154 | 3 | collise | |
| 26.56 | 154 | 3 | chaleureux | |
| 25.89 | 162 | 3 | activités | |
| 25.13 | 2285 | 11 | vacances | |
| 24.91 | 693 | 6 | suivantes | |
| 24.48 | 181 | 3 | plie | |
| 24.43 | 720 | 6 | historiques | |
| 23.82 | 248484 | 128 | si | |
| 22.55 | 587 | 5 | Algérie | |
| 21.01 | 245 | 3 | plait | |
| 20.96 | 246 | 3 | bridge | |

Document 3

| | | |
|-------|--------|----------------|
| 20.11 | 1854 | 8 langues |
| 20.08 | 736 | 5 traditions |
| 19.97 | 9085 | 18 rêve |
| 19.42 | 2497 | 9 ben |
| 19.13 | 1570 | 7 magnifiques |
| 19.12 | 1161 | 6 Louvre |
| 18.89 | 5381 | 13 villes |
| 18.42 | 1689 | 7 splendeur |
| 18.17 | 7617 | 15 Europe |
| 17.69 | 943 | 5 célèbres |
| 17.31 | 454107 | 143 j' |
| 16.94 | 1025 | 5 paysages |
| 16.69 | 385 | 3 démocratique |
| 16.45 | 1552 | 6 rêvé |
| 16.17 | 24580 | 25 tour |
| 16.10 | 86488 | 50 autres |
| 16.01 | 737 | 4 espaces |
| 15.87 | 1163 | 5 Italienne |
| 15.25 | 2421 | 7 Venise |
| 15.09 | 469 | 3 envi |
| 14.99 | 475 | 3 développé |
| 14.50 | 8799 | 13 raisons |
| 14.19 | 47669 | 32 parce |
| 13.87 | 3746 | 8 sud |
| 13.86 | 1508 | 5 climat |
| 13.85 | 5763 | 10 française |
| 13.79 | 559 | 3 inspirent |
| 13.64 | 1553 | 5 attire |
| 13.48 | 584 | 3 permettra |
| 13.27 | 29308 | 23 ville |
| 13.08 | 1681 | 5 communiquer |
| 13.01 | 4215 | 8 décidé |
| 12.99 | 3268 | 7 places |
| 12.80 | 6929 | 10 nord |
| 12.34 | 1217 | 4 architecture |
| 12.21 | 707 | 3 ajoutent |
| 12.06 | 725 | 3 notamment |
| 12.04 | 726 | 3 Sicile |
| 11.79 | 8196 | 11 Rome |
| 11.77 | 2918 | 6 merveilleux |
| 11.88 | 1372 | 4 préféré |
| 11.34 | 9890 | 11 jeu |

Document 4

| | | |
|-------|---------|-----------------|
| 10.98 | 1516 | 4 nombreuses |
| 10.88 | 1623 | 4 concours |
| 10.45 | 952 | 3 voyager |
| 10.41 | 4889 | 7 Londres |
| 10.38 | 7894 | 9 champs |
| 10.37 | 2895 | 5 richesse |
| 10.37 | 1688 | 4 proposé |
| 10.32 | 2616 | 8 connue |
| 10.32 | 975 | 3 poussent |
| 10.27 | 1718 | 4 cathédrale |
| 10.06 | 78528 | 32 monde |
| 9.99 | 1668758 | 254 l' |
| 9.99 | 12402 | 11 occasion |
| 9.82 | 5425 | 7 tels |
| 9.77 | 1080 | 3 régions |
| 9.68 | 1099 | 3 symbole |
| 9.66 | 986675 | 168 est |
| 9.45 | 13378 | 11 beaux |
| 9.31 | 2062 | 4 romain |
| 9.24 | 2089 | 4 région |
| 9.19 | 2111 | 4 artistes |
| 9.03 | 2180 | 4 seins |
| 8.99 | 2198 | 4 merveilles |
| 8.95 | 2546510 | 317 la |
| 8.75 | 50610 | 22 beaucoup |
| 8.68 | 2344 | 4 goûter |
| 8.54 | 3680 | 5 différentes |
| 8.50 | 3714 | 5 Versailles |
| 8.44 | 2465 | 4 connus |
| 8.25 | 1483 | 3 italiens |
| 8.24 | 86124 | 29 car |
| 7.97 | 4159 | 5 réflexion |
| 7.89 | 7889 | 7 aurai |
| 7.89 | 2785 | 4 arc |
| 7.87 | 20832 | 12 surtout |
| 7.86 | 2799 | 4 problème |
| 7.84 | 17979 | 11 parmi |
| 7.83 | 1631 | 3 plats |
| 7.78 | 2853 | 4 nombreux |
| 7.78 | 1650 | 3 agréables |
| 7.72 | 15541 | 10 beauté |
| 7.69 | 4422 | 5 mode |
| 7.55 | 44116 | 18 paris |
| 7.53 | 1782 | 3 communication |

Document 5

| | | |
|------|---------|-----------------|
| 7.83 | 1752 | 3 communication |
| 7.45 | 2383084 | 360 et |
| 7.41 | 22762 | 12 histoire |
| 7.39 | 37308 | 16 aller |
| 7.38 | 804761 | 69 a |
| 7.37 | 4663 | 6 curiosité |
| 7.35 | 1832 | 3 espagnol |
| 7.18 | 1910 | 3 civilisation |
| 7.16 | 1921 | 3 trésors |
| 7.16 | 1921 | 3 monument |
| 7.09 | 3363 | 4 endroits |
| 7.08 | 7127 | 6 Apres |
| 6.90 | 197360 | 44 ou |
| 6.83 | 15562 | 9 envie |
| 6.77 | 5497 | 3 gagner |
| 6.67 | 3735 | 4 fameux |
| 6.55 | 298766 | 57 c' |
| 6.55 | 83431 | 24 très |
| 6.51 | 2271 | 3 voyages |
| 6.45 | 2313 | 3 tenter |
| 6.42 | 2329 | 3 habitants |
| 6.30 | 2410 | 3 récompense |
| 6.23 | 4196 | 4 magnifique |
| 6.19 | 2481 | 3 accès |
| 6.08 | 9098 | 6 château |
| 6.08 | 9092 | 6 siècle |
| 6.06 | 2577 | 3 profiter |
| 6.05 | 155577 | 35 sont |
| 6.03 | 2603 | 3 royale |
| 6.03 | 2598 | 3 admirer |
| 5.99 | 9301 | 6 connu |
| 5.99 | 6711 | 5 également |
| 5.98 | 2637 | 3 souhaite |
| 5.95 | 9407 | 6 lieux |
| 5.83 | 9692 | 6 visite |
| 5.82 | 4695 | 4 séjour |
| 5.74 | 2828 | 3 politesse |
| 5.73 | 953329 | 119 des |
| 5.71 | 4840 | 4 membres |
| 5.65 | 2910 | 3 ouest |
| 5.63 | 4957 | 4 triomphe |
| 5.49 | 119369 | 27 aussi |
| 5.44 | 101250 | 24 leurs |

Document 6

| | | |
|------|---------|--------------|
| 5.49 | 119369 | 27 aussi |
| 5.44 | 101250 | 24 leurs |
| 5.41 | 29812 | 10 trouve |
| 5.40 | 25883 | 10 passer |
| 5.31 | 5454 | 4 porté |
| 5.25 | 22575 | 9 famille |
| 5.12 | 3435 | 3 saisir |
| 5.06 | 11977 | 6 belles |
| 4.98 | 8924 | 3 endroit |
| 4.95 | 9024 | 5 connais |
| 4.90 | 12531 | 6 partir |
| 4.86 | 50270 | 14 grande |
| 4.84 | 9333 | 5 riche |
| 4.84 | 6303 | 4 voulais |
| 4.81 | 472318 | 91 pour |
| 4.80 | 3817 | 3 rêves |
| 4.74 | 3895 | 3 millions |
| 4.68 | 6631 | 4 enfance |
| 4.63 | 1493471 | 174 les |
| 4.54 | 4171 | 3 rencontrer |
| 4.52 | 4205 | 3 oeuvres |
| 4.50 | 4228 | 3 royaume |
| 4.49 | 4247 | 3 vécu |
| 4.47 | 4268 | 3 centre |
| 4.23 | 15204 | 6 ensuite |
| 4.24 | 24382 | 8 passé |
| 4.11 | 11752 | 5 année |
| 4.05 | 36403 | 10 chaque |
| 4.05 | 8219 | 4 anglais |
| 4.02 | 21003 | 7 mer |
| 3.92 | 5239 | 3 ancienne |
| 3.88 | 27026 | 8 soleil |
| 3.87 | 27095 | 8 abord |
| 3.86 | 38388 | 10 belle |
| 3.85 | 22091 | 7 voulu |
| 3.84 | 70351 | 15 vers |
| 3.81 | 17454 | 6 façon |
| 3.69 | 5729 | 3 offre |
| 3.59 | 8903 | 3 vaste |
| 3.53 | 55812 | 9 raison |
| 3.48 | 4228 | 3 disent |
| 3.45 | 6306 | 3 durant |
| 3.41 | 14932 | 5 français |

Document 7

Les documents de 2 à 7 représentent les spécificités lexicales employées dans le corpus. Une lecture balayage permet de dégager les praxèmes avec lesquels les enquêtés justifient leurs choix et que nous regroupons autour des thématiques suivantes :

- a. Architecture : Tour Eiffel – monuments- sites- patrimoine- châteaux- historiques- œuvres-royaume-anciens-cathédrale- Versailles- Pise- Bridge-place- Seine-capitale- musées...
- b. Voyage : touristes- destination-découvrir-paysage-vacances...
- c. Communication : culture-langue-traditions

L'analyse de l'environnement lexical des hautes fréquences révèle que les motivations des enquêtés se rapportent aux domaines de l'architecture, de l'histoire, du football, du voyage et de la découverte. La langue, bien que participant à la justification des choix, ne constitue pas pour autant la principale motivation.

Si cette étape a eu le mérite de nous renseigner sur la prédisposition des élèves à apporter leur contribution à un travail d'enquête, nous avons pu également vérifier la pertinence de la question. En effet, telle que posée, cette question ne fait pas spécifiquement appel à l'émergence du discours épilinguistique. La langue apparaît comme simple élément de réponse pouvant justifier le choix d'un pays par rapport à d'autres.

Aussi, avons-nous pris la décision d'opérer un nouveau choix méthodologique quant à la formulation d'une nouvelle question d'opinion qui ciblerait exclusivement les langues. Nous l'avons formulée comme suit : «*Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix* ». Cette formulation se justifie par le fait que les élèves sont habitués à justifier des choix dans le cadre des sujets de devoirs et de compositions qui leur sont soumis. Nous avons, par ailleurs, par précaution, afin de lever l'écueil de langue, opté pour sa traduction en langues arabe, amazighe, anglaise et allemande en demandant aux enseignants qui nous ont assisté de l'écrire sur le tableau. Ces langues sont bien sûr celles enseignées dans les deux lycées.

Cette question d'opinion a été passée auprès de 254 élèves des classes de troisième année secondaire répartis sur les deux lycées de Daira de Larbaa-Nath-Irathen. Ils concernent les élèves inscrits dans les trois filières de :

3. Lettres et langues étrangères ;
4. Sciences expérimentales ;
5. Lettres et philosophie.

La sollicitation de ces élèves a été conduite sans distinction de sexe, de commune et de village, ni d'origine sociale. Cette pré-enquête a ciblé trois objectifs principaux :

6. Dégager les praxèmes porteurs de sens ;
7. Sélectionner les enquêtés à retenir pour l'entretien ;
8. Elaborer un guide d'entretien personnalisé et selon les trois filières (Lettres et langues étrangères, lettres et philosophie, sciences expérimentales)

Passé dans les après-midi des 11 et 12 décembre 2012, le test d'opinion a ciblé les élèves des classes de troisième année secondaire inscrits dans les trois principales filières des deux lycées Khouas Ahcène et Abderahmane El Illouli. Le tableau ci-après rend compte des données relatives au nombre d'élèves concernés par le test d'opinion en pré-enquête et du nombre de répondants.

| Lycée | Filière | Nbre de classes | Elèves inscrits en 3AS | | | Répondants | | Total |
|-------------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------------|---------|-------|------------|---------|-------|
| | | | Filles | Garçons | Total | Filles | Garçons | |
| Abderahmane El ILLOULI | Lettres et philosophie | 02 | 34 | 11 | 45 | 23 | 01 | 24 |
| | Sciences expérimentales | 02 | 37 | 18 | 55 | 27 | 02 | 29 |
| | Lettres et langues étrangères | 01 | 18 | 08 | 26 | 19 | 05 | 23 |
| Total | 03 | 05 | 89 | 19 | 126 | 69 | 08 | 76 |

| Lycée | Filière | Nbre de classes | Elèves inscrits en 3 AS | | | Répondants | | Total |
|----------------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------|---------|-------|------------|---------|-------|
| | | | Filles | Garçons | Total | Filles | Garçons | |
| Khouas Ahcène | Lettres et philosophie | 02 | 37 | 09 | 46 | 26 | 08 | 34 |
| | Sciences expérimentales | 02 | 38 | 19 | 58 | 34 | 09 | 33 |
| | Lettres et langues étrangères | 01 | 17 | 07 | 24 | 12 | 04 | 16 |
| Total | | 05 | 92 | 35 | 128 | 64 | 29 | 83 |

| Lycée | Filles | Garçons |
|------------------------|--------|---------|
| Khouas Ahcène | 64 | 29 |
| Abderahmane El Illouli | 69 | 08 |
| Total | 133 | 27 |

A noter que le niveau de 3^{ème} année secondaire ne se réduit pas aux seules filières ciblées par notre pré-enquête. Deux autres filières en l'occurrence, celles de gestion économie et techniques mathématiques sont ouvertes au niveau du lycée Khouas Ahcène. Les élèves qui forment ces deux filières proviennent d'un tronc commun en sciences expérimentales. Elles sont regroupées dans une filière désignée par le vocable «filière commune». Notre choix est porté sur celles des sciences expérimentales, lettres et philosophie et lettres et langues étrangères tout en considérant que les deux autres filières susmentionnées sont à intégrer dans le bloc scientifique. Cette remarque s'applique par ailleurs à la classe de mathématiques ouverte au niveau du lycée Abderahmane El Illouli. En plus du fait que ces classes sont en fin de cycle secondaire, le critère retenu dans leur choix est la place formelle qu'occupe la langue française officiellement fixée par l'attribution de coefficients en application de l'arrêté ministériel n° 25 du 02 octobre 2007 qui précise les modalités d'organisation de l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire :

| Séries | Coefficient |
|--------------------------|-------------|
| Langues étrangères | 5 |
| Lettres et philosophie | 3 |
| Sciences expérimentales | 2 |
| Mathématiques | 2 |
| Techniques mathématiques | 2 |
| Gestion et économie | 2 |

La hiérarchisation de la langue française à côté des autres langues et matières dispensées au lycée constitue le point de départ d'une interrogation qui structure la présente étude. En effet, il s'agissait pour nous de vérifier l'hypothèse de l'implication du coefficient, en tant que valeur attribuée à chaque langue, sur les représentations et attitudes des apprenants. En somme, il s'agit de voir dans quelle mesure les coefficients ont des implications dans les jugements et opinions que mettent en mots les enquêtés à propos du français.

4.1 Analyse des productions écrites

La lecture de 254 productions écrites révèle une catégorisation récurrente de la langue française à côté des autres langues en présence, chez chacune des trois filières d'inscription des élèves. Nous avons procédé au marquage d'un ensemble de praxèmes en vue de leur désambiguïsation au moyen d'échanges verbaux. Les praxèmes retenus se cristallisent autour des thématiques suivantes :

- Le français serait-il une langue d'enracinement identitaire ?
- Le français, une langue internationale
- Le français et les langues utiles dans la vie quotidienne
- Le français, une langue pour poursuivre les études universitaires
- Le français et les langues utiles pour poursuivre les études à l'étranger.
- Le français et la communication
- Le rôle du français dans le monde du travail et de la promotion
- Le français et les langues jugées belles, riches et faciles / difficiles à apprendre
- Le français, langue de la science, de la recherche et de l'usage des N.T.I.C.

4.2 Avec qui discuter ?

A la suite de la lecture des textes produits et des catégories thématiques qui en ressortent, notre première difficulté est celle du choix des enquêtés à retenir pour l'entretien tout en considérant que les opinions exprimées touchent quasiment et au minimum à l'une des thématiques présentées ci-haut.

Qui retenir ? Sur la base de quels critères ?

Plusieurs choix se sont offerts à nous. Retenir un grand nombre d'enquêtés aurait sûrement permis d'obtenir plus de matière discursive à analyser et, ainsi, élargir les possibilités d'obtenir plus d'opinions. Notre objectif étant de recueillir un discours co-construit, et sachant que notre travail ne s'inscrit pas dans une perspective quantitative, nous avons opté restrictivement en prenant en compte les critères suivants :

1. les entretiens doivent concerner l'ensemble des filières ;
2. l'entretien doit toucher les deux sexes ;
3. l'enquêté a adopté une attitude favorable ou défavorable à l'égard du français ;
4. l'enquêté accepte de participer à l'entretien.

Pour le dernier critère, nous avons chargé nos collègues d'enquêter, dans leurs classes respectives auprès de leurs élèves, en leur demandant qui parmi eux désirerait prendre part à un entretien avec nous. Nous appréhendions cette démarche, sachant l'éventualité de l'élimination des élèves qui ne seraient pas bons dans la matière et de ceux parmi eux qui seraient de nature timide ou que l'idée de l'entretien avec un enseignant de français à propos du français intimiderait. Nous avons pris la précaution de signaler que l'objectif n'est pas d'évaluer les compétences discursives des élèves dans cette matière mais d'échanger des points de vue à propos du français et des autres langues.

Aussi avons-nous, de concert avec les collègues, écarté tout choix des enquêtés qui se ferait sur la base de la compétence en langue française. Nous avons tenu à préciser que la ou les langue(s) de l'entretien serait (aient) laissée(s) à l'appréciation des enquêtés. Enfin, seuls les enquêtés ayant participé à la pré-enquête pouvaient participer à l'entretien sachant que notre objectif est la désambiguïsation de leurs praxèmes actualisés dans leur production écrite. Les enquêtés retenus au nombre de douze (12) sont ceux qui se sont portés volontaires auprès de leurs enseignants. Comme d'usage, nous les avons rebaptisés afin de conserver leur anonymat et les avons regroupés autour des trois filières comme le montre le tableau ci-après :

| Lycée | Prénom attribué | Filière | Durée de l'entretien |
|------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------|
| Khouas Ahcène | Lamia | Langues étrangères | 15 :51 |
| | Karima | Langues étrangères | 17 :56 |
| | Tinhinan | Lettres et philosophie | 13 :58 |
| | Sabrina | Lettres et philosophie | 18 :51 |
| | Amal | Sciences expérimentales | 24 :52 |
| | Samir | Langues étrangères | 22 :53 |
| Abderahmane El Illouli | Youcef | Langues étrangères | 24 :10 |
| | Rezki | Langues étrangères | 25 :52 |
| | Nawal | Lettres et philosophie | 10 :18 |
| | Youva | Sciences expérimentales | 08 :27 |
| | Yasmine | Langues étrangères | 13 :36 |
| | Larbi | Langues étrangères | 14 :14 |
| Total enregistrement | | | 207' :78 |
| | | | 3heures 46' |

Certains des douze enquêtés résident en ville et les autres viennent des villages des communes voisines de Larbaa-Nath-Irathen. Ils sont à peu près du même âge à savoir 18 ou 19 ans. Nous ne voulions pas vérifier leur origine sociale. Celle-ci nous importait peu. Qu'elle émerge au fil du discours, elle pourrait éventuellement nous intéresser en la mettant en corrélation avec d'autres critères de choix que font nos interlocuteurs.

Dans l'élaboration de notre agenda de travail, nous avons tenu compte de la disponibilité de nos enquêtés. Les élèves bénéficient d'une période de repos allant de 12 heures à 14 heures. Au niveau du lycée Khouas Ahcène, nous n'avons pas rencontré de difficultés dans l'organisation des entretiens grâce à l'aide que nous a apportée l'administration en mettant à notre disposition une salle. Ce qui nous a permis d'adopter un planning respectant les convenances des enquêtés. Au niveau du lycée El Illouli, les contraintes objectives liées à la disponibilité des élèves ont fait que nous avons organisé les échanges en une seule matinée.

4.3 L'élaboration des guides d'entretien

Les douze élèves retenus pour l'entretien ont tous répondu à la pré-enquête. En vue de préparer l'enquête proprement dite, nous avons pris le soin de relire minutieusement leurs productions écrites. Notre attention a porté sur leur positionnement en faveur ou en défaveur du français,

sur les arguments justifiant leur choix. Dans certaines rédactions, le français est absent. Dans la phase de repérage des praxèmes en rapport avec notre problématique, les critères dégagés par L.Dabène (1997:19-23) ont orienté le travail de lecture. Celle-ci a débouché sur l'élaboration d'une liste de praxèmes à désambigüiser et que nous avons consignés dans une fiche pour chaque enquêté retenu ainsi que les questions à actualiser au fil de notre échange.

4.4 Comment enquêter auprès des élèves en qualité d'enseignant ?

Le cadre dans lequel nous avons enquêté est spécifique. En effet, comment échanger à propos d'une langue que nous enseignons aux élèves dans l'un des deux lycées ? Dans une recherche de ce type, et nous en sommes conscient, l'enquêteur ne peut être neutre quand bien même il le veut. En vérité, le statut d'enseignant de français que nous occupons ne fait que s'ajouter à la subjectivité qui régit nos rapports verbaux interactionnels.

Nos questions, nos répliques procèdent du réglage social du sens, produit social de nos interlocuteurs, des circonstances de nos échanges. C'est dans l'intersubjectivité assumée que se déroulent nos échanges. Les différences qui nous spécifient, nous et nos interlocuteurs, ont sûrement pesé lors de nos entretiens quand bien même nous avons essayé de les réduire par l'utilisation du pronom «tu» à la place du «vous» et désigné les enquêtés par leurs prénoms. Volontairement aussi, nous avons usé du «nous » endogroupal dans la perspective de marquage de la connivence afin de réduire l'écart. Nous avons adopté, en tant qu'enquêteur, un positionnement qui rompt avec ce qui est généralement préconisé comme rôle de simple enregistreur, même si la spontanéité que nous avions souhaitée n'était pas toujours présente au fil des échanges. Nous étions conditionné par un questionnaire qui se déroulait en arrière-plan.

4.5 La / les langue(s) de l'enquête

Avec nos interlocuteurs, le choix de la ou les langues de l'entretien n'était pas vraiment posé puisque nous avons considéré dès le départ, y compris d'ailleurs en phase de pré-enquête, que l'écueil de la langue doit être levé afin de permettre une libre expression sachant que notre objectif n'est pas l'évaluation de leur compétence linguistique en français mais la matérialité verbale à analyser. C'est pourquoi, la langue d'expression importait peu même si son choix est déjà un indice révélateur des positionnements. Aussi avons-nous, dès l'entame de chaque entretien, demandé à nos enquêtés de parler dans la langue de leur choix ou en mélangeant le

français, le kabyle, l'arabe, voire l'anglais s'ils le désiraient. Nous l'avons fait nous-mêmes pour les mettre à l'aise.

Certaines de nos questions et même de nos répliques, nous les avons produites en kabyle, en arabe en plus du français qui a dominé. A l'exception d'un élève (Youva, ent.07) de la filière de sciences expérimentales, tous nos interlocuteurs parlent couramment le français, choisi en majorité comme langue d'échange. Cela s'explique peut-être par le fait qu'ils s'adressent à un enseignant de français et donc faisant montre de courtoisie. Probablement certains y auraient perçu une occasion de s'autoévaluer comme le confirment les remerciements qui nous sont adressés pour leur avoir offert l'occasion de parler.

4.6 Une question d'actualisation

L'actualisation de praxèmes porteurs des représentations que se font les élèves interrogés de Larbaa-Nath-Irathen à propos du français constituent la base sur laquelle nous avons élaboré des guides d'entretien individualisés.

L'occurrence de certains praxèmes caractérisant le français, tel que le syntagme nominal «belle langue», itératif presque dans toutes les productions écrites, fait que nous avons expressément interrogé nos interlocuteurs quelle que soit leur filière. Nous avons par conséquent formulé la question «*qu'est-ce qu'une belle langue ?*» à différents moments des interactions et avec chacun de nos interlocuteurs. L'actualisation de praxèmes en rapport avec cette beauté ont retenu notre attention, notamment ceux parmi eux qui sont porteurs d'ambiguïté. Nous avons considéré qu'ils constituent une voie pour rentrer véritablement en interaction génératrice de discours épilinguistiques d'où l'analyse fera émerger le réglage de sens.

Le praxème «riche», fortement polysémique, fonctionne comme un leitmotiv dans la parole de nos interlocuteurs et semble constituer un argument qui justifie le choix de la langue française. Ce praxème correspond au critère culturel et constitue un indice de prestige. Il révèle aussi les valeurs esthétiques dans leurs rapports avec la culture et ses domaines tels que la littérature et les arts, de façon générale. C'est pour cela que nous avons entrepris, dans notre démarche de désambiguïsation, de tenter de comprendre ce que donne la matérialité verbale comme réglage du sens.

L'avenir professionnel justifie bien des choix et positionnements en faveur de la langue française. Nombreux sont les interlocuteurs qui projettent de s'inscrire en licence de français ou tout simplement de poursuivre des études universitaires. Aussi, avons-nous porté une attention particulière à cet aspect qui semble constituer l'argument à la base de la défense de la langue française.

Le rapport du français aux autres langues, exprimé de façon explicite ou implicite, en pré-enquête a retenu notre attention et a fait l'objet d'une interrogation plus ou moins expressément selon les interlocuteurs.

La place du français est actualisée avec de nombreux praxèmes dans la production discursive des enquêtés. «Langue étrangère», «langue internationale», «langue de l'administration», «langue de la science», «langue étrangère»... et «langue du savoir et du progrès».

La lecture des douze entretiens permet de regrouper les représentations que se font nos interlocuteurs du français autour de huit thématiques que voici :

- 1- Le français, une belle langue ?
- 2- Le français, une langue facile ?
- 3- Le français, une langue riche ?
- 4- Le français, une langue algérienne ?
- 5- Le français et le kabyle
- 6- Le français et l'arabe
- 7- Le français et l'anglais
- 8- Le français, une langue de promotion sociale ?

4.7 Convention de transcription des entretiens

Dans la transcription des entretiens nous avons retenu le mode le plus simple. Il tient compte très peu des éléments non verbaux (position du corps, attitude...) et para verbaux (la voix, la prosodie). Seul le rire et ce qui assure la compréhension du corpus sont pris en considération. Nous avons évité les signes de ponctuation usuelle (la virgule, le point).

Pour les besoins de lisibilité, la forme interrogative est marquée exceptionnellement par le point d'interrogation [?].

Les pauses sont marquées par des barres obliques : [/] pour une pause courte, [//] pour une pause plus longue, et [///] pour un silence prolongé, entre crochets. Les rires sont indiqués par le symbole [***]. Les passages inaudibles par [XXX]

Les chevauchements par les mises entre crochets []. Les traductions des autres langues au français sont mises entre crochets []

4.8 Du choix de l'écriture avec «nous» et «je»

Au plan des marques autoréférentielles, dans les travaux universitaires, l'auteur est pris entre le nous académique et un je personnel. Le lecteur s'apercevra, dans les chapitres qui suivent, de l'abandon du pronom «nous», par lequel nous nous sommes identifié jusque-là, au profit de «je». Sans rentrer dans les débats inhérents à la subjectivité du sujet parlant, il s'agit d'un choix basé sur l'aisance dans l'écriture. Le nous, employé dans la partie qui précède, relève d'une attitude visant l'expression de la lecture d'une expérience qui implique les Autres. Le je que nous adoptons dans les analyses, obéit à l'intention de communiquer une expérience qui nous engage au plan personnel.

Chapitre 4 : Le français, une belle langue ?

Introduction

De nombreuses images correspondant à la beauté de la langue française se retrouvent dans les discours de mes interlocuteurs Larbi, Karima, Samir, Amal, Yasmine, Rezki, Sabrina, Tinhinan, Youva, Youcef, Nawal et Lamia qui se positionnent tous en faveur du français. Notion très subjective, la beauté d'une langue réfère souvent à des critères qui correspondent à des clichés culturels. Mes interlocuteurs émettent des jugements esthétiques mais les uns et les autres actualisent différemment ce praxème dans leurs productions discursives. Ce qui ne va pas sans engendrer des ambiguïtés. Tantôt associée à la facilité, à la richesse lexicale, aux règles de grammaire jugées souples en comparaison avec les autres langues notamment la langue arabe, tantôt c'est au confort dans l'expression qu'il est fait allusion. Certains évoquent la capacité de la langue à assurer la communication, etc. Voyons comment mes interlocuteurs règlent le sens de ce praxème.

1. *«je confirme/c'est une belle langue/ si je puis dire romantique par rapport à moi/c'est une langue qui donne envie de l'étudier/de la parler aussi et // »Samir22)*

L'entretien avec Samir me révèle un garçon fort avancé pour son âge. Son positionnement en faveur du français fait qu'il choisit de parler exclusivement dans cette langue. Il parle calmement et réalise une performance communicative très appréciable.

A ma sollicitation, il réalise, dans son tour de parole S22, un programme de sens où il procède par enchaînement de fragments entrecoupés de pauses. L'actualisation du praxème « romantique », de la phrase en être « c'est une langue qui donne envie de l'étudier », « de la parler aussi » est l'expression de l'excès d'une pulsion communicative débordante. Le syntagme verbal «si je puis dire» révèle l'état de tension entre sa pulsion communicative et le réglage social du sens. Par ce procédé métadiscursif, la production de la parole avance en clôturant les failles qui étaient apparues du fait même de cette accumulation. Le coordonnant « et » clôturé par les deux pauses, à la fin de ce tour de parole, indique une réticence.

- E23-excuse-moi/si tu dois utiliser des mots pour parler de cette beauté quels seront-ils ?/
S24-si je puis dire/une langue magnifique/une langue vraiment raffinée/ euh / de par sa conjugaison/ si je puis dire/ça donne envie de parler/*

La phrase qui initie ma réplique (E23), tout en assurant la réparation d'une probable offense, du fait de l'interruption engendrée, marque un rejet de l'actualisation précédente. L'interrogation, en elle-même, traduit un dissensus au niveau dialogal. En effet, les praxèmes mis en rapport avec la beauté, à l'exception de l'adjectif «romantique» référant aux valeurs esthétiques du français, les praxèmes « apprendre » et « parler » se rapportent à d'autres critères. Ces marques sont à prendre comme produits de l'extériorisation conflictuelle des tensions en rapport aussi bien dialogales que dialogiques.

La suite du programme de sens (S24) travaille en réparation des failles apparues. Les praxèmes adjectivaux «magnifique» et «raffinée» sont l'actualisation de la valeur esthétique pour le premier et sociale pour le deuxième. Cette dernière est un indicateur révélateur de la valorisation du français en tant que langue de promotion sociale selon les critères dégagés par L.Dabène¹⁰. La connaissance, mais surtout, la maîtrise de « la conjugaison » relève du critère épistémique¹¹ accompagnant la «beauté» de la langue. Mon interlocuteur signifie par-là que cette connaissance est témoin de hautes capacités intellectuelles et d'ambition.

Ce positionnement convoque dialogiquement les propos tenus en début de l'entretien. :

S2/ euh//pour commencer par rapport à langue française/je dirai beaucoup plus//que c'est si je puis dire par affinité/par amour à cette langue//euh depuis que j'étais petit mes parents m'avaient habitué à parler en français/ je regardais beaucoup la télé en français/ euh mais après plus je grandissais plus je remarque que j'ai de la passion pour cette langue que j'aimerai bien étudier encore beaucoup plus//

Selon toute vraisemblance, la beauté de la langue, pour Samir, est fondée sur le critère social. L'«affinité» et l'«amour» qu'il actualise dans ce tour de parole (S2) est une praxis qui puise son essence dans l'ancrage familial de la langue française comme le montre le récit de vie qu'il met en scène.

¹⁰ L. Dabène range les représentations de la valeur esthétique d'une langue sous le critère culturel, celles de la connaissance du français sous le critère social.

¹¹ Ce critère est lié au défi cognitif que suppose l'apprentissage de la langue.

Le praxème «affinité» marque son attachement, l'attrance voire le rapport harmonieux qui le lie à cette langue. Le praxème «romantique» correspond au profil de «doux rêveur» qui se dégage d'ailleurs de son attitude générale. Les contours flous de ce praxème se précisent dans le rapport qu'il établit avec le caractère de raffinement(S24) qu'il attribue à cette langue et qu'il ne manque pas d'incarner durant notre échange. S'assumant en «je», il manifeste beaucoup de délicatesse tant au plan discursif que dans sa posture.

Les précautions verbalisées «si je puis dire» qu'il emploie fréquemment (S2, S22, S24, S30) autant elles dévoilent une stratégie de gain du temps pour réussir les actualisations suivantes, en attente, autant elles révèlent son désir de finesse et celui de défendre la face en conformité avec la présentation qu'il se fait de lui-même dès l'entame de notre échange (S2).

Le rôle des parents, notamment celui de la mère (S6), enseignante, dans l'apprentissage du français est convoqué en tant qu'image idéalisée dans l'éducation et la formation de ses enfants pour rendre crédible l'attachement qu'il manifeste au français. Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison.

Enfin, le critère de beauté de la langue en tant qu'indice de prestige dans les domaines culturels, littéraires, artistiques n'est pas celui que perçoit Samir. De son point de vue, cette beauté réside au niveau de son caractère dynamique par opposition à statique que révèlera la suite de notre entretien dans l'actualisation praxématique des rapports du français avec les autres langues et que nous analysons plus loin.

E7/ceci explique un peu ton parcours/maintenant tu es en classe de terminale/ une fois passé ton baccalauréat dans quelle langue comptes-tu poursuivre tes études ?

*S8/[***] français [***]*

E9/ peux-tu me dire un peu plus sur cette langue ? que représente-t-elle pour toi ?

S10/en ce moment /heu en ce moment par rapport aux langues qui sont étudiées dans le monde/euh normalement le français est une langue vivante qui a vraiment sa place parmi les langues du monde qui sont étudiées

E11/je t'arrête un petit peu/est-ce que tu me dire ce que tu entends par langue vivante ?

S12/c'est // c'est // par rapport à moi c'est une langue qui se développe // une langue où il y a du nouveau // je ne dirai pas tout le temps mais il y a du nouveau / ce n'est pas une langue qui // qui reste dans ses débuts / par exemple euh ça y est ils ont mis sa grammaire/il n'y a pas de développement//

Les deux pauses répétées (S12), la relativisation de son discours au moyen de l'expression «par rapport à moi» marquent l'activité au niveau de l'à-dire qu'il versera dans un programme explicatif dans lequel le praxème adjectival «vivante» se précise. Il inscrit la langue dans une dynamique évolutive par l'actualisation phrastique «*c'est une langue qui se développe*». Il rapproche cette dynamique que connaît le français de sa grammaire qu'il juge «souple»

2. « *belle langue euh// parce que mi ara twaliđ akka yiwen ihedder le français* [quand tu vois quelqu'un parler en français] *ad twaliđ akagi ihedder en kabyle ney en arabe* [et que tu le vois parler en kabyle ou en arabe] *ad as tiniđ ur yessin ara ad yehder* [tu te diras qu'il ne sait pas parler]/ (*Yasmine 41*)

Dans la petite salle qui a abrité notre échange, Yasmine m'a semblé être l'interlocutrice qui a le plus affiché de l'assurance. Confirmant l'évaluation très positive que je me faisais de sa compétence discursive en phase de pré-enquête, elle réalise, en effet, une performance remarquable en français mélangeant parfois les deux codes linguistiques français et kabyle pour rester dans les termes de notre accord au début de l'entretien. L'usage du français, pour elle, s'ancre dans la pratique familiale instantanée avec le père qui exerce les fonctions de journaliste-écrivain.

Yasmine, affiche une attitude d'idéalisation du français. Le praxème de «beauté» est à prendre dans les rapports de cette langue non seulement aux locuteurs mais au regard évaluateur de la société à leur égard. Elle opère par glissement vers sa fonction sociale. Ses évaluations du français, en sus du critère épistémique, sont orientées vers le critère culturel lié au prestige qu'elle procure.

Elle le qualifie de langue permettant de distinguer l'érudit de l'ignorant (Y4), un atout entre les mains de ceux qui le maîtrisent : «*Le français ad tettekled yef yimanik* [avec le français tu peux compter sur toi-même] *anda truhead ad tettekled* [là où tu vas-tu pourras te débrouiller/ même si ur tessined ara les langues nniđen [tu ne connais pas les autres langues].

L'actualisation «*ad tettekled yef yimanik*» qui veut dire littéralement «pouvoir compter sur soi» ou «se prendre en charge», convoque dialogiquement un discours fort répandu dans notre société : «le respect se gagne dans la capacité de l'être à pouvoir affronter les difficultés de la vie». Mon interlocutrice perçoit en la langue française un moyen qui assure la prise en charge de soi. Cette possibilité, Yasmine l'inscrit dans une dimension spatiale en ouvrant un

champ illimité par l'actualisation phrastique «là où tu vas». La connaissance de la langue française suffit, de son point de vue, pour pouvoir se prendre en charge et gagner sa place.

Saisissant que nous nous éloignons de notre objectif essentiel, la désambiguïsation du praxème « beauté », ce n'est que plus loin, dans notre entretien, que je tente de la relancer. (E75)

E75/ *Il y a des camarades à toi qui utilisent belle/ belle langue/ est-ce que tu penses qu'elle est belle ?/*

Y76/ [///] *akka pour euh i win yesnen ad –tt yehder* [oui pour celui qui la maîtrise]

E77/ *Oui j'aimerais que tu me dises ce que tu comprends par belle/ belle langue*

Y78/ *belle langue euh// parce que mi ara twaliđ akka yiwen ihedder le français* [quand tu vois quelqu'un parler en français] *at waliđ akagi iheder en kabyle ney en arabe* [et que tu le vois parler en kabyle ou en arabe] *ad as tiniđ ur yessin ara ad yehder* [tu te diras qu'il ne sait pas parler] *umbead* [après] *quand il parle en français même s'il fait des fautes ad as tiniđ yessen ad yehder* [tu te diras qu'il sait parler]/

Yasmine lie la beauté du français d'abord au rapport à la compétence (A76) puis à son choix parmi les langues en présence dont le kabyle et l'arabe. Pour être explicite face à mon insistance (E77), elle compare deux situations de communication. Elle met en corrélation le choix de l'usage du français à sa fonction de prestige en l'opposant aux deux langues, le kabyle et l'arabe qui, pour elle, évoquent l'ignorance.

L'ambigüité dans cette actualisation me laisse penser à une incompréhension, voire un malentendu au cours de notre interaction. Le conclusif «donc» que j'emploie dans mon tour de parole (E79) me permet de vérifier si cela ne tient pas à d'autres considérations. Sa pulsion communicative se libérant, elle laisse apparaître une nuance importante autour de l'accent et de l'aisance que procure la maîtrise même relative du français : «*quand il parle en français même s'il fait des fautes tu te diras qu'il sait parler*».

Elle convoque ici, par le biais de l'actualisation phrastique « *même s'il fait des fautes* », une norme qui ne confère pas à la grammaticalité du discours mais à l'idéal de prestige dont peut jouir la langue. Paradoxalement, la beauté ne réfère pas aux traits linguistiques de la langue correcte utilisée par les groupes qui détiennent le pouvoir de servir de modèle, le bon usage. Pourtant, le prestige ramène souvent à considérer la langue légitime, celle de ceux qui sont censés parler mieux, en tant que capital symbolique.

E79/ Donc la beauté de la langue est liée à euh/

Y80/ Son accent euh //

E81/ on est à l'aise/

Ainsi, pour Yasmine, il s'agit plus du statut d'usage du français que de sa maîtrise qui lui confère sa beauté. Le pronom «tu» à valeur endogroupale, impliquant l'enquêteur que je suis, qu'elle emploie dans son tour de parole (E78), convoque dialogiquement l'Autre au regard évaluateur des usages linguistiques.

3. «Pour moi, il n'y a pas de belle langue axaṭer [parce que] je pense que chaque personne trouve la langue qu'elle maîtrise mieux d tina [c'est celle-là] qui est belle »(Amal88)

Amal est élève, candidate au baccalauréat série sciences expérimentale. Dans un premier temps, bien qu'elle m'avoue aimer le français (A2), elle le relègue au troisième rang après l'anglais et l'espagnol (A2, A4, A6, A8, A10, A12). Elle explique ce classement en référence au statut et à l'usage qui est fait de chaque langue à travers le monde.

E1/ dans le texte que tu avais écrit/ tu as parlé de l'amazigh, de l'anglais mais tu n'as pas parlé du français pourquoi ?/

A2/ le français heu j'avoue que c'est une langue que j'aime beaucoup aussi, mais je crois que heu // à l'échelle mondiale son usage n'est pas très fréquent/

Cette catégorisation du français se révèle, au fil de mon entretien avec Amal, comme stratégie de prudence, voire de dissimulation puisque au fur et à mesure de l'évolution de notre échange, son positionnement en faveur du français apparaîtra sans nuance. (A22, A28, A32, A38, A40, A42, A48, A58, A60, A70, A74, A76, A78, A84, A86)

La thématique de la beauté du français n'interviendra que suite à la libération de sa pulsion communicative et son positionnement en faveur de cette langue.

E87/ certains disent à ce sujet qu'ils aiment la langue française parce qu'ils la trouvent belle est-ce ton cas ? et que veut dire cet adjectif ?/

A88/ pour moi il n'y a pas de langue belle axaṭer [parce que] je pense que chaque personne trouve la langue qu'elle maîtrise mieux d tina [c'est celle-là] qui est belle/

E89/ où se trouve la beauté de la langue ?/

A90/peut-être dans ses termes, sa littérature, son cinéma//

Elle réalise un programme explicatif qu'elle assume par «je». Restant dans sa stratégie de prudence que marquent les actualisations «pour moi» et «je pense», elle récuse l'existence du caractère de beauté à toute langue. Il s'agit, pour elle, moins de la beauté du français que de celle ou celui qui en a la compétence et la performance : *«pour moi, il n'y a pas de belle langue axater [parce que] je pense que chaque personne trouve la langue qu'elle maîtrise mieux d tina [c'est celle-là] qui est belle»*(A88).

Ce programme explicatif est une reprise dialogique intralocutive d'un discours qu'elle a tenu au début de notre échange, en réplique à une interrogation que j'ai posée à propos du principe de l'égalité des langues.

*E15/ justement puisque nous parlons des langues euh du français, de l'anglais y compris du kabyle tketved aṭas ɣef teqvaylit [tu as beaucoup écrit sur le kabyle dans ton texte] euh d'après toi est-ce que les langues sont égales ? /est-ce qu'elles ont la même valeur ?/
A16/ je dirai que oui/pour chaque peuple c'est la langue ines [sa langue] qui compte le plus/*

Dans ce dernier tour de parole, Amal infère en mettant en rapport symétrique la langue et le peuple, entendre par là ses locuteurs. Cette beauté, en soi, d'une langue serait une chimère de son point de vue.

Aussi, perçoit-elle cette beauté dans la richesse culturelle, dans ses dimensions littéraires et artistiques.

*E89/ où se trouve la beauté de la langue ?/
A90/peut-être dans ses termes, sa littérature, son cinéma //*

4. «Pour moi, l'adjectif belle pour une langue est à considérer du côté prononciation euh// elle ne présente pas beaucoup de difficultés pour l'apprendre »(REZKI4)

L'échange avec Rezki, élève en langues étrangères, donne à voir d'emblée une espèce d'idéalisation du français, dans un rapport de mêmeté comme cela se traduit dans son tour de parole (R124) : *«je me mets dans la tête que je parle une langue étrangère qui a beaucoup de valeur dans le regard des autres / dans le regard du monde quoi [...]»*.

Il choisit de parler exclusivement en français durant toute la durée de notre échange. A l'entame de son premier tour de parole, en réponse à ma sollicitation à propos de la beauté du français (E1), il actualise successivement deux praxèmes «belle» et «riche».

R2/ bien sûr c'est une belle langue/ elle est riche/

E3/ si tu me permets nous allons essayer de comprendre/ je donnerai aussi mon avis/ nous allons essayer de comprendre ce que recouvre l'adjectif belle/ qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?/

R4/pour moi, l'adjectif belle pour une langue est à considérer du côté prononciation euh// elle ne présente pas beaucoup de difficultés pour l'apprendre/

Le praxème «prononciation», actualisé ici, réfère à l'accent et les spécificités phoniques (R4).

La comparaison entre l'expression phonique dans les deux langues arabe et français sert d'argument exemple et révèle un sentiment d'exaltation qui le caractérise à l'égard de la deuxième. Le praxème «originalité» qu'il attribue au français confirme l'attitude de valorisation qu'il y perçoit.

R8/ euh tu prends une personne qui connaît le français et une autre qui ne le connaît pas euh tu vas ressentir la différence/ tu prends une personne qui parle arabe et une autre qui parle français tu verras que c'est original/

Tout au fil de notre entretien, mon interlocuteur réalise une performance discursive imitative de l'accent parisien, propre à nos ressortissants.

R10/ non/ moi personnellement je pense que je n'ai pas un bel accent mais euh mais je peux l'améliorer/

L'actualisation phrastique «mais je peux l'améliorer» relève d'un désir de rapprochement des groupes dominants comme il est perceptible dans son tour de parole en R91 :

R91/ Déjà elle m'a servi et elle me servira jusqu'à ma mort/ déjà chaque vacance je rencontre beaucoup de touristes français, anglais/ donc quand je les regarde je me dis que j'ai cet avantage de connaître une langue si importante /quand je parle avec un Anglais un Saoudien, un Français euh je ressens ce pouvoir, cette envie de communiquer et j'apprends beaucoup de choses bien sûr euh//

L'actualisation des praxèmes «Français», «Anglais», «Saoudien» représentant chacun une nationalité et les groupes dominants y afférents. Le français est perçu dans la modalité du « *pouvoir* » qui lui garantit l'accès.

Le syntagme «bel accent» me paraissant encore ambigu, je lui cite l'exemple du sélectionneur algérien de football, Halilhodzic, connu du public jeune (E11, E15). Il intervient en français sur les ondes des radios et les écrans de télévisions algériennes. La spécificité phonique de ce locuteur d'origine bosnienne permet de vérifier si cela ne correspond pas à une représentation de stratification des locuteurs et quelle serait éventuellement sa référence.

Rezki actualise le praxème «unique» pour qualifier l'accent du coach, non sans dire qu'il l'apprécie (E13, E16). Encouragé par mon «oui» assertif consensuel en E17 l'invitant à poursuivre, il règle le sens de «bel accent» par le praxème adjectival «clair» (R18).

Ainsi, pour lui, la norme se situe au niveau de la clarté phonique que des locuteurs qui la représentent.

E15/ est-ce qu'on peut dire de Halilhodzic qu'il a euh qu'il pratique un bel accent ? Est-ce que ça te plait ?/

R16/moi personnellement son accent il me plait

E17/oui / est-ce que tu l'associes euh //

R18/ c'est un accent clair /

Dans la suite de cette séquence, je lui demande ce qu'il associe à la beauté de la langue française en plus de l'accent (E19). Mon interlocuteur exécute un programme de sens qu'il règle socialement en rapport à la compétence communicative des locuteurs dans sa dimension stylistique. Il procède par l'énumération de certaines particularités catégorielles de la compétence discursive comme la simplicité du langage (R24), le recours à l'exemplification, la rareté des mots, le style qui se révèle dans les réalisations discursives métaphoriques (R26), le geste (R32) et le comportement (R36).

Ce programme, me semble-t-il, où Rezki dresse le profil d'un bon locuteur est une convocation en écho d'une représentation subliminale de l'image rêvée qu'il voudrait lui-même incarner.

E19/ je voulais dire est-ce que selon toi euh est-ce qu'on peut considérer que seul l'accent fait la beauté de la langue ? Est-ce que c'est tout ?/

R20/ah non / il y a beaucoup de choses/

E21/où est-ce qu'on la trouve cette beauté justement ?/

R22/ dans les paroles euh ça dépend des paroles/

E23/par exemple /

R24/ quand on parle avec un langage simple/

E25/ c'est ce qui fait vraiment cette beauté ?/

R26/pas vraiment mais euh lorsque une personne elle a produit des exemples euh des mots qui sont rares euh je ne sais pas euh des métaphores et tout ça donc elle ne parle pas directement/

Conclusion

Les actualisations évoquant des critères affectifs sont nombreuses dans les discours de mes interlocuteurs. Les qualités esthétiques de la langue française ne sont pas absentes et sont souvent citées en premier. Le français jouit d'une opinion favorable sur ce que les interlocuteurs estiment être sa beauté. Les praxèmes « raffinement », « romantique », « magnifique » et l'énoncé « donne envie de l'étudier et de la parler » réfèrent à ces dimensions esthétiques et affectives de la valorisation.

Cependant, contrairement à ce que suggère, généralement, le praxème adjectival « belle », dans les échanges avec Yasmine, Amal et Rezki les réglages du sens de « belle langue » connaissent un glissement de la langue vers le locuteur qui fait que celle-là est perçue selon la perception que l'on a de la pratique ou de la performance discursive de celui-ci.

Par ailleurs, la spécificité phonique, bien qu'elle soit associée à la beauté de la langue, est perçue non pas du côté des locuteurs mais des réalisations phoniques et prosodiques.

Chapitre 5 : Le français, une langue riche ?

Introduction

La richesse de langue en tant qu'argument de sa valorisation, selon les critères dégagés par L.Dabène (1997: 19-23), est basée sur la difficulté/richeesse que perçoivent les locuteurs dans ses dimensions morphologiques, phonologiques et syntaxiques. La tenue de discours épilinguistiques au sujet de cette thématique est coutumière dans le milieu scolaire. La richesse du français pourrait être relative à l'étendue du vocabulaire mais elle pourrait aussi considérée comme résultat des difficultés liées à la complexité de son système orthographique et grammatical qui fait sa réputation non seulement par les apprenants algériens mais partout dans le monde.

Dans le discours de ces lycéens, avec lesquels je me suis entretenu, le praxème «riche» rencontre et reprend ce discours. Parce que porteur d'ambigüités, s'il n'est pas convoqué comme argument justifiant le positionnement en faveur du français, je l'ai parfois volontairement introduit dans la perspective de sa désambigüisation.

Pour Amal, Larbi, Nawal, Karima et Sabrina, même si on peut noter une convergence dans leur discours, le réglage de sens qui en est fait n'est pas le même.

1. « [///] vous savez euh bon bon / je m'intéresse à la langue française parce qu'elle a un riche vocabulaire » (Larbi16)

Le cas qui m'intéresse dans l'échange avec Larbi est que la thématique de la richesse du français émane non pas d'une sollicitation mais du hasard et de l'imprévu de la production de la parole comme le montre le vague que je produis à la fin mon tour de parole :

E3/ on va s'arrêter un peu si tu veux sur le cas du français/ euh comment tu vois cette langue/

Les enchainements qui suivent dans les répliques de mon interlocuteur, car tenus au plan dialogal par ma dernière actualisation, révèlent, de par l'hésitation qui se manifeste, une difficulté de dire. En effet, lors de la mise en discours, les ratages de la parole prennent tout leur sens du point de vue de la praxématique. Selon F. Gardès-Madray (1984: 16-17), « dans ces ratages du discours qui perturbent la production du sens s'inscrivent d'abord les articulations conflictuelles entre pulsion communicative et réglage social. Les accidents du temps de « l'à-

dire » sont les troubles et les ratages de programmation qui se reportent matériellement en troubles et ratages du temps du dire ».

La réplique en L4, où se mêlent l'intérêt, l'effort, les notes et l'approfondissement des connaissances, tout en concourant d'un besoin d'argumentation d'un positionnement favorable à l'égard du français, est un indice de l'état de perturbation dans lequel est placé mon interlocuteur. Les signes manifestes sont les silences prolongés (L8, L10).

L4/ le fait que je m'intéresse à elle depuis un certain temps/ je fais des efforts pour avoir de bonnes notes euh pour approfondir mes connaissances//

E5/oui/

L6/ je euh je/

E7/ c'est un moyen qui te permet de euh //

L8/ je lis tout ce qui tombe entre mes mains euh j'essaye d'écrire afin de euh//

E9/ donc pour toi la langue française c'est un moyen/ comment tu vois cela ?/

L10/ [///]

E11/ wassilla [moyen]/

L12/ c'est un outil de communication/

E13/ est-ce seulement un outil de communication ?/

L14/ comment ?/

E15/ est-ce seulement un outil de communication ? est-ce qu'il n'y a pas autre chose ?

La difficulté à dire résulte de l'agitation qui anime la programmation du sens. Les phrases valises, actualisées dans ses tours de parole (L4, L8), ne répondent pas à ma sollicitation (E3). Elles sont la manifestation d'une autodiologisation (L2).

Les ratages sont la résultante de la tension qui s'exerce sur la signifiante. « il y a un télescopage entre les programmes de sens à actualiser au moment de leur sélection » écrivent C. Détrie et P. Siblot (2001: 289). En effet, ces programmes de sens sont à prendre comme indices d'un état de perturbation. Larbi est inquiet de son avenir. Ses choix ne sont pas encore affinés. L'intérêt qu'il porte à la langue française (L4, L8 et L103, L105), se révèle, au fil de l'entretien comme contradictoire à son positionnement dans son tour de parole en L113 :

L113/ je mettrai euh la langue arabe en première position / en deuxième position le français/ en troisième position l'anglais/

L'effort cognitif qu'il convoque (L4, L8) correspond à ce que L.Dabène nomme le critère épistémique. Il joue le rôle d'argument justifiant l'intérêt porté au français. Il est témoin d'un

désir de faire montre de capacités intellectuelles qu'il acquiert et qu'il inscrit dans un projet ambitieux de départ à l'étranger :

L56/J'ai passé un entretien à Alger à campus France en Algérie/ je l'ai eu/ niveau B2 et euh/ j'ai déposé mon dossier/ j'ai choisi deux langues/ j'ai choisi l'anglais et l'allemand/ au départ j'ai choisi l'allemand et le français puisque les universités connectées sur le site y a pas d'université où on étudie le français j'ai opté pour l'anglais et l'allemand mais d'autre part je vais continuer à étudier le français/

La thématique de la richesse de la langue française n'est convoquée par mon interlocuteur qu'au bout d'une rude négociation (E9, E11, E13, E15).

L16/ [///] vous savez euh bon bon / je m'intéresse à la langue française parce qu'elle a un riche vocabulaire/

L'hésitation marquée par les trois barres obliques montre l'état de tension qui caractérise sa production de la parole. L'interpellatif «vous savez» suivi de l'élément métadiscursif «euh» et de l'appréciatif « bon » répété deux fois, tout en révélant l'activité praxématique au niveau de l'à-dire, lui assurent un gain de temps. L'argument de la richesse, actualisé en justification à son positionnement, intervient comme moyen permettant d'éviter une plus grande «catastrophe», à sauver la situation et assurer ainsi l'aboutissement de l'interaction verbale.

Mon invitation à continuer par le biais du syntagme assertif consensuel «très bien » lui permet de poursuivre et de corriger ainsi les failles apparues mais bute sur une nouvelle ambiguïté : «ce n'est pas quelque chose de stable » (L18).

Je cherche à comprendre davantage (E19). Son hésitation, en L20, que rendent les éléments métadiscursifs «heu», «comment dirai-je» ainsi que le programme inachevé «elle n'a pas heu» (L20) témoignent d'une difficulté de dire et par-là même d'une insuffisance de connaissances pour aborder des questions qui relèvent effectivement d'un domaine de spécialité qui n'est pas à la portée d'un élève de troisième année secondaire. Je me résous d'ailleurs à cette conclusion et je l'invite à parler en kabyle afin de le libérer de la contrainte de l'expression en français qu'il a lui-même pourtant choisi. C'est alors qu'il explique que le français n'est pas régi par une seule règle parce que chaque année elle s'enrichit de nouveautés. Lesquelles nouveautés sont en réalité une allusion à la néologie lexicale.

En L74, mon interlocuteur réaffirme l'idée de confusion entre règles de grammaire et richesse lexicale qu'il a introduite au début de notre échange.

En relisant l'entretien avec Larbi, je m'aperçois que son positionnement initial en faveur du français s'inscrit dans une anticipation d'un dire à venir. Celui de l'objet de notre échange né de la sollicitation d'une complicité compréhensive entre un élève de troisième année langues étrangères dont le français est logé à une bonne place et un enseignant de français à «satisfaire». En réalité Larbi éprouve des difficultés dans cette langue et matière d'enseignement (L72) : «*non le français euh au contraire c'est la langue la plus difficile/ pour moi*» qui justifie son programme de sens à l'entame de notre entretien (L4, L8).

2. «je dirai si je reviens au classement nni [le classement précédent] des langues que taɛɾabt [l'arabe] est un peu derrière/ c'est le français qui est plus important et le français euh/ je trouve que c'est une langue plus riche/» (Amal 28)

C'est à propos de l'égalité des langues, en présence, que la thématique de la richesse du français apparaît au cours de mon entretien avec Amal. Dans ce tour de parole A28, elle procède par comparaison entre les langues d'enseignement. Sans dénier ce caractère aux langues, le quantificateur «plus» lui permet de situer le français en position de supériorité. Elle règle le sens du praxème de «richesse» en relation avec la richesse terminologique.

E29/ riche/ j'aimerais comprendre ce que tu entends par ce mot/

A30/c'est-à-dire qu'elle contient beaucoup plus de termes/

E31/ un exemple/

A32/ je vous cite l'exemple des sciences naturelles euh j'aurais aimé qu'elles soient enseignées en français parce qu'il y a des termes en arabe cyel [c'est tout comme] du français euh rran-t akenni ɣer taɛɾabt [ils les ont traduits en arabe] mais euh ɣer taɛɾabt c'est euh [///]

Elle fonde son opinion sur le fait que l'enseignement actuel des sciences naturelles, selon elle n'est qu'une traduction terminologique sans consistance. Dans l'exemple de l'enseignement des sciences naturelles qu'elle cite comme illustration, elle reprend autodiologiquement ses propos tenus dans ce tour de parole :

A22/ à mon avis non / axaɛer [parce que] les étudiants donnent plus d'importance i taɛɾabt [à l'arabe] / d'ailleurs on peut voir même dans les coefficients d taɛɾabt i yesɛan [c'est l'arabe qui a] le plus alors que ça devrait être le français ney [ou bien] tamaziyt surtout pour le français puisque s yes ara nkemmel [c'est avec le français qu'on/nous allons poursuivre nos études] à l'université/ [...]/

Amal n'achève pas son programme. J'anticipe sur sa réponse (E33). J'ai compris qu'elle voulait dire que cette traduction n'est pas de nature à favoriser la précision. Ce qu'elle confirme en A34.

A32/ je vous cite l'exemple des sciences naturelles euh j'aurais aimé qu'elles soient enseignées en français parce qu'il y a des termes en arabe cyel [c'est tout comme] du français euh rran-t akenni yer taɛrabt [ils les ont traduits en arabe] mais euh yer taɛrabt c'est euh[///]

E33/ ce n'est pas précis ?/

A34/ oui/

Poursuivant la thématique de la richesse du français, je l'interroge sur les raisons pour lesquelles on n'arabise pas la filière de médecine. Elle répond en restant dans la même logique de défense de l'enseignement des sciences naturelles en français. Elle observe du recul, comme le montrent les modalisateurs «je crois», «peut-être» et énonce un programme explicatif où elle soutient la légitimité du français à enseigner la médecine en raison de la paternité française de la terminologie qui y est utilisée.

A38/ je crois que euh/ les termes [nni] utilisés en médecine vu que c'est les français qui ont peut-être découvert ces choses-là [///] y a beaucoup de savants français qui ont contribué à l'avancée de la médecine euh/ les termes nni ixir en français wala en arabe [il est préférable que les termes soient en français et non en arabe]/

Le discours que tient Amal à propos des sciences naturelles, qu'elle aurait aimé voir dispensées en langue française, autant il obéit à une ambition personnelle (Amal veut devenir médecin) autant il soulève une question importante quant aux choix stratégiques des langues d'enseignement en Algérie.

La question de la richesse du français dépasse la dimension de la richesse lexicale pour s'inscrire dans une perspective plus encline à révéler des tensions quant à l'enseignement en arabe dans la filière scientifique.

L'appréciation émise à propos de la richesse du français cache, dans le non-dit, un autre jugement à savoir «l'indigence» de la langue arabe à répondre aux besoins d'enseignement des sciences naturelles, matière fondamentale pour les élèves qui ambitionnent de poursuivre des

études de médecine. Amal charge la langue arabe de l'incapacité à pouvoir porter le savoir dispensé dans cette matière. Lorsque mon interlocutrice actualise «*il y a des termes en arabe cyel [c'est tout comme] du français euh rrant-n akkenni yer taɛrabt [ils les ont traduits tels quels en arabe]*», elle récusé le choix de la démarche considérant la possibilité d'enseigner la biologie en français. Dans cette actualisation phrastique «*les termes nni ixir en français wala en arabe [les termes sont mieux en français qu'en arabe]*», Amal exprime un choix préférentiel.

De l'échange avec Amal, il ressort que la quantification lexicale ne constitue pas la règle sur laquelle est bâtie la richesse de la langue. C'est un argument de surface qu'évoquent mes interlocuteurs au niveau dialogal. Dans le fond, la richesse du français est perçue dans des rapports d'opposition avec les autres langues en présence notamment l'arabe. La valorisation du français repose sur les fonctions qui lui sont conférées notamment l'enseignement des sciences biologiques. Dans le cas d'Amal, le projet de poursuivre ses études de médecine se voit perturbé par l'enseignement actuel des sciences naturelles en arabe. L'actualisation phrastique de ses regrets «j'aurais aimé» cache, en fait, une inquiétude : celle des difficultés probables qui l'attendent dans l'acquisition des savoirs en médecine, filière dispensée exclusivement en langue française.

3. «*et en plus euh le français c'est quand même une langue internationale euh / on peut la parler avec n'importe qui parce que euh/*»(Nawal6)

C'est sur la thématique de la richesse de la langue que j'engage mon entretien avec Nawal, candidate au baccalauréat en lettres et sciences humaines.

Je sollicite mon interlocutrice quant au réglage qu'elle fait du syntagme nominal «langue riche». Ses hésitations témoignent d'un dire difficile à formuler. Elle commence un programme de sens dans lequel elle actualise le rapport au vocabulaire qu'elle qualifie avec le praxème «vaste» mais qu'elle n'achève pas comme en rend compte l'élément métadiscursif «euh» à la clôture de son tour de parole (N2).

E1/ *nous allons discuter de la langue française/nous pouvons parler en arabe/ en français/ en kabyle/ tu peux parler dans la langue que tu veux/ euh j'ai retenu du texte que tu as écrit euh tu as parlé du français et tu as dit c'est une langue riche/ est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu entends par langue riche ? ça veut dire quoi pour toi ?/*

N2// *elle a un vocabulaire vaste euh //*

E3/ *oui/*

J'acquiesce par un «oui» consensuel approbateur l'invitant à poursuivre son programme explicatif. Nawal hésite d'abord, puis actualise un autre programme mais qui s'écarte de la notion de richesse en relation avec le vocabulaire pour bifurquer dans l'actualisation discursive de la beauté de la langue qu'elle situe au niveau de l'oral.

N4/ euh / c'est une langue très belle pour la parler/

E5/ une langue très belle// j'ai envie de comprendre/

N6/ c'est langue euh yak medden hemlen ad-tt-hedren [c'est une langue que tout le monde aime parler]/

E7/d'accord/

N8/ et en plus euh le français c'est quand même une langue internationale euh / on peut la parler avec n'importe qui parce euh/

E9/ oui/

La reprise en écho de ses propos, l'intonation de ma voix, suggèrent l'incompréhension et j'exprime mon souhait de comprendre ses dires (E5). Mon interlocutrice poursuit son programme de sens par l'actualisation assertive de la généralisation de l'usage du français : «*yak medden hemlen ad-tt-hedren* [c'est une langue que tout le monde aime parler]» (N6).

Encouragée par l'élément approbateur «d'accord» dans mon tour de parole E7 puis un « oui » (E9) l'invitant à poursuivre, elle met en exergue le statut international du français.

N8/ et en plus euh le français c'est quand même une langue internationale euh / on peut la parler avec n'importe qui parce euh/

Dans son tour de parole en N10, Nawal montre sa difficulté à régler le sens de la richesse du français qu'elle met en rapport avec la généralisation de son usage et de sa dimension de langue internationale.

N10/c'est une langue euh / euh/

E11/ très bien/ euh alors//

N12/ hedren yarkelli medden [que tout le monde parle] euh en plus elle est facile pour euh communiquer avec une autre personne euh/ par contre sur les autres langues euh/ c'est-à-dire ce n'est pas tous les pays qui ont des capacités d'étudier toutes les langues/ par contre le français nesæa [nous avons] la chance neqqar-itt di llakul [de l'étudier à l'école]//

En N12, elle accumule les confusions entre la richesse, la facilité et le rôle de l'école dans la diffusion du français. Je tente dans mon tour de parole E13 de l'amener à désambigüiser « tout

le monde parle » dans la perspective de comprendre ce que revêt cette richesse dans l'usage du français dans sa fonction de communication. Nawal réplique par l'actualisation d'un exemple.

N16/ si on rencontre un Anglais euh toujours yessen le français [il a une connaissance du français] euh/ je veux dire euh langue agi[cette langue-là]/ langue française euh toujours n'importe qui yessen-itt [la connaît] euh mači [ce n'est pas que] euh c'est-à-dire euh même des illettrés wid ur nruhara yer llakul [ceux qui n'ont pas été à l'école] et tout tmeslayen tarumit [ils parlent le français]/ par exemple j'ai une grand-mère sseyren-tt [elle a reçu un enseignement des Pères Blancs] les Pères Blancs/ elle a 56 ans di leɛmer-is [son âge est de 56 ans] euh/

Cette attitude autorise à postuler deux hypothèses. Soit elle se fait une représentation telle que, pour elle, le français couvre la totalité du globe, soit elle considère que la connaissance de l'anglais, elle-même langue internationale conduit systématiquement à la connaissance du français. Ce qui me laisse penser qu'elle reprend en écho les propos (cliché) qui se tiennent dans le milieu scolaire quant à l'existence d'un corolaire entre la connaissance du français qui mène systématiquement à celle de l'anglais et inversement.

L'évocation de l'expérience de la grand-mère prend une valeur axiologique : la bonne image d'une personne investie d'un savoir valorisant car maîtrisant l'usage du français.

La thématique de la richesse du français, au fil de sa progression, montre que Nawal règle des sens flous. Son positionnement ne relève-t-il pas d'une idéalisation ? Celle-ci ne serait-elle pas le résultat d'un ancrage familial qu'instaurent ses parents, surtout au vu de l'expérience actualisée à propos de sa grand-mère dont l'influence aurait eu des effets sur son attitude ?

Dans mon tour de parole E40, je la sollicite à propos des raisons qui expliqueraient la place du français à l'échelle mondiale. Perturbée par mon interrogation, elle répond par un ratage de la parole (N41) qui expliquerait une difficulté à verser dans le dire un conflit de sens qu'elle actualisera en N45. Suite à quoi je lui viens en aide en reconnaissant d'abord la complexité de ma question. Puis, je généralise sur les critères qui seraient à la base de l'importance que pourrait occuper n'importe quelle langue dont le kabyle. Je lui propose de formuler la hiérarchisation des deux langues française et kabyle. Elle classe le kabyle en premier (N43) puis à ma sollicitation de présenter une explication, elle actualise un programme de sens qui révèle que le français n'est, en réalité, pas ancré dans son environnement familial mais relève de son désir de l'adoption d'une forme de langue légitime (N47).

E40/d'où vient cette grande place d'après toi ?/

N41/ euh//

E42/ c'est une question un peu difficile, je suis d'accord mais tu peux juste me dire ce qui te passe par la tête, je ne vais pas te juger, ce n'est pas un devoir de français (rire)/ d'où vient cette grande place d'après toi ? D'où vient la place qu'occupe une langue ? lukan ad neddem taqbaylit [si on prend le cas du kabyle] euh et les langues qui sont présentes en Algérie/ anta ad terred d tamezwarut ?[laquelle placerais-tu en premier] d taqbaylit ney d tarumit [le kabyle ou le français]/

N43/ d taqbaylit [c'est le kabyle]/

E44/ ayen ? [pourquoi]/

N45/parce que nhedder beaucoup plus taqbaylit euh les parents nney euh [parce que nous parlons beaucoup plus le kabyle et nos parents euh] ur hedren ara tarumit parce que tiyemmatin nney ur ssinen-t ara donc on est obligé ad nehder taqbaylit [nos parents ne maîtrisent pas le français donc nous sommes contraints de parler kabyle]/

E46/d'accord

N47/ mais avec des gens qui sont quand même instruit on peut parler avec eux n'importe quelle langue s teqbaylit ney le français ney euh [soit le kabyle, le français ou bien euh]/

Aussi, à la faveur du positionnement de Nawal pour le français, choix axé sur l'argument de richesse, je tente de comprendre si le réglage de sens qu'elle produit au fil de notre entretien ne correspond pas à d'autres critères. En E50, je la sollicite à propos de son avenir professionnel. Je lui demande ce qu'elle projette de faire à l'université (E50). Elle me répond, non sans relativiser son choix en actualisant «la chance» qui jouerait un rôle dans l'obtention du baccalauréat et qu'elle poursuivrait ses études en licence de français.

E50/Après le bac que comptes-tu faire ?/

N51/ Si j'ai de la chance / je ferai français/

E52/Pourquoi le français ?/

N53/ parce que c'est une langue que j'aime beaucoup premièrement / plus c'est une langue à laquelle je m'intéresse beaucoup /en plus euh /

La crainte de ne pas être reçue à l'examen du bac portée par le praxème «chance» traduit une autodiabolisation anticipative. En effet, c'est presque en clôturant notre échange que Nawal laisse exploser sa pulsion communicative pour exprimer son inquiétude, voire sa crainte quant à son avenir. Le choix de poursuivre ses études en licence de français n'est en réalité pas réfléchi. Probablement, c'est pour rester dans les termes du sujet de notre échange qu'elle fait ce choix. Nawal ne sait pas réellement ce qu'elle veut faire.

Quand je lui demande le métier qu'elle voudrait exercer après la licence, n'étant apparemment pas informée des débouchés auxquels donnent accès cette spécialité, elle me répond maladroitement «orthophoniste» (N55), certainement par méconnaissance du domaine. Je tente de lui expliquer que l'orthophonie est rattachée à la filière de psychologie. Menacée dans sa face et à court d'arguments, elle tente un réajustement par l'actualisation d'un programme explicatif à travers lequel elle traduit une situation de dépit quant à la formation dispensée au lycée et par là-même charge les «autres» de la responsabilité de la situation dans laquelle elle et ses camarades se trouvent.

Elle accuse l'enseignement en langue arabe, lequel, de son point de vue, est en deçà des attentes à l'université. Elle assène énonciativement par le moyen de l'indéfini «on» désignant l'ensemble des élèves et usant du modalisateur évaluateur «malheureusement», l'absence de chance. Cette chance, palliative à la situation de carence qu'elle énonce en E51, constitue le moyen illusoire qui pourrait lui assurer la réussite. Nawal soulève une situation paradoxale où l'exigence des études universitaires ne cadre pas avec la réalité du système scolaire. L'actualisation phrastique «*quand même ur agd-ttaken ara un bon bagage*», qui signifie «nous ne sommes pas bien armés au plan formation», «ils ne nous ont pas bien formés» sonne comme un cri de détresse, une impuissance dans la bouche de mon interlocutrice :

E50/après le bac que comptes-tu faire ?/

N51/ si j'ai de la chance / je ferai français/

E52/pourquoi le français ?/

N53/ parce que c'est une langue que j'aime beaucoup premièrement / plus c'est une langue à laquelle je m'intéresse beaucoup /en plus euh/

E54/ que voudrais-tu faire après la licence ?/

N55/ orthophoniste/

E56/ mais cette spécialité est intégrée dans la licence de psychologie/ par contre une licence de français c'est pour devenir enseignant/ journaliste/

N57/ oui /

E58/et bien je te remercie pour cet échange intéressant euh/

N59/ euh mais malheureusement euh on n'a pas la chance euh/ à l'université ur neqqar ara [nous n'allons pas étudier] c'est-à-dire d dagi ad neyer s taëarabt [ici on étudie en arabe] ad nruḥ yer l'université euh c'est un autre monde [quand on se retrouve à l'université c'est un autre monde] ad nruḥ yer ad nruḥ ad nyer s'le français [on va étudier en français] quand même euh c'est-à-dire ur ay d-ttaken ara un bon bagage euh... [on ne nous donne pas un bon bagage]/

E60/ dagi di lycée ?[ici au lycée ?]/

N61/ parce que euh nesea [nous avons] trois fois par semaine le français euh trois heures euh donc euh ce n'est pas suffisant/

Par l'actualisation «*ad nruḥ yer* [quand on ira à] l'université euh c'est un autre monde», Nawal exprime sa peur de l'aventure. Le syntagme verbal «*l'université est un autre monde*» se veut être comme actualisation d'une opposition de deux sphères : celle du lycée où la formation dispensée en langue arabe fait défaut et celle de l'université où les exigences de formation en français la placent dans une perspective où la réussite n'est pas garantie. Nawal endosse cette situation au volume horaire insuffisant imparti à l'enseignement de la langue française : «*parce que euh nessaa [nous avons] trois fois par semaine le français euh trois heures euh donc euh ce n'est pas suffisant*» traduisant par-là les difficultés qu'elle éprouve dans cette langue-matière.

Conclusion

De l'échange avec mes interlocuteurs à propos de la thématique de la richesse du français, je tire trois conclusions.

La première est que la représentation d'une langue riche ne confère pas toujours à son système dans son immanence (richesse lexicale, système grammatical) mais s'inscrit dans une dimension sociale : la valorisation d'une langue obéit à des impératifs sociaux.

La deuxième est que dans la co-construction du discours, cette richesse, même actualisée par des praxèmes en rapport avec la langue dans son immanence, se dévoile au fil de la progression de l'échange pour revêtir d'autres dimensions qui se ramènent assez souvent à la subjectivité du sujet parlant quant à ses choix en termes de perspectives d'études universitaires et professionnelles à venir. Ainsi, cette richesse joue le rôle de moyen sécurisant pour faire aboutir ces projets.

La troisième est que dans l'interaction verbale, sphère de manifestation de la parole, le statut de l'enquêteur influence lourdement les positionnements de l'interlocuteur. Je me demande si mes interlocuteurs auraient exprimé les mêmes représentations et attitudes à propos du français si l'enquêteur était un enseignant d'une autre langue.

Par ailleurs, Si cette complexité est vraiment ce qui fait la richesse du français dans l'esprit de ces apprenants, elle n'empêche pas ces derniers de trouver que cette langue est facile à comprendre et à apprendre, au point d'être maîtrisée. Cela est possible puisque le français, selon ces derniers, est très présent dans la société algérienne.

Chapitre 6 : Le français, une langue facile ?

Introduction

La problématique de la facilité ou de la difficulté du français est liée au défi cognitif que suppose son apprentissage. Avoir des connaissances, être compétent est perçu comme indice de hautes capacités intellectuelles ouvrant le champ à des ambitions personnelles.

Amal, Lamia, Samir et Sabrina actualisent le praxème de «facilité» du français pour justifier leur positionnement en sa faveur. Notion fort complexe, la facilité de la langue française actualisée dans le discours de mes interlocuteurs prend des contours flous. Pour comprendre le réglage de sens qu'ils en font, j'ai pris au préalable la précaution de vérifier auprès de mes collègues enseignants le niveau de compétence de chacun d'eux dans cette matière. Simple idée reçue ou praxis d'un vécu social ? Comment mes interlocuteurs règlent-ils le sens de ce praxème ?

1. *«[...] je restais souvent à la maison et je passais mon temps à regarder la télévision/ des films et des dessins animés et tout et euh c'était en français et c'est de là que j'ai commencé à aimer cette langue/ [...] » (Amal 48)*

Avec Amal, la thématique de la facilité de la langue française émerge de ma sollicitation à poursuivre son programme de sens à propos des mots qui lui permettraient de caractériser le français (A40).

E39/ tu disais du français que c'est une langue riche/ peux-tu encore employer d'autres mots ?/

A40/ je dirai qu'elle est facile aussi/

E41/ amek ? [comment ? explique]/

A42/ c'est une langue facile à apprendre // qu'on peut utiliser couramment/

Elle actualise deux praxèmes «facile» et «couramment». Le rapport entre la facilité de l'apprentissage et l'utilisation courante du français réfère à un processus que je tente de désambigüiser en l'invitant à un récit de vie.

E43/ raconte-moi un peu ton expérience scolaire de cette langue/ je sais que tu es très bonne élève /est-ce que tu peux me parler un peu euh/ l'école primaire, dans la famille/

Amal adopte une stratégie d'évitement et oppose un long silence à ma sollicitation. Signe, pour moi, de la violation d'un espace privé. Très perturbée, elle ne comprend pas le rapport que j'introduis entre la facilité de la langue française et mon intrusion dans sa vie privée.

A44/ [///]

E45/ si ça te dérange, ne m'en parle pas/

A46/ non pas du tout/

Craignant une rupture de la communication (E45), je lui laisse la liberté de ne pas me répondre (E45). Elle saisit immédiatement le fil discursif du consensus que je réussis à établir. Elle réplique par un «non» réfutatoire de mon énoncé préalable qui m'autorise à reformuler mon interrogation avec plus de précision :

E47/ alors parle-moi un peu de la petite fille que tu étais/ à la maison parlez-vous français/ un tout petit peu/ ce que tu veux garder pour toi ne le raconte pas/

Amal actualise un récit de vie, celui de la petite fille plutôt «réservée» qu'elle était et qui passait ses journées à regarder les films et les dessins animés sur les chaînes de télévision françaises. Le praxème «réservée» signifie implicitement la relativité du contact qu'elle avait avec les enfants de son âge comme elle l'affirme : «je n'étais pas du genre à sortir jouer dehors». Le contact précoce avec le français s'effectue donc dans le rapport à la télévision et suscite l'intérêt qu'elle porte à la langue française : «c'est là que j'ai commencé à aimer la langue française». Consécration du rôle de la télévision dans l'éveil de l'intérêt, voire de «l'amour» porté à la langue française, l'apprentissage précoce de l'alphabet dès les premières années en primaire.

A48/ Etant petite je n'étais pas du genre à sortir jouer dehors/j'étais plutôt très réservée/ je restais souvent à la maison et je passais mon temps à regarder la télévision/ des films et des dessins animés et tout et euh c'était en français et c'est de là que j'ai commencé à aimer cette langue/ puis quand j'ai commencé à étudier en primaire j'ai beaucoup aimé/ j'ai appris l'alphabet très tôt/

Le rôle marqué de la télévision dans le dire de mon interlocutrice n'est pas isolable du reste de son environnement social. En effet, l'institutrice jugée «très gentille, aimable», les cousins résidents en France rentrant au pays à l'occasion des vacances concourent de la même logique à la base de l'apprentissage du français et règlent le sens de la facilité qu'actualise Amal : «oui, ils m'ont aidée à apprendre». (A54)

2. «*facile à apprendre comme ça de prime abord/ je ne pense pas/il faudrait faire vraiment ses premiers pas [...]*»(Samir26)

S26- facile à apprendre comme ça de prime abord/ je ne pense pas/il faudrait faire vraiment ses premiers pas/ il faudrait que ce soit depuis euh depuis notre enfance/ on commence à faire de petits pas euh en regardant la télé/ en regardant les dessins animés en langue française/ c'est comme ça que... mais euh venir comme ça euh / amener quelqu'un/ euh ramener quelqu'un je ne sais pas euh ramener quelqu'un du fin fond de l'Afrique avec aucun mots de la langue française et lui lancer comme ça un dictionnaire/il ne se retrouvera pas// comme par exemple ce qui se passe pour l'allemand/ euh même si je suis en langue étrangère/je ne dirai pas que je n'aime pas l'allemand mais euh je ne me trouve pas vraiment à l'aise/parce que à l'âge de 16 /17 ans comme ça on te lance une langue/ directement vers la grammaire et tout / ce n'est pas vraiment sérieux/

Pour justifier sa dénégation de la facilité du français, Samir actualise un long programme de sens en réponse à mon interrogation (E25). L'outil métadiscursif «euh» employé 8 fois, autant il marque l'hésitation, autant il révèle une activité praxématique débordante.

Le programme de sens peut être scindé en deux parties organisées selon le modèle dialectique que sépare le relateur d'opposition «mais».

Dans la première partie, Samir initie une réponse où il réfute le caractère de facilité au moyen de la négation prédicative «*je ne pense pas*». Celle-ci indique que le discours produit s'inscrit dans une visée polémique. Les verbes modaux «*il faut vraiment faire ses premiers pas / il faudrait que ce soit depuis euh depuis notre petite enfance*», l'expression «*c'est comme ça*» donnent à son opinion un caractère axiologique normatif. Ici, Samir interagit audialogiquement avec ses propos tenus antérieurement au sujet de sa propre expérience qu'il relate en S2 et S6.

Dans la deuxième partie, il convoque son expérience dans la matière de langue allemande qu'il étudie en sa qualité d'élève en de langues étrangères. Il procède par comparaison entre les deux langues française et allemande pour souligner l'importance de l'initiation selon le modèle catégoriel qu'il présente dans son opinion. Il met en cause l'inefficacité d'une démarche pédagogique qui ne tient pas compte des impératifs qu'il soulève dans la première partie de son discours.

Désabusé par l'expérience qu'il vit en classe, il convoque la langue allemande en tant que matière à l'égard de laquelle il ne manifeste pas beaucoup d'intérêt. Il actualise par euphémisme une attitude dissensuelle «je ne dirai pas que je n'aime pas l'allemand».

Samir en veut au système. Il utilise l'indéfini «on te lance une langue» pour marquer ses distances à l'égard d'une politique qu'il récuse car, à ses yeux, celle-ci ne prend pas en compte le facteur âge qui, pour lui, est déterminant dans l'acquisition d'une langue, comme il l'affirme dans ce passage : *«parce que à l'âge de 16-17 ans comme ça on te lance une langue /directement vers la grammaire et tout»*.

Le pronom «te» permet à mon interlocuteur de rendre son propos dialogique en agissant sur un double ancrage, celui du discours rapporté et celui de l'ici-maintenant de l'interaction verbale. Cette stratégie ne vise pas uniquement une quête d'assentiment, c'est aussi à moi qu'il adresse ce discours non seulement en qualité d'enquêteur mais surtout en tant qu'enseignant d'une langue étrangère.

La phrase qui clôt son tour de parole indique qu'il lâche, pour la première fois, sa colère et libère sa pulsion communicative en considérant que la démarche adoptée dans le système scolaire *«n'est pas vraiment sérieuse»* montrant ainsi la *«légèreté avec laquelle sont prises les décisions »*.

Cette attitude est une autodialogisation des propos tenus dans son tour de parole en S58 où il incrimine les mauvais choix faits dans notre système scolaire : *«le problème de la scolarité revient toujours à la politique/ toujours lié à la politique/»*.

Samir soulève la problématique de la gestion des langues étrangères dans le système scolaire algérien. Le cas de l'allemand, mal géré, de son point de vue, convoque un non-dit, celui du français dont l'enseignement semble le satisfaire. Le praxème «politique» est perçu sous l'angle de la péjoration. Pour lui, la situation linguistique actuelle, mise en pratique à travers le système scolaire, est déstabilisante dans la mesure où la démarche adoptée ne favorise pas l'acquisition des langues étrangères, ici, le cas de l'allemand.

3. «*j'exprime facilement ce que je pense ce que je ressens qu'avec une autre langue* » (Lamia 45)

L'entretien avec Lamia s'est déroulé dans une ambiance consensuelle et de connivence comme l'illustre cette clôture de notre échange.

*E93/ Comment vois-tu les gens qui parlent français ?/
L94/Je les vois comme moi/ je me dis que par exemple si je parle avec vous me
comprendrez mieux que si je parle avec une autre personne/*

Mon interlocutrice idéalise la langue française non sans construire ses jugements sur une base empreinte de réalisme comme c'est le cas dans son tour de parole L32 lorsque je la sollicite à propos des raisons du choix de la langue française : «*parce qu'un jour si je dois arrêter mes études je continuerai toujours à parler en français / mais je ne parlerai ni en arabe ni en anglais* ». Ce positionnement, à mettre en rapport avec le critère épistémique¹², fonde son choix du français (L6, L77, L80, L86)

La thématique de la facilité de la langue française émerge dans les propos de Lamia non pas de façon linéaire puisque notre échange ne focalise pas strictement sur un sujet à épuiser pour enchaîner dans la suite avec d'autres, mais parfois en allant dans tous les sens. Ce qui est le signe d'une forte perturbation.

Je la sollicite à propos d'une actualisation phrastique que j'ai notée dans sa production écrite en pré-enquête : «*la langue française me donne envie de penser, de m'exprimer et de me concentrer*» (E5). Elle convoque la facilité du français :

*E3/tu disais aussi dans ton texte que la langue française me donne envie de penser,
de m'exprimer et de me concentrer hein/
L3/oui parce que je trouve que c'est plus facile/dans ma tête ça résonne comme
ça/quand je parle ou j'écris en français je trouve que c'est plus facile que
quand je parle avec une autre langue.*

¹² Critère lié à la maîtrise de la langue et les exigences attachées à son apprentissage. Elle se mesure aux difficultés ou facilités rencontrées dans son apprentissage

Je tente de comprendre si l'actualisation qu'elle vient de verser dans le dit est limitée au simple désir /envie de parler en français ou au contraire elle concourt d'une garantie de valorisation symbolique. J'introduis alors, comparativement, les autres langues, en présence, pour vérifier le critère épistémique qui fonde le praxème de facilité (E7).

E7/donc tu aimes la langue française pour sa facilité/ tu es à l'aise dans la langue/ est-ce que ce n'est pas le cas pour la langue arabe/le kabyle l'anglais et l'allemand ? /

L8/pour le kabyle plus ou moins parce que c'est ma langue maternelle mais les autres langues non / j'en viens même à me dire pourquoi ils ont appelé telle chose comme ça et pourquoi ils disent ceci/

Lamia singularise la langue kabyle pour son caractère identitaire structurant, qu'elle justifie par le statut de langue maternelle, et conteste le caractère de facilité aux autres langues. L'enchaînement qu'elle actualise dans le même tour de parole se veut être un argument qui procède de la logique de «dénigrement» des autres langues «*j'en viens même à me dire pourquoi ils ont appelé telle chose comme ça et pourquoi ils disent ceci*». Je tente de recadrer le sujet en lui expliquant que cela relève de l'arbitraire et que c'est le propre de toutes les langues, mais j'ai dû renoncer de peur d'une rupture conversationnelle que mon attitude savante pouvait engendrer.

Je relance le sujet en E73 où j'actualise dialogiquement le discours en cours à propos de la facilité du français.

E73/ certains justement parmi ceux qui aiment le français disent que c'est facile à apprendre. Comment tu comprends cela ?/

L74/ et non ils pensent que c'est facile parce qu'ils ont la télé euh mais le français mais pour moi c'est plus difficile que l'anglais par exemple/

Lamia interagit avec ses propos tenus en L8 et réaffirme sa position initiale. Elle nie le caractère de facilité du français.

Le pronom «ils» désigne anaphoriquement ses camarades de classe. Le praxème «penser», à la fois modalisateur et moyen lui permettant de rapporter indirectement le discours de ses camarades vis-à-vis desquels elle prend du recul.

L'actualisation comparative «c'est plus difficile que l'anglais» indique non seulement un conflit dans son groupe (ici scolaire) mais également, elle montre par-là la nécessité d'un investissement soutenu de la part des apprenants, signifiant que ses compétences acquises la promeuvent à une promotion sociale à venir.

Le conflit marqué avec son groupe de classe me laisse déduire que la construction de ses représentations est à rechercher du côté de son groupe de référence. Je la sollicite pour un récit de vie (E75). Paradoxalement, pour elle, la télévision est actualisée comme étant l'école des premiers pas dans la langue française. Par ailleurs, l'environnement familial constitué de frères et sœurs avec qui elle partage l'usage fréquent du français et des cousins vivant en France, concourt à son positionnement. La facilité tient à cette sphère où la valorisation du français tient également pour règle de valorisation des individus.

E75/ s'agissant de toi justement peux-tu me dire un peu comment tu as appris cette langue ?/

L76/ quand j'étais petite c'est en regardant la télé/

E77/ et à la maison ? tu disais qu'avec tes frères et sœurs vous parlez en français/ est-ce que c'est fréquent ?/

L78/ oui c'est assez souvent surtout que j'ai des cousins en France et quand ils viennent c'est français pour tous/

La relecture de cette séquence montre qu'elle règle de manière ambiguë le praxème de facilité du français. En réalité, c'est en rapport à l'usage qu'elle en fait dans son groupe de référence, autant familial que scolaire, que ce critère épistémique est réglé socialement : *«je pense que le français me comprend du moment que avec cette langue je me comprends moi-même / je m'exprime avec cette langue / j'exprime facilement ce que je pense ce que je ressens qu'avec une autre langue »* (L80)

4. «c'est une langue que j'apprécie beaucoup/ elle me permet de m'exprimer surtout dans des moments de détresse// je trouve vraiment des mots pour m'exprimer avec la langue française et pas avec d'autres langues»(Tinhinan2)

L'entretien avec Tinhinan s'est déroulé en présence de sa camarade de classe et non moins amie Sabrina à sa demande pour des raisons d'accommodation. Elle ne voulait pas longer toute seule l'accès traversant la salle des professeurs pour se rendre à la petite salle que nous a dégagée l'administration du lycée. Un peu inquiète, elle réprime sa pulsion communicative. Ce qui rendait sa production discursive assez difficile.

Je l'aborde à propos de l'actualisation qu'elle a réalisée au sujet du français pour lequel elle se positionne favorablement : «*le français est une langue qui m'inspire*» (E1).

Le praxème verbal «m'inspire» fortement polysémique, je tente de faire émerger le réglage de sens qu'elle fait en interaction. Suite à quoi elle réplique d'abord par la réaffirmation de son positionnement affectif en faveur du français, puis elle actualise un programme explicatif où elle met en évidence le rôle de cette langue qui lui procure aisance et facilité.

T2/c'est une langue que j'apprécie beaucoup/ elle me permet de m'exprimer surtout dans des moments de détresse// je trouve vraiment des mots pour m'exprimer avec la langue française et pas avec d'autres langues

Dans mon tour de parole suivant, j'introduis l'élément «kabyle» dans le but de vérifier à quoi tient cette attitude dans la perspective de faire émerger ses représentations à propos du critère épistémique de la facilité de la langue. Restant dans la logique de son positionnement, mon interlocutrice répond par la mise en parallèle de sa compétence dans les deux langues kabyle et française et se trouve dans cette dernière de meilleures capacités qu'elle actualise par le praxème verbal «connaître».

T4/ des fois je connais des mots en français et je ne les connais pas en kabyle/

La connaissance du français dans son rapport au kabyle réfère à la dimension épistémique qui découle du choix de Tinhinan. Elle n'actualise pourtant pas explicitement le praxème «facile». Dans la suite de notre échange (T6, T8), elle relate les raisons qui expliquent sa maîtrise de la langue française dont l'expérience vécue à l'école, le rôle des enseignants de français et l'image positive qu'ils renvoyaient à la petite enfant qu'elle était.

A cette étape de notre entretien, j'ai volontairement évité d'employer dans mes sollicitations le praxème de facilité ou de difficulté de la langue. Dans ma stratégie, je voulais que mon interlocutrice l'actualise elle-même et au mieux qu'elle règle implicitement son sens.

Ce n'est que dans mon tour de parole en E60 que j'introduis le praxème de facilité en reprenant dialogiquement par le biais du discours rapporté des propos que je lui attribue.

E60/ tu as dit aussi que le français est une langue facile.

T61/euh [///]

Interagissant avec les propos tenus antérieurement, Tinhinan hésite à répondre. L'élément métadiscursif «euh» renseigne sur l'activité praxématique où son à-dire est tenu par ses propos antérieurs mais qu'elle ne perçoit pas dans leur rapport à la facilité de la langue.

C'est alors que j'oriente la question en reprenant dialogiquement le discours que tiennent les élèves à propos, cette fois-ci, de la difficulté qu'ils voient dans la langue française. Elle répond par un «oui» de vérification puis actualise à la faveur de ce propos partagé une illustration par l'exemple.

Tinhinan convoque au moyen du discours rapporté le dialogue qu'elle a eu avec sa cousine. Cette mise en scène de la cousine, étudiante en licence de français confère à ses propos un caractère d'autorité scientifique. Pourtant, elle n'accorde pas beaucoup de crédit au caractère de difficulté du français qu'elle récuse.

E62/ beaucoup d'élèves considèrent que c'est une langue difficile/

T63/oui c'est vrai/ j'ai une cousine étudiante en licence de français elle m'a dit si tu veux faire une licence de français je te le déconseille/ elle m'a dit c'est une langue très difficile/ nniɣ-as [je lui ai dit] si je l'aime je vais réussir /de toute façon si je réussis au bac ce sera sans hésiter/

E64/ oui/

T65/ c'est un rêve de petite fille/

L'intersubjectivité de nos rapports, non seulement durant cet entretien mais également à l'intérieur de la classe (Tinhinan était mon élève en classe de seconde, puis en troisième année secondaire du mois de décembre à février à l'occasion d'un remplacement d'une collègue partie en congé de maternité), suggère que la convocation de ce discours s'inscrit dans une perspective de mêmeté que justifie son désir de s'inscrire en licence de français. En effet, elle a eu à actualiser ce choix à l'occasion d'un petit sondage oral que j'ai réalisé dans sa classe dans le but de comprendre les motivations de mes élèves dans la matière que je leur dispensais.

Je soupçonne, par ailleurs, que le rêve de petite fille d'aller en licence de français n'est en vérité qu'une réponse dialogique au discours de la cousine, pour lui signifier probablement, à travers moi, un désir de mêmeté qu'elle compte exaucer.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il est intéressant de noter que le critère de facilité de la langue française qui fonde les positionnements ne fait pas l'unanimité. Inférant avec les défis cognitifs que présuppose son apprentissage, la compétence n'est pas déterminante, pour les cas qui nous intéressent. En effet, pour certains de mes interlocuteurs, quand bien même ils font preuve d'une performance discursive très acceptable, le français est considéré comme une langue difficile. Cela est un indice de prestige et témoin de capacités intellectuelles valorisantes résultant des efforts consentis pour son apprentissage et sa maîtrise. Le rôle des parents et de la télévision est mis à profit pour justifier le processus lent et lourd de son acquisition légitimant ainsi les attitudes positives.

Par ailleurs, pour d'autres, le français apparaît comme une langue facile. Les arguments qui fondent cette opinion réfèrent à son apprentissage précoce et au rôle joué par les enseignants. De même, cette attitude concourt du choix favorable du français, perçu comme une langue assurant des possibilités de communication sociale palliant aux déficits de la langue une, en sus de sa perception en tant qu'atout potentiel permettant l'accès aux études universitaires du fait de sa maîtrise.

Chapitre 7 : Le français, une langue algérienne ?

Introduction

Nous disions, en préambule à cette étude, que le français reste une langue privilégiée de transmission du savoir sans qu'elle ne soit officielle. Actuellement, elle occupe une place fondamentale dans plusieurs secteurs et conserve un rôle considérable en tant que langue étrangère. Dans le secteur de l'éducation, son enseignement et son apprentissage sont obligatoires dès la troisième année primaire. Placé depuis 1962 dans rapport conflictuel avec la langue arabe, le français est défini comme une langue étrangère sur le plan institutionnel. Ce statut reste, cependant, théorique, puisque l'usage du français demeure même si, jusqu'à nos jours, comme une langue dominante dans les institutions administratives et économiques.

Ce chapitre a pour objet d'analyser les manifestations des attitudes à l'égard du statut du français. Quels discours vont produire mes interlocuteurs au sujet d'une langue qui, pour eux, est d'abord une matière enseignée à l'école ? Comment la perçoivent-ils dans sa dimension historique ? Le français serait-il perçu comme langue algérienne ? Comment actualisent-ils le praxème de langue « algérienne » en discours ?

Cette thématique a été abordée plus ou moins explicitement avec mes interlocuteurs Yasmine, Rezki, Larbi, Amal, Samir et Youva.

1. *«c'est une langue euh // intrusive cyel [c'est-à-dire] elle est intégrée dans la société algérienne [...]»(Yasmine30)*

Yasmine, dont on se rappelle la position favorable vis-à-vis du français, répond par la négative lorsque je la sollicite explicitement en E27 si pour elle le français serait une langue algérienne.

E27/ le français est-il une langue algérienne ?/

Y28/ non ce n'est pas une langue algérienne/

E29/ qu'est-ce que c'est alors ?

Y30/ c'est une langue euh [///] intrusive cyel [c'est-à-dire] elle est intégrée dans la société algérienne/ donc ils l'ont adoptée les algériens/ ils ont adopté cette langue en croyant que c'est la leur puisque les français ils ont colonisé l'Algérie et tout mais ça reste étrangère/

Mon interlocutrice évoque le passé colonial de l'Algérie. Son discours suit linéairement un parcours chronologique à travers ces praxèmes actualisés : «intruse», «intégrée», «adoptée», «étrangère».

La production du praxème «intruse» inscrit littéralement la langue française dans la dimension historique de la colonisation française et suggère la violence qui caractérise cette intrusion. Ce praxème lourd de sens révèle, dans la parole de Yasmine, l'absence de consentement du pays hôte. Il marque, par ailleurs, que son «intégration» s'est effectuée par la force de l'imposition.

Pour Yasmine, «l'adoption» de cette langue s'est faite dans un esprit de duperie du peuple algérien à qui on a fait croire que c'est la sienne et que traduit l'actualisation phrastique «en croyant que c'est la leur».

C'est en termes de piège qu'elle perçoit l'intégration de la langue française dans la société algérienne. Le piège dans lequel est tombé le peuple algérien est expliqué dans les propos qu'elle actualise dans son tour de parole Y36 : *«en plus les français makken llan [quand ils étaient] en Algérie euh quand même ils n'arrivaient pas à communiquer avec les Algériens euh donc euh ils leur ont appris à parler/ils ont construit des écoles/ ils enseignaient tout en français»*

Mon interlocutrice poursuit son programme de sens entamé en Y30 malgré mes propos actualisés en E35 où je pose un constat presque en rupture avec la sollicitation de départ. Yasmine actualise un récit historique lourd de conflits. Elle relate que c'est l'impossibilité de la communication entre Algériens et Français qui est à l'origine de l'imposition de la langue française. Celle-ci (la communication) pour avoir lieu, la France coloniale a dû imposer la construction d'écoles où l'enseignement était dispensé exclusivement en français. Conséquence logique de cet état de fait, dans les propos de mon interlocutrice, ce sont les *«imagharen enni enzik»* c'est-à-dire les anciens, ceux qui ont vécu cette période, qui ont une meilleure maîtrise et compétence dans cette langue parce qu'ils ont reçu leur enseignement directement de la source : les enseignants français eux-mêmes.

Yasmine termine son programme de sens, non sans traduire implicitement un sentiment de regret, en opposant cette période à celle d'aujourd'hui en affirmant que le français enseigné à l'époque était «le vrai» (le français *tin n ssaḥ* [le vrai français]) contrairement à celui d'aujourd'hui qu'elle dénigre en le traitant de français *«n ukawaču* [en caoutchouc]» à

comprendre comme français de bas niveau, voulant montrer, dans une propension d'idéalisation du passé, le fossé qui séparent les deux périodes.

A travers ce programme de sens, elle pose un regard sur le caractère diglossique qui caractérise la langue française pratiquée aujourd'hui. Ce positionnement convoque l'image idéalisée de son père journaliste-écrivain dont la valorisation passe par la maîtrise du français.

Y36/[...] /ça fait d'ailleurs même d imyaren-nni n zik i yesnen mliḥ le français axater d irumyen i ten yesseyren wala wid n tura [ce sont les anciens qui maîtrisent la langue française parce qu'elle leur a été dispensée par les français eux-mêmes contrairement à ceux de maintenant] / imiren [en ce temps-là] c'était le français tin n ssaḥ [le vrai français] tura [maintenant] d le français n ukawaču [c'est le français en caoutchouc] /

Dans mon tour de parole E31, j'actualise la présence effective de la langue française dans le marché linguistique algérien malgré l'indépendance politique du pays vis-à-vis de la France dans la perspective de la mise en évidence du caractère «étranger» de la langue française et voir le réglage de sens quelle en ferait. Elle réplique que cela relève d'une stratégie d'assimilation par la langue.

Y32/ ben euh [***] c'est une stratégie/ amakken mazal ḡḡan asirem [c'est comme si ils gardaient l'espoir] qu'ils pourront revenir ou peut-être qu'ils espéraient que les Algériens allaient aimer cette langue et qu'ils deviendraient français
E33/ oui oui/
Y34/ peut-être que yella l'espoir bac akken ad uyalen [peut-être qu'ils gardent l'espoir de revenir]/

Convoquant le discours «nostalgique» d'une France qui ne perd pas «l'espoir de revenir un jour», elle considère qu'à défaut, cette langue jouerait un rôle dans la naturalisation des Algériens.

Mon interlocutrice actualise ici implicitement le rôle de cette langue dans l'intégration des nombreux algériens partis s'installer en France. Une donne qu'elle convoque par anticipation discursive dans son tour de parole Y44 à propos du français qu'elle oppose à la langue arabe : «parce que euh / ça ne mène euh ça n'aboutit à rien tinna [celle-là] de l'arabe parce ma teyriḍ [si tu étudies] l'arabe ad as teqqimed [tu restes] en Algérie/ on est condamné à rester di le pays agi [dans ce pays]/

La relecture de l'entretien avec Yasmine donne à voir deux aspects en rapport avec le statut du français. Premièrement, celui de son ancrage social pour des considérations historiques imposées par la logique de colonisation comme processus, dont l'aboutissement est passé par son enseignement dans les écoles. Deuxièmement, celui de son statut actuel de langue étrangère, du fait de son imposition même aux Algériens en considérant son rôle de langue d'intégration culturelle pour les jeunes projetant de s'installer en France.

2. *«en général le français c'est les kabyles i tt-ihedren [qui le parlent] »(Youva38)*

Elève en troisième année sciences expérimentales, Youva reste assez craintif et peu productif durant notre échange malgré mes assurances quant au choix de la ou des langues dans lesquelles il pouvait s'exprimer. Il réprime sa pulsion communicative. Sa faible performance discursive, que justifie sa compétence relativement insuffisante de la langue française dans laquelle il choisit de me répondre, s'illustre dans ses actualisations phrastiques réduites à des énoncés minimums.

Il considère le français comme une langue difficile et compliquée (Y58, Y59). Les ratages, les hésitations qu'il manifeste révèlent chez-lui un dire difficile à réaliser. Par ailleurs, énonciativement, il adopte une distance vis-à-vis de moi. Malgré ma stratégie de rapprochement au moyen de l'embrayeur de familiarisation «tu», il me désigne par le nominatif «monsieur».

A l'entame de notre entretien, je l'aborde sur l'opinion générale qu'il a du français. Il actualise en Y2 un positionnement en faveur de cette langue. Dans un premier temps, il accorde le statut de langue première mais qu'il rectifie suite à l'étonnement que j'affiche en sa direction (E3).

E1/ *bonjour / nous allons discuter pour recueillir ton opinion au sujet du français [///] je cherche à comprendre comment l'élève Youva élève de 3AS sciences voit la langue française / en français, en arabe, en kabyle dans la langue de ton choix je te demande de t'exprimer librement/amek i tt-tettwaliq [comment tu vois la langue française ?]/*

Y2/ *c'est la langue euh/ c'est la première langue que je connais/*

E3/ *première langue ?/*

Y4/ *première langue étrangère que je connais/*

Chapitre 7 : Le français, une langue algérienne ?

Avec Youva, je pose explicitement la question de savoir s'il considère le français comme langue algérienne (E35) faisant écho à ses propos tenus en Y2 et Y4. Il répond négativement par le moyen du «non» réfutatoire.

Y36/ non ce n'est pas une langue algérienne/

J'enchaîne avec une autre sollicitation où je pose indirectement et de manière antithétique le postulat de l'existence de locuteurs algériens parlant français suggérant (implicitement) sa dimension algérienne. Mon interlocuteur réplique en réduisant cette dimension à la sphère kabyle : «*En général le français c'est les kabyles i tt-ihedren [qui le parlent]* »(Y38). Mon étonnement engendre chez Youva l'actualisation d'un programme explicatif dans lequel il justifie ses propos par l'argument de l'adaptation que les Kabyles ont réussi du temps de la colonisation française.

E34/ est-ce que tu penses que le français est une langue algérienne ?/

Y35/non ce n'est pas une langue algérienne/

E36/ alors qu'est-ce que c'est si elle n'est pas algérienne ? est-ce que le français est parlé par tous les Algériens ?/

Y37/ en général le français c'est les kabyles i-tt ihedren [qui le parlent]/

E38/ ah les kabyles / pourquoi les kabyles ?/

Y39/ parce que quand les français étaient là les kabyles ont réussi à s'adapter/

E40/ on dit du français que c'est une langue étrangère euh // elle est étrangère pourquoi ?/

Y41/ parce que monsieur en Algérie / ils ont déjà les premières langues/

Soupçonnant chez mon interlocuteur une incompréhension du praxème «étrangère», je me résous stratégiquement à accepter l'opinion qu'il produit à propos de ce statut de langue étrangère puis je la relance dans le but de comprendre le réglage fait de ce praxème (E39).

Sa réponse (Y41) «*parce que monsieur en Algérie ils ont déjà les premières langues*» actualise un non-dit. Le praxème « premières » hiérarchise historiquement les langues et renvoie aux normes de référence où le français est exclu.

Voulant m'assurer de la connaissance que mon interlocuteur a des langues algériennes, celui-ci n'évoque d'abord que la langue kabyle. Ce qui me laisse tirer la conclusion quant aux connaissances relatives de mon interlocuteur sur le sujet.

E42/ *par exemple ?/*
Y43/ *le kabyle/*
E44/ *le kabyle seulement ?/*
Y45/ *non il y a l'arabe/*

3. *«parce que euh / parce qu'il y a une partie de l'histoire de l'Algérie qui est celle de la France/ (Samir56)*

Le caractère volubile mais sûr de mon interlocuteur Samir fait que l'introduction de la thématique du statut du français en Algérie s'est opérée de façon spontanée dans nos enchaînements discursifs et présentement dans mon tour de parole en E51: *«revenons au français / certains l'apprennent parce qu'ils ont des projets comme tu viens de le dire / mais ne penses-tu pas qu'apprendre le français est nécessaire parce que c'est une langue aussi algérienne ? le français est-il une langue étrangère ?»/*

Dans les interrogations que je pose à mon interlocuteur, en même temps que je procède à l'établissement d'un rapport entre le français et les raisons de son apprentissage pour certains qui s'inscrivent dans des perspectives d'émigration, j'insère cette langue dans la dimension sociale pour lui attribuer un caractère algérien constat interrogatif auquel j'oppose le statut de langue étrangère.

Dans la réponse de mon interlocuteur qui, comme il l'a fait durant tout notre entretien, assume son discours à la première personne et actualise un long programme explicatif. Il ne tranche pas la question qui pourtant est de nature fermée mais actualise dans l'implicite une réponse qui se déduit : pour lui, le français est non seulement une langue algérienne mais qu'il faut reconnaître officiellement du fait de son existence et de son ancrage dans le marché linguistique.

S52/ je dirai franchement ce que je pense qui serait utile et important/pourquoi ne pas mettre trois langues officielles ?/ aujourd'hui la langue officielle du pays c'est l'arabe/ pourquoi ne pas mettre l'arabe l'amazigh et le français / parce qu'il y a beaucoup de gens qui s'expriment en français/ on ne peut pas le nier// on ne peut pas dire que l'Algérie est un pays arabe parce que ça ne l'est pas/ il ya des gens qui s'expriment en arabe mais il y a des algériens qui ont pour langue maternelle le français/ comme ça il y a des parents qui parlent à leurs enfants en langue française/ et ça serait encore donner un exemple de tolérance/ comme la Suisse/ je pense ils ont quatre langues officielles/ et donc pourquoi ne pas faire ça ? /prétendre que l'Algérie est un pays arabe cela est faux/

Le praxème «franchement» que Samir emploie à l'entame de ce tour de parole révèle un non-dit. Celui de la gestion de la réalité linguistique algérienne par le «mensonge» qu'il exprime à la fin de son intervention : *«prétendre que l'Algérie est un pays arabe cela est faux»*. Le praxème «faux» oriente dialogiquement sa production discursive qui commence par rétablir la vérité sur cette réalité.

Le programme explicatif qu'il actualise concourt à la défense de son point de vue. Pour lui, la diversité linguistique, qui caractérise la société algérienne, ne peut s'accommoder de la reconnaissance de la seule langue arabe. De son point de vue, le fait que l'amazigh et le français soient ancrés dans la pratique familiale des Algériens, et par ailleurs langues maternelles de «beaucoup» parmi eux, exige des pouvoirs publics la prise en charge de cette réalité.

Donc, pour lui, l'Algérie doit accorder un caractère officiel à ces langues pratiquées par les Algériens. Cette reconnaissance est défendue sur la base du principe de tolérance comme c'est le cas dans les républiques démocratiques. Pour crédibiliser sa thèse, il convoque l'exemple de la Suisse où coexistent quatre langues officielles sans doute pour marquer la possibilité d'un vivre ensemble.

Je relance mon interlocuteur sur les raisons à l'origine de la non reconnaissance officielle de cette réalité linguistique (E53). Mon interlocuteur endosse la responsabilité au manque de volonté des autorités, «certaines autorités». Pour achever son programme explicatif, Samir ouvre des perspectives optimistes. Il augure que cette reconnaissance prendra forme un jour. Il défend son opinion par la proximité historique de notre pays avec la France :

S54/ *«parce que euh / parce qu'il y a une partie de l'histoire de l'Algérie qui est celle de la France/ cent trente ans d'histoire on ne peut pas les cacher comme ça juste/ on ne peut pas cacher le soleil avec son doigt comme on dit en kabyle/*

La relecture de cette partie de mon échange avec Samir permet d'aboutir à deux conclusions :

- la langue française est, pour lui, une partie intégrante de la réalité linguistique algérienne qu'il convient de considérer dans sa dimension de langue d'usage ;
- sa reconnaissance en qualité de langue algérienne est une exigence due à son existence-même dans la réalité sociolinguistique algérienne.

4. *«Je ne sais pas euh je pense qu'elle est étrangère parce qu'on nous l'a imposée» (Amal104)*

Ne parvenant pas à quitter son attitude stratégique de réticence vis-à-vis de la langue française, Amal lui réfute catégoriquement le statut de langue algérienne que j'introduis dans mon interrogation en E101. Le français s'insère, pour elle, dans la sphère géographique européenne. Puis reprenant dialogiquement le lien de cette langue avec la sphère algérienne, elle la catégorise en tant que résultat du processus de la colonisation.

L'actualisation «ğğan-a γ-tt id irumyen» à comprendre dans le sens de l'héritage légué par les Français, donne à cette langue son caractère de langue étrangère.

E101/ le kabyle est une langue algérienne / le français est-il une langue algérienne ?/

A102/ non c'est plutôt une langue européenne/ et je crois que [nous l'avons ğğan-a γ-tt id irumyen héritée des Français]/

Considérant comme flou le réglage de sens qu'elle produit, je la relance sur la question en mettant en évidence la présence effective du français sur le marché linguistique (E103). Elle hésite d'abord. Puis se voulant précise, elle recherche la connivence par le biais du «nous» endogroupal et verse dans le dit un nouveau programme explicatif où le caractère de langue étrangère est associé à celui de son imposition au peuple algérien :

E103/ mais aujourd'hui tella gar- aney [elle existe parmi nous] di temdinin [dans les villes] di tudrin nnay [dans nos villages] partout euh est-ce que tu penses que cette langue est étrangère ?/

A104/ je ne sais pas euh je pense qu'elle est étrangère parce qu'on nous l'a imposée/

Je tente de désambigüiser le praxème «imposée» actualisé par mon interlocutrice en introduisant dans la même catégorie la langue arabe, faisant écho aux contextes historiques quasi similaires entre la colonisation française et les conquêtes arabes (E105).

Mon interlocutrice reconnaît à la langue arabe la même nature de langue imposée (A106). Poursuivant mon raisonnement, je lui rappelle le caractère officiel de la langue arabe pour mettre en évidence la contradiction entre l'actualisation qu'elle a versé et la réalité du terrain. Suite à quoi sa pulsion communicative se libère pour conclure sous la forme d'un syllogisme

que le même traitement doit être accordé au français. Et pour étayer cette opinion, elle termine que dans le cas contraire seule la langue amazighe doit alors bénéficier du statut de langue officielle.

E105/ *i taɛarabt ihi ?* [et la langue arabe alors]/

A106/ aussi/

E107/*pourtant dans notre constitution la langue arabe est considérée comme langue nationale et officielle/ donc ?/*

A108/*ma rran taɛarabt akkagi* [s'ils considèrent l'arabe de cette façon] *le français doit l'être aussi/ sinon ce serait juste tamaziyt qui serait langue nationale et officielle/*

5. «Fellag a dit : nous avons parlé le français avant les Français » (Youcef 113)

Elève en langue étrangères, Youcef, à l'instar des camarades de sa filière, se positionne en faveur du français (Y17, Y19). Son choix initial de parler en kabyle s'estompe au fil de notre entretien en alternant avec le français.

Pour Youcef, le français occupe toutes les sphères officielles.

Y101/ *dans tous euh sani truheḍ d le français ara tesxedmeḍ* [là où tu vas tu c'est le français qui est d'usage] *l'administration/ la police / l'hadja lxedma* [pour le travail] *sani truheḍ tarumit*[là où tu vas c'est le français]/

L'actualisation phrastique «*là où tu vas c'est le français qui est d'usage*», les praxèmes «administration», «la police», «le travail» réfèrent aux structures officielles de l'Etat. L'usage du français, répandu dans ces sphères, suffit dans sa représentation à rejeter le caractère de langue étrangère.

Le syntagme verbal «*sani ad truheḍ*» [partout où tu vas], dont le «tu» a valeur englobante, indique l'étendue représentée de l'usage du français.

Le monème adjectival «étrangère», que je pose en E102, se précise dans sa réplique en Y103 :

E102/ *ihi ayen i -as semman langue étrangère ?* [pourquoi l'appelle-t-on alors langue étrangère]/

Y103/*parce que c'est une langue euh d'abord qui n'est pas à nous/*

Il fonde son attitude sur le critère de propriété : «Ce qui n'est pas à nous, nous est étranger». Le pronom « nous » revêt une dimension endogroupale référant à tous les Algériens. Dans notre interaction, il concourt de la stratégie de connivence visant à m'impliquer.

Youcef justifie son opinion par les données imposées par l'histoire récente de notre pays et y perçoit cela en termes de legs : «*parce que di rumyen i-ay tt-id yeğğan*» [c'est les Français qui nous l'ont laissé/légué]/»(Y105).

Dans mon tour de parole (E108), je reprends son praxème «legs» actualisé en interdiscours avec le praxème syntagme nominal «butin de guerre» pour lequel je cite l'écrivain dramaturge KATEB Yacine mais que ne semble pas partager mon interlocuteur. Procédant par évitement, il oriente la question vers la compétence linguistique du français chez les Kabyles qui, de son point de vue, contrairement aux arabophones, font montre de maîtrise de cette langue (Y109, Y111).

Cette «ouverture» lui offre l'occasion de mettre en scène un récit historique où le caractère de dimension nationale de l'usage du français va aller en restriction toponymique vers la sphère kabyle.

Y115/ parce que makken yekcem ABANE Ramdane yer tewra [quand ABANE Ramdane a rejoint la révolution] *yesla Charles De Gaule* [Charles De Gaule l'a appris] *yezra dacuyeswa* [il connaît sa valeur] *alors il lui a envoyé une lettre acu yexdm Abane Ramdane* [qu'a fait Abane Ramdane] *yesseyta les fautes nni iness yerra-ast* [il lui a corrigé ses erreurs et la lui a renvoyée]/

E116/ ah bon / ça je ne le savais pas/

Y117/ Mouloud MAMMERI aussi / Mohamed El Khames [Mohamed v] *le roi du Maroc anwa it yesseyren winna ?* [qui a été son professeur]/ *c'est Mouloud MAMMERI/*

Il convoque ici interdiscursivement deux figures historiques importantes dans la guerre qui a opposé l'Algérie à la France. ABANE Ramdane, figure emblématique de la révolution algérienne, aurait corrigé les erreurs contenues dans un texte écrit de la main de Charles De Gaule. (Y115). Ce que je ne pouvais pas vérifier.

Le choix de ce symbole répond intralocutivement à l'assertion posée dans son tour de parole Y111. La citation introduite en Y113 «*Fellag a dit nous avons parlé le français avant les*

Français» procède de la même stratégie argumentative reposant sur l'autorité axiologique des personnes auxquelles sont attribuées les dires.

Restant dans sa stratégie, Youcef convoque une autre figure représentative de la culture algérienne et kabyle en particulier, en l'occurrence l'écrivain Mouloud MAMMARI qui aurait dispensé des cours de français au roi du Maroc Mohammed V. (Y117, Y119, Y121).

Le programme de sens réalisé par Youcef, à ce stade de notre entretien, abrite en vérité un profil identitaire. La référence à ces figures emblématiques du monde de l'histoire et de la culture travaille en fond dialogique la revendication identitaire kabyle. La défense du français, chez Youcef, obéit, en réalité, à une stratégie qui vise non pas cette langue en elle-même mais le kabyle dans son rapport à l'arabe comme nous aurons à le montrer dans le chapitre qui suit.

Conclusion

Loin des discours savants, mes interlocuteurs ont mis en discours des représentations et adopté des attitudes qui révèlent une tension, voire un conflit quant au statut qu'occupe la langue française en Algérie. Celle-ci est sous-tendue par l'histoire douloureuse, qui sans être évoquée sous ce praxème, est exprimée de façon implicite par certains parmi eux. Les praxèmes «intruse », «imposée», « n'est pas à nous» montrent la charge de violence avec laquelle cette langue a pris place dans l'espace linguistique algérien.

Le français se présente dans l'observation des comportements de mes interlocuteurs comme étant une langue autre que la langue maternelle mais qui, par ailleurs, se confond avec cette histoire.

Sa place réduite dans le système éducatif résulte de son statut politique de langue étrangère. S'il n'est pas un médium des enseignements scolaires, les bouleversements que connaît la société algérienne face à la mondialisation économique, depuis les années 2000, font que le statut officiel de langue étrangère reste une fiction au regard de l'étendue de son usage dans les champs sociaux. Cette langue n'est pas tout à fait étrangère au milieu social. Il convient donc de ne pas occulter son statut informel au détriment de son statut formel de langue étrangère. En milieu scolaire, la considération de ce statut informel aide à mieux cerner les profils des apprenants et comprendre leur degré d'investissement intellectuel dans l'apprentissage.

Chapitre 7 : Le français, une langue algérienne ?

Son rôle de médium dans certaines filières universitaires, son ancrage dans les pratiques quotidiennes où il se mélange parfaitement aux langues algériennes (ici le kabyle) font que, aujourd'hui, le français n'est plus considéré comme la langue du colonisateur ni comme une langue étrangère. Ce qui lui confère, du point de vue de certains des enquêtés, le caractère de langue algérienne au même titre que l'amazigh et l'arabe.

Chapitre 8 : Le français et l'arabe

Introduction

La langue française évolue dans un contexte scolaire où elle ne saurait échapper aux rapports qu'elle entretient avec les autres langues en présence notamment la langue arabe. Au regard des relations de ces deux langues sur le terrain sociolinguistique, de conflit pour les uns, de complémentarité pour d'autres, leur convocation dans nos entretiens s'est faite souvent de façon quasi spontanée et parfois provoquée en termes de questionnement réitérés.

Le couple de langues française et arabe opère dans le discours de mes interlocuteurs dans un jeu d'oppositions permanentes, de choix souvent exclusifs de rejet explicite de la langue arabe pour des motifs épistémiques, culturels et idéologiques.

Le positionnement de certains de mes interlocuteurs se fonde sur le rapport à l'avenir, les perspectives socioprofessionnelles dans lesquelles ils se projettent.

L'actualisation de discours en rapport avec la langue arabe par la majorité de mes interlocuteurs souligne la prégnance de la thématique et par là-même la problématique y afférant selon les positions des uns et des autres.

1. «J'aimerais bien éviter l'arabe »(Yasmine42)

C'est par cette affirmation que Yasmine répond à ma sollicitation à propos de ses projets universitaires après l'obtention du baccalauréat (E39, Y40, E41, Y42).

E39/ Yasmine que comptes-tu faire à l'université ?/

Y40/ bon euh / niqal [avant] vyiy [je voulais] faire journalisme mais puisque c'est en arabe ça fait vedley [j'ai changé d'avis] yezmer lhal ad xedmey anglais [il se pourrait que je fasse] mais si je fais anglais c'est pour faire par la suite interprétariat/

E41/ oui donc interprétariat/

Y42/ j'aimerais bien éviter l'arabe/

Yasmine actualise ici un discours d'où il ressort une attitude préférentielle du français et le rejet de la langue arabe. Son premier choix de faire une carrière journalistique se voit dévoyé au motif que les enseignements universitaires sont dispensés en langue arabe. Le syntagme verbal

«vedley» signifiant «j'ai changé d'avis» suggère que le désir de devenir journaliste est un projet brisé. Ce qui la place dans des perspectives aléatoires.

L'actualisation de la possibilité «*yezmer lhal* [il se pourrait]» suggère l'état de déconcertation dans laquelle elle se retrouve. Son programme de sens se termine par l'achèvement de sa pulsion communicative «*j'aimerai bien éviter l'arabe*» qui traduit un positionnement expressif de son rejet de cette langue.

A ma question de savoir à quoi tient cette attitude, Yasmine exprime sans ambiguïté et avec violence son rejet catégorique de la langue arabe dans un programme explicatif où elle dénigre son rôle négatif.

Elle affirme qu'étudier en langue arabe «n'aboutit à rien», voire sur une impasse, celle de rester prisonnier enfermé dans «ce pays». Le praxème pronominal «tu» repris par le «on» à valeur générale confère à son discours une dimension véridictionnelle :

E43/*pourquoi ?/*

Y44/ *parce que euh / ça ne mène euh ça n'aboutit à rien thina [celle] de l'arabe parce ma teyrîd [si tu étudies] l'arabe ad teqqimed [tu restes] en Algérie/ on est condamné à rester di le pays agi [dans ce pays]/*

J'ai voulu vérifier si cette attitude vis-à-vis de la langue arabe est limitative à cette catégorisation. J'introduis alors la langue française (E45). Mon interlocutrice complète ce programme explicatif (Y44). Avec le premier argument «*anda thruhedh*» [là où tu vas], elle oppose un espace ouvert que permet le français à celui fermé de la langue arabe, assimilé à une prison et que met en évidence ce syntagme verbal «on est condamné ». Le français pour elle, ouvre de «bonnes» perspectives quand bien même il serait la seule langue que maîtrise le postulant à un départ pour l'étranger.

E45/ *et le français ?/*

Y46/ *le français ad tettekled yef yimanik [avec le français tu peux compter sur toi-même] anda thruhed ad tt - tselked [là où tu vas-tu pourras te débrouiller] même si ur tessined ara les langues nniden [tu ne connais pas les autres langues] en français quand même mi ara thedred [quand tu parles] en français yella cituh [il y a un peu de] euh // win yesεan [celui qui a] un plan pour partir à l'étranger axir-as [il lui est préférable] le français wala [et non] l'arabe/*

Il est intéressant de voir que cette attitude que manifeste Yasmine à l'égard du français et de la langue arabe soit une actualisation en écho à un discours répandu dans le milieu scolaire et par extension dans la société. A l'entame de son tour de parole, avec l'actualisation phrastique «*le français ad ttekled yef yimanik* [avec le français tu peux compter sur toi-même]», mon interlocutrice attribue à la langue française le statut de langue de départ à l'étranger.

Lorsque j'ai voulu savoir un peu plus sur ce réglage de sens dans mes tours de parole suivants (E47, E49) en la sollicitant à propos de ce qu'elle pense de l'égalité des langues en présence sur le marché linguistique algérien, elle procède par un classement où d'abord la langue arabe apparaît, paradoxalement, à la première place (Y54).

Y54/ non d'abord l'arabe est à classer en première position//

E55/ mais toi/ si tu devais classer//

Y56/ lukan d nekk ara yeklasin [si c'était à moi de classer]/ *je classerai d'abord le français/ bon euh l'anglais et puis l'arabe ad tt- gğey en dernier parce que après tout l'arabe c'est une langue maternelle : anwa ur nessin ara l'arabe ?* [qui ne connaît pas l'arabe ?]/

Comprenant qu'elle reprend le discours officiel, je la relance pour solliciter expressément cette fois son avis personnel (même si cela demeure une chimère sachant que son point de vue est en partie le résultat de l'absorption et la transformation des autres discours tenus sur le sujet) dans la perspective du prolongement de la mise en mot de son programme explicatif non encore complètement achevé.

Reprenant en écho mon tour de parole «*lukan d nekk ara yeklasin* [si c'était à moi de classer]», la langue arabe apparaît après le français d'abord puis l'anglais. Elle considère que l'arabe est une langue maternelle supposée connue «*anwa ur nessin ara l'arabe ?* (qui ne connaît pas l'arabe ?) » et donc ne requiert pas des efforts pour parvenir à le maîtriser contrairement au français et à l'anglais dont l'apprentissage passe impérativement par l'école comme cela est affirmé dans ses tours de parole Y60 et Y58 :

E57/ *tu parles de quelle langue arabe ?est-ce que c'est celle que vous étudiez à l'école ? d'ailleurs est-ce que c'est une langue maternelle ?/*

Y58/ *non tagi neqqar di llakul [celle qu'on étudie à l'école] n'est pas une langue maternelle maternelle / mais cyel akka [c'est tout comme] xas ma ur teyriđ ara [même si tu n'as pas étudié] l'arabe agi lfusha di llakul [l'arabe standart à l'école] mi ara ay-d- yehder yiwen s ddarğa [quand quelqu'un te parle en arabe algérien] c'est-à-dire la langue arabe avec laquelle on parle dans les wilaya arabophones ad tfehemed cituh / ad ag- dyehder yiwen s ddarğa kečč tesned lfusha ad tfehemed cituh [tu peux comprendre un peu quand quelqu'un te parle en arabe algérien-dardja]/*

E59/ *oui/*

Y60/ *oui/ ça fait qu'on n'est pas forcé de classer l'arabe algérien en première position parce que même si on ne l'étudie pas à l'école on peut toujours// mais le français ou l'anglais si on ne les étudie pas à l'école mi ara ag dyehder yiwen [quand quelqu'un te parle] tu ne pourras pas comprendre/*

La dénégation à la langue arabe du caractère de langue maternelle, actualisée par mon interlocutrice, retient mon attention parce qu'elle règle un sens flou. Ma sollicitation de clarification reste cependant infructueuse. Elle verse dans l'actualisation un programme de sens où elle opère seulement une distinction entre la forme standard et sa forme algérienne pour mettre l'accent sur le caractère véhiculaire de cette dernière et admet que la connaissance de l'arabe standard ne prive pas de la communication intercommunautaire.

2. «non ils n'ont pas les mêmes chances /celui qui parle français a beaucoup d'avantages »(Rezki94)

La question du rapport entre la langue arabe et le français est soulevée dans mon entretien avec Rezki lorsque je le sollicite à propos du monolinguisme (arabophone, kabylophone) supposé de certains locuteurs comparés à ceux qui ont aussi une compétence communicative en langue française (E93).

Mon interlocuteur prône un avantage certain des derniers sur les premiers. Face à mes interrogations (E95), et occultant l'arabe et le kabyle, c'est du français que Rezki produit un programme explicatif. Il convoque la sphère du monde développé dans laquelle cette langue évolue et l'oppose implicitement au Tiers Monde, sphère d'évolution des deux langues kabyle et arabe.

E93/penses-tu que ceux qui parlent uniquement arabe / ce qui n'est pas totalement vrai et ceux qui ne parlent que kabyle par exemple comparés à ceux qui parlent et maîtrisent la langue française ont autant de chances de réussir ?/

R94/ non ils n'ont pas les mêmes chances/ celui qui parle français a beaucoup d'avantages/

E95/ quels avantages ? tu penses à quoi ?/

R96/ d'abord le français est une langue qui n'est pas vraiment du tiers monde / c'est une langue qui se situe dans le monde développé euh je ne sais pas elle a beaucoup de réseaux de communication/

Dans la première partie de son programme explicatif, quand bien même il admet de manière nuancée la présence de la langue française dans les pays du Tiers Monde, il récuse cependant son appartenance à cette partie du globe. L'opposition convoquée par le biais des praxèmes « Monde développé » et « Tiers Monde » est une mise en parallèle de deux sphères antithétiques dévoilant une attitude favorable pour le premier et dépréciative pour le second.

Le praxème «vraiment» joue le rôle de modalisateur introduisant cette nuance. Le praxème syntagmatique nominal «le monde développé» est actualisé pour opérer la distinction et conséquemment révéler l'opposition entre les deux groupes de langues.

Ce qui d'apparence se déroule au niveau dialogal en réponse à mon interrogation cache un fond dialogique. Dans la partie achevant ce tour de parole, la convocation des réseaux de communications dont bénéficie le français, donc une langue dont il faut considérer les avantages, vient par le biais de la présentation assertive de la modalité du savoir «je sais» renforcer le point de vue qu'il défend et, implicitement, il agit en dénégation de ce caractère aux autres langues en présence.

Je l'encourage par un oui consensuel à poursuivre (E97) mais il bifurque sur l'actualisation par le biais du discours rapporté de propos inaudibles à la fin de son tour de parole R100. Je tente de relancer le sujet en introduisant la thématique des départs d'Algériens vers la France dans l'intention de vérifier si le choix de cette langue, de ses avantages ne s'inscrit pas dans cette perspective de projet d'émigration et d'installation. Rezki procède par évitement. Il oriente sa réponse vers l'actualisation d'une expérience qu'il a vécue dans la région de Tiaret où il a séjourné cinq ans avec sa famille :

E99/oui/

R100/comme je vous l'ai dit tout à l'heure je ne m'attendais pas qu'un Anglais euh
[XXX]/

E101/justement qu'est-ce que je voulais te dire euh toi tu es jeune euh pour toi eh
parce que maîtriser cette langue euh tu parles du monde moderne / il y a
beaucoup de jeunes de Kabylie qui partent en France/ on va dire Algériens tout
court/ on ne va pas limiter cela à la Kabylie euh ... qu'est-ce qu'on peut dire
de cela ?/

R102/ oui déjà j'ai vécu cinq ans à Tiaret/

E103/donc tu connais bien la région/

R104/oui bien sûr/

E105/est-ce que tu peux me parler un petit peu/ tu parlais en français dina[là] ?/

R106/oui/ surtout en classe c'était vraiment un plaisir j'avais un avantage sur les
Arabes /

E107/ sur les autres/

R108/oui sur les autres qui ne maîtrisent pas la langue française euh je ne sais pas
ou bien ils la détestent/

E109/ ah / ils la détestent/

R110/oui il y a des fanatiques qui disent que c'est la langue des koufars/

Poursuivant son programme explicatif entamé en R94 et R96, il affirme qu'en classe il avait un avantage sur les «Arabes». N'étant pas d'accord avec ce nominatif auquel j'aurais préféré celui d'Algériens, tout court, j'actualise le praxème «les autres» en substitution, dans mon tour de parole suivant (E105).

R104/ oui/ surtout en classe c'était vraiment un plaisir j'avais un avantage sur les
arabes /

E105/ sur les autres/

R106/ oui sur les autres qui ne maîtrisent pas la langue française euh je ne sais pas
ou bien ils la détestent/

E109/ ah / ils la détestent/

R110/oui il y a des fanatiques qui disent que c'est la langue des koufars [impies] /

Reprenant en écho le praxème «les autres» (R106), il identifie deux catégories de locuteurs qui rejettent le français. La première est constituée de ceux dont la maîtrise n'est pas acquise et un deuxième groupe pour des considérations religieuses (R108).

Rezki clôt son programme de sens en mettant l'accent sur son positionnement préférentiel du français le qualifiant de «*langue qui se mérite*» (R116) par actualisation dialogique des «autres» vis-à-vis desquels il se démarque, suggérant qu'ils ne le méritent pas.

R116/ oui sentir qu'on maîtrise une langue qui euh comment dire euh // une langue vraiment qui se mérite euh /

3. «je ne comprends pas trop les termes surtout quand j'étais en première année dagi [ici] el *asr el djahili* [la littérature de la période anté-islamique] et tout ça/ c'est très compliqué [...]»(Amal96)

Amal est favorable au français. Son rejet de la langue arabe est justifié par son projet professionnel de suivre des études de médecine. Dans son tour de parole (A96), elle intervient en interaction dialogique avec ses propos tenus à propos de son choix préférentiel de l'enseignement de la biologie en français et la dépréciation de l'enseignement qui en est fait actuellement en langue arabe.

Elle explique son attitude par les difficultés qu'elle rencontrait mais qu'elle continue encore de rencontrer, quoi que légèrement nuancé pour l'année en cours, dans son parcours scolaire : « déjà que je trouve/ que je trouvais/ bon cette année ça va/ je trouvais un peu de difficultés à l'école» (A95).

Comme prolongement à cette explication, elle règle le sens du praxème «difficultés» par l'actualisation d'un discours qu'elle convoque sous forme de récit.

*A96/ je comprends pas trop les termes surtout quand j'étais en première année dagi [ici] el *asr el djahili* [la littérature de la période antéislamique] et tout ça/ c'est très compliqué/ c'est difficile de comprendre/ c'est une vieille langue/ j'aurais aimé que l'on nous enseigne la langue arabe parlée maintenant/*

Ses difficultés, elle les situe d'abord au niveau terminologique. «Je ne comprends pas trop» déclare-t-elle comme pour exprimer une peine. Evoquant les programmes dispensés dans cette matière, elle met l'accent sur la difficulté à accéder au contenu de la poésie antéislamique qu'elle caractérise avec le praxème «compliqué» incriminant la forme de langue qualifiée de «vieille» et qui constitue ainsi le véritable écueil dans l'accès à la connaissance dans cette matière. Le praxème «vieille» exprime, à mon sens, une catégorisation de la forme de langue qu'elle oppose à une forme moderne à savoir la langue arabe pratiquée actuellement.

Libérant sa pulsion communicative, elle déclare regrettablement : «j'aurais aimé que l'on nous enseigne la langue arabe parlée maintenant», reprenant ici en écho ce qu'elle disait des

sciences naturelles en A32 qu'elle aurait aimé voir dispenser en langue française. C'est à ce niveau que se règle la nature de la difficulté qu'elle met en exergue.

Implicitement, Amal suggère que la forme de langue enseignée dans la matière de langue et littérature arabes n'assure pas le matériau linguistique nécessaire pour l'accès à des domaines de connaissances scientifiques.

4. « *pour moi euh // je la vois comme euh // elle n'a pas une euh place euh dans notre monde* »(Larbi91)

Avec Larbi, le rapport du français à la langue arabe intervient dans notre entretien de la sollicitation à propos du paysage linguistique algérien :

*E81/ tu disais tout à l'heure que le français est parlé par la moitié des Algériens/
est-ce que tu peux dire quelles sont les autres langues parlées par les Algériens
en plus du français?/*

L82/ je sais qu'il y a l'arabe l'anglais euh // je ne sais pas plus que ça/

E83/ et les autres langues ?/

L84/ l'italien/

La réponse de Larbi à ma sollicitation à propos des langues algériennes révèle une insuffisance de connaissance du paysage linguistique que montre sa réplique en L84. Mon objectif était de comprendre comment sont hiérarchisées ces langues dans son imaginaire et par conséquent saisir à quoi tiennent les réglages de sens qu'il effectue à propos des deux langues arabe et française.

Je procède alors restrictivement en l'orientant vers la langue arabe (E90). C'est avec beaucoup d'hésitations que Larbi actualise une réponse qu'il prend en charge énonciativement par le moyen de «je» et affirme : «pour moi euh // je la vois comme euh / elle n'a pas euh une place euh dans notre monde» (L91)

J'exprime mon étonnement face à cette affirmation (E92, E96). Il tente une justification (L93, L97) puis, considérant mon attitude perplexe, il finit par abandonner momentanément sa stratégie de connivence pour assumer son attitude :

L99/ mais moi je ne lui accorde pas beaucoup d'importance/

Le peu d'importance que Larbi accorde à la langue arabe, il le justifie par sa fonction sociale en termes de perspectives que traduit l'actualisation phrastique : «*elle ne nous ouvre pas*

beaucoup de portes»(L101). Le syntagme verbal auquel est adjointe la négation «n'ouvre pas beaucoup de portes» est utilisé allégoriquement pour signifier le peu de possibilités qu'offre cette langue. Lorsque j'introduis comparativement le français, Larbi réalise un programme de sens où il emploie le praxème «découvrir» signifiant par-là la perspective d'ouverture vers le monde qu'il oppose à celle du confinement qu'engendre, de son point de vue, la langue arabe (L103) :

L103/ le français, il euh nous fait découvrir beaucoup de choses/

Les praxèmes «connaître», «s'enrichir» et «voyager» règlent le sens du français, langue de la découverte et par là-même révèlent un choix que mon interlocuteur inscrit dans la perspective du voyage à l'étranger qu'il actualise d'ailleurs à la fin de son tour de parole L107 :

L105/ il nous fait découvrir le monde/

E106/ les portes euh est-ce que tu veux bien expliquer ce que tu veux dire par portes ?/

L107/ les portes vers le monde extérieur / pour connaître/ pour s'enrichir euh pour voyager euh/

Larbi valorise la langue française en opposition à la langue arabe. Il ne dissimule pas son projet de départ à l'étranger. Le caractère prestigieux qu'il lui concède, obéit à ce projet qu'il prépare depuis longtemps. Les efforts qu'il déploie pour une maîtrise soutenue du français concourent de cette même logique de projection dans l'avenir.

Il est un fait de mode aujourd'hui que partagent les jeunes lycéens. La réussite scolaire et universitaire n'est qu'une étape les préparant au départ à l'étranger, généralement vers des pays européens, soit pour continuer leurs études soit pour s'y installer et y vivre. Le français devient alors le moyen idoine pouvant garantir l'intégration dans le monde socio-économique qui les attend. La dévalorisation de la langue arabe s'explique par le choix même des destinations choisies.

5. «euh *lianaha la touwakibou el aasr* [parce qu'elle ne suit pas l'époque] [///] *la touawakibou al hadhara* [elle ne suit pas la civilisation] »(Karima46)

L'entretien avec Karima était difficile sur un double plan. D'abord, je n'ai obtenu son accord qu'à la condition qu'elle soit accompagnée de son camarade de classe Samir. Je dus me plier à cette exigence en raison que l'échange avec elle m'intéressait parce qu'elle venait de la région algéroise où elle avait suivi sa scolarité jusqu'à la première année secondaire.

C'est pour des raisons de mobilité sociale qu'elle arrive dans la région et est inscrite en classe de langues étrangères à partir de la deuxième année, au lycée Khouas Ahcène. Elle est issue d'une famille kabylophone.

Lorsque je la sollicite pour un entretien, elle me répond dans un mélange codique où domine la langue arabe. Elle est de tempérament très timide. Prévoyant la difficulté à faire émerger sa parole, je prends dès l'entame de notre échange la précaution de lui rappeler la possibilité de parler dans les langues de son choix. Enfin, connaissant son choix préférentiel (K20, K23, K24, K26, K30), je lui pose ma première interrogation en langue arabe afin de la rassurer quant à la connaissance que j'ai moi-même de cette langue et que la langue de l'échange ne peut pas constituer un obstacle à l'expression (E1, E3).

Toutefois, malgré mes assurances, elle réprime sa pulsion communicative et reste "avare" de parole tout au long de notre échange. Parlant à voix basse (j'ai dû me rapprocher d'elle pour parer à toute éventualité de ratage de l'enregistrement mais également réduire la distance proxémique), elle réalise une parole difficile que marquent ses longs silences répétés, ses nombreuses hésitations et sa production discursive qu'elle réduit, par stratégie d'évitement, à des énoncés minimums.

La thématique du rapport entre le français et l'arabe est prégnante dans l'échange avec Karima sans doute parce qu'alimentée par mes sollicitations que justifie mon intérêt quant à l'accès à son opinion, car contrairement à la majorité de mes autres interlocuteurs, la sienne est forgée en dehors de mon terrain d'enquête. Karima a vécu dans la région algéroise avant de rentrer en Kabylie.

C'est à propos du critère de l'importance des deux langues arabe et français que je demande à Karima de s'exprimer (E39). Ce praxème convoque dans mon actualisation la valeur qui leur est accordée en rapport avec leurs implications dans notre vécu. Mon objectif, à travers cette sollicitation, est de faire émerger cette valeur représentée de la place qu'occupe chacune de ses langues.

La lecture de la séquence montre qu'elle réalise un programme explicatif fragmenté (K40, K42 et K46). Les praxèmes relateurs «parce que» et son équivalent «*lianaha*» en langue arabe montrent qu'elle actualise interlocutivement des parties d'un même programme praxématique mais qu'elle verse difficilement dans le dire :

E39/ *quelle est d'après toi aujourd'hui dans notre pays celle des deux langues le français et l'arabe qui te paraît avoir plus d'importance ? /*

K40/ *le français/ ttaken-as atas l'importance [ils/on lui donne(nt) beaucoup d'importance]/*

E41/ *donc le français pour toi a plus d'importance que la langue arabe. Et bien je voudrai que tu m'expliques cela/*

K42/ *parce que c'est une langue étrangère /*

E43/oui

K44/*taerabt ur tesei ara lqima [l'arabe n'a pas de valeur]/*

E45/ *tu veux dire qu'aujourd'hui l'arabe n'a pas de valeur/ pourquoi ?/*

K46/ *euh //lia naha la touwakibou al aasr [parce qu'elle ne convient pas, ne suit pas l'époque] [///] la touawakibou al hadhara[elle ne suit pas la civilisation]/*

Karima perçoit une inégalité de valorisation entre les deux langues. Pour le français, elle considère qu'il en jouit grandement. Elle attribue ce discours aux «Autres» par le moyen du pronom de non personne «ils» avec lequel elle conjugue le verbe «le français/ ils lui donnent de l'importance ».

Elle justifie cette affirmation par le statut même de langue étrangère qu'occupe cette langue (K42). Quant à la langue arabe, l'actualisation phrastique «*taerabt ur tesei ara lqima [l'arabe n'a pas de valeur]*» pourrait laisser comprendre, au niveau dialogal, son rejet par son interlocutrice. En réalité, c'est au fond dialogique qu'elle opère. C'est dans le tour de parole en K50 que je comprends que ce discours convoqué, n'est pas le sien mais une reprise dialogique par anticipation.

E49/ *alors tura tenniḍ-iyi d belli la touwakibou al aasr [alors maintenant tu m'as dit qu'elle ne suit pas l'époque] /*

K50/ *ih [oui] fi nadahr albaadh al lougha alaarabya la touwakibou al tatawour [du point de vue de certains elle ne suit pas le développement/le progrès]/*

Le syntagme prépositionnel «*fi nadhar al baadh [du point de vue de certains]*» montre sa réfutation de ce discours qui est, en réalité, dialogiquement, celui des «Autres » mais qu'elle n'identifie pas.

L'affirmation (K52) «*binisba lya mouhima [pour moi elle est importante]*» renforce sa revendication d'une langue arabe importante et indique sa démarcation de ce discours.

Les arguments, «*lianaha la touwakibou el aasr*» et «*la touwakibou el hadhara*» (K46), comprendre ici que la langue arabe ne s'accommode pas avec la modernité et n'accompagne pas la civilisation, sont des griefs retenus contre cette langue, mais non assumés par elle.

La convocation de ce discours intervient pour dénoncer la situation dans laquelle se trouve la langue arabe. Ce qui est d'ailleurs confirmé dans ses tours de parole suivants quand je réclame, expressément son opinion :

E51/ *et bi anisba laki ?* [et pour toi ?]/
K52/ *bi anisba lya mouhima* [pour moi elle est importante]/

Par l'emploi de l'expression focalisante « pour toi », j'exprime ma désapprobation des propos actualisés. Elle réitère le caractère d'importance de l'arabe et donc de sa valeur symbolique.

Le praxème «mouhima [importante]» actualisé, me paraissant ambigu, je la sollicite pour plus de précision (E53). Elle convoque un stéréotype familier dans la communauté scolaire du fait de sa mise en circulation à travers les programmes vantant l'authenticité du peuple arabomusulman : «*touaabir aan aarakat el moudjtamaat*» à comprendre dans le sens de «la langue arabe prend en charge, exprime, véhicule l'authenticité, l'enracinement identitaire du peuple, la grandeur de l'histoire.

E53/ *sefhem-d anda tella el ahamilya* [explique où se trouve cette importance]/
K54/ *touaabir aan aarakat el moudjtamaat* [elle traduit l'authenticité des sociétés]/

La défense de la langue arabe, par mon interlocutrice ne signifie pas son rejet du français. Au contraire, elle soutient que celui-ci occupe une bonne place (K76, K78). Le praxème «*raakya*» signifie «occuper la bonne place», «montrer du raffinement». Cette actualisation est liée à la valeur sociale de la langue. Par cela, Karima exprime un désir de promotion sociale qui se révélera dans la suite de notre entretien (K118).

Et c'est en K80 qu'elle règle le sens de ce praxème au sujet du français, qu'elle oppose à la langue arabe, en convoquant les propos tenus antérieurement (K46) : «cela veut dire *touwakib al tataour* [elle accompagne / suit le développement/le progrès]».

K76/ [///] *inaha lougha raakya* [c'est une langue qui est de niveau]/
E77/ *expliquez-moi / que veut dire raqia ?*

K78/ *fil moustawa* [qui se situe au plus haut niveau]/

E79/ *je n'ai pas bien compris*/

K80/ *cela veut dire touwakib al tataour* [elle accompagne/ suit le progrès]/

Karima inscrit le français dans la modernité. Les actualisations « fil moustawa » [qui se situe au plus haut niveau] et « *touwakib al tataour* » réfèrent à la dimension culturelle de prestige dont jouit cette langue.

Quand je la sollicite pour classer les langues en présence en Algérie, le français apparaît, cependant, à la troisième place derrière les langues arabe et allemande (K100, K102, K104, K106)

E99/ *sefhem-iyi d* [explique-moi] *acu yeğğan* [qu'est-ce qui fait que] *par exemple lukan ad am diniy ad teklassid* les langues *agi id nefka* [si je te demandais de classer ces langues] *efk-iyi d anta ara teklassid d tamezwarut ?* [laquelle classerais-tu en premier]/

K100/ *d taerabt* [c'est l'arabe]/

E101/ *ensuite* /

K102/ *l'allemand*/

E103/ *puis*/

K104/ *français euh anglais/ français*/

E105/ *acu id-yeqqimen ?* [que reste-t-il ?]/

K106/ *tamaziyt* [l'amazigh]/

Et c'est dans la relecture de la suite de l'entretien que sont justifiés les choix de mon interlocutrice, à l'image de certains de ses camarades, qui se fondent sur le projet de départ à l'étranger : « *bac ad fyey* [pour sortir/pour partir à l'étranger] » (K118).

Le dire difficile de mon interlocutrice a conditionné mes réactions dès l'entame de notre entretien. Il est vrai qu'elle affiche une nature timide mais qui n'explique pas tout. En effet, je soupçonnais que cela tenait bien sûr à son caractère psychologique, ses choix religieux (seule parmi mes interlocutrices à porter un signe extérieur) mais en réalité, elle vit une situation d'insécurité linguistique (E122) qu'elle exprime sans ambiguïté :

E121/ *puis c'est le français/ pourquoi tu l'as mis après l'anglais ?*/

K122/ *ur hricey ara mlih di le français* [je ne suis pas forte en langue française]/

E123/ *d'accord euh si tu devais redevenir la petite fille que tu étais quelle serait ta première langue ?*/

K124/ [///] le français/

E125/ c'est le français / ce ne sera pas l'allemand ? pourquoi ?/

K126/ [XXX]/

La phrase «*ur ḥricey ara mliḥ di le français* [je ne suis pas forte en langue française]/»(K122) est une auto-évaluation de ses compétences. Indice de la recherche d'une « légitimité linguistique », elle est la manifestation d'une minorisation, des manques à gagner pour progresser dans la hiérarchie sociale comme elle l'exprime à la fin de cette séquence :

K128/ d tinna deg ay-deg bɣiy ad ḥercaɣ [c'est dans cette langue que je veux exceller]/

6. «non/ euh nous les Kabyles on parle le kabyle, le français et l'arabe juste pour les études/ personnellement juste pour les études »(Tinhinan37)

Tinhinan, rappelons-le, se positionne en faveur du français (T2). La thématique du rapport arabe français émerge de ma sollicitation pour saisir les représentations qu'elle se fait du paysage linguistique algérien (E36).

E36/ penses-tu qu'en Algérie il y a ceux qui ne parlent qu'une seule langue ?

T37/non/ euh/ nous les Kabyles on parle le kabyle/ le français et l'arabe juste pour les études/ personnellement juste pour les études/

Le «non» réfutatoire actualise un conflit de sens et signale une perturbation provoquée par la sollicitation posée en E36 et procède d'un réglage de sens qui aboutit à une bifurcation.

Le praxème «nous» à valeur endogroupale vise la connivence dans une perspective de mêmeté avec l'interlocuteur. Les pauses répétées et le praxème métadiscursif «euh» marquent une hésitation et le réglage des programmes à venir dans le même tour de parole. La relativisation de son discours par le moyen du praxème «personnellement» en est révélatrice.

Elle réalise l'erreur de la généralisation avec les mêmes dont je fais partie du fait de mon appartenance identitaire à cette sphère. La suite de son programme assumé exclusivement par «je» en rend compte.

Elle opère par réduction du champ linguistique algérien à la Kabylie. Le praxème «juste» actualise cette restriction. Ainsi, si le kabyle se voit attribuer le statut de langue identitaire, le français et l'arabe sont réduits à leur fonction de langues des enseignements.

Ma demande d'explication (E38) par le biais de l'interrogatif «pourquoi» marque à la fois un désir de voir mon interlocutrice poursuivre son programme explicatif et une absence d'adhésion à son positionnement. Dans la réplique (T39), l'interlocutrice laisse dévoiler un dialogisme intériorisé. Elle convoque par un non-dit la langue arabe par deux séries de dénégations. La première «*c'est une langue que je n'aime pas*» est un euphémisme. La deuxième «*je ne la déteste pas mais je euh*» est un réajustement de la première.

E38/pourquoi ?/

T39/c'est une langue que je n'aime pas/ je ne la déteste pas mais je euh/

E40/ tu ne la détestes pas mais tu ne l'aimes pas /

Ma sollicitation à poursuivre son explication en E42 provoque une gêne qui se manifeste par les répétitions des pauses et des éléments métadiscursifs. Le praxème «en fait» actualisé à l'entame de son tour de parole (T43) a pour fonction la relance d'un programme argumentatif où le réglage de sens peine à se matérialiser dans la mémoire du dit. L'interruption du programme initié, le modalisateur «peut-être» sont l'expression d'un dire difficile.

E42/ini-d ayyer ur –tt themleđ ara [dis pourquoi tu ne l'aimes pas]/

T43/ en fait /euh parce qu'elle est euh / les arabes hedren peut-être la langue nsen di Alger [les arabes parlent leur langue à Alger] mais ad truheđ yer tizi [mais quand tu vas à Tizi] euh //

E44/ les gens d'Alger d tagi n llakul ihedren [parlent-ils la langue de l'école] ?

T45/ non edardja [l'arabe algérien] même edardja yagi je ne l'aime pas vu que euh à Tizi au lieu de parler kabyle ils parlent le euh le euh je ne sais pas si c'est de l'arabe ou c'est du kabyle/

Dans cette séquence, Tinhinan se situe toponthétiquement. Elle dresse une carte où elle oppose deux sphères géographiques. La première, Alger, est considérée comme sphère arabophone. La deuxième est Tizi-Ouzou. Elle observe qu'il y a comme une sorte de violation de la règle puisque, pour elle, à Tizi-Ouzou on pratique non pas le kabyle mais une autre langue qu'elle n'arrive pas à identifier «je ne sais pas si c'est de l'arabe ou du kabyle» faisant allusion ici à la koinè d'usage en ville.

Cette représentation, qu'elle se fait de la répartition géographique des langues en Algérie, trahit sa méconnaissance de la réalité. Ce que montrent ses hésitations (T18, T20, T22) lorsque je la sollicite à propos des langues algériennes.

E17/*donc elle nécessaire euh est-ce que tu penses maintenant que les langues algériennes euh/ en fait peux-tu citer les langues algériennes ?/*
T18/*on a l'arabe et le kabyle/*
E19/*daya ? [c'est tout ?]/*
T20/*on a l'arabe le kabyle et le français/*
E21/*ah donc également le français/*
T22/*oui mais y a que l'arabe euh /*

Si le positionnement de mon interlocutrice vis-à-vis de la langue arabe, y compris dans sa variante populaire «dardja», repose sur des considérations affectives de rejet, de même l'idéalisation du français, dans son imaginaire, procède à la fois du positionnement affectif (T47, T49) et de sa dimension de langue de communication ancrée dans la pratique sociale dans les rapports formels.

E46/*et là dans la cour si tu entends quelqu'un parle en arabe qu'est-ce que ça te fait ?/*
T47/*ça ne fait rien/ il aime l'arabe il le parle/*
E48/*et quand tu entends quelqu'un parler en français ?/*
T49/*je suis contente/ ça me fait plaisir/*
E50/*justement penses-tu que le français est utile dans notre vie de tous les jours ? par exemple payer la facture d'électricité/ acheter deux baguettes/*
T51/*pas pour tout le monde iwigad yesnen [pour ceux qui maîtrisent] bien sûr que c'est utile iwigad ur tt-yessinen ara hedren s teqbaylit [pour ceux qui ne la connaissent pas ils parlent en kabyle]/*

En effet, pour elle, l'usage du français au niveau institutionnel lui confère un statut particulier, contrairement au kabyle langue de la communication informelle, qu'illustre sa réponse en T55 au constat posé dans mon tour de parole précédent :

E54/*donc c'est lié à la relation que nous avons avec la langue sinon on en n'a pas besoin/*
T55/*mais pour payer la facture d'électricité où tout est en français c'est très utile mais ce n'est pas pareil pour acheter un kilo de tomate/*

Pour Tinhinan, le français est une langue pratiquée en Kabylie. De même, son ancrage fait d'elle une langue à côté du kabyle. Ses fonctions sociales se manifestent dans les rapports aux institutions et qu'illustre l'actualisation phrastique «*pour payer sa facture d'électricité où tout est en français* ». Quant à la communication dans la vie de tous jours, le kabyle assure sa fonction de langue vernaculaire que montre métaphoriquement cet énoncé «*acheter un kilo de*

tomates» situant ce rôle dans les rapports quotidiens non formels. L'absent étant ici la langue arabe dont l'usage est réglé au début de cette séquence par la réduction de son espace au niveau de la sphère scolaire.

7. « ...// *le français d la langue inessexdam akked l'administration arkelli [le français est la langue que nous utilisons dans nos rapport avec l'administration] yerna en plus ġġan-aḡ-tt id irumyen [en plus elle nous a été laissé en héritage par les Français] ça fait atas i yesnen tarumit [ce qui fait que beaucoup maîtrisent le français]/ (Youcef129)*

Dans l'échange avec Youcef, il ressort une attitude préférentielle de l'amazigh, qu'il défend et classe en premier, et du français en deuxième position (Y15, Y17, Y19).

Cette préférence de l'amazigh et du français est soutenue au détriment de la langue arabe contre laquelle il exprime une aversion dans un programme de sens qu'il actualise en Y117 où il reprend en écho des propos déjà tenus en Y31 : «*taerabt euh taerabt daxel n lakul kan [l'arabe c'est à l'intérieur de l'école seulement] mais kerhay-tt varra [je le déteste à l'extérieur]* ». La violence avec laquelle il traduit son rejet de l'arabe se concentre dans le verbe «*kerhay-tt* » signifiant détester, haïr.

Youcef adopte ici un classement topothétique. Il circonscrit l'arabe dans la sphère scolaire. Et même dans l'espace scolaire, c'est en termes de contraintes qu'il perçoit son enseignement et sa pratique (Y117).

Par ailleurs, cherchant à comprendre le réglage de sens de l'actualisation phrastique «*kerhay-tt varra [je la déteste à l'extérieur]*», je sollicite son opinion à propos de ses camarades lycéens qui parlent en arabe dans la cour du lycée (E76). Youcef répond sans ambiguïté : «je leur tourne le dos» (Y77). Dans les tours de paroles suivants (Y79, Y81, Y85, Y87) Youcef poursuit un programme explicatif de son rejet, sans appel, de cette langue qu'il considère inapte à rendre compte de la vie quotidienne.

Contrairement à son attitude à l'égard de l'arabe, Youcef valorise la langue française. Il fonde son positionnement sur le critère épistémique de sa maîtrise (Y17), la référence à sa dimension sociale quant à aux possibilités de promotion (Y21). Et enfin, les perspectives économiques qu'il perçoit en termes d'accès au monde du travail (Y33, Y67, Y69).

L'idéalisation du français, même si elle est fondée sur les critères pragmatiques, c'est dans un rapport de compétition à l'arabe que cette valorisation est réglée. En effet, lorsque je le sollicite à propos de l'avenir du français, il emploie le praxème «yezmer [il se peut que]», signifiant la possibilité que celui-ci supplante la langue arabe :

Y121/ L'avenir du français euh je pense yezmer lhal ad ksen taerabt agi ad hedren tarumit [il se peut qu'ils enlèvent l'arabe pour le remplacer par le français] axatar [parce que] déjà sani i truḥeḍ d tarumit ara tafed [là où tu vas-tu trouveras le français]/

La relecture de l'entretien autorise à conclure que la possibilité de voir la langue arabe supplantée par le français n'est en réalité qu'un vœu. Youcef, très attaché au combat identitaire amazigh, y perçoit le conflit linguistique dans le rapport des forces en présence.

Le statut prestigieux dont jouit le français, du moins dans la représentation qu'il se fait, me semble-t-il, est considéré, de son point de vue, comme moyen pouvant freiner la langue arabe et au mieux la remplacer car constituant une menace pour l'amazigh. Youcef, conscient des enjeux politiques, exprime sa colère quant au déni dont est victime la langue amazighe, particulièrement la région kabyle. Son rejet de l'arabe se déduit dans la relation qu'il établit avec l'amazigh, comme il l'affirme dans ses tours de parole où il libère sa pulsion communicative :

Y33/ comme ça euh // tamezwarut ma nuyal-d yer tin n ssaḥ staemren-ay kan akka [premièrement si on adopte le langage de la vérité ils nous ont colonisés]

E34/ oui/

Y35/ nuyal ur nesēi ara lḥeq nney deg uyennat agi [aujourd'hui nous n'avons pas nos droits dans uyennat agi] la wilaya tameggarut di l'dzayer d tizi-uzu [la dernière wilaya c'est Tizi-Ouzou] ma di tmura n yeeraben ttidiren s le pétrole ma d nekkni nettidir s'l'euro n lejdoud nney [dans les régions arabes/arabophones ils vivent du pétrole quant à nous subsistons avec l'euro de nos grands parents] mi yekfa l'euro yagi wissen amek [nous ne savons pas ce que nous deviendrons lorsqu'il n'y aura plus d'euro]

Dans ce dernier tour de parole, Youcef actualise un soliloque propre aux tribuns politiques. Voyant, peut-être à travers notre entretien, un moyen de diffusion de son point de vue, il se livre à la production d'un réquisitoire violent contre le pouvoir politique en Algérie qu'il accuse des maux dans lesquels se débat la Kabylie.

Le praxème collectif «nous» endogroupal inclut l'ensemble des Kabyles y compris l'enquêteur que je suis. Il fonctionne comme une référence sécurisante dans son accusation d'un Etat négateur qu'il refuse de nommer.

Le recours au praxème «*ayennat agi*», péjoratif de par l'évidement de sens qu'il produit, signifiant cette «chose-là» procède d'une attitude à la fois de colère et de révolte à l'égard de l'Etat rendu coupable de la situation de dénégation des droits dont «est victime la Kabylie». La suite contenue dans ce tour de parole est une actualisation d'arguments expliquant la gestion partielle des revenus économiques du pétrole.

Percevant le risque engendré par cette bifurcation vers le terrain de la politique, je tente de recadrer notre échange. Je relève que la langue est naturellement tenue par la politique (E36). Youcef se saisit immédiatement du praxème «politique» et poursuit un programme de sens visiblement non encore achevé. Il établit une relation entre la religion musulmane au statut «dominant», de son point de vue, le système scolaire et la faiblesse du niveau qu'il endosse à cette dernière.

E36/ tameslayt tud yer el politique aussi [la langue est aussi rattachée à la politique]/

Y37/ mliḥ [très/énormément]/ d'ailleurs l'éducation di l'dzayer[en Algérie] tant que la religion thedomini le système scolaire akka ara yeqqim [d'ailleurs tant que la religion domine le système scolaire ça restera comme ça] ur yettbuji ur d-yefki rebbi [il ne bougera pas] il est faible il est faible/

L'ambiguïté de ce rôle négatif, qu'il attribue à l'enseignement religieux, me pousse à le relancer pour comprendre davantage comment il règle le sens. Il réduit ce rapport à une dualité «langue arabe- religion». La religion musulmane est perçue ici comme prolongement de la langue arabe.

E38/ je conclus qu'il y a une relation entre la religion et les langues/ antiti les langues ? [quelles langues] /

Y39/ la langue arabe/

E40/ et les autres ?/

Y41/ non/ arabe/arabe/

Youcef charge la langue arabe des maux que connaît l'école. Pour lui, la langue arabe est responsable de la situation de «faiblesse» dans laquelle se trouve le système scolaire algérien qui ne peut connaître de changement qualitatif s'il n'est pas déchargé du poids idéologique de

la religion. La langue arabe, contrairement au français, est perçue comme contrainte imposée par l'Etat à travers l'école.

La relation conflictuelle à l'arabe, esquissée au fil de notre entretien, intervient fortement dans ses jugements péjoratifs. Sa condamnation est sans appel.

En revanche, il valorise le français comme langue d'usage dans toutes les sphères administratives car maîtrisé de tout le monde. Derrière cette attitude se profile un règlement de compte qu'il veut avoir avec l'arabe comme il ressort de sa longue diatribe :

Y129/ *de plus l'arabe que nous étudions en classe n'a aucune relation avec tin i hedren varra [avec celui pratiqué à l'extérieur] u yerna terra-ay tmara ad tt-nessexdem [et puis nous sommes contraints de le pratiquer] d tamara kan s wayes i tt-neqqar [nous l'étudions par contrainte]// le français d la langue i nessexdam ukked l'administration arkelli [le français est la langue que nous utilisons dans nos rapport avec l'administration] en plus ġġan-ay-tt id irumyen [en plus elle nous a été laissé en héritage par les Français] ça fait atas i yesnen tarumit [ce qui fait que beaucoup maîtrisent le français]/*

8. «[...] normalement c'est nous qui devons choisir la langue à valoriser »(Lamia24)

Le positionnement de Lamia en faveur du français la fait réagir quand je la sollicite au sujet du principe d'égalité des langues dans le système scolaire (E17). Actualisant le praxème de négation «non» elle réfute ce principe d'égalité.

E17/ (...) *est-ce que tu penses que les langues enseignées au lycée sont égales ?/*
L18/*non/*
E19/ *non / pourquoi ?/*
L20/ *parce que déjà rien qu'à voir les coefficients y a toujours une qui est plus euh /mais//*
E21/ *mieux cotée/*
L22/ *oui par exemple l'arabe c'est notre langue nationale elle est mieux mise en valeur que les autres langues alors que ça ne devrait pas être comme ça/*
E23/ *pourquoi ?/*

Elle développe un programme explicatif dans lequel elle met en exergue la valorisation qui en est faite à travers les coefficients attribués aux matières comme l'indice de l'inégalité qui frappe les langues (L20).

Dans son tour de parole L22, elle présente l'arabe comme indice de cette inégalité. Tout en la reconnaissant dans son statut de langue nationale, affirmation qu'elle met en relief par le biais du présentatif «c'est», elle considère, toutefois, qu'elle jouit d'une meilleure valorisation comparativement aux autres langues en présence.

Le relateur d'opposition «alors que» marque sa dénégation de ce statut de langue privilégiée qu'occupe la langue arabe notamment dans sa filière. Ce praxème sera réglé avec un peu plus de précision à ma demande (E23). Elle trouve anormal que la langue arabe ait le même coefficient que le français en filière de langues étrangères.

L24/ parce que toutes les langues on doit les apprendre euh / moi je préfère le français mais maintenant le français il est à la même hauteur que l'arabe mais dans d'autres filières c'est pas le cas euh normalement c'est nous qui devons choisir la langue à plus valoriser/

Par l'actualisation du devoir d'apprendre toutes les langues, donc y compris la langue arabe, Lamia reconnaît implicitement son adhésion au principe de l'égalité. Cependant, elle considère que l'imposition du coefficient attribué à la langue arabe, au même titre que les autres langues, dans sa filière de langues étrangères, comme une remise en cause de ce principe.

Elle règle le sens expressément en déniait à l'institution scolaire le droit de décider à la place des élèves.

Le praxème «normalement» révèle sans conteste un réglage conflictuel du sens. Elle perçoit la norme du côté des apprenants identifiés par le pronom «nous». Un rôle que l'institution scolaire n'accorde pas aux apprenants. Comme il est associé aux praxèmes «devoir» et «choisir», c'est bien évidemment sur ces deux termes que porte le conflit sur les langues. Le quantificateur «plus» structure son propos.

L'imposition des coefficients par l'institution scolaire pose donc problème selon Lamia. L'actualisation phrastique «mais moi je préfère le français» laisse dans le non-dit que sa préférence ne lui offre aucun avantage en comparaison avec ses camarades dans les autres filières où la langue arabe n'est pas autant valorisée. Cette attitude trouve une justification un peu plus loin dans notre entretien lorsqu'elle affirme :

L32/ parce qu'un jour si je dois arrêter mes études je continuerai toujours à parler en français/mais je ne parlerai ni en arabe ni en anglais/

Lamia n'est donc pas réticente à la pluralité linguistique, mais elle adopte une attitude pragmatique. L'intérêt qu'elle accorde au français se justifie par sa fonction de langue de communication sociale.

Conclusion

Il ressort des opinions de ces jeunes lycéens que le conflit entre l'arabe et le français est toujours patent. Il apparaît que le pouvoir politique, à travers l'institution scolaire, en privilégiant la langue arabe, accentue l'état de tension entre les deux langues. Les attitudes mises en discours révèlent l'absence de consensus social autour de cette politique. Le rejet des coefficients, en tant que valeur attribuée aux langues et matières enseignées, est un indice de l'absence de consensus autour de cette politique.

Aussi, convient-il de noter que les rôles assumés par la langue française, dans plusieurs institutions de l'Etat, viennent en contradiction avec la politique d'arabisation. En effet, tel qu'il ressort des discours de mes interlocuteurs, l'usage qui est fait du français est contraire à son déclassement sur le plan de l'officialité. Ce qui tinte comme un hiatus entre le discours officiel et l'usage effectif.

Il ressort aussi des attitudes qui vont à l'encontre de la volonté politique déclarée de l'intensification de l'utilisation de la langue arabe. Certains des enquêtés la circonscrivent à la sphère scolaire et conçoivent son apprentissage intra-muros.

Par ailleurs, certains des enquêtés, sensibles à la revendication linguistique et identitaire amazighe rejettent la langue arabe perçue comme menace contre cette identité. L'attitude exprimée de voir le français supplanter la langue arabe, dans le système scolaire, révèle l'état de prestige dont il jouit dans l'imaginaire de certains des enquêtés.

Chapitre 9 : Le français et le kabyle

Introduction

Enjeu de pouvoir et de conflits idéologiques, la politique linguistique algérienne a joué à l'exclusion. La politique d'arabisation, suivie depuis l'indépendance du pays, met en cause l'identité algérienne dans ses fondements. La gestion de la question des langues constitue jusqu'à présent un sujet de discorde et de division. La reconnaissance de l'amazigh et son introduction à l'école suscitent encore des réactions et des surenchères idéologiques.

Enquêtant en terrain où domine la langue kabyle, il est évident que les rapports que cette langue entretient avec les autres soient convoqués lors des entretiens.

Dans ce chapitre, nous abordons la question du rapport entre le français et le kabyle. La place de la langue kabyle apparaît comme une évidence dans le discours de mes interlocuteurs qui, au cours des échanges, la convoquent dans des rapports de comparaison ou pour mettre l'accent sur son statut de langue minorée comme c'est le cas dans l'échange avec Youcef.

Dans ma démarche, j'ai privilégié l'expression spontanée sur le sujet mais parfois aussi je l'ai provoquée. Mon appartenance à la même communauté linguistique fait que la connivence avec mes interlocuteurs, à propos du sujet, est accentuée. Je parle moi-même en kabyle dans mes tours de parole soit pour encourager à parler en kabyle afin de libérer une parole difficile en français, même si je prends toujours la précaution de rappeler la possibilité de parler dans toutes les langues sans exclusive. Parfois, c'est pour me libérer du statut d'enseignant de français afin que mes interlocuteurs n'aient pas le sentiment que j'évalue leur performance linguistique et inférer avec la réalité sociale, quittant ainsi la sphère scolaire, dont les rapports enseignants enseignés sont codifiés et obéissent souvent à des règles rigides forgées au fil du temps et qui sont loin de favoriser l'émergence d'un discours libre et assumé.

Par ailleurs, connaissant la nature du sujet de l'amazigh et du kabyle en particulier, j'ai volontairement tenté d'éviter de rentrer dans les méandres de la politique. Mais malgré cela, certains de mes interlocuteurs (Youcef notamment) se sont livrés, à cœur joie, dans des exercices difficiles de la mise en relation des questions linguistiques avec la dimension politique dans laquelle s'ancrent la langue et l'identité amazighes.

A l'exception de Karima (K20, K22, K24, K26, K28, K30, K58, K110) qui règle un sens flou en provoquant une ambiguïté dans la définition de sa langue première, mes interlocuteurs ont tous le kabyle comme langue une. Le rapport entre les deux langues française et kabyle est souvent perçu en termes de complémentarité. L'alternance kabyle/français, durant nos entretiens, en est révélatrice.

1. **«à 90% je dirai non / parce que euh c'est aussi est dû à cet afflux de gens qui s'intéressent aux langues étrangères et qui délaissent leur langue maternelle [...]»(Samir74)**

Samir perçoit une compétition entre le français et l'amazigh. C'est en termes de pourcentage qu'il règle le sens du rapport des amazighophones à leur langue en réponse à mon interrogation de savoir si celle-ci est valorisée (E73).

Le praxème «afflux» marque l'ampleur du nombre de locuteurs qui portent un intérêt aux langues étrangères au détriment de l'amazigh. Le praxème «délaissent» marque le lieu du conflit entre les langues étrangères et la langue maternelle.

Il initie son programme explicatif par une généralisation au moyen du praxème «gens», puis oriente son discours vers la sphère scolaire. Le praxème «même» souligne une valeur de gradation emphatique qui lui permet d'incriminer nominativement ses camarades lycéens.

S74/à 90% je dirai non / parce que euh c'est aussi est dû à cet afflux de gens qui s'intéressent aux langues étrangères et qui délaissent leur langue maternelle/ aujourd'hui il y a même des lycéens / on les rencontre au lycée/ ils te disent qu'est-ce que je vais faire moi de tamazight ?/ ça va me mener où ?/ mais ça va te mener à connaître tes origines/

Dans ce tour de parole(S74), il met en cause l'attitude de ses camarades identifiés avec le praxème « des lycéens ». Il leur prête sa voix et convoque, sous forme de discours rapporté, des propos qu'ils tiendraient.

Il réfute leur discours supposé et répond interdiscursivement aux questions soulevées «qu'est-ce que je vais faire moi de tamaziyt ?», «ça va me mener où ?» en adressant directement son discours à «ses camarades» par le moyen du praxème pronominal «te» m'impliquant, me percevant probablement comme canal de transmission de son discours. Il règle les

interrogations par une réponse : «mais ça va te mener à connaître tes origines». Cette dernière actualisation phrastique pourrait être comprise comme un acte manqué, au sens établi en psychanalyse, celui d'un discours non tenu et qu'il réalise par ricochet.

Cherchant à comprendre le sens des interrogations actualisées en discours, je l'encourage à poursuivre dans la perspective qu'il verse un peu plus dans le dire. Je reprends en écho la question soulevée par les lycéens à propos des possibilités qu'offre l'amazigh et je me place dans une perspective de la place qu'il occupe aujourd'hui dans la sphère institutionnelle (E75). Je lui rappelle qu'aujourd'hui, il y a même la possibilité de suivre des études doctorales pour marquer l'opportunité de la promotion sociale qui se dégage.

E75/aujourd'hui d'ailleurs elle est enseignée à l'université/ on peut devenir enseignant/ on peut faire des études doctorales/

S76/ oui mais ça reste toujours que c'est des gens qui ont fait ça par conviction/on devrait initier les gens à cette langue/ normalement l'école devrait faire ça/ je connais quelqu'un d'Oran qui m'a dit je ne connais rien de cette langue et je ne veux rien connaître/ ça veut dire quoi ?/

Samir, tout en reconnaissant les avancées enregistrées en la matière, y perçoit plutôt une action volontariste des militants amazighophones. Les gens n'y vont pas «naturellement». La mise en scène du locuteur oranais procède de l'argument par l'exemple qui confère à son opinion une valeur véridictionnelle. Il marque l'infructuosité de la politique linguistique adoptée dans l'enseignement de l'amazigh.

Le praxème «normalement» actualise un non-dit, celui de l'absence d'une démarche régulière de normalisation de l'intégration de l'amazigh dans les institutions dont l'école fait partie. «L'école doit faire ça» montre que la démarche est biaisée.

Je reconnais, toutefois, avec une pointe optimiste les perspectives qui s'ouvrent à la langue amazighe (E77). Samir abonde dans le même sens et soutient qu'on a ouvert des chaires d'amazigh dans des universités européennes prestigieuses (S78) :

E77/ il doit y avoir diverses raisons/ aujourd'hui il faut reconnaître qu'il y a une production en amazigh/ il y a des livres des dictionnaires... ça devient intéressant / les gens commencent à réfléchir/

S78/ oui j'ai lu quelque part qu'il y a même dans des universités de renom euh euh au Québec par exemple euh ils avaient fait une section de tamazight/ même en Ukraine/ j'en ai entendu/ à Bruxelles aussi/ en France/ à Paris 2 je pense/

Le discours de Samir, quoique suscité par moi alors que je cherchais à comprendre le rapport qu'entretient la langue française avec le kabyle, risquait de prendre une direction qui me dévierait de mon objectif. Je le recentre en E79.

Il réaffirme son attachement à la langue française. Il considère que cela ne met nullement en danger son appartenance identitaire.

S80/ on devrait donner un peu plus d'importance au français dans notre pays parce qu'il commence vraiment à régresser/ par rapport à moi c'est une langue à laquelle je tiens beaucoup mais cela ne m'empêche pas toujours de rester Algérien/ de rester Berbère/ même si j'aime cette langue/ même si je veux la pratiquer/ même si je veux faire une licence et pourquoi pas un magistère voire un doctorat/ en tout cas je ferai tout ce qui est en mon possible pour l'apprendre aux autres/

2. «c'est une langue qui nous permet d'exprimer nos sentiments/ communiquer/ on est à l'aise »(Amal86)

Amal se veut pragmatique à ma sollicitation à propos de la pratique plurilingue du français et de la langue kabyle (E83). Elle actualise un discours dans lequel les rapports entre les deux langues est perçu dans la complémentarité qu'apporte une langue à l'autre selon les situations de communication. Pourtant le français apparaît comme la langue qui offre plus de possibilité à assurer la communication :

A84/puisque d taqbaylit kan [seulement le kabyle] i nhedder [que nous parlons] parfois il y a des choses qu'on exprime mieux en français qu'en kabyle/ quand je parle par exemple akka [comme ça] avec des amis / quand quelqu'un par exemple se sent mal je trouve plus de mots mi ara as-hder-ay [quand je lui parle] en français qu'en kabyle/

Dans l'actualisation explicative introduite par le praxème «puisque», la pratique quotidienne du kabyle ne répond pas toujours à tous les besoins communicationnels. Amal cite l'exemple de la situation de communication avec des amis qui se sentent mal où le recours au français devient indispensable. Les actualisations phrastiques «il y a des choses» et «se sent mal» règlent des sens flous, des non-dits qui concentrent la fonction du français dans une société où l'expression des sentiments est frappée de tabou. L'ambiguïté de cette actualisation se précise dans son tour de parole suivant (A86).

E85/ et donc que peut-on déduire ?/

*A86/ C'est une langue qui nous permet d'exprimer nos sentiments/ communiquer/
on est à l'aise/*

Le praxème «sentiment» réfère aux domaines amoureux. Le recours au français se justifie par la liberté d'expression qu'il offre dans la nomination de ce type de sentiment.

L'actualisation phrastique à la fin de ce tour de parole «on est à l'aise» révèle sa perception du rôle du français dans la libération de l'expression de l'autocensure qui s'exerce dans la communication en kabyle.

- 3. «ça va avec la science/ par exemple on prend le cas du kabyle on ne peut pas euh je ne sais pas si ça dit une leçon scientifique euh il manque toujours quelque chose mais euh vous prenez le français ou l'anglais vous pouvez faire tout euh // » (Rezki64)**

Le rapport français/kabyle, dans mon entretien avec Rezki, émerge à la suite d'un questionnement à propos du principe d'égalité des langues (E57, E59). Je lui demande d'expliquer les raisons qui en sont à l'origine.

E57/ ad neawed [on reprend] tenniḍ-d [tu as dit] belli [que] les langues ne sont pas égales qu'est-ce qui fait qu'une langue tif tayed [est meilleure que l'autre] ?/

R58/ [///]

E59/ad neddem [prenons] par exemple taqbaylit [le kabyle] et le français ou l'anglais/

R60/bon il y a beaucoup de choses euh le kabyle est une langue qui n'est pas vraiment connue dans le monde et tu prends l'anglais c'est une langue universelle/ internationale euh donc l'anglais automatiquement a beaucoup d'avantages sur une autre langue/

D'abord, sa production de parole bute sur une impasse que marquent les trois barres obliques en R58. Je reprends le sujet, et sans que je n'aie achevé mon tour de parole (E59), il actualise une réponse. Le parapraxème «bon» à l'entame de son tour de parole R60 joue le rôle de contrôle de la production de sens et vient au secours du ratage effectué en R58 en relançant le sujet à l'initiative du nouveau sujet que j'engage. La phrase «il y a beaucoup de chose» est un indice de l'activité praxématique qui peine à être matérialisée. Autant, elle permet un gain de temps qui permet à la parole d'avancer.

Il manifeste d'abord une hésitation, puis évoque l'argument de l'ancrage universel de la langue. Pour Rezki, le kabyle n'étant pas connu dans le monde, il n'offre pas d'avantages, à la différence de l'anglais et du français (R60).

La question des avantages étant ambiguë, je le relance en vue de provoquer une production discursive à même d'apporter un peu plus d'éclairage (E61). C'est alors qu'il actualise promptement un programme de sens où il confère aux langues à «dimension internationale» le caractère de «scientificité» qui règle davantage encore un sens flou (R62).

E61/revenons au cas du français achu i nezmer ad nexdem s-yes ? [que peut-on faire avec le français]/

R62/il y a ce qu'on appelle les langues scientifiques/

E63/ hein ?/

R64/ ça va avec la science/ par exemple on prend le cas du kabyle on ne peut pas euh je ne sais pas si ça dit une leçon scientifique euh il manque toujours quelque chose mais euh vous prenez le français ou l'anglais vous pouvez faire tout euh/

Dans ce dernier tour de parole, Rezki met en scène le conflit sur les langues autour du praxème «la science». Il tente un programme de sens tout en marquant sa connaissance relative du sujet par l'expression «je ne sais pas». Il convoque l'exemple d'un cours de science «une leçon scientifique» qui, pour lui, serait impossible à réaliser en kabyle. Les actualisations «on ne peut pas» et «il manque toujours quelque chose» règlent cette incapacité qu'il oppose au cas du français et de l'anglais avec le verbe modal «pouvoir». Le parapraxème «tout», renvoie au non-dit par son abstraction généralisante et lui permet ainsi de par le vague qu'il véhicule d'appuyer son positionnement en faveur des langues étrangères.

4. « axatar d tamaziyt i hemley »[parce que c'est l'amazigh que j'aime] «le français tout d'abord d tagi i sney mlih »[le français est la langue que je connais/maîtrise le mieux] (Youcef 2 et 18)

Chez Youcef, la revendication identitaire amazighe est prégnante. C'est sur le praxème «amazigh» qu'il va longuement focaliser son discours et ce, dès l'entame de notre entretien. Mon objectif est bien évidemment de faire émerger son opinion sur le cas du français. Mais, je m'étais vite rendu compte de l'impossibilité d'occulter le rapport affectif qu'il entretient avec l'amazigh au regard de son positionnement dans la pré-enquête. C'est pourquoi à l'entame de

notre entretien, je choisis de l'aborder sur la thématique de la langue amazighe dans la perspective de faire ressortir son opinion pour essayer de comprendre le rapport qu'il entretient avec le français.

La forme tonique de l'embrayeur de discours «tu» qui initie mon premier tour de parole me permet non seulement de réduire l'écart entre nous, mais aussi de le singulariser lui qui a écrit en pré-enquête exclusivement en amazigh.

E1/kečč a Youcef / turiɖ-d s tmaziɣt/ ayen ?[toi Youcef tu as écrit en amazigh/pourquoi ?]/

Y2/ axatar d tamaziɣt i ḥemley [parce que c'est l'amazigh que j'aime] malgré que je n'ai pas eu la chance de l'étudier mais je veux l'étudier et c'est ça qui me pousse à chercher à propos de cette langue/

Youcef actualise le verbe «aimer» sur lequel il concentre le réglage de son attitude à l'égard de l'amazigh. Le relateur «malgré que», procède de l'adoption d'une stratégie de raisonnement concessif. Il assure la possibilité de faire avancer la parole vers les lieux du conflit qui caractérise la situation de cette langue dans le contexte actuel, à savoir les praxèmes «étudier» et «chercher».

Le praxème «chance» révèle un non-dit. L'enseignement de l'amazigh ne touche pas l'ensemble des élèves. La deuxième partie de la séquence marquée par le relateur d'opposition «mais» oriente sa production discursive vers l'actualisation d'une modalité déontique qui met l'accent sur la volonté de corriger cette insuffisance : «je veux l'étudier». Le praxème «chercher» précise cette volonté qu'il inscrit dans un avenir.

Son désir de suivre une licence en amazigh viendrait ainsi compléter un "manque à gagner". Le réglage de sens de son argument «*axatar d tamaziɣt i ḥemley [parce que c'est l'amazigh que j'aime]*» sera réalisé dans ses tours de parole Y16, Y36 et Y38.

Et ayant considéré le risque que notre échange soit dirigé vers le domaine dédaléen de la problématique de la revendication amazighe, telle qu'elle ressort de sa prise de position, j'oriente la discussion (E13) même si je réalise que Youcef n'a pas encore achevé son programme à propos de cette langue. Ce que montre l'élément métadiscursif «euh» dans son tour de parole Y14. J'ai dû alors reformuler mon interrogation et l'orienter vers une perspective

pouvant me permettre d'aborder la langue française. Et c'est dans la perspective universitaire que j'inscris ma sollicitation :

E13/ justement je voulais qu'on discute un peu de ce problème/ qu'est-ce qui laisse les gens choisir une langue ?/

Y14/ euh /

E15/ azekka ad truḥed yer l'université d acu ara k- yeḡḡen ad tt-xtired une langue ? [demain tu iras à l'université, mais alors qu'est-ce qui te permettra de choisir une langue]/

Y16/ soit ad xdem-aḡ tamaziyt neḡ le français après [je ferai l'amazigh ou le français en deuxième position]/

E17/ i le français acimi ? [et pourquoi le français]/

Y18/ euh le français c'est euh tout d'abord d tagi nek i sney mliḥ [c'est la langue que je maîtrise le mieux] euh /

Youcef défend son choix de la langue française par l'énumération d'arguments structurés par les praxèmes articulatoires de série «tout d'abord, yerna (en outre) et en plus ». Sa production discursive est encouragée par mes «oui» assertifs consensuels (E19, E21). Se voulant pragmatique (Y21), il justifie le choix de la langue française sur le critère épistémique de ses capacités dans cette langue, de la valeur symbolique de son étendue géographique dans le monde, et enfin la possibilité d'aller en France pour poursuivre des études. Ce dernier argument est renforcé par l'emploi du verbe de modalité déontique «falloir» (Y22).

E17/ i le français acimi ? [et pourquoi le français]/

Y18/ euh le français c'est euh tout d'abord d tagi nek i sney mliḥ [c'est la langue que je maîtrise le mieux] euh /

E19/ oui/

Y20/ yerna aḡas n tmura anda i tt-sexdamen [c'est une langue répandue dans plusieurs pays]/

E21/ oui/

Y22/ en plus euh ma nehder-d yef le visa d'étude ad nehder yef fransa [en plus si nous parlons du visa d'étude on doit faire le lien avec la France] puisque'en France d tarumit ihedren [puisque c'est le français qu'on y parle]/ donc il faudra mieux faire français/

Ainsi pour Youcef, la complémentarité acceptée entre ces deux langues kabyle et français est perçue d'un point de vue stratégique relevant à la fois d'un postulat individuel, celui de la compétence et des projets d'installation en France, mais aussi de la prise en compte des intérêts du groupe d'appartenance identitaire. En effet, il s'agit d'exploiter le prestige dont jouit la

langue française à la fois pour réaliser des projets personnels mais également lui attribuer le rôle de rampe de protection contre la domination de la langue arabe pour défendre l'amazigh.

Conclusion

Beaucoup a été écrit sur les fondements historiques de la consécration de la revendication linguistique et identitaire amazighes. L'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif obéit à un processus de légitimation intervenant en rupture avec le monolithisme imposé à l'Etat et à la société depuis l'indépendance. Les implications de ce processus, même biaisé, du fait de la réduction de l'enseignement de l'amazigh aux régions berbérophones, sont importantes même si beaucoup reste à faire.

Affranchie du statut avilissant de dialecte, l'amazigh dans sa variante kabyle est perçu comme une langue de promotion sociale ouvrant des perspectives professionnelles. Il est intéressant de noter qu'aujourd'hui, nombreux sont les lycéens, parmi les enquêtés, qui envisagent de suivre les études universitaires en langue amazighe.

Certains émettent, cependant, des réserves à cette étape de son évolution quant à sa capacité à constituer un médium dans l'enseignement de type scientifique.

Enfin, le français est considéré dans un rapport de complémentarité avec le kabyle, notamment dans la communication informelle.

Chapitre 10 : Le français et l'anglais

Introduction

Dans l'histoire des réformes du secteur de l'éducation qu'a connues l'Algérie, la loi 91-05 du 16 janvier 1991 sur l'arabisation est sans doute la plus importante. Celle-ci a été adoptée avec une velléité de substituer le français par l'anglais, sous l'impulsion de l'islamisme comme force politique soutenue par le courant islamo-baathiste du Pouvoir. En 1993, l'enseignement de l'anglais est introduit en 4^{ème} année, comme première langue étrangère à titre optionnel en concurrence avec le français. Le choix de l'une ou l'autre des deux langues est laissé à l'appréciation des parents. Il faut noter, cependant, que cette réforme n'a pas connu le succès escompté. Elle est vite jugulée par la réalité de l'environnement linguistique où l'anglais est inexistant malgré sa réputation de langue des sciences.

La thématique du rapport entre le français et l'anglais abordée dans le discours de mes interlocuteurs n'apparaît pas avec prégnance comme c'est le cas avec les autres langues en présence sur le marché linguistique algérien. L'anglais dont la pratique est réduite à la sphère scolaire n'est pas perçu dans sa dimension compétitive avec le français qui, pour la majorité de mes interlocuteurs, occupe quasiment tous les domaines de la vie sociale. Ce qui semble être une évidence admise en raison de leur positionnement en sa faveur.

Si certains parmi ces apprenants reconnaissent à l'anglais un rôle dans le secteur économique, notamment celui des hydrocarbures à la faveur de l'ouverture qu'a connue ce marché avec l'installation d'entreprises étrangères, l'accent est souvent mis sur sa dimension de langue de communication internationale. Et de toute évidence, le rapport entre les deux langues est vu en termes de complémentarité car participant à la concrétisation des projets de départ à l'étranger pour certains.

1. «je crois que non parce que déjà pour apprendre l'anglais il faut être assez bon en français vu que c'est des langues qui sont un peu proches/ je crois qu'on ne peut pas passer au stade de l'anglais avant le français »(Amal78)

La velléité de remplacer le français par l'anglais durant les années 90 a engendré des tensions quant au choix des langues étrangères à enseigner à l'école. Je n'ignore pas que ce débat est loin des préoccupations des élèves. Toutefois, c'est par ce constat que j'ai abordé la question avec Amal sachant que cette thématique a été abordée à l'entame de notre entretien où, pour

elle, le français vient après l'anglais (A8). Elle y convoque l'argument du nombre de locuteurs anglophones et son usage dans le domaine de l'économie.

E1/ dans le texte que tu avais écrit/ tu as parlé de l'amazigh/ de l'anglais mais tu n'as pas parlé du français pourquoi ?/

A2/ le français heu j'avoue que c'est une langue que j'aime beaucoup aussi/ mais je crois que heu // à l'échelle mondiale son usage n'est pas très fréquent

E3/ Ah d'accord/ qu'est-ce qui te fait dire ça ?

A4/ parce que généralement/ les pays et tout ils utilisent beaucoup plus l'anglais/ surtout en ce qui concerne l'économie/

Cependant, Amal réfute la possibilité que la langue anglaise supplante le français dans le système scolaire.

E77/des voix s'élèvent pour revendiquer de remplacer le français par l'anglais/ c'est possible ?/

A78/ je crois que non parce que déjà pour apprendre l'anglais il faut être assez bon en français vu que c'est des langues qui sont un peu proches/ je crois qu'on ne peut pas passer au stade de l'anglais avant le français/

La réponse qu'elle actualise en E78, en apparence dialogale travaille en fond dialogique. En effet, Amal défend la langue française. Et c'est pour éviter de tomber dans la contradiction, et probablement agissant dans un esprit consensuel, qu'elle reprend en écho ses propos tenus en A2 et met en corrélation les deux langues. Le praxème «proche» lui permet de présenter un lien de complémentarité entre les deux langues.

2. «/oui d'ailleurs si j'avais à écouter ce qu'on m'a conseillé ce sera plutôt l'anglais / mais moi je préfère choisir français »(Lamia30)

Construit sur le fondement affectif¹³, le positionnement de Lamia en faveur du français est quasi subliminal (L4, L28, L58, L72, L80, L94). Dans l'entretien, elle intervient exclusivement en français, langue dans laquelle elle affiche beaucoup d'aisance. Pourtant, ce choix préférentiel est relativisé lorsque j'aborde la place du français dans le monde. L'anglais, pour elle, occupe une place plus importante que celle du français.

¹³ Le critère affectif, selon les critères dégagés par L.Dabène, est tout ce qui est relatif aux opinions favorables ou défavorables à propos d'une langue. Ceux-ci sont en rapport avec les conflits dans les groupes sociaux.

E69/ justement est-ce que le français occupe une place importante aujourd'hui dans le monde pour que les études se fassent en français dans notre pays ?/

L70/ il occupe une place mais elle n'est pas aussi importante que celle de l'anglais par exemple/

La reconnaissance à l'anglais cette valeur est une autodialogisation avec des propos tenus antérieurement sur le sujet :

L30/ oui d'ailleurs si j'avais à écouter ce qu'on m'a conseillé ce sera plutôt l'anglais/ mais moi je préfère choisir français/

Le choix du français apparaît comme une conviction personnelle. Si cette langue semble être ancrée dans son environnement familial(L78) c'est dans son groupe de référence, non précisé, que son positionnement est réglé (L30).

E77/et à la maison ? tu disais qu'avec tes frères et sœurs vous parlez en français /est-ce que c'est fréquent ?/

L78/ oui c'est assez souvent surtout que j'ai des cousins en France et quand ils viennent c'est français pour tous/

Le choix du français repose sur sa volonté de pérenniser sa pratique. L'argument qu'elle actualise est une invitation à relativiser les implications de l'anglais dans la sphère sociale algérienne, quand bien même son statut fait de lui une langue importante dans le monde. La projection hypothétique qu'elle actualise, au cas où elle viendrait arrêter ses études, est une mise en scène de l'espace social algérien où cette langue n'a pas d'ancrage contrairement à l'ancrage historique du français.

L32/ parce qu'un jour si je dois arrêter mes études je continuerai toujours à parler en français/mais je ne parlerai ni en arabe ni en anglais

En E57, je la sollicite à propos de la ou des langues qu'elle pratiquerait avec ses enfants. Elle me répond de manière empreinte de pragmatisme, signifiant à mon sens, la dimension subjective de son choix qu'elle assume toute seule, faisant écho dialogique aux propos tenus en L30 :

E55/ tu feras comme tu me l'as dit ta licence de français et le jour où tu auras des enfants est-ce que tu leur parleras en français ?/

L56/ juste français ou bien euh/

E57/ non pas seulement mais je voulais dire est-ce que tu les encourageras peut-être à parler cette langue ?/

L58/ oui s'ils l'apprécient eux-aussi oui mais s'ils préfèrent étudier une autre langue je ne vais pas les empêcher/

Dans ce dernier tour de parole, Lamia règle le sens de l'usage du français actualisé par le praxème verbal « étudier » qu'elle oppose à « parler » (E57), signifiant que cet usage est limitatif à l'apprentissage scolaire.

3. «Le français domine toutes les langues surtout ici en Algérie »(Youcef43)

Dans le cas de figure qui va nous occuper maintenant, la problématique du poids du français et de l'anglais émerge d'une sollicitation à propos de la compétition entre les langues en présence.

E43/ très bien/ xas akka yaeni ur d-sfehmed ara la richesse de langue tenniḍ-d kan tesa adictionnaire yeččuren [tu ne m'as pas vraiment expliqué la richesse de la langue puisque tu t'es limité uniquement à la richesse du dictionnaire] ad neqqim di temsalt agi tameggarut [restons sur cette dernière question] parce que le français existe avec les autres langues/ est-ce que tu ne penses pas qu'il y a une concurrence gar-aset [entre elles]/

Y44/ le français domine toutes les langues surtout ici en Algérie/

Le praxème «domine» actualisé ici en Y44 concentre le conflit de sens du rapport représenté du français à l'égard des autres langues. Connaissant l'attitude de mon interlocuteur en faveur du français (Y15, Y17, Y19, Y21, Y23, Y43, Y55, Y57, Y63, Y65, Y67, Y69, Y71, Y77, Y101), on pourrait conclure à son idéalisation du fait de son attitude assertive de la généralisation de l'usage du français. L'affirmation me paraissant ambiguë, je tente une élucidation du réglage de sens de ce praxème.

E45/comment ?/

Y46/comment euh/

E47/ je n'ai pas compris comment il domine/

Y48/ cyel euh [c'est-à-dire]/

Face à mon étonnement (E45), compris comme un indice de dissensus, il tente la production de deux programmes explicatifs qui butent sur un ratage de la parole (Y56, Y48) signe d'une pulsion communicative réprimée, censurée devant une tentative infructueuse de réglage du sens. Les praxèmes métadiscursifs «comment euh» et «*cheghel* [c'est-à-dire]» révèlent une tension au niveau de l'à-dire tenu par le déjà dit. Je me résous alors à orienter la question vers la sphère scolaire.

E50/ ɣurwen kunwi [dans votre filière]/

Y51/ oui même coefficient en arabe français et anglais/

Youcef reconnaît que dans sa filière de spécialité, les langues sont placées sur un même pied d'égalité mais achève ce programme de sens sans donner les raisons. L'actualisation dans une suite linéaire de l'arabe puis du français et de l'anglais, en tant que langues étrangères, me laisse déduire, qu'en réalité, il soulève le paradoxe de l'attribution des coefficients. Ce paradoxe est surtout perçu dans les filières techniques et sciences expérimentales. La valeur attribuée au français (coefficient 2) est pour lui insuffisante comparativement à celle de l'arabe (coefficient 3). Il convoque par anticipation l'expérience que vivent les étudiants issus de ces deux filières pour montrer la difficulté qu'ils éprouvent à suivre les formations dispensées en français du fait de la dévalorisation que subit cette langue dans les cycles scolaires. Ainsi, n'étant pas suffisamment préparés, les étudiants commencent, véritablement, l'apprentissage du français une fois entamant les études universitaires :

E52/ mais ɣer wiyad non [ce n'est pas le cas dans les autres filières]/

Y53/ ɣer wiyad [dans les autres filières] non/

E54/ pour les scientifiques le français a le coefficient 2 waqil [il semblerait] coefficient 3 pour l'arabe/

Y55/ d'ailleurs les problèmes que rencontrent les élèves de techniques mathématiques et sciences parce que le coefficient du français n'est pas fort est que quand ils arrivent l'université ils étudient en français nay ad xedmen un exposé s trumit imiren ara bdun ad tabaæn ad bdun ad hefden le français [et quand ils sont appelés à produire un exposé c'est à ce moment-là qu'ils commencent réellement à s'intéresser et à apprendre le français]/

Le praxème «domine» dont nous cherchions à comprendre le réglage de sens comporte encore des ambiguïtés, du fait des ratages et de la nouvelle orientation de l'entretien. Il ne sera réglé que plus loin dans notre échange lorsque je convoque son avenir professionnel après les études (E76).

E76/ kečč tura [toi maintenant] tu vas travailler demain euh tu vas t'installer dans la vie sociale/ je veux dire professionnelle / quelle relation tu fais entre la langue française et le travail que tu exerceras demain ?/

Y77/la plupart yak lexdami [des fonctions] d le français i ssexdamen [c'est le français qui est d'usage]/

E78/est-ce que tu penses partout en Algérie nay euh [ou bien]/

Y79/ partout sauf au Sud / ils utilisent l'anglais/

Faisant écho autodialogique avec son praxème «domine» tenu antérieurement à propos du français, il réaffirme sa position initiale de la domination du français, même relativisée par le biais du praxème «la plupart», dans le domaine du travail auquel il soustrait les régions pétrolifères et gazières, où l'anglais serait la langue d'usage dans les entreprises.

Le sens émerge au fil du discours. A la faveur du réglage de ce sens de ce praxème, dans son tour de parole en Y133, Youcef travaille en restriction la dimension qu'il venait d'accorder à l'anglais lorsque, à la fin de notre entretien, je sollicite son opinion à propos de sa perception de l'avenir du français dans notre pays.

Le praxème «domine» est alors réglé socialement. L'anglais, considéré comme langue compétitive du français, voit son prestige décliner. Le français le supplante. Pour justifier son opinion, il relate l'expérience de l'une des personnes de ses connaissances pour donner un caractère véridictionnel à son propos :

E132/ je te remercie nqqesser-d vraiment bien [nous avons bien bavardé]/ encore une dernière question/ selon toi quel est l'avenir du français en Algérie ?/

Y133/ l'avenir du français euh je pense yezmer lhal ad ksen taearavt agi ad d-rren tarumit [il se peut qu'ils enlèvent l'arabe pour le remplacer par le français] axatar [parce que] déjà sani i truḥeḍ d tarumit ara tafed [là où tu vas-tu trouveras le français] déjà l'anglais nni i ssexdamen di le Sud tebda ala tettenqas [déjà que l'anglais qu'on emploie dans le Sud commence à décliner/ régresser]/ le Français ala yettali [le français progresse] tella yiwet n teqcict texdem une formation d'anglais parce que the tettkel ed l'anglais ara taf di le Sud tewweḍ yer dina tufa d le français i ssexdamen [il y a une fille qui a fait une formation de deux ans d'anglais pour se préparer à occuper un poste de travail au sud mais qu'elle fut sa surprise de voir que c'est le français qui est d'usage une fois là-bas]/

Conclusion

On peut aisément remarquer que l'anglais jouit d'un prestige dans le discours de ces jeunes lycéens qui vient de leur enthousiasme pour la musique ainsi que de son statut de langue internationale.

Aujourd'hui, grâce à l'ouverture économique adoptée par l'Algérie, cette langue revêt une grande importance dans les représentations mises en discours. Toutefois, la différence dans les valeurs attribuées aux deux langues étrangères réside dans le fait que le français apparaît comme indispensable à la réussite sociale, à la communication parce que présent dans la réalité

sociolinguistique des Algériens. L'anglais reste bien évidemment une langue étrangère importante. Son apprentissage l'est aussi mais il n'existe pas en dehors de l'environnement institutionnel.

Chapitre 11 : Le français, une langue de promotion sociale ?

Introduction

On pourrait penser que le monde économique pour cette frange de la société n'est pas suffisamment appréhendé probablement en raison de l'âge où la vraie préoccupation est à chercher plutôt dans la réussite des études. Au mieux, l'intérêt que ces jeunes lycéens pourraient accorder au travail interviendrait avec les études universitaires.

Nous savons que la valorisation d'une langue se justifie par les perspectives économiques qu'elle offre aux sujets sociaux qui y voient un moyen de promotion dans la société où ils évoluent. Nous le disions, en introduction à la présente étude, qu'une langue jugée valorisante socialement et économiquement attire plus de locuteurs. Ce qui contribuera à son expansion, contrairement à celle évoquant la marginalisation et l'échec.

Cette thématique a requis de l'intérêt dans les discours de mes jeunes interlocuteurs, élèves des classes de terminales dont les projets professionnels passent par la réussite au baccalauréat et les études universitaires. Ils ne parlent pas tous expressément de leur avenir professionnel mais leur positionnement en faveur du français laisse conclure qu'ils y voient un moyen qui leur assurerait leur place dans la société. Certains projettent, une fois le bac obtenu, de s'inscrire en licence de français. C'est le cas de Samir, Lamia, Sabrina, Tinhinan, Rezki et Youcef. D'autres dans les études d'interprétariat pour ouvrir leur horizon professionnel comme Larbi et Yasmine, Amal veut poursuivre des études de médecine, Youva l'architecture. Nawal se projette dans le domaine de la psychologie pour devenir orthophoniste. Quant à Karima, elle veut suivre des études d'allemand parce qu'elle ne maîtrise pas le français.

Aussi, les praxèmes relatifs à la beauté, à la facilité, à la richesse, au statut du français dans ses rapports aux autres langues avec lesquelles elle est en compétition, des arguments qui les sous-tendent concourent-ils de la projection de mes interlocuteurs dans l'avenir professionnel.

1. *le français ad tettekled yaf yiman-ik [avec le français tu peux compter sur toi-même] anda truḥed ad tettekled [là où tu vas-tu pourras te débrouiller] même si ur tessneḍ ara les langues nniḍen [même si tu ne connais pas les autres langues] (Yasmine46)*

Yasmine est parmi mes interlocuteurs qui actualisent expressément un discours qui inscrit la langue française dans la perspective économique et sociale. A l'entame de son tour de parole ici en Y46, elle introduit en kabyle le syntagme verbal «*ad tettekled yaf yiman-ik*» qui signifie littéralement «tu peux compter sur toi-même» ou «tu pourras te débrouiller». L'actualisation «*anda truḥed ad tettekled yaf yiman-ik [là où tu vas-tu pourras te débrouiller]*» confère à la perspective qu'offre la langue française une dimension qui transcende les frontières géographiques. L'usage qui est fait de cette expression, en kabyle, convoque les domaines du travail.

A l'échelle du pays, elle adopte une attitude généralisante à propos du français qu'elle perçoit comme une langue dominante (Y68) : «*partout d le français ig ileḥhun [partout c'est le français qui est d'usage]* ».

Son choix de suivre des études d'interprétariat (Y41) tout en souhaitant éviter la langue arabe (Y42) confirme intradiologiquement son affirmation en Y68 puisque pour elle, seule la langue française ouvre des perspectives professionnelles d'avenir :

Y44/ parce que euh / ça ne mène euh ça n'aboutit à rien tina [celle] de l'arabe parce ma teyriḍ[si tu étudies] l'arabe ad teqqimeḍ [tu restes] en Algérie/ on est condamné à rester di le pays agi [dans ce pays]/

Les phrases « ça ne mène à rien », « *ma teyriḍ [si tu étudies] l'arabe ad teqqimeḍ [tu restes] en Algérie* » et « *on est condamné à rester di le pays agui [dans ce pays]* » indiquent le pessimisme avec lequel mon interlocutrice aborde l'avenir comme compromis dans notre pays où les études sont dispensées en langue arabe. L'accumulation des négations qui initient ce tour de parole montrent, selon elle, l'impasse vers laquelle conduit ce processus.

Ainsi, l'idéal de promotion sociale supposé être représenté pas la langue arabe serait assuré par français.

2. «poursuivre mes études en médecine»(Amal26)

Amal projette de devenir médecin. Sa valorisation du français, mais surtout son rejet de l'arabe structure l'organisation de son discours (A26). La récusation du système de valeur dans l'attribution des coefficients aux matières d'enseignement au lycée (A22), la richesse et l'importance du français comparativement à la langue arabe (A28), son regret que les sciences naturelles ne soient pas enseignées en français (A32), les arguments à la base de l'enseignement de la médecine en langue française (A38) et l'attrait que celui-ci exerce sur elle (A58) font que son positionnement obéit à la logique de la défense d'un statut social à venir.

Notons que la position de mon interlocutrice a évolué au fil de notre entretien. En effet, à l'entame de l'échange, sa position à l'égard du français laissait supposer qu'il était loin de constituer son centre d'intérêt :

A2/ le français heu j'avoue que c'est une langue que j'aime beaucoup aussi, mais je crois que heu // à l'échelle mondiale son usage n'est pas très fréquent

Cette attitude, quoique expliquée dans ses tours de parole A4, A6, A8 et A12, relève en réalité d'une stratégie de dissimulation puisque Amal ne savait pas au départ ce que je représentais. Son hésitation marquée par un long silence (E24) à ma demande de connaître ce qu'elle désire suivre comme études universitaires (A26) renseigne sur la prudence avec laquelle elle s'exprime avec moi.

Faisant écho au classement qu'elle fait des langues dans le monde, au début de l'entretien, elle affirme l'importance du français sans parler du rapport à la médecine, mais qui se déduit implicitement dans son tour de parole A76 : «*On ne lui accorde pas l'importance qu'il faut*». Bien qu'elle sache que le français retrouve sa place dans les études universitaires, notamment en médecine, c'est en rapport à la réalité vécue, dans le système scolaire, qu'elle tente un réglage de sens.

Dans sa mise en mots A22, elle perçoit l'inégalité qui frappe cette langue dans le système scolaire et la vit comme une sorte de frustration. Le français est dévalorisé par la valeur attribuée dans les coefficients : « [...] *d'ailleurs on peut voir même dans les coefficients d taerabt i yesean [c'est l'arabe qui possède] le plus alors que ça devrait être le français ney [ou*

l'amazigh] *tamaziyt surtout pour le français puisque s-yes ara nkemmel à l'université [c'est dans cette langue que nous poursuivrons nos études]/».*

Amal place les deux langues dans un rapport d'opposition que suggère l'emploi du relateur « alors que ». La valeur attribuée à la langue arabe dans sa filière est perçue comme anormale. Dans la dernière partie de son programme de sens, le praxème « puisque » infère avec un raisonnement logico-déductif du type « si le français est la langue de la poursuite des études universitaires, alors il ne doit pas être placé sur un même pied d'égalité que l'arabe ».

Sa frustration est d'autant plus accentuée sachant que la perspective universitaire risque d'être compromise par le fait que l'enseignement des sciences naturelles n'est pas dispensé en français. La langue arabe apparaît ici comme un obstacle à son projet d'études universitaires :

A32/ je vous cite l'exemple des sciences naturelles euh j'aurais aimé qu'elles soient enseignées en français parce qu'il y a des termes en arabe ceyel [c'est tout comme] du français euh rrant akenni yer taerabt [ils les ont traduits en arabe] mais euh yer taerabt [mais en arabe] c'est euh [///]

Le mode conditionnel « j'aurais aimé » traduit le regret, voire la déception qui cache la crainte de la compromission de ce projet.

3. *la plupart yak lexdami [des professions] d le français i ssexdamen [c'est le français qui est d'usage] (Youcef 77)*

A l'instar d'Amal et de Yasmine, le projet de carrière professionnelle de Youcef est conditionné par les études universitaires. Rappelons que mon interlocuteur se positionne respectivement en faveur de l'amazigh (kabyle) et du français (Y15, Y57, Y59). Nous savons la virulence avec laquelle il rejette l'arabe qu'il circonscrit à la sphère scolaire (Y31, Y33, Y37, Y89, Y97). Nous savons aussi que le rôle de langue « dominante » qu'il attribue au français obéit à une arrière-pensée idéologique qui est celle de lui faire jouer un rôle de rempart pour protéger l'amazigh (Y133).

Comme l'ensemble de mes interlocuteurs, Youcef ne parle pas spécifiquement de son avenir professionnel. Chez cette frange de jeunes, à mi-chemin entre le lycée et l'université, la perspective économique est rattachée à la réussite scolaire. Celle-ci se déduit d'après les projections dans les filières universitaires (Y15).

Aussi, avec Youcef, me suis-je intéressé à certaines actualisations phrastiques et particulièrement à certains praxèmes qui véhiculent sa praxis quant à la valeur qu'il accorde au français dans le monde du travail.

L'idée du rôle du français dans le domaine économique traverse en filigrane le discours de mon interlocuteur. Connaissant la crise que connaît le marché du travail notamment dans cette région de Tizi-Ouzou (Y35), il y perçoit un moyen de départ en France comme il le confie au début de l'entretien :

Y21/ *en plus euh ma nehder-d yef le visa d'étude ad nehder yef fransa* [en plus si nous parlons du visa d'études on doit faire le lien avec la France] *puisque'en France d tarumit ihedren* [puisque c'est le français qu'on y parle] / *donc il faudra mieux faire français.*

Fortement tenu, dialogiquement, par ses propos antérieurs (Y43, Y63), Youcef perçoit la place du français dans le monde du travail, dans ce tour de parole en Y77. La domination du français est quelque peu relativisée en concédant à l'anglais une fonction dans les entreprises œuvrant dans les régions du Sud (Y79).

Cette actualisation peut se lire comme confirmation du caractère de «domination» du français en tant que langue ancrée dans la plupart des institutions, plusieurs fois réitéré dans son discours. L'actualisation phrastique «*la plupart yak lexdami* [des professions]» concentre le sens autour du rôle qu'il attribue au français dans le marché du travail.

Ce programme de sens est convoqué un peu plus loin dans notre entretien avec précision en citant les institutions de l'Etat où, de son point de vue, le français est la seule langue d'usage :

Y101/ *dans tous euh / sani i truḥeḍ d tarumit d le français ara tesxedmeḍ* [là où tu vas tu utiliseras le français] *l'administration/ la police / l'hadja lxedma* [pour le travail] *sani i truḥeḍ d tarumit* [là où tu vas c'est le français]/

Cette perception du rôle du français n'est pas, bien entendu, recevable au niveau dialogal car occultant la réalité comme j'ai eu à le lui suggérer (E78).

Ainsi, l'ancrage de la langue française qui commence à la petite enfance (Y25, Y29), son rôle dans les domaines de la technologie « toutes les machines fonctionnent en français » (Y63),

l'attrait qu'elle exerce sur les locuteurs kabyles (Y65) concourt de la formation de cette attitude exaltée d'une langue qui, de son point de vue, «domine» dans la plupart des institutions de l'Etat (Y43, Y101).

Si la question de l'amazigh semble réglée pour Youcef qui s'avère être un défenseur acharné, le non-dit ici est la langue arabe qu'il espère voir supplantée par le français, et avec laquelle il règle ses comptes (Y133). Le français apparaît alors comme le moyen pouvant lui assurer une place sur le marché du travail et conjurer ainsi la misère sociale et économique qui plane sur la Kabylie.

Conclusion

La perception de l'utilité de la langue française est importante dans les choix exprimés. L'analyse des discours permet de déduire qu'elle occupe une place privilégiée dans les représentations de ces jeunes lycéens.

La mise en cause de la langue arabe laisse comprendre qu'elle n'est pas associée au projet de développement économique et social. Ce rôle semble être réservé au français perçu comme la langue de la promotion sociale.

L'accent mis sur le caractère dominant du français au niveau institutionnel confère à cette langue une valeur représentationnelle très forte. Il apparaît comme une langue privilégiée dans la formation. Celle-ci étant un baromètre de la promotion, la projection que font ces apprenants dans la poursuite d'études universitaires, dispensées en français, apparaît dans les représentations de ces futurs étudiants, comme moyen pouvant garantir l'accès à des statuts professionnels et sociaux valorisants.

Conclusion générale

Cette étude a eu pour objectif d'interroger les constructions discursives de lycéens de Larbaa-Nath-Irathen liées à la langue française pour saisir comment est perçue cette langue dans le contexte actuel de son utilisation. Celle-ci évolue avec l'arabe en tant que langue de l'école, l'anglais et l'allemand, respectivement enseignées comme seconde et troisième langues étrangères et plus récemment, le kabyle introduit dans l'enseignement et par ailleurs, la langue de socialisation de mes interlocuteurs.

Notre démarche s'inscrivant dans les sciences du langage, nous avons provoqué la parole de ces lycéens en vue d'analyser les discours épilinguistiques co-produits. L'accès à leur fonctionnement interne est rendu possible grâce aux apports de la théorie praxématique couplée au dialogisme de M. Bakhtine.

La praxématique nous a permis d'expérimenter que le sens n'est jamais donné d'avance mais résulte d'un réajustement renouvelé au fil des interactions verbales avec nos interlocuteurs. Le praxème constitue, certes, l'outil d'enregistrement de l'expérience humaine dans sa complexité mais c'est dans l'actualisation, comme mouvement d'approche du réel, que la praxis des individus sociaux est mise en mots.

Nous avons pu voir que les représentations puis les attitudes, que se font nos interlocuteurs à propos du français, se manifestent dans la manière de chacun d'eux d'actualiser les praxèmes constitutifs de leurs positionnements et des stratégies qu'ils mobilisent pour les mettre en mots. La différence de positions rend compte des catégorisations du réel avec les moyens de la langue. Il n'y a plus alors à parler d'un réel mais de la construction d'une image de la réalité par le moyen du discours. La praxématique apparaît ici comme une théorie permettant de saisir le fonctionnement interne de la matérialisation de cette image, dans le cours de sa réalisation. En somme, il s'agissait d'atteindre l'activité de l'à-dire à travers le dit pour rendre compte du processus complexe de la signifiante.

Il est intéressant de noter que la mise en discours des représentations ne fonctionne pas de manière fluide. L'actualisation laisse apparaître les difficultés du sujet qui se manifestent à travers les bafouillements, les hésitations et les ratages de sa parole. C'est à ce niveau que le dialogisme forgé dans le cercle de M. Bakhtine nous a été d'un grand apport. En effet, nous

avons pu observer que la production de sens, en apparence dialogale, résulte en réalité de la rencontre d'autres discours dont elle se nourrit, qu'elle appelle, prévoit...

Ainsi, à la faveur des entretiens que nous avons menés, nous avons pu constater l'intersubjectivité qui caractérise la communication. Autrement dit l'extériorisation conflictuelle des tensions aussi bien au niveau dialogal que dialogique est une actualisation parmi les potentialités signifiantes du monde.

L'interaction verbale, ici les entretiens que nous avons organisés, constitue le cadre de la désambiguïsation des praxèmes en tant que traces de la matérialité verbale de ces potentialités et que nous avons ciblés dans nos analyses.

Il y ressort que les représentations de nos enquêtés à l'égard du français constituent un continuum entre l'individuel et le social. Les attitudes formées en milieu scolaire reflètent et constituent la suite des représentations formées en milieu familial. Les cas de Yasmine dont le père est journaliste-écrivain, celui de Samir (mère enseignante de français), de Nawal, Amel, Rezki, Tinhinan, Youcef partageant le français avec les frères et sœurs, sont édifiants.

Ainsi, l'ancrage du français dans les pratiques familiales, lieu de partage et de formation des conduites sociales par excellence, se traduit dans les attitudes positives qu'ils adoptent à son égard en tant que matière d'enseignement. Nous avons pu observer que le français garde une place non négligeable dans leur vie quotidienne. Pour certains de ces enquêtés, le français est à considérer comme une seconde langue de socialisation après le kabyle. Cette langue n'est donc pas tout à fait étrangère au milieu social et au contexte institutionnel auxquels elle est soumise. Il convient de ne pas occulter le statut informel qui la caractérise. L'école constitue un champ privilégié pour l'application des politiques linguistiques et l'évaluation de leurs résultats. Dans les politiques éducatives, la connaissance du statut informel du français peut aider à cerner le profil des apprenants et mettre en place des méthodes pédagogiques et didactiques.

Parmi les langues présentes à l'école, le français recueille des attitudes favorables et prononcées de la part des élèves. Les raisons prédominantes tiennent à une représentation valorisante de la beauté, de l'effort cognitif de son acquisition, de la richesse et de sa valorisation dans le marché du travail.

Conclusion générale

Les critères de richesse et de beauté, perçus en surface dans l'immanence de la langue, abritent, en réalité, une force persuasive de sa défense. Ils jouent le rôle d'arguments qui plaident en faveur des perspectives professionnelles à venir. Ce qui confirme notre hypothèse de départ quant à la perception du français comme une langue valorisante puisqu'elle prépare à des études universitaires pouvant ouvrir des perspectives d'accès à des statuts sociaux eux-mêmes valorisants. Il s'agit ici de la valorisation du français mais pas de la France en tant que pays même si certains des interlocuteurs envisagent de s'y installer. La dimension historique de cette langue est évoquée comme héritage entre les deux pays : la France et l'Algérie.

Par ailleurs, il est intéressant de souligner que la valorisation du français est souvent accompagnée de la dévalorisation d'une autre langue. Si le kabyle, l'anglais, à un degré moindre l'allemand, sont perçus comme des langues complémentaires du français, ce n'est pas le cas de l'arabe rejeté parfois avec violence. Le rapport du français et de la langue arabe opère dans un jeu d'oppositions permanentes, de choix exclusif du français et le rejet explicite de la langue arabe.

En tant que reflet de la politique linguistique du pays, les coefficients attribués à la langue arabe, sont perçus comme une anomalie, dans les filières de langues étrangères et celle des sciences expérimentales préparant à des études supérieures dispensées en français. Dans la filière des lettres et philosophie, c'est l'insuffisance du volume horaire imparti au français qui est mise en cause, notamment par ceux qui projettent de s'inscrire en licence de français.

Il apparaît que l'avenir professionnel constitue le noyau des représentations que se font les élèves des deux lycées de Larbaa-Nath-Irathen. Le français garde intacte sa valeur de prestige. Les arguments qui sous-tendent sa défense sont à considérer comme éléments périphériques. Paradoxalement, c'est le français qui est perçu comme la langue de promotion sociale en décalage avec le discours officiel. Les valeurs symboliques qui lui sont attribuées marquent l'échec de la politique d'arabisation de l'environnement linguistique algérien.

Enfin, il convient de noter que l'école véhicule et impose des représentations linguistiques. Celles-ci jouent un rôle important dans l'évolution des situations linguistiques. Les politiques linguistiques peuvent être inspirées par les attitudes des locuteurs à l'égard d'une langue. D'ailleurs, comme le soulignent les sociolinguistiques, une politique linguistique qui va à l'encontre des locuteurs, même possible, n'est pas souhaitable. L-J Calvet écrit à cet effet :

Conclusion générale

« une politique linguistique démocratique semble moins efficace qu'une politique autoritaire, mais que ses acquis pourraient aussi être plus durables, dans la mesure où ils vont dans le sens des représentations linguistiques des citoyens. » (2000 :188).

Les opinions exprimées dans le cadre de cette étude renseignent sur les attitudes des jeunes lycéens de Larbaa-Nath-Irathen à cette période de notre histoire. Ce travail gagnerait en élargissant le terrain à d'autres régions de la Kabylie, voire du pays pour appréhender, dans les discours à co-produire, les arguments qui seraient à la base de la valorisation ou de la dévalorisation du français et effectuer ainsi les rapprochements nécessaires qui permettraient d'aboutir à d'autres conclusions.

Bibliographie

- AIT SAHLIA BENAÏSSA Amina, 1999, La construction de l'identité dans le langage : variations autour de l'identité algérienne, thèse de doctorat, Vol.1, Université de Rouen.
- AUTHIER-REVUZ Jacqueline, 1982, «Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », DRLAV, 26, 91-151., consultable en ligne sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1984_num_19_73_1167 (consulté le 15 mars 2013).
- ABRIC Jean-Claude, 2003, «L'étude expérimentale des représentations sociales »in Denise JODELET (sous la dir.), *Les Représentations sociales*, PUF, Paris, pp 54-59.
- ABRIC Jean-Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris, pp 19-29
- BAKHTINE Michail, [1929] 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, pp 117-155.
- BAKHTINE Michail, [1975] 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 100 p.
- BAKHTINE Michail, 1970, «Du Discours Romanesque », dans *Esthétique et théorie du roman. La poétique de Dostoïevki*, Paris, Seuil, pp 114-115.
- Barberis Jeanne Marie., Brès Jacques, Madray Françoise, Siblot Paul., *La praxématique*, In : *Etudes littéraires*, vol 21 – N°3 Hiver 1989, PP. 29-47
- BOUKOUS Ahmed., 1999, le questionnaire, dans Calvet L-J. & Dumont P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan , 15-24
- BOURGAIN Dominique, *Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural*, CREDIF, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, 1990, p.82, article consultable en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6179 (consulté en mars 2013)
- BOYER Henri, 1991, *Langues en conflit*, Paris, L'Harmattan, 274 p.
- BOYER Henri, 1996, *Eléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod, 135 p.
- BOYER Henri, 2003, *De l'autre côté du discours. Recherche sur les représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan, 124 p.

- BOYER Henri, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », In: Langue française. N°85, 1990. p102.
- BRES Jacques, 1999, l'entretien et ses techniques, dans Calvet L. J. & Dumont P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, PP. 61 -76
- BRES Jacques, 2001, Termes et concepts pour l'analyse du discours, Détrie, Siblot, Verine (éds.), Une approche praxématique, Paris, Champion, 413 p.
- BRES Jacques & Verine B., 2002, «Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté », *Faits de langue*, 19, pp 159-170.
- Brès J., Madray F., Siblot P. La praxématique, In : *Etudes littéraires*, vol 21 – N°3 1989, pp. 29-47
- BRES Jacques, 1999, Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français. In : BRES Jacques, R. Delamote, M. Madrey & P. Siblot (eds.). *L'autre en discours*, Montpellier : Université Paul Valéry. Version électronique disponible en ligne (consulté le 15 mars 2013) <http://asl.univ-monp3.fr/masterRECHERCHE/M2/j.bres/V32.pdf> 31-44
- BRES Jacques, 2006, « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique, dialogisme, polyphonie... » In : Bres, J., P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier (eds.). *Dialogisme et polyphonie*, Brussel : De Boeck & Larcier, pp 47-61
- CHERIGUEN Fodil, 1997, Politiques linguistiques en Algérie, in : *Mots*, septembre, N° 52. pp 62-72
- CALVET Louis-Jean, 1993, la sociolinguistique, Coll. «Que sais-je ? » n° 2731, P.U.F ? Paris, Pp 42, 44, 47.
- CALVET Louis-Jean, & Dumont Pierre, 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris L'Harmattan, 190 p.
- CALVET Louis-Jean. Langage et développement : agir sur les représentations. *Estudios de sociolingüística* [en ligne]. 2000, vol. 1, n°1, [consulté le 01 juin 2014]. pp.183-190. Format PDF. Disponible sur : <http://www.sociolingüística.uvigo.es>
- CANUT Cécile (éd), 1998, *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, p 2.
- CASTELLOTTI Véronique et Moore Danielle, 2002 « Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe –De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf (consulté en mars 2013)

- DABENE Louise. 1997. «L'image des langues et leur apprentissage ». In M. Matthey, *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP éditions : pp. 19–23.
- GUILLAUME Gustave, 1968, *Temps et verbe*, Paris, Champion, p 8
- GRANDGUILLAUME Gilbert, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Ed. Maisonneuve & Larose, Paris, 214 p.
- GRANDGUILLAUME Gilbert, «Langues et Pouvoir de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient », (Bicentenaire de l'INALCO – 1795-1995), édité par Salem Chaker, Edi. Sud, 1998, pp.17-23
- GRANDGUILLAUME Gilbert, 1994, «Préface «Taleb-Ibrahimi K., Les Algériens et leurs langues, p 10
- GUEUNIER Nicole., 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Paris, éd. MARGADA, pp 246-252
- JODELET Denise, 1989, «Représentations sociales : un domaine en expansion», in JODELET Denise (Ed), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 31-61.
- JODELET Denise, 1993, «Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire », in *Sciences humaines* N°27, avril 1993.
- JODELET Denise, (s./d.), 1989, *Les représentations sociales*, Eds. P.U.F., Paris, 424 p.
- JODELET Denise, 1997, *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*, in *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF, Le psychologue, p. 365.
- LAFONT Robert, 1984, "Pour retrouver la diglossie", *Lengas* n° 15, pp. 71-90.
- LAFONT, Robert. et GARDES-MADRAY, F. (1976), *Introduction à l'analyse textuelle*, Paris, Larousse Université, p102.
- LAFONTAINE Denise, 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Paris, éd. MARDAGA, Pp.56-60.
- LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, Coll. «Le sens commun » (1^{ère} édition, 1972) 457 p.
- MANNONI Pierre, 1998, *Les représentations sociales*, Coll. «Que sais-je ? », n° 44367, P.U.F.

- MAURER Bruno, 1999, «Jeu de rôles et recueil de données socio(?) linguistiques », dans Calvet L. J. & Dumont P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp.115-123
- MAURER BRUNO, 1999, *Enquêter sur les représentations dans les situations de contacts de langues : aspects théoriques, implications méthodologiques*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches s./d. de P. Dupont, Université Paul Valéry- Montpellier III, 163 p.
- MILROY Lesley. 1980. Language and social networks. London; Baltimore: Basil Blackwell; University Park Press. xii, 218 pages
- MOLINER Pascal, 2001, Images et représentations sociales, de la théorie à l'étude des images sociales, Seuil, Paris, pp.2-8
- MOLINER Pascal, 1996, Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images sociales – Grenoble : Presses Universitaires, pp 26-78
- MOREAU Marie Louise, 1997, Sociolinguistique, concepts de base, Paris, éd. MARDAGA .
- MOSCOVICI Serge., 1961, La psychanalyse, son image et son public, Paris, P.U.F (2^{ème} édition 1976), pp 33-39
- MULKAY Françoise. 2006, «Les représentations sociales : étudier le social dans l'individu» Édition électronique, www.ishs.ulg.ac.be/m/suppolis/archives/socio_ideo_3b.pdf, (consulté en mars 2013)
- PEYTARD Jean. et Boyer Henri, [Dir], (1990), «Les représentations de la langue approches sociolinguistiques », Langue française, n° 85, Paris, Larousse, pp.3-8
- TODOROV Tzvetan , 1981, Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine, coll. «Poétique », Seuil, 315 p.
- PETIJEAN Cécile, 2009, Représentations linguistiques et plurilinguisme, thèse de doctorat ès Sciences humaines s./d. de Prof. Simona PEKAREK-DOEHLER et Prof. Alain GIACOMI, Université de Neuchâtel, 483 p.
- Shadron Georges, 2006, « De la naissance d'un stéréotype à son internalisation », Cahiers de l'Urmis, p2. Edition électronique, <http://urmis.revues.org/220> (consulté mars 2013)
- SINI Ch., 2007, Contribution à l'analyse des raisons du choix d'une graphie pour écrire le kabyle, Thèse de doctorat en sciences du langage s./d. de F. Laroussi, Université de Rouen, 607 p.

Annexes

1. Productions écrites

Nom : _____
 Prénom : _____
 Classe : _____

Retenué

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Écrivez lisiblement)

Deux langues me sont particulièrement préférables aux autres, la langue française et la langue anglaise.

J'aime la langue française, la parler et l'écrire donc m'exprimer avec parce que d'une part, je la maîtrise bien du fait que c'est une langue facile (contrairement à l'arabe) qui est une langue compliquée ; par conséquent, m'affirmer *

et donner mon point de vue m'est plus aisé en cette langue d'autre part, le français est la langue de Molière, et plein d'autres écrivains ont rédigés des textes, des livres et des encyclopédies avec.

J'aime tout autant la langue anglaise qui me permettrait si j'avais la chance de voyager dans un pays étranger tel l'Amérique ou l'Angleterre, de m'y débrouiller et de côtoyer les autres civilisations en m'exprimant avec la même langue que la leurs donc de m'intégrer aisément, ainsi de m'enrichir de leur culture et acquérir de nouvelles choses. Aussi l'anglais est la langue universelle à la où pourraient se réunir des

Nom : _____
 Prénom : _____
 Classe : _____

Retenue

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Ecrivez lisiblement)

Il existe plusieurs pays dans le monde entier, et chaque un d'entre eux a sa propre langue, ex : le Français, L'Anglais, L'Arabe, L'Almand...

Moi, personnellement je préfère la langue française, car je pense qu'elle est très facile à apprendre malgré la difficulté de son vocabulaire et facile à parler aussi, on l'utilise à un jeune âge depuis l'école primaire. ensuite elle est utile dans plusieurs emplois comme faire des recherches sur internet ou bien communiquer avec des étrangers et faire des affaires commerciales, elle est aussi utilisée par les entreprises, dans les écoles... je dirais que parce que l'avancement technologique se fait avec le Français,

Pour conclure j'aime bien cette langue car je la trouve très intéressante et très utile dans la vie

Nom : [REDACTED]
 Prénom : [REDACTED]
 Classe : [REDACTED]

Très forte
 Défense de
 Tamazight

Arelure

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Ecrivez lisiblement)

Ma langue préférée c'est Tamazight, on peut dire aussi qu'elle est dans mon sang.

Tamazight est la langue avec qu'elle mes parents nous a donné une éducation, c'est la langue pour qu'elle des jeunes si on peut dire presque des vieillards qui fâmes la Kabylie sont mort pour donner une existence à cette langue et parmi les jeunes notre chanteur préféré Matoub qui a donné sa vie pour que Tamazight aura sa vraie place dans un pays qui a oublié que c'est Tamazight qui a existé avant d'autre langue Tamazight dans les histoire anciens qui construisent des braves hommes, des rois comme Yuba, Yougerthen, qui ont été les rois de l'histoire des Berbères.

Il faut pas oublier que Tamazight c'est la première langue que l'homme a connu ou on peut dire aussi il a né avec elle et si on revient à l'histoire de la Afrique du nord on retrouve que le premier homme qui a été laissé les traces c'est bien un berber. Malgré que avec l'arrivée de l'Islam l'arabe a pris de sa place car l'arabe c'est langue du Coran mais aussi les berber comme les arabes nous sur nous on a écrit toute une langue Histoire que l'Humain a connu.

En arrive aujourd'hui on trouve que la majorité des écoles / lycée / université l'étudie, encore une chose remarquable que certains chanteurs veul apprendre à parler le kabyle je cite Hassiba ABO Raouf Tamazint a l'orac a été brisées dans la

| | |
|----------|------------|
| Nom : | [REDACTED] |
| Prénom : | [REDACTED] |
| Classe : | [REDACTED] |

Rahene

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Ecrivez lisiblement)

A nos jours, il existe différentes langues, chaque pays en a au moins deux, il y en a même ceux qui ont 4 ou 5 en plus. Mais chaque individu a une appréciation pour une précise, moi personnellement j'aime l'Anglais, l'Arabe et surtout le Kabyle.

Car, d'abord, l'anglais est la langue la plus populaire et la plus étudiée dans le monde, puis je trouve que lire des livres en anglais, ou bien voir des films en anglais est plus amusant et plus intéressant que de les voir en une autre langue, et aussi elle est facile à apprendre. Puis l'arabe car à l'école ; depuis mon enfance ; la plus partie des matières sont étudiées en arabe, ensuite cette langue est importante pour moi car le coran est en arabe, et le coran est la base de notre religion. Enfin le kabyle la langue de mon pays natal et de mes ancêtres ; ma fierté ; on peut pas l'enlaidir, et c'est notre devoir de la protéger, pour prouver notre existence.

Voilà les langues que j'aime et cela ne veut pas dire que les autres ne les aiment pas. et se pense que

| | |
|--------|------------|
| Nom | [REDACTED] |
| Prénom | [REDACTED] |
| Classe | [REDACTED] |

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Ecrivez lisiblement)

C'est vrai qu'il existe beaucoup de langues. Entant que Kabyle d'ailleurs je suis fier de l'être, je préfère la langue Amazigh ma langue maternelle et celle de mes arrière grand père. Si j'ai classée Thamazighth en première position car c'est notre moyen de communication quotidiennement avec la famille, les amis. La langue Amazigh est l'une des sujets des auteurs Kabyle par rapport à son écriture à tous les sens qu'elle a, et elle est une tradition des Kabyle. Thamazighth est une langue riche personnellement, je suis un peu déçu j'ai pas pu connaître plus sur cette langue car j'ai pas eu la chance de l'étudier pendant mon parcours scolaire au CEM. mais je garde toujours espoir de l'exercer car rien est trop tard car elle est dans ma mémoire de l'apprendre un jour car je tiens à mes traditions Kabyle. j'ai une autre préférence pour la langue française, depuis que j'étais petite cette dernière était l'une de mes loisirs en regardant des dessins animés en français. la langue française m'inspire beaucoup d'ailleurs ça sera mon 1^{er} choix si j'ai mon BAC car c'est mon grand souhait. C'est à l'âge de 5 ans

| | |
|----------|------------|
| Nom | [REDACTED] |
| Prénom : | [REDACTED] |
| Classe : | [REDACTED] |

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Ecrivez lisiblement)

En tant que Kabyle, il est tout à fait naturel que j'aime la langue Tamazighth. D'abord parce qu'elle est ma langue maternelle, elle me désigne des choses, elle est comme interprétation de mes origines et racines qui sont d'ailleurs la fierté de tant les berbères.

Tamazighth en est une langue mais pas seulement, elle signifie beaucoup, elle est le siège que nos aïeux ont pu nous transmettre d'une éducation digne est exemplaire, afin que toutes les générations d'après s'y attachent et la dépendent comme a fait nos ancêtres.

De plus quelle est une langue riche et aussi profonde on le découvre de plus en plus qu'on s'y met dedans.

| | |
|----------|------------|
| Nom : | [REDACTED] |
| Prénom : | [REDACTED] |
| Classe : | [REDACTED] |

Aucun mot, sur
le français
Retenu

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Écrivez lisiblement)

Les peuples du monde communiquent à travers des dialogues, et ces derniers se font grâce à de multiples langues. Parmi ces langues, il y'en a qu'on dit "mortes", c'est à dire qu'on n'utilise plus de nos jours, telles : le grecque et le chinois anciens. D'une autre part, il y'en a qu'on dit "vivantes", et ce sont celles qu'on utilise fréquemment et qu'on étudie.

Parmi toutes les langues existantes au monde, mes préférées sont : le kabyle et l'anglais. Le kabyle, d'abord parce que c'est ma langue maternelle, elle fait partie de notre grande et vieille culture, puis c'est par son intermédiaire qu'on communique chaque jour dans notre société. En plus, c'est une langue ancienne, donc très riche, et elle s'écrit de deux manières : "Tifinagh", caractères anciens, comme elle s'écrit tout autant en latin. Ensuite, l'anglais car c'est une langue internationale, elle est utilisée partout dans le monde surtout dans le domaine de l'économie mais c'est aussi une langue

| | |
|----------|-------|
| Nom : | _____ |
| Prénom : | _____ |
| Classe : | _____ |

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Écrivez lisiblement)

Dans ce monde il y a des différentes langues, Arabe, Français, anglais, espagnol... Mais toujours chaque un de nous aime une plus que les autres.

Moi personnellement je préfère la langue Française que les autres, parce que cette langue est facile à écrire et à comprendre, et une langue internationale, et une façon de communication entre les pays et les personnes par exemple les personnes communiquent avec la langue française sur l'internet (Facebook) et même avec les messages, aussi à la télévision on trouve beaucoup de chaînes avec la langue française.

La langue française est une langue intéressante pour tout les gens.

Nom : _____
 Prénom : _____
 Classe : _____

Résumé

Sujet : Quelle est ou quelles sont les langues que tu aimes ? Quel que soit ton point de vue, défends-le avec des arguments de ton choix. (Ecrivez lisiblement)

Dans le monde entier il y a plusieurs langues. Chaque pays a sa langue. Il y a le français, l'anglais, l'arabe et par exemple l'Algérie sa langue est l'arabe et moi je suis Algérienne et mes études se font avec l'arabe mais j'aime et je préfère la langue française.

Je préfère cette langue car :

Je sais et j'apprends cette langue facilement.

Mes parents m'ont poussé à aimer cette langue, j'aime écrire et lire. Les livres de français, en plus cette langue est internationale, tout les pays utilise cette langue que ce soit pour la communication sur net ou entre les gens, même les messages c'est en français, aussi à l'université tout les cours sont en français alors si tu comprends pas tu vas pas pouvoir suivre à l'université.

La langue française est une langue riche et

intéressante, et les personnes qui sont intéressées à

2- Les entretiens

Avec Lamia

- E1 / bonjour/ tu peux parler dans la langue que tu veux/tu as dit dans ton écrit j'aime la langue française pour sa beauté/ j'aimerais qu'euh // qu'on discute un peu de ce mot-là beauté/qu'est-ce que tu entends par beauté de la langue ?/
- L2/c'est euh la beauté des expressions/la beauté des mots/ce qu'ils signifient/leur force/parce que chaque mot pour moi signifie vraiment ce qu'il définit/on ne confie pas un mot à telle chose sans qu'il soit vraiment utile/
- E3/d'accord/ est-ce que tu peux préciser parce que le mot beauté renvoie à tout ce qui est esthétique euh on peut dire par exemple d'un tableau de peinture qu'il est beau/ il te renvoie des choses/j'aimerais justement que tu me dises ce que te renvoie la langue française en termes de beauté/
- L4/par exemple sin on prend un texte/si je lis un texte ou j'écoute un texte ça serait la même chose par exemple si je m'imagine par exemple un paysage marin à l'eau bleu turquoise et au sable fin/c'est la même chose/
- E5/tu disais aussi dans ton texte que la langue française me donne envie de penser de m'exprimer et de me concentrer hein//
- L6/oui parce que je trouve que c'est plus facile/dans ma tête ça résonne comme ça/quand je parle ou j'écris en français je trouve que c'est plus facile que quand je parle avec une autre langue/
- E7/donc tu aimes la langue française pour sa facilité/ tu es à l'aise dans la langue/ est-ce que ce n'est pas le cas pour la langue arabe/le kabyle l'anglais et l'allemand?/
- L8/pour le kabyle plus ou moins parce que c'est ma langue maternelle mais les autres langues non/ j'en viens même à me dire pourquoi ils ont appelé telle chose comme ça et pourquoi ils disent ceci /
- E9/pour ça c'est en principe clair / on a décidé un jour d'appeler cet objet (je désigne la table) table et bien c'est comme ça hein/ pour nous c'est tabla/ table en anglais tawila en arabe et en allemand je ne sais pas mais ça c'est arbitraire/ on a décidé de les appeler comme ça c'est tout / avant d'aller un peu plus loin dans ton texte tu disais aussi que le mot que tu aimes le plus dans la langue française c'est «euphémisme» ayen [pourquoi] ?/
- L10/moi-même je ne sais/
- E11/ qu'est-ce que ça veut dire ?/
- L12/ Le mot euphémisme s'emploie pour désigner une situation dans laquelle on ne veut pas utiliser un mot plus fort ou un mot pour en éviter un autre/ et je pense que qu'on le fait souvent/
- E13/pourquoi ?/
- L14/ pour éviter de blesser les autres/pour éviter de dire vraiment ce qu'on pense/
- E15/ est-ce que ça existe dans toutes les langues ça ou bien ça existe uniquement en français ?/

- L16/ ça existe mais je ne sais pas s'ils euh s'ils disent vraiment euh s'il y a pour eux une appellation spécifique/
E17/ yella ula di teqbaylit au lieu ad iniḍ yemmut neqqar yewweḍ laefou rebi [cela existe en kabyle/ au lieu de dire il est mort nous lui préférons il repose dans la paix de Dieu] nous allons essayer d'avance un peu dans notre entretien euh est-ce que tu penses que les langues qui sont enseignées au lycée sont égales ?/
L18/non/
E19/ non / pourquoi ?/
L20/ parce que déjà rien qu'à voir les coefficients y a toujours une qui est plus euh /mais//
E21/ mieux cotée/
L22/ oui par exemple l'arabe c'est notre langue nationale elle est mieux mise en valeur que les autres langues alors que ça ne devrait pas être comme ça/
E23/ pourquoi ?/
L24/ parce que toutes les langues on doit les apprendre euh / moi je préfère le français mais maintenant le français il est à la même hauteur que l'arabe mais dans d'autres filières c'est pas le cas euh normalement c'est nous qui devons choisir la langue à plus valoriser/
E25/justement parlons un peu de ce que tu voudras faire à l'université/dans quelle langue tu voudrais continuer tes études ?/
L26/ en français bien sûr/
E27/d'où te vient ce choix ?/
L28/c'est une langue que j'ai choisie/mon esprit l'a choisie et je ne peux pas en choisir une autre/
E29/ effectivement c'est une question de choix / on choisit en fonction de ce qu'on aime
L30/ oui d'ailleurs si j'avais à écouter ce qu'on m'a conseillé ce sera plutôt l'anglais / mais moi je préfère choisir français/
E31/ euh oui/ pardon continue/
L32/ parce qu'un jour si je dois arrêter mes études je continuerai toujours à parler en français/mais je ne parlerai ni en arabe ni en anglais/
E33/ parlons maintenant à une échelle plus grande puisque à l'échelle individuelle visiblement ton choix est fait/ à l'échelle du pays est-ce que tu penses que le français permet actuellement la communication entre les Algériens ?/
L34/ non/
E35/pourquoi ?/
L36/ parce qu'ils ne parlent pas tous français mais euh chacun a sa façon de parler français/on ne parle pas vraiment un français juste/ correct/
E37/ c'est-à-dire ?/
L38/ on mélange un peu entre le français et le kabyle/
E39/ oui mais on arrive quand même à s'entendre/
L40/oui/
E41/ imaginons un cas / tu arrives à Alger / tu poses la question à un policier / il peut comprendre ? / il peut te répondre ?/

- L42/ oui/
E43/ notre façon de parler le français en Alger est-il différent de celui pratiqué en France ?/
L44/ oui/
E45/ à quel niveau ?/
L46/ à tous les niveaux / en France ils le parlent couramment/si on compare le langage de rue au vrai français littéraire ce n'est pas la même chose / ici quand le français à l'école on apprend le français littéraire on n'apprend pas le français de la rue
E47/ donc il y a différents niveaux/ c'est ça ?/
L48/ oui/
E49/ici le français est-il une langue algérienne ?/
L50/oui/
E51/ hein /
L52/oui /oui même si on ne la reconnaît pas comme langue nationale mais le français est beaucoup parlé/ même entre nous il y a des mots on les utilise en kabyle alors que c'est du français/
E53/ donc la langue est là/
L54/ oui/
E55/ tu feras comme tu me l'as dit ta licence de français et le jour où tu auras des enfants est-ce que tu leur parleras en français ?/
L56/ juste français ou bien euh //
E57/ non pas seulement mais je voulais dire est-ce que tu les encourageras peut-être à parler cette langue ?/
L58/ oui s'ils l'apprécient eux-aussi oui mais s'ils préfèrent étudier une autre langue je ne vais pas les empêcher/
E59/ je voudrais te placer un peu dans une situation de la vie de tous les jours/ c'est dans la rue ou dans la cour du lycée/ tu entends des camarades parler en arabe euh qu'est-ce que ça te fait ?/
L60/je me dis qu'ils ne devraient pas parce que déjà l'arabe ils veulent nous l'imposer de force et si on se met à le parler entre amis euh/
E61/ et le kabyle ?/
L62/ le kabyle oui j'aimerais entendre toutes les personnes parler en kabyle
E63/ et si c'est en français est-ce que ça te fait le même effet ?/
L64/ pas le même effet que l'arabe mais euh quand même si je vois quelqu'un parler en français je me demande pourquoi il parle en français parce que ça dépend des sujets/ si c'est une simple conversation avec ses amis pourquoi on parlerait en français ?
E65/ et quand alors pourrait-on parler en français ?/
L66/ c'est lorsqu'il y a un sujet /
E67/ revenons justement à cette fonction/ comment vois-tu le fait que les élèves des classes de sciences font tout en arabe et une fois à l'université ils étudient en français pour ceux notamment qui iront en médecine ou en biologie de façon générale ?/

- L68/ ce n'est pas normal parce que si ils les habituent à l'emploi des termes scientifiques en arabe une fois à l'université il faut tout refaire/ tous les mots/ tout et surtout en maths et c'est un vrai gâchis/
- E69/ justement est-ce que le français occupe une place importante aujourd'hui dans le monde pour que les études se fassent en français dans notre pays ?/
- L70/ il occupe une place mais elle n'est pas aussi importante que celle de l'anglais par exemple/
- E71/ tu disais dans ton écrit que le français est ma deuxième langue maternelle / peux-tu me dire ce qu'est une langue maternelle ?/
- L72/une langue maternelle c'est euh comment dire... c'est notre langue euh on est élevé avec ... c'est la première langue qu'on apprend/
- E73/ certains justement parmi ceux qui aiment le français disent que c'est facile à apprendre / comment tu comprends cela ?/
- L74/ et non ils pensent que c'est facile parce qu'ils ont la télé euh / mais le français mais pour moi c'est plus difficile que l'anglais par exemple/
- E75/ s'agissant de toi justement peux-tu me dire un peu comment tu as appris cette langue ?/
- L76/ quand j'étais petite c'est en regardant la télé/
- E77/et à la maison ? tu disais qu'avec tes frères et sœurs vous parlez en français /est-ce que c'est fréquent ?/
- L78/ oui c'est assez souvent surtout que j'ai des cousins en France et quand ils viennent c'est français pour tous/
- E79/ je te demande de m'expliquer cela «je pense le français n'est pas une langue que je comprends mais une langue qui me comprend »/ est-ce qu'il n'y a pas un jeu de mots ?/
- L80/ [///] je pense que le français me comprend du moment que qu'avec cette langue je me comprends moi-même/ je m'exprime avec cette langue/j'exprime facilement ce que je pense ce que je ressens qu'avec une autre langue /
- E81/je te dis maintenant ce que j'ai compris/ le verbe comprendre est synonyme de contenir /je me suis dit que peut-être tu voulais dire que le français est une langue que tu comprends et que tu utilises aisément mais c'est aussi une langue à l'intérieur de laquelle j'évolue / est-ce que j'ai raison de penser cela ? /
- L82/oui aussi /
- E83/oui et finalement est-ce que la langue c'est juste pour communiquer ?/
- L84/ non/
- E85/ non ? Ça sert à quoi d'autre alors ?/
- L86/ça sert à penser euh une langue / même quand on parle avec soi-même on utilise la langue c'est pas uniquement pour communiquer avec d'autres personnes/
- E87/ si je te mets devant un choix difficile / par exemple si tu dois choisir entre le kabyle et le français à l'université/
- L88/ le français/
- E89/ce n'est pas hasard /

L90/ non / je me sens mieux avec le français qu'avec le kabyle/

E91/ mais on ne choisit pas une langue comme ça/

L92/ [///]

E93/ comment vois-tu les gens qui parlent français ?/

L94/ je les vois comme moi / je me dis que par exemple si je parle avec vous me
comprendrez mieux que si je parle avec une autre personne/

Avec Nawal

- E1/ nous allons discuter de la langue française/nous pouvons parler en arabe/ en français/
en kabyle/ tu peux parler dans la langue que tu veux/ euh j'ai retenu du texte que tu
as écrit euh tu as parlé du français et tu as dit c'est une langue riche/ est-ce que tu
peux m'expliquer ce que tu entends par langue riche ? ça veut dire quoi pour toi ?/
N2/ / elle a un vocabulaire vaste euh//
E3/ oui/
N4/ euh / c'est une langue très belle pour la parler/
E5/ une langue très belle/ j'ai envie de comprendre/
N6/ c'est langue euh yak medden hemlen ad tt-hedren [c'est une langue que tout le monde
aime parler]/
E7/d'accord
N8/ et en plus euh le français c'est quand même une langue internationale euh / on peut
la parler avec n'importe qui parce euh/
E9/ oui/
N10/c'est une langue euh / euh/
E11/ très bien/ euh / alors //
N12/ hedren yarkelli medden [que tout le monde parle] euh en plus elle est facile pour
euh communiquer avec une autre personne euh par contre sur les autres langues euh
c'est-à-dire ce n'est pas tous les pays qui ont des capacités d'étudier toutes les
langues/ par contre le français nesëa [nous avons] la chance neqqar-itt deg llakul
[de l'étudier à l'école]//
E13/très bien/ très bien/ j'ai noté aussi que c'est une langue qui sert dans notre vie
quotidienne/
N14/ par exemple quand on est à l'étranger euh//
E15/oui/
N16/ si on rencontre un Anglais euh toujours yessen le français [il a une connaissance
du français] euh je veux dire euh langue agi[cette langue-là]/ langue française euh
toujours n'importe qui yessen-itt [la connaît] euh mačči [ce n'est pas que] euh c'est-
à-dire euh même des illettrés wid laëmer kkin llakul [ceux qui n'ont pas été à
l'école] et tout ttmeslayen tarumit [ils parlent le français]/ par exemple j'ai une
grand-mère sseyren-tt [elle a reçu un enseignement des Pères Blancs] les Pères
Blancs/ elle a 56 ans di laëmer-is [son âge est de 56 ans] euh //
E16/ elle parle la langue française /
N17/ voilà/ elle n'a jamais été à l'école en plus/ mais par contre l'anglais ney [ou bien]
quelque soit une autre langue elle est un petit peu difficile d'abord il faut ad tt-nyer
[l'étudier]/
E18/ d'accord euh justement euh tenniḍ-d [tu as dit] c'est une langue qui est parlée par
tout le monde/ d'après toi est-ce qu'on peut dire que le français est une langue
algérienne ?/
N19/ [///]

- E20/ oui ou non ?/
N21/ bien sûr oui elle est algérienne/
E22/ algérienne ?/
N23/ parce que c'est une 2^{ème} langue euh après la langue maternelle arabe plus kabyle/
E24/ pour toi c'est donc le kabyle/ est-ce que tu peux me citer les langues algériennes ?
N25/ l'arabe euh/
E26/ un petit moment/ pour parler un peu de l'arabe/ est-ce que c'est l'arabe que vous étudiez en classe ?/
N27/non/
E28/ tu as déjà été dans une région arabophone ? / à Alger ney anda nniden [ou ailleurs]
N29/ non ce n'est pas la même chose/ à l'école on étudie la langue arabe courante/
E30/ reprenons donc les langues en présence dans notre pays euh est-ce que tu penses que toutes ces langues sont égales/
N31/non/
E32/ amek [comment]/
N33/ yal yiwet deg umekkan-is [chaque langue occupe sa place]/
E34/ c'est-à-dire ?/
N35/ par exemple taqbaylit ur nezmir ara ad neqqim ur nhedder ara s- yes [on peut pas ne parler en kabyle]/
E36/ anda ? [où]/
N37/ deg uxxam di llakul [à la maison à l'école] mais par contre la langue arabe ça reste toujours soit euh deg llakul neqqar-itt [à l'école où nous l'étudions] taëarabt [l'arabe] langue courante ε [l'arabe] normale euh si on change de région on va parler taëarabt tin n varra [si on change de région on parle l'arabe de la rue] plus le français on peut le parler à la maison à l'école dans la rue partout/
E38/ et le français sur le plan mondial ?/
N39/ une grande place/
E40/d'où vient cette grande place d'après toi ?/
N41/ euh/
E42/ c'est une question un peu difficile/ je suis d'accord mais tu peux juste me dire ce qui te passe par la tête/ je ne vais pas te juger/ ce n'est pas un devoir de français (rire)/ d'où vient cette grande place d'après toi ? d'où vient la place qu'occupe une langue ? lukan ad neddem taqbaylit [si on prend le cas du kabyle] euh et les langues qui sont présentes en Algérie/ anta ara terreḍ d tamezwarut ?[laquelle placerais-tu en premier]d taqbaylit ney d tarumit [le kabyle ou le français]/
N43/ d taqbaylit [c'est le kabyle]/
E44/ ayen ? [pourquoi]/
N45/parce que nhedder beaucoup plus taqbaylit euh les parents nney euh [parce que nous parlons beaucoup plus le kabyle et nos parents euh] ur hedren ara tarumit parce que tiyemmatin nney ur ssinen-t ara donc on est obligé ad nehder taqbaylit [nos parents ne maîtrisent pas le français donc nous sommes contraints de parler kabyle]/
E46/d'accord/

- N47/ mais avec des gens qui sont quand même instruit on peut parler avec eux n'importe quelle langue d taqbaylit ney le français ney euh [soit le kabyle le français ou bien euh]/
- E48/ revenons maintenant encore à ce que tu as écrit/ «le français est utilisé dans tous les domaines/ c'est ce que tu as écrit /
- N49/ oui euh dans l'administration euh dans les écoles // partout/
- E50/après le bac que comptes-tu faire ?/
- N51/ si j'ai de la chance / je ferai français/
- E52/pourquoi le français ?/
- N53/ parce que c'est une langue que j'aime beaucoup premièrement / plus c'est une langue à laquelle je m'intéresse beaucoup /en plus euh/
- E54/ que voudrais-tu faire après la licence ?/
- N55/ orthophoniste/
- E56/ mais cette spécialité est intégrée dans la licence de psychologie/ par contre une licence de français c'est pour devenir enseignant/ journaliste/
- N57/ oui /
- E58/et bien je te remercie pour cet échange intéressant euh/
- N59/ euh mais malheureusement euh on n'a pas la chance euh/ à l'université ur neqqar ara [nous n'allons pas étudier] c'est-à-dire dagi ad n̄yer s taearabt [ici on étudie en arabe] ad nruḥ yer l'université euh c'est un autre monde [quand on se retrouve à l'université c'est un autre monde] ad nruḥ yer s'le français [on va étudier en français] quand même euh c'est-à-dire ur ay-dettaken ara un bon bagage euh... [on ne nous donne pas un bon bagage]/
- E60/ syagi di lycée ?/
- N61/ parce que euh nesea [nous avons] trois fois par semaine le français euh trois heures euh donc euh ce n'est pas suffisant/
- E62/ oui en principe quand on est en lettres on doit faire plus d'heures de français
- N63/ oui/

Avec Karima

- E1/ bonjour/ je voudrais que tu me dises un peu à quoi sert une langue pour toi ? tu peux parler dans la langue que tu veux bien sûr/
- K2/ la langue euh [///]
- E3 / parle en arabe si tu veux/ sneɣ taɛrabt warttagad [je connais la langue arabe n'aies aucune crainte] ma hiya wadhaif al lougha alati taarifinaha [quelles les fonctions des langues que tu connais]/
- K4/ toussaaidouna aala ataabir [elles nous permettent de nous exprimer]/
- E5/ est-ce que c'est tout ?/
- K6/ tabadoul el ara [échange de points de vue]/
- E7/ oui/
- K8/ [///]
- E9/ est-ce que twalaḍ ayen nniḍen [est-ce que tu vois autre chose ?]/
- K10/ [///]
- E11 / parfois on connaît la réponse mais quand on nous pose la question sur le sujet il nous semble que nous ignorons totalement le domaine / essaie de trouver des exemples au sujet de l'utilisation des langues/
- K12/ nastaamilouha fi aaidat madjalat [nous les utilisons dans différents domaines] mathalan aanda raghbatu fi issal fikara aw maalouma [par exemple lors du besoin d'expression d'une idée ou une information]/
- E13/ si je comprends bien pour communiquer entre les gens/
- Y14/ oui/
- E15/ laquelle de ces fonctions que tu viens de citer te paraît la plus importante ?/
- K16/ tabadoul el ara [l'échange de points de vue]/
- E17/ parmi les langues qui existent en Algérie ou qui sont enseignées à l'école quelle est ou quelles sont celles qu'on utilise le plus ?/
- Y18/ d taɛrabt /
- E19/ pourquoi ?/
- K20/ parce que nekkni d iɛraben euh donc /
- E21/ sefhem-iyi-d « nekni d iɛraben [tu vas m'expliquer ce que veut dire nous sommes des arabes]/
- K22/ [///] d iɛraben [///]
- E23/ sefhem-... balak tesseid des données d'histoire neɣ ayen nniḍen [explique peut-être que tu as des données d'histoire ou autre]/
- K24/ nanatmi ila [nous appartenons à] euh/
- E25/ ila al ouraba ? al hadhara al aarabya ? al ouma al aarabya ? [à l'arabité ? à la civilisation arabo islamique ? à la nation arabe ?]/
- K26/ naam ila altariḫ al islami al aarabi [oui à l'histoire arabo-musulmane]/
- E27/ assaɣi tura aqlik-m tesneḍ taqbaylith itura kemm tettwaliḍ iman-im d taɛrabt neɣ d taqbaylit ? [je vois que tu parles kabyle te considères-tu arabe ou kabyle ?]/
- K28/ d taqbaylit [kabyle]/

- E29/ d taqbaylit / [kabyle] lamaena [mais] tu disais tout à l'heure /
- K30/ nekkni yak d ieraben [nous sommes tous des arabes]/
- E31/akken ma nella yak d ieraben xas ma nella d leqbayel / [nous sommes tous des arabes même si nous sommes des kabyles /] n'y a-t-il pas une contradiction ?donc il nous faut donner une définition de ce que être arabe et être kabyle/d acu i d aærab ? [qu'est-ce que être arabe ?]/
- K32/ parce que loughatou al kouran[la langue du coran] s taærabt i tella [c'est en arabe]
- E33/donc tous les musulmans sont arabes /est-ce que c'est ça ?/
- K34/ ih [oui]/
- E35/ ihi xas sefhem-iyi-d axater [j'attends donc un peu plus d'explication]/ d'abord dacu id luyat el koraan [d'abord c'est quoi la langue du coran ?] est-ce que quelqu'un qui ne maîtrise pas la langue arabe peut lire le coran oui ou non ?/
- K36/ il doit apprendre l'arabe/
- E37/donc s'il n'apprend pas l'arabe il ne pourra pas le lire / il y a pourtant des traductions en anglais en français et même en kabyle et presque dans toutes les langues/
- K38/ [///]
- E39/ quelle est d'après toi aujourd'hui dans notre pays celle des deux langues le français et l'arabe qui te paraît avoir plus d'importance ? /
- K40/ le français/ ttaken-as atas l'importance [on lui donne beaucoup d'importance]
- E41/donc le français pour toi a plus d'importance que la langue arabe et bien je voudrais que tu m'expliques cela/
- K42/ parce que c'est une langue étrangère /
- E43/oui/
- K44/taærabt ur tesæi ara lqima [l'arabe n'a pas de valeur]/
- E45/ tu veux dire qu'aujourd'hui l'arabe n'a pas de valeur / pourquoi ?/
- K46/ euh //lia naha la touwakibou al aasr [parce qu'elle ne convient pas ne suit pas l'époque] [///] la ouawakibou al hadhara[elle ne suit pas la civilisation]/
- E47/ sefhem-iyi-d amek la touwakibou al hadhara [explique-moi comment elle ne suit pas la civilisation] / tu disais tout à l'heure que la langue arabe est la langue du coran donc c'est la première langue et puis nous sommes des Arabes donc ilaq ad nyer taærabt [il faut que nous étudions la langue arabe] / akka [c'est ça ?]/
- K48/ ih [oui]/
- E49/ alors tura tennið-iyi-d belli la touwakibou al aasr [alors maintenant tu m'as dit qu'elle ne suit pas l'époque] /
- K50/ ih [oui] fi nadahr albaað al lougha alaarabya la touwakibou al tatawour [du point de vue de certains elle ne suit pas le développement/le progrès]/
- E51/ et bi anisba laki ? [et pour toi ?]/
- K52/ bi anisba lya mouhima[pour moi elle est importante]/
- E53/ sefhem-d anda tella el ahamyia[explique où se trouve cette importance]/
- K54/ touaabir aan aarakat el moudjtamaat [elle traduit l'authenticité des sociétés]/
- E55/ très bien/

- K56/ hya loughatou al oum [c'est la langue maternelle]/
E57/ pour toi quelle est ta langue maternelle d taerabt ney d taqbaylit ? [c'est l'arabe ou le kabyle]/
K58/d taerabt [l'arabe]/
E59/donc pour le kabyle tu l'as appris/
K60/ oui/
E61/tu as grandi à Alger/ c'est ça ?/
K62/ oui/
E63/certains aiment les langues parce qu'ils les trouvent belles / et toi ? que signifie pour toi belle langue ?/
K64/ yakmounou djamal el lougha fi alfadhiha al mouaabira[la beauté de la langue réside dans ses mots expressifs]/
E65/et le français amek i tettwalid ? [Comment tu le vois ?] c'est une belle langue pour toi ?]/
K66/ ih [oui]/
E67/ sefhem-d [explique]/
K68/ biha nastatiaa an nouaabira aan ihsas al insaan[avec elle on peut exprimer ses sentiments ou sa sensibilité]/
E69/est-ce qu'il y a une langue que tu n'aimes pas ?/
K70/ non j'aime toutes les langues/
E71/et pour le cas du français ?donne-moi quelques raisons /
K72/[///]
E73/ tu disais que tu l'aimes/
K74/ oui/
E 75/cite-moi alors quelques raisons/
K76/ [///] inaha lougha raakya [c'est une langue qui est de niveau]/
E77/ expliquez-moi / que veut dire raqia ?/
K78/ fil moustawa [qui se situe au plus haut niveau]/
E79/ je n'ai pas bien compris/
K80/ cela veut dire touwakib al tataour [elle accompagne/ suit le progrès]/
E81/et la langue arabe ?/
K82/non par exemple qawaaad al lougha bakiat kama hya [par exemple les règles de grammaire de la langue arabe n'ont pas connu d'évolution]/
E83/ iwayen nniḍen wagi dayen yellan daxel la langue [et autre chose ? cela concerne ce qu'il y a à l'intérieur de la langue]/
K84/ [///]
E85/et une fois le bac en poche qu'est-ce que tu voudrais faire à l'université ?
K86/ l'allemand/
E87/ pourquoi l'allemand/
K88/ parce que je me débrouille bien en allemand/
E89/est-ce que tu vas te spécialiser dans la langue allemande seulement parce que tu es bonne ou bien parce qu'il y a autre chose ? /

- K90/ [///]
E91/ madha toumathi al almanya bi nisba laki [que représente la langue allemande pour toi ?]/
K92/ [///]
E93/ as-tu des projets ? /
K94/ [///]
E95/ si tu ne veux pas répondre/ ce n'est pas grave /reprenons un peu ce que nous disions nous venons de parler de la langue arabe le kabyle le français l'allemand/ nous savons que les langues ont d'autres fonctions en plus de la communication/ est-ce que d'après toi ces langues sont égales ?/
K96/ [///]
E97/ ha hadhuhi al loughat aala nafs al moustawa[est-ce que ces langues sont au même niveau]
K98/ ala [non] koullou lougha laha moutawaha [non chaque langue est à son niveau]
E99/ sefhem-iyi-d (explique-moi) acu yeğğan [qu'est-ce qui fait que] par exemple lukan ad diniy ad tteklasiđ les langues agi id nefka [si je te demandais de classer ces langues] efk-iyi-d anta ara teklasiđ d tamezwarut ? [laquelle classerais-tu en premier]/
K100/ d taerabt//
E101/ensuite/
K102/l'allemand//
E103/puis/
K104/ français euh anglais/ français/
E105/ acu d-yeqqimen ? [que reste-t-il ?]/
K106/tamaziyt [l'amazigh]/
E107/ ma yella teklassitet akka teseiđ el asbab [tu dois avoir des raisons de les classer de la sorte] acimi d taerabt i terriđ d tamezwarut ?/
K108/parce que d taerabt i nhedder [parce que c'est l'arabe que nous parlons] d taerabt i euh/ [c'est l'arabe que]/
E109/ deg uxxam akka tura d taerabt i thedrem ? [chez-vous à la maison vous parlez l'arabe]/
K110/ alla d taqbaylit [non nous parlons le kabyle]/
E111/ d taqbaylit [c'est le kabyle] /je comprends di Alger di llakul d taerabt i thedrem [à Alger vous parliez l'arabe] quand on habite dans un milieu on essaye de s'intégrer/ on adopte la langue des autres/ donc ihi d taerabt axater d taerabt i nhedder deg uxxam [ainsi tu choisis l'arabe parce que c'est la langue que nous parlons à la maison] /
K112/ ih [oui]/
E113/ mais deg uxxam-nwen mačči d taerabt i thedrem [chez-vous vous ne parlez pas l'arabe]/
K114/ parce que axxam nney nekkni d iqbayliyen [parce que nous sommes des kabyles] ur nessin ara taerabt [nous ne connaissons pas la langue arabe]/

- E115/tis snat tenniḍ-d l'allemand [en deuxième position tu as cité l'allemand] parce que
c'est-ce que tu veux faire à l'université / acu tebyiḍ ad txedmeḍ après l'université ?
[que veux-tu faire après l'université]/
- K116/ l'interprétariat/
- E117/c'est intéressant/ pourquoi l'interprétariat ?/
- K118/bac ad fyey [pour sortir pour partir à l'étranger]/
- E119/ [***]/ elle le dit [***] // ad nuḃal [revenons] ensuite c'est l'anglais/ pourquoi ?
- K120/ c'est une langue internationale/
- E121/puis c'est le français/ pourquoi tu l'as mis après l'anglais ?/
- K122/ ur hricey ara mlih di le français [je ne suis pas très forte en langue française]/
- E123/ d'accord euh si tu devais redevenir la petite fille que tu étais quelle serait ta
première langue ?/
- K124/ [///] le français/
- E125/ c'est le français / ce ne sera pas l'allemand ? pourquoi ?/
- K126/ [XXX]/
- E127/ ur sliy ara [je n'entends pas]/
- K128/ d tinna deg ay-deg byiy ad hercey [c'est dans cette langue que je veux exceller]
- E129/ ah d'accord / di llakul anda id æddaḍ / [l'école que tu as fréquentée...]
- K130/cuya kan euh les profs [les profs n'étaient pas bons]/
- E131/ donc le primaire/ le collège euh / et le lycée dagi i txedmeḍ [c'est ici que tu as
suivi ta scolarité]/
- K132/ 2 AS /
- E133/ je te remercie pour cet échange/

Avec REZKI

- E1/ c'est à propos du français/ Cette langue qui existe avec les autres / ce qui m'intéresse c'est de voir kečč amek i tettwaliq [quel regard tu portes] / donc nous discuterons dans la langue de ton choix / tu peux mélanger les langues / je vais commencer par te demander ton avis un point qu'on peut discuter /tu peux me poser aussi des questions / pour ce qui est du français mais aussi de toutes les langues enseignées au lycée mais plus particulièrement le français/ on dit que le français est une belle langue/ d'abord est-ce que pour toi le français est une belle langue ?/
- R2/ bien sûr c'est une belle langue/ elle est riche/
- E3/ si me permets nous allons essayer de comprendre/ je donnerai aussi mon avis/ nous allons essayer de comprendre ce que recouvre l'adjectif agi [cet] belle/ qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?/
- R4/pour moi/ l'adjectif belle pour une langue est à considérer du côté prononciation euh// elle ne présente pas beaucoup de difficultés pour l'apprendre/
- E5/là tu parles de l'accent/ ce qui veut dire si j'ai bien compris qu'elle présente un bel accent/
- R6/oui/
- E7/ sefhem-d [explique]/
- R8/euh tu prends une personne qui connaît le français et une autre qui ne le connaît pas euh tu vas ressentir la différence/ tu prends une personne qui parle arabe et une autre qui parle français tu verras que c'est original/
- E9/ et toi Rezki est-ce que tu penses que tu as un bel accent ?/
- R10/ non/ moi personnellement je pense que je n'ai pas un bel accent mais euh mais je peux l'améliorer/
- E11/ quand tu écoutes Halilhodzic/ l'entraîneur de l'équipe nationale de football / twalaq l'accent nni ines [tu vois son accent /]/
- R12/ c'est un accent unique euh c'est pas euh c'est pas (programme inachevé)
- E13/ unique euh est-ce qu'on peut dire euh /
- R14/ quand on parle français à Marseille ou à Lyon par exemple ce n'est pas la même chose eu la différence euh /
- E15/ est-ce qu'on peut dire de Halilhodzic qu'il a euh qu'il pratique un bel accent ? est-ce que ça te plaît ?/
- R16/moi personnellement son accent il me plaît/
- E17/oui (invitation à continuer] est-ce que tu l'associes euh/
- R18/ c'est un accent clair/
- E19/ je voulais dire est-ce que selon toi euh est-ce qu'on peut considérer que seul l'accent fait la beauté de la langue ?est-ce que c'est tout ?/
- R20/ah / non / il y a beaucoup de choses/
- E21/où est-ce qu'on la trouve cette beauté justement ?/
- R22/ dans les paroles euh ça dépend des paroles/
- E23/par exemple /

- R24/ quand on parle avec un langage simple/
E25/ c'est ce qui fait vraiment cette beauté ?/
R26/pas vraiment mais euh lorsque une personne elle a produit des exemples euh des mots qui sont rares euh je ne sais pas euh des métaphores et tout ça donc elle parle pas directement/
E27/tagi ad-ay tessawed yer wayen nniden [celle-ci nous conduira vers autre chose]/
R28/ [***]/
E29/ et oui axater cbaħa deg umeslay lamaena ula deg wayen nniden [la beauté est dans le mot mais elle est aussi dans autre chose]/
R30/bien sûr/
E31/ lamar d lebiyi cbaħa [la beauté est normalement] aussi di[dans] le comportement/
R32/ oui dans le geste par exemple/
E33/je pense que la beauté de celui qui parle bien une langue est aussi dans le comportement / euh amek tawalađ ayagi ? [comment tu vois cela]/
R34/tu prends une personne qui parle avec un bon accent mais euh du côté du comportement y a euh/ une absence de euh // communication/
E35/ c'est-à-dire que euh /
R36/ c'est une chose qui va avec le comportement/
E37/est-ce que ça t'arrive de parler comme ça dans la cour avec tes camarades ?/
R38/oui ça m'arrive des fois en abordant un sujet sérieux euh on se met d'accord pour le faire et euh c'est un avantage pour nous pour améliorer l'accent euh/
E39/oui justement est-ce que les élèves qui vous écoutent ou vous entendent parler en français/ c'est selon / expriment des réactions ?/
R40/ ça dépend des personnes/
E41/comment ils vous voient ?/
R42/je ne sais pas euh // un petit peu supérieurs euh ou bien euh de toute façon ils s'amuse euh ils se disent voilà ils parlent français euh ils se prennent euh
E43/d zzux [c'est de la vantardise]/
R44/ [XXX]
E45/ justement est-ce que ce n'est pas vrai ?/
R46/bien sûr que ce n'est pas vrai euh au contraire ça fait plaisir de parler en français
E47/ euh alors que normalement s teqbaylit ara nettmeslay [c'est en kabyle que nous devons parler]/
R48/ normalement oui mais moi c'est une occasion d'apprendre/
E49/ je vois bien euh donc le français est une langue que tu aimes parler euh selon toi est-ce que les langues enseignées au lycée sont à placer sur un même pied d'égalité ?
R50/non/
E51/pourquoi ?/
R52/ euh c'est//
E53/est-ce que l'arabe l'allemand l'anglais/
R54/pour moi chaque langue a sa spécificité euh elle a quelque chose de plus/ elle a quelque chose de moins/

- E55/peux-tu m'expliquer un peu ?/
R56/euh je prends par exemple deux langues l'anglais et le français par exemple/ tu trouves le français euh du côté de la richesse de la langue il est très riche euh /
E57/ ad neawed [on reprend] tenniḍ-d [tu as dit] belli [que] les langues ne sont pas égales qu'est-ce qui fait qu'une langue tif tayed [est meilleure que l'autre] ?/
R58/ [///]
E59/ad neddem [prenons] par exemple taqbaylit [le kabyle] et le français ou l'anglais
R60/bon il y a beaucoup de choses euh le kabyle est une langue qui n'est pas vraiment connue dans le monde et tu prends l'anglais c'est une langue universelle/ internationale euh donc l'anglais automatiquement a beaucoup d'avantages sur une autre langue/
E61/revenons au cas du français acu i nezmer ad nexdem s-yes ? [que peut-on faire avec le français]/
R62/il y a ce qu'on appelle les langues scientifiques/
E63/ hein ?/
R64/ ça va avec la science/ par exemple on prend le cas du kabyle on ne peut pas euh je ne sais pas si ça dit une leçon scientifique euh il manque toujours quelque chose mais euh vous prenez le français ou l'anglais vous pouvez faire tout euh/
E65/ d'accord dans certaines langues servent la science euh faire des recherches euh est-ce que c'est tout ?/
R66/non/il y a autre chose comme euh comme la culture euh l'invasion culturelle
E67/sefhem-iyi-d tagi [explique-moi] /
R68/ oui comme on voit maintenant la jeunesse d'aujourd'hui eh l'anglais et le français pour moi bien sûr/ deux langues favorites bien sûr pourquoi parce qu'il y a l'invasion culturelle et l'américanisme euh donc ça change un petit peu du côté de euh... comment dire du côté de euh ... les jeunes penchent euh/
E69/aqlay nettmeslay s trumit [nous sommes entrain de parler en français]/
R70/donc euh /
E71/ je ne sais pas ce que tu comptes faire à l'université ?/
R72/il y a beaucoup de choses /
E73/oui bien sûr nous reviendrons à cela tout à l'heure si tu veux bien / je voulais dire que la langue ce n'est seulement pour faire des études n'est-ce pas ?/
R74/c'est euh /une clé/
E75/qui ouvre quelles portes ?/
R76/bon euh elle ouvre beaucoup de portes/ parmi elle la porte de la réussite/
E77/oui/
R78/il y a bien sûr la communication avec différents types de gens qui euh vivent sur la planète terre euh /
E79/oui/
R80/bon il y a la clé [///] du savoir/
E81/la culture justement/ euh quand on parle du français tu penses à quoi ?/

- R82/quand je prends le français déjà dans notre milieu/ quand on dit français ça fait partie de notre culture/
E83/en tant qu'Algériens ?/
R84/oui/
E85/Essaie d'expliquer un peu/
R86/Y a beaucoup d'amis euh / quand je réfléchis je le fais en français euh il y a des choses quand je réfléchis je le fais en kabyle mais euh il y a des camarades de classe qui me disent qu'ils réfléchissent en français/ pour eux c'est pas une langue en plus mais elle est déjà euh /
E87/ ce n'est pas une langue en plus elle est quoi alors ?/
R88/ c'est une langue comment dire euh elle est euh/
E89/importante/
R90/oui/ importante/
E91/si elle est importante ça veut dire quoi ? c'est avec ça qu'ils s'expriment euh qu'ils euh / akka am kečč [toi] qu'est-ce que tu comptes faire avec cette langue/
R92/déjà elle m'a servi et elle me servira jusqu'à ma mort/ déjà chaque vacance je rencontre beaucoup de touristes français anglais/ donc quand je les regarde je me dis que j'ai cet avantage de connaître une langue si importante /quand je parle avec un Anglais un Saoudien un Français euh je ressens ce pouvoir cette envie de communiquer et j'apprends beaucoup de choses bien sûr euh/
E93/excuse-moi je vais t'arrêter/ qu'est-ce que tu comptes faire à l'université ?
R94/ inchallah avec le bac il y a beaucoup de choses mon premier désir est l'informatique mais balak [peut-être] je ferai français bien sûr et euh l'anglais balak ad tt-rnyu [peut-être que je l'ajouterai]/
E95/penses-tu que ceux qui parlent uniquement arabe/ ce qui n'est pas totalement vrai et ceux qui ne parlent que kabyle par exemple comparés à ceux qui parlent et maîtrisent la langue français ont autant de chances de réussir ?/
R96/ non ils n'ont pas les mêmes chances celui qui parle français a beaucoup d'avantages
E97/ quels avantages ? tu penses à quoi ?/
R98/ d'abord le français est une langue qui n'est pas vraiment du 1/3 monde / c'est une langue qui se situe dans le monde développé euh je ne sais elle a beaucoup de réseaux de communication/
E99/oui/
R100/comme je vous l'ai dit tout à l'heure je ne m'attendais pas qu'un Anglais euh [XXX]
E101/justement qu'est-ce que je voulais te dire euh toi tu es jeune euh pour toi eh parce que maîtriser cette langue euh tu parles du monde moderne / il y a beaucoup de jeunes de Kabylie qui partent en France/ on va dire Algériens tout court/ on ne va pas limiter cela à la Kabylie euh ... qu'est-ce qu'on peut dire de cela ?/
R102/ oui déjà j'ai vécu cinq ans à Tiaret/
E103/donc tu connais bien la région/
R104/oui bien sûr/
E105/est-ce que tu peux me parler un petit peu/ tu parlais en français dinna [là] ?/

- R106/oui/ surtout en classe c'était vraiment un plaisir j'avais un avantage sur les arabes /
E107/ sur les autres/
R108/oui sur les autres qui ne maîtrisent pas la langue française euh je ne sais pas ou bien
ils la détestent/
E109/ ah / ils la détestent/
R110/oui il y a des fanatiques qui disent que c'est la langue des koufars/
E111/est-ce que c'est le cas chez-nous ici ?/
R112/ non ici c'est tout à fait le contraire même vis-à-vis de toutes les langues/ moi
personnellement si je pouvais apprendre toutes les langues je le ferais/
E113/ j'aimerais revenir au mot avantage/ tu disais j'avais un avantage sur les autres /
peux-tu dire encore plus ?/
R114/ il y a autre chose euh /
E115/en termes d'avantage/
R116/ oui sentir qu'on maîtrise une langue qui euh comment dire euh // une langue
vraiment qui se mérite euh /
E117/ i teqbaylit dans tout ça ?/
R118/ [***] c'est les racines/
E119/ oui c'est les racines mais en attendant ur tt-netmeslay ara [nous ne parlons pas
kabyle]/
R120/déjà il y a l'invasion culturelle comme je vous l'avais dit et moi quand j'avais trois
ans j'étais fixé à la télévision et je peux vous dire que s'il n'y avait pas les chaînes
françaises je ne serais pas ce que je suis aujourd'hui/ c'est à partir de ces chaînes
que j'ai appris/
E121/dis comment tu te sens quand tu parles en français/
R122/des fois je me sens à l'aise euh ça dépend des personnes avec qui on parle euh des
fois on se sent gêné dès fois à l'aise/
E123/et là avec moi comment tu te sens ?/
R124/ je me sens à l'aise normal euh mais en tout cas il y a toujours ce côté-là de plaisir
qui domine/
E125/le plaisir de parler en français/
R126/oui parce que je me mets dans la tête que je parle une langue étrangère qui a
beaucoup de valeur dans le regard des autres / dans le regard du monde quoi/ donc
déjà c'est ça /
E127/oui je comprends bien/
R128/je connais des gens qui parlent une langue/ deux langues euh ils parlent arabe euh
/déjà que moi je ne maîtrise pas bien la langue française euh /
E129/ non je pense le contraire/ est-ce que tu penses que le français est une langue
étrangère ?/
R130/ //pour moi non/
E131/ ce n'est pas une langue étrangère /
R132/ avec la colonisation française euh nos grands parents/ nos parents déjà ils parlaient
français euh déjà la langue kabyle est infiltrée par des mots français/ il y a une sorte

de fusion entre le kabyle et le français / ça ce n'est pas une chose qu'on voit juste chez-nous/

E133/lukan azekka ad teseuḍ [si demain tu devais posséder] le pouvoir à l'échelle planétaire ad ak-inin xtir [on te dira de choisir] une langue pour l'ensemble de la planète anta ara textireḍ [laquelle choisiras-tu] ?/

R134/bien sûr ce sera le français/

E135/encore une fois pourquoi ?/

R136/pour moi d'abord j'ai cet avantage de savoir de connaissances dans cette langue et c'est une langue que j'aime/

E137/ restons sur cette phrase : une langue que j'aime /je te remercie/

Avec Tinhinan

- E1/ bonjour/ je voudrai juste rappeler que l'enregistrement ne sera divulgué à personne et que tu es libre de parler dans la ou les langues de ton choix /le produit de l'échange servira de base à un travail que je mène dans le cadre de mes études universitaires / je commencerai si tu veux par rappeler un mot que tu as employé dans ta rédaction/ tu disais que le français est une langue qui m'inspire/ est-ce que tu peux m'expliquer ?/
- T2/c'est une langue que j'apprécie beaucoup/ elle me permet de m'exprimer surtout dans des moments de détresse// je trouve vraiment des mots pour m'exprimer avec la langue française et pas avec d'autres langues/
- E3/ même pas la langue kabyle ?//
- T4/ des fois je connais des mots en français et je ne les connais pas en kabyle/
- E5/ je comprends que tu aimes la langue française et je voudrai que tu dises pourquoi en plus de ce que tu viens de dire/
- T6/ oui j'ai toujours eu confiance en la langue française puisque j'ai eu la chance d'avoir des bons profs au lycée au CEM et même en primaire euh/
- E7/ meslay s taqbaylit ma tebyid/
- T8/ eh cyel la façon euh amek i ay d-ttaken l'image nni yef la langue nni tettaəğab-iyi-d [l'image qu'ils nous renvoyaient me plaisait]/
- E9/oui ça c'est les enseignants/
- T10/ en plus il y a aussi le développement de la technologie/ il y a l'Internet aussi
- E11/parlons justement de l'Internet/
- T12/ oui euh j'ai aussi ma grande sœur qui m'apprend beaucoup /
- E13/ est-ce que tu penses que le français garantit la réussite sociale/ c'est quoi la réussite sociale ?/
- T14/ trouver du travail/
- E15/ gagner sa vie /avoir un salaire fonder un foyer/ avoir des enfants/
- T16/ d'ailleurs quand on fait un CV la langue française est exigée/ euh est-ce que vous parlez bien français ? écrire //
- E17/donc elle nécessaire euh est-ce que tu penses maintenant que les langues algériennes eu en fait peux-tu citer les langues algériennes ?/
- T18/on a l'arabe et le kabyle/
- E19/daya /
- T20/ on a l'arabe le kabyle et le français/
- E21/ ah donc également le français/
- T22/ oui mais y a que l'arabe euh /
- E23/ ma truhed yer tejmaet nat Frah ad tesled atas atas le français ney alla ? [si l'on se retrouve à ladjemea des Ait-Frah il est évident que le français est beaucoup utilisé n'est-ce pas ?]/
- T24/ oui c'est vrai /
- E25/ et l'anglais ?est-il pratiqué dans les cafés les rues ?
- T26/ non pas vraiment/

- E28/ d'ailleurs lorsqu'on entend et rarement quelqu'un dire hello how are you on se retourne/est-ce la même chose lorsque quelqu'un dit salut Mohand comment vas-tu ?/
- T29/ je préfère salut Mohand /teḍrayi déjà lliḡ aleḥḥuḡ avec une amie [ça m'est déjà arrivé j'étais entrain de marcher avec une amie] quelqu'un était entrain de parler en allemand/ je me suis retournée et je l'ai regardé dans les yeux direct / steqsayten [je leur ai demandé] est-ce que c'est un Kabyle ou pas il m'a répondu yenna-id oui a mademoiselle [il m'a répondu oui mademoiselle]/
- E30/ oui restons sur cela justement/ dans le fourgon ou dans la rue avec vos amis ça vous arrive de parler en français ?/
- T31/oui surtout avec B...
- E32/ et les gens qui sont là ?comment ils réagissent ?/
- T33/ en fait euh [///]
- E34/ ils ne vous disent peut-être rien/
- T35/ il ya ceux qui jettent des regards bizarres euh il y a ceux qui s'en fichent
- E36/ penses-tu qu'en Algérie il y a ceux qui ne parlent qu'une seule langue ?
- T37/non/ euh nous les Kabyles on parle le kabyle/ le français et l'arabe juste pour les études/ personnellement juste pour les études/
- E38/pourquoi ?/
- T39/c'est une langue que je n'aime pas/ je ne la déteste pas mais je euh
- E40/ tu ne la détestes pas mais tu ne l'aimes pas /
- T41/ c'est la concession [***]
- E42/ini-d acuḡar ur tt-themleḡ ara [dis pourquoi tu ne l'aimes pas]/
- T43/ en fait euh parce qu'elle est euh / les arabes hedren peut-être la langue nsen di Alger [les arabes parlent leur langue à Alger] mais ad truheḡ ar tizi [mais quand tu vas à Tizi]/
- E44/ les gens d'Alger d tagi n llakul ihedren [parlent-ils la langue de l'école] ?
- T45/ non edardja [l'arabe algérien] même edardja yagi je ne l'aime pas vu que euh à Tizi au lieu de parler kabyle ils parlent le euh le euh je ne sais pas si c'est de l'arabe ou c'est du kabyle/
- E46/ et là dans la cour si tu entends quelqu'un parle en arabe qu'est-ce que ça te fait ?
- T47/ ça ne fait rien/ il aime l'arabe il le parle/
- E48/et quand tu entends quelqu'un parler en français ?/
- T49/je suis contente/ ça me fait plaisir/
- E50/ justement penses-tu que le français est utile dans notre vie de tous les jours ? par exemple payer la facture d'électricité/ acheter deux baguettes/
- T51/pas pour tout le monde i wigad yesnen [pour ceux qui maîtrisent] bien sûr que c'est utile i wigad ur tt-yessinen ara hedren s teqbaylit [pour ceux qui ne la connaissent pas ils parlent en kabyle]/
- E52/ c'est donc selon les besoins /
- T53/ pour ceux qui aiment le français oui mais euh /
- E54/donc c'est lié à la relation que nous avons avec la langue sinon on en n'a pas besoin

- T55/mais pour payer la facture d'électricité où tout est en français c'est très utile mais ce n'est pas pareil pour acheter un kilo de tomate/
E56/ tu as écrit dans ton texte que tu trouves le français comme belle langue/
T57/ par son orthographe et sa grammaire/
E58/ oui/
T59/euh/
E60/ tu as dit aussi que le français est une langue facile /
T61/euh/
E62/beaucoup d'élèves considèrent que c'est une langue difficile/
T63/oui c'est vrai/ j'ai une cousine étudiante en licence de français elle m'a dit si tu veux faire une licence de français je te le déconseille/ elle m'a dit c'est une langue très difficile/ nniy-as [je lui ai dit] si je l'aime je vais réussir /de toute façon si je réussis au bac ce sera sans hésiter /
E64/ oui/
T65/ c'est un rêve de petite fille/
E66/et toi est-ce que tu penses que tu maîtrises la langue ?/
T67/ [///] ça va/
E68/ ça va [***] oui tu dois être capable de t'évaluer/
T69/ je me juge sur la conjugaison/
E70/ mais il n'y a pas que ça/ restons toujours à l'intérieur du pays/ aujourd'hui pour que les Algériens/ un Annabi un targui un Kabyle puissent communiquer entre eux il leur faut une langue commune /penses-tu que le français peut jouer ce rôle ?/
T71/ non /
E72/ pourquoi ?/
T73/ généralement on dit que les gens de Annaba Sétif et tout ça ils ne parlent pas bien français/
E74/ ce n'est pas toujours vrai/ c'est ce qu'on dit
T75/oui/ généralement/ donc il vaut mieux de parler avec leur langue qu'avec une langue qui n'est pas la leur/
E76/est-ce que tu penses que les habitants des régions que je viens de citer aiment le français ?/
T77/ je ne sais pas vraiment/
E78/ on va maintenant sortir du pays quelle place occupe le français sur le plan international ?/
T79/ [///]
E80/et l'avenir du français en Algérie/
T81/ avec les nouvelles générations il peut avoir une très bonne place/

Avec Sabrina

- E1/tu as choisi la langue française peux-tu dire pourquoi ?/
S2/ oui/ parce que euh j'ai beaucoup de facilité à m'exprimer en français qu'avec les autres langues/ je trouve plus mes mots en français qu'en arabe par exemple
E3/pourquoi ?/
S4/c'est une langue que je vois facile à comprendre/ à parler/
E5/d'où vient cette facilité ?/
S6/ généralement euh / je vois un mot dans un autre mot/
E7/ un mot dans un autre mot/
S8/dans un mot je trouve un autre puis je comprends la signification du premier par exemple euh bateau / je distingue eau /
E9/ mais cela existe dans toutes les langues/ en arabe par exemple c'est ce qu'on appelle la dérivation et la composition c'est-à-dire qu'à partir d'une base on peut former des mots nouveaux qu'on appelle mots de la même famille/ toutes les langues fonctionnent comme ça/
S10/ le français je l'ai appris depuis mon enfance euh /
E11/voilà qui est intéressant/
S12/ y a ma mère qui me parlait en français euh la nuit surtout euh/
E13/elle vous racontait des contes ?/
S14/ oui elle racontait des contes des récitations des chants euh je dormais avec euh ça me tenait à cœur/
E15/et la télé ?/
S16/ oui beaucoup ça compte la télévision/
E17/ tu aimes le français et tu viens de l'expliquer/ est-ce que le français est pour toi une langue algérienne ?/
S18/ [///]
E19/ hein
S20/ [///] [***] j'aimerai bien euh/
E21/ qu'elle le soit/
S22/ oui /
E23/elle ne l'est pas ?/
S24/ si euh/
E25/est-ce que tous les Algériens parlent français ?/
S26/ pas tous les Algériens mais euh la majorité je pense/ il y a beaucoup qui parlent français/
E27/puisque beaucoup parlent le français pourquoi ça ne serait pas une langue algérienne ?/
S28/il y a des arabes par exemple qui ne maîtrisent pas bien euh // donc // le kabyle oui /
E29/ c'est une langue algérienne/
S30/oui/

- E31/ si on prend toutes les langues que parlent les Algériens est-ce que d'après toi elles sont égales ?/
- S32/ non / y en a qui euh comment expliquer //
- E33/ c'est difficile mais comment tu vois les choses ?/
- S34/ y en a qui font la différence euh ils focalisent sur une langue et ils disent que l'autre langue c'est pas la nôtre euh donc on n'est pas obligé de la parler
- E35/ c'est pas la nôtre tu penses à quoi ?/
- S36/ y a par exemple ceux qui disent que le français c'est pas à nous c'est aux Français
- E37/et les kabyles ?/
- S38/ les kabyles il faut qu'ils parlent juste kabyle/
- E39/ quand tu dis ce n'est pas la nôtre euh qu'est-ce qui n'est pas ?/
- S40/cette langue/
- E41 quelle langue ?/
- S42/ le français/
- E43/ uniquement ?/
- S44/ non/ par rapport aux kabyles il y a même l'arabe/
- E45/ hein ?/
- S46/ les kabyles ils disent que l'arabe ce n'est pas la nôtre/ le français c'est pas la nôtre / les Arabes dayen qqaren-d [les Arabes aussi disent] le français le kabyle c'est pas notre langue donc on n'est pas obligé de la parler/
- E47/pourtant les gens continuent encore à parler et utiliser cette langue (le français)
- S48/des fois c'est leur travail euh ney [ou bien] ils partent euh /
- E49/ pourquoi les gens choisissent-ils une langue justement ? voilà la question / pour toi par exemple/ quelles sont les raisons ? tu m'as dit d'abord themled-tt [tu l'aimes]/ tu as dit qu'à la maison euh tu as évolué dans une ambiance qui te l'a fait aimer euh est-ce que c'est uniquement cela ?/
- S50/ vouloir comprendre une culture nouvelle/ il faut d'abord commencer par la langue euh même si on n'a pas les moyens d'aller dans le pays dans un pays comme la France mais à travers la langue à travers la culture on peut voyager euh /
- E51/ même en restant à la maison/
- S52/ voilà/
- E53/donc la langue ne se limite pas uniquement à la communication/ elle a d'autres fonctions euh quelle différence tu vois par exemple entre quelqu'un qui ne connaît que l'arabe et quelqu'un qui ne connaît que le français ?/
- S54/ tous les deux euh ils auront des difficultés euh/ celui qui connaît l'arabe il y aura un moment où il aura la difficulté dans sa vie/ par exemple il n'aura pas de facilité à communiquer avec les autres/
- E55/ est-ce que c'est uniquement dans la communication ?/
- S56/ il ne peut pas euh // il y aura des choses qui vont lui échapper euh donc euh//
- E57/ d'accord euh / et dans le domaine du travail est-ce que ce sont les gens qui connaissent la langue français qui ont des facilités à trouver du travail ou à exercer leur travail ou bien ce sont ceux qui connaissent la langue arabe ?/

- S58/ je pense que [***] ce sont ceux qui connaissent le français euh je pense/
E59/ oui c'est un point de vue/ waqila ad neffey si tmurt tura [je crois que nous allons maintenant sortir du pays] on va y aller à l'étranger mais avant j'aimerais savoir ce que tu entends par le français est une belle langue qui revient dans ta rédaction/
S60/ euh//
E61/ [///]
S62/ [***] // je vais chercher/
E63/ ce n'est pas facile/ belle langue/ une belle langue [///] où se trouve la beauté de la langue/ elle vient d'où ?/
S64/ des mots // il y a la grammaire/
E65/ cela est vrai aussi pour la langue arabe/
S66/pas pour moi [***]/
E67/ilaq ad naf anda tella cbaha n tutlayt [il faut qu'on trouve où réside la beauté de la langue] /
S68/oui c'est sûr/ je ne vois pas/
E69/ on va revenir à ça tout à l'heure ?
S70/oui/
E71/j'imagine qu'une fois à l'université tu feras tes études en français et plus précisément tu feras une licence de français bien sûr cela dépendra de ton bac et ce ne sera pas hasard que tu fais ce choix / ce choix se justifie par quelles raisons ?/
S72/ ///
E73/ ayen mačči d tamaziyt ? ayen mačči d taerabt ? ayen mačči d l'anglais ? [pourquoi ce ne serait pas l'amazigh ? pourquoi ce ne serait pas l'arabe ? pourquoi ce ne serait pas l'anglais ?/
S74/ monsieur euh // c'est la facilité/
E75/ la facilité ?/
S76/oui euh elle est facile pour moi/
E77/ parce que tu t'es déjà préparée/
S78/oui/
E79/est-ce que tu penses qu'il est plus facile d'accéder à un poste de travail en spécialisant dans certaines disciplines plutôt que d'autres ?/
S80/je pense qu'il y a de la chance quand même// je l'espère bien/
E81/ce qui veut dire que la langue ne sert pas seulement à communiquer/
S82/ oui euh // ça compte dans la vie [///] je pense euh c'est aussi pour gagner sa vie/
E83/oui en effet puisqu'on a besoin de manger de nourrir ses enfants etc/ c'est ça la vie/
S84/oui je comprends/ on ne choisit pas une langue par hasard/
E85/Et que penses-tu de la place qu'occupe le français sur le plan international ?/
S86/ euh/ c'est euh c'est une langue essentielle euh on euh [///]
E87/ sais-tu ce qu'est la francophonie ?/
S88/ non/
E89/maelic [ce n'est rien]/
S90/ elle a de l'importance dans euh //

- E91/ est-ce que tu sais que l'Algérie est le 2^{ème} pays francophone à l'échelle mondiale ?
S92/ [***] / non je viens de l'apprendre/
E93/ qu'est-ce que ça te fait ?/
S94/ c'est un plaisir [***]/
E95/ ça te fait plaisir/ ça te rassure ?/
S96/[***]oui/
E97/ encore une fois nous allons revenir à la maison / ici au lycée quelle est parmi les langues que tu étudies celle qui te paraît la plus utile ?/
S98/ [///] la philosophie/
E99/non je ne parle pas des matières /
S100/ah d'accord/ eu c'est le français [***] fidèle [***]/
E101/un jour tu auras des enfants comme tout le monde/ est-ce que tu te comporteras avec eux comme l'a fait ta maman avec toi au sujet de la langue française ?/
S102/ oui certainement/
E103/pourquoi ? pour les mêmes raisons ?/
S104/je vais leur apprendre euh [///] mais je euh pas que le français dayen [seulement] mais je vais insister sur cette langue/
E105/ ça se comprend nous voulons tous que nos enfants soient bien / justement à propos du français est-ce que tu penses que les Algériens utilisent le français quotidiennement ?/
S106/oui mais euh c'est pas du français euh/
E107/c'est-à-dire le français ac... est-ce que tu penses que nous parlons le même français que les Français ?/
S108/ justement euh il y a des Algériens qui n'utilisent pas bien le français euh c'est du français de euh rue/ banal cassé c'est pas du vrai français/
E109/et le vrai c'est quoi ?/
S110/le vrai euh on sent du respect dans la langue/
E111/ comme dans celui pratiqué par les enseignants ?
S112/ oui/
E113/dans la cour du lycée parles-tu en français avec tes camarades ?
S114/ oui/
E115/comment ils te voient ?/
S116/pas trop bien/ ça les dérange/
E117/ c'est-à-dire ?/
S118 ils euh pensent que c'est par euh / zzux [vantardise]/
E119/et qu'est-ce que ça veut dire ? ils expriment quelque chose non ?/
S120/oui / il y a ceux qui n'aiment pas la langue française donc ils ne supportent même pas de l'entendre/
E121/ parmi ceux-là qui n'aiment pas la langue française/ tu dois en connaître quelques-uns pourquoi selon toi ?/
S122/il y a des raisons euh peut-être que euh ils n'ont pas la base eu au CEM par exemple euh // ils ne sont pas encouragés par leurs parents euh /

E123/ justement quel est le rôle de l'enseignant dans cette histoire ?

S124/il faut que le prof fasse de son mieux pour convaincre l'élève à aimer une langue en tout cas il ne peut la détester juste comme ça / on aime ou on déteste à partir du prof

E125/ est-ce que tu penses que la connaissance du français garantit une réussite sociale ?

S126/ ce n'est pas garanti garanti mais comme je l'ai dit tout à l'heure on a une chance quand même/

E127/je crois que nous avons fait le tour de nombreuses questions/ tu parles très bien/ je pense que tu feras une très bonne enseignante/

S128/ inchalla a monsieur segmik a rebbi [fasse que Dieu le veuille] [***]/

Avec Youva

- E1/ bonjour/ la première fois en vous demandant d'écrire un texte tu étais devant la feuille et là nous allons discuter pour recueillir ton opinion au sujet du français / je suis professeur de français au lycée Khouas / je ne sais pas si tu me connais/ c'est M. BOUZAR/ je fais un travail à travers lequel je cherche à comprendre comme l'élève Youva élève de 3AS sciences voit la langue française / en français/ en arabe / en kabyle dans la langue de ton choix / je te demande de t'exprimer librement // amek i tt-tettwaliḍ [comment] tu vois la langue française ?/
- Y2/ c'est la langue euh/ c'est la première langue que je connais/
- E3/ première langue ?/
- Y4/ première langue étrangère que je connais/
- E5/ très bien/
- Y6/ je pense que c'est la plus riche// ilaq ad tt-issiney parce que ad tt- ihwiḡey [je dois la connaître parce que j'en aurai besoin]/
- E7/ anda ara tt- tihwiḡeḍ [où en auras-tu besoin ?]/
- Y8/ pour mes études à l'université/
- E9/ très bien euh voilà ayen d tarumit ? [pourquoi le français ?]/
- Y10/ parce qu'à l'université toutes les études c'est en français/
- E11/ tu parles de quelles études ? quelles filières ou quelles branches ?/
- Y12/ [///]
- E13/ qu'est-ce que tu voudrais faire à l'université ?/
- Y14/ architecture maths et informatique/
- E15/ oui également biologie et médecine pour toi qui est en classe de sciences/
- Y16/ oui mais c'est difficile/
- E17/ oui c'est vrai cela dépendra de ta moyenne au bac / j'ai noté dans ton texte parmi les langues que tu aimes tu as cité l'italien puis-je savoir pourquoi cette langue ? pourtant vous ne l'étudiez pas au lycée/
- Y18/ oui parce que j'aime l'Italie/
- E19/ oui parce qu'il y a le football ?/
- Y20/ oui/
- E21/ tu disais du français que c'est une langue riche/ peux-tu m'expliquer ?/
- Y22/ [///] euh le français a un riche vocabulaire/ plusieurs temps/
- E23/ revenons aux études universitaires / ne peut-on pas étudier l'architecture la médecine en arabe ?/
- Y24/ parce que ur tezmireḍ ara ad teyreḍ en arabe [tu ne peux étudier en arabe]/
- E24/ ayen ur tezmireḍ ara ad teyreḍ en arabe ? [pourquoi tu ne peux pas étudier en arabe]/
- Y25/ ayen ? [pourquoi ?]/
- E26/ ih [oui]/
- Y27/ parce que monsieur euh [///]
- E28/ parce que tamsalt [la question] concerne la langue elle-même nney [ou bien] les moyens nney [ou bien] euh/

- Y29/ non ce n'est pas une question de moyen mais parce que les termes nni [la terminologie et concept des filières architecture et médecine] waeren [sont élaborés] en français ou en anglais/
- E30/ cela veut dire que le savoir accumulés dans les deux disciplines est élaboré en français/ quelle est donc la fonction du français pour ces deux disciplines universitaires ?/
- Y31/ je n'ai pas compris/
- E32/ d'accord / si je pars sur la base de ce que tu viens de dire à propos de la langue arabe je conclus qu'elle ne peut permettre de suivre un enseignement dans les deux disciplines par exemple/ par contre le français peut l'assurer quelle est donc la fonction de cette langue /
- Y33/ pour étudier/ pour la documentation et puis c'est eux qui ont fait les découvertes
- E34/ est-ce que tu penses que le français est une langue algérienne ?/
- Y35/non ce n'est pas une langue algérienne/
- E36/ alors qu'est-ce que c'est si elle n'est pas algérienne ? est-ce que le français est parlé par tous les Algériens ?/
- Y37/ en général le français c'est les kabyles i tt-ihedren [qui le parlent]/
- E38/ ah les kabyles / pourquoi les kabyles ?/
- Y39/ parce que quand les français étaient là les kabyles ont réussi à s'adapter/
- E40/ on dit du français que c'est une langue étrangère euh // elle est étrangère pourquoi ?/
- Y41/ parce que monsieur en Algérie/ ils ont déjà les premières langues/
- E42/ par exemple ?/
- Y43/ le kabyle/
- E44/ le kabyle seulement ?/
- Y45/ non il y a l'arabe/
- E46/ est-ce que c'est l'arabe que vous étudiez à l'école ?/
- Y47/non c'est différent/
- E48/ et d'après toi les langues qui sont pratiquées dans notre pays sont-elles d'égale importance ?/
- Y49/ non monsieur ils ont donné l'importance à l'arabe/
- E50/et là au lycée ?/
- Y51 / ils ont donné plus d'importance à l'arabe /
- E52/ et comment tu vois ça ?/
- Y53/ chouya kan [ce n'est pas normal]/
- E54/ayen ? [pourquoi ?]/
- Y55/ axater [parce que] dagi ad tt-teyreḍ [ici on étudie en arabe] ad tawḍeḍ yer l'université ad tkemleḍ en français [une fois arrivé à l'université on continue en français] c'est difficile quand même /
- E56/ c'est difficile oui / est-ce que tu penses que le français est une langue facile ou difficile ?/
- Y57/ je cois que c'est une langue un peu difficile/
- E58/ un peu difficile // comment tu vois ça ?/

Y59/parce qu'elle est très compliquée très riche/

E60/ elle est riche donc très compliquée / et bien je te remercie beaucoup pour cet échange/ je te souhaite la réussite au bac/

Avec Yasmine

- E1/ tu as écrit dans ton texte je cite «celui qui ne parle pas français est considéré comme ignorant »hein / est-ce que tu peux m'expliquer un peu ?/
Y2/ [///]
E3/ excuse-moi je te rappelle que tu peux parler dans la ou les langues de ton choix/
Y4/ parce que l'Algérie a été colonisée par les Français ça fait euh le français est devenu comme une deuxième langue euh l'arabe après vient le français ainsi de suite/ donc dans la société presque tout le monde parle français et même le français cassé euh chacun comme il parle le français/ ça fait celui qui ne parle le français ils le considèrent comme ignorant/
E5/ est-ce que c'est vrai ney [ou bien] c'est seulement les autres qui le considèrent comme ignorant ?/
Y6/ non c'est les autres qui le considèrent comme ignorant/
E7/ qui les autres ?/
Y8/ les gens/ les gens de la société/
E9/ ainsi donc celui qui ne parle que kabyle est considéré comme ignorant/
Y10/ oui celui qui ne parle que le kabyle on le considère comme non développé/
E11/ donc la langue française joue un rôle/ lequel ?/
Y12/ ben // y a beaucoup de gens qui s'expriment mieux en français euh en plus c'est une langue internationale/ si on part en France on parle le français et c'est une langue très courante/ c'est pas comme l'arabe qu'on parle juste en Algérie mais si on part à l'étranger on ne peut se faire comprendre avec le français/ et si tu parles avec un anglais parce que l'anglais c'est comme le français on peut se comprendre du moment que les mots c'est euh presque la même chose c'est juste la prononciation [xxx] je pense que d'autres langues sont dérivées du français// même les écritures [entendre la graphie] elles ressemblent toutes au français/ l'anglais l'allemand c'est comme du français/ le français c'est le début d'autres langues
E13/ tu disais tout à l'heure que le français est une deuxième langue/ penses-tu que le français est une langue algérienne ?/
Y14/ non
E15/ est-ce que c'est tous les Algériens qui parlent français ?/
Y16/ non ce n'est pas tous les Algériens en plus il y a français et français /il y a le français n wid yeṣran [de ceux qui sont instruits] / ils ont leur propre français/ ils parlent le vrai français et il y a d'autres qui euh ben wigi yarkel iberdan [ceux de la rue] qui parlent le français cassé/ ils créent des mots qu'on ne peut pas ajouter euh
E17/ au dictionnaire ?/
Y18/ voilà/
E19/ peut-être qu'un jour//
Y20/ je ne sais pas//
E21/ et toi tu parles français avec tes camarades dans la cour ? quel français ?/
Y22/ non/

- E23/pourquoi ?/
- Y24/des fois comme ça quand je ne trouve pas eu / ticki ur d-ufiy ara akka le mot s teqbaylit [quand je ne trouve pas le mot en kabyle]/
- E25/ ta camarade avec qui je viens de parler du sujet m'a déclaré qu'elle aime parler français dans la cour du lycée mais elle noté que c'est presque mal vu aujourd'hui/est-ce le cas pour toi ?/
- Y26/ah oui/ ad tt-hedređ s'le français [quand tu parles en français] ad yezzi yiwen akka [quelqu'un se retourne] et dit yettzuxxu [il se vante]/ généralement ça vient de ceux qui ne maîtrisent pas la langue française/ qqaren-as yettara iman-is [ils se disent qu'il se prend pour quelqu'un]/ c'est pour ça qu'on évite de parler en français mahsoub ađas ađas [c'est-à-dire beaucoup]/
- E27/ le français est-il une langue algérienne ?/
- Y28/ non ce n'est pas une langue algérienne/
- E29/ qu'est-ce que c'est alors ?/
- Y30/ c'est une langue euh [///] intruse cyel [c'est-à-dire] elle est intégrée dans la société algérienne/ donc ils l'on adoptée les algériens/ ils sont adopté cette langue en croyant que c'est la leur puisque les français ils sont colonisé l'Algérie et tout mais ça reste étrangère/
- E31 quand les français sont partis en 1962 pourquoi n'ont-ils pas pris leur langue avec eux ?/
- Y32/ ben euh [rire] c'est une stratégie/ am wakken mazal ġđan assirem [c'est comme si ils gardaient l'espoir] qu'ils pourront revenir ou peut-être qu'ils espéraient que les Algériens allaient aimer cette langue et qu'ils deviendraient français
- E33/ oui oui//
- Y34/ peut-être que yella l'espoir bac akken ad uyalen [peu-être qu'ils gardent l'espoir de revenir]/
- E35/ il y a beaucoup d'Algériens qui vivent actuellement en France waqila [presque] il y a deux millions d'Algériens peut-être plus/
- Y36/ en plus les français makken llan[quand ils étaient] en Algérie euh quand même ils n'arrivaient pas à communiquer avec les Algériens euh donc euh ils leur ont appris à parler/ils ont construit des écoles/ ils enseignaient tout en français/ça fait d'ailleurs même d'imđaren nni n zik i yesnen mlih le français axater d irumyen iten yesseyren wala wid n tura [ce sont les anciens qui maîtrisent la langue française parce qu'elle leur a été dispensée par les français eux-mêmes contrairement à ceux de maintenant] / imiren [en ce temps] c'était le français entae ssah [le vrai français] tura [maintenant] d le français n ukawačču [en caoutchouc] /
- E37/ [***]/
- Y38/ [***]/
- E39/ Yasmine que comptes-tu faire à l'université ?/
- Y40/bon euh / niqal [avant] byiy [je voulais] faire journalisme mais puisque c'est en arabe ça fait bedley [j'ai changé d'avis] yezmer lhāl ad xedmey anglais [il se pourrait que je fasse] mais si je fais anglais c'est pour faire par la suite interprétariat

- E41/ oui donc interprétariat/
Y42/ j'aimerais bien éviter l'arabe/
E43/pourquoi ?/
Y44/ parce que euh / ça ne mène euh ça n'aboutit à rien tina [celle] de l'arabe parce ma teyriḍ [si tu étudies] l'arabe ad teqqimeḍ [tu restes] en Algérie/ on est condamné à rester di le pays agi [dans ce pays]/
E45/ et le français ?/
Y46/le français ad tettekled yef yiman-ik [avec le français tu peux compter sur toi-même] anda truheḍ ad tettekled [là où tu vas-tu pourras te débrouiller] même si ur tessineḍ ara les langues nniḍen [tu ne connais pas les autres langues]/en français quand même mi ara ad hedreḍ [quand tu parles]en français yella cituh [il y a un peu de] euh // win yesēan [celui qui a] un plan pour partir à l'étranger ixir-as [il lui est préférable] le français wala [et non]l'arabe/
E47/ revenons au cas de l'Algérie est-ce que tu penses que les langues qui sont là sont égales ?/
Y48/ les langues ?/
E49/ les langues algériennes/
Y50/ mahsuv [c'est-à-dire] l'arabe euh /
E51/ oui/
Y52/ les langues qu'on utilise ?/
E53/ oui ad d-nseddu l'anglais ad d-nseddu le français/ le kabyle/ le chaoui/ le targui/ etc/est-ce que tu penses que ces langues sont égales ?/
Y54/ non d'abord l'arabe est à classer en première position//
E55/ mais toi/ si tu devais classer/
Y56/ lukan d nekkini ara yeklasin [si c'était à moi de classer]/ je classerai d'abord le français/ bon euh l'anglais et puis l'arabe ad teḡḡey en dernier parce que après tout l'arabe c'est une langue maternelle : anwa ur yesinen ara l'arabe ? [qui ne connaît pas l'arabe ?]/
E57/ tu parles de quelle langue arabe ?est-ce que c'est celle que vous étudiez à l'école ? d'ailleurs est-ce que c'est une langue maternelle ?/
Y58/ non tagi neqqar di llakul [celle qu'on étudie à l'école] n'est pas une langue maternelle (répété deux fois pour marquer une emphase) mais cyel akka [c'est tout comme] xas ma ur teyriḍ ara[même si tu n'as pas étudié l'arabe agi el fousha di llakul [l'arabe standart à l'école] mi ara g-dyehder yiwen s edardja [quand quelqu'un te parle en arabe algérien] c'est-à-dire la langue arabe avec laquelle on parle dans les wilaya arabophones ad tfahemeḍ cituh / ad ag-dyehder yiwen s ederdja kečč tesneḍ el fushaa ad tfehemeḍ cituh [tu peux comprendre un peu quand quelqu'un te parle en arabe algérien-dardja- et que tu maîtrises l'arabe standart]/
E59/ oui/
Y60/ oui/ ça fait qu'on n'est pas forcé de classer l'arabe algérien en première position parce que même si on ne l'étudie pas à l'école on peut toujours// mais le français

- ou l'anglais si on ne les étudie pas à l'école ma ag dyehder yiwen [quand quelqu'un te parle] tu ne pourras pas comprendre/
- E61/ tura [maintenant] atan teklassid [tu viens de classer] le français d tamezwarut [en premier]/ il doit y avoir des raisons non ? mais si on s'intéressait uniquement à la communication parce que ce n'est pas tous les Algériens qui parlent français ce classement serait faux euh mais alors il doit y avoir d'autres raisons/
- Y62/ [///]
- E63/il doit y avoir d'autres raisons non ?ben écoute par exemple euh//
- Y64/ la communication euh ad taruđ [tu écris] une lettre euh //
- E65/ oui/
- Y66 / [///]
- E67/ pas seulement écrire une lettre / regarde par exemple l'administration algérienne /
- Y68/ partout d le français i ilehđhun [partout c'est le français qui est utilisé]/
- E69/ oui c'est vrai par exemple au niveau de certaines institutions telles que les tribunaux c'est l'arabe qui est utilisé mais anda nniđen [ailleurs] c'est le français/
- Y70/ même euh [///]
- E71/ et le français sur le plan international/ le français et l'anglais/ comment tu les classes ?/
- Y72/pour moi d [c'est] le français qui occupe la première place/
- E73/ si tu dois utiliser quelques adjectifs/ tu sais ce que c'est bien sûr tels que bon etc/ quels sont ceux que tu pourras utiliser pour qualifier le français ?/
- Y74/intéressante euh [///] langue intéressante/ courante euh [///]
- E75/ il y a des camarades à toi qui utilisent belle/ belle langue/ est-ce que tu penses qu'elle est belle ?/
- Y76/ [///] akka pour euh iwin yesnen ad tt-yehder [oui pour celui qui la maîtrise]/
- E77/ oui j'aimerais que tu me dises ce que tu comprends par belle/ belle langue/
- Y78/belle langue euh// parce que mi ara twaliđ akka yiwen ihedder le français [quand tu vois quelqu'un parler en français] ad twaliđ akka ihedder en kabyle ney en arabe [et que tu le vois parler en kabyle ou en arabe] ad as-tiniđ ur yessin ara ad yehder [tu te diras qu'il ne sait pas parler] umbead [après] quand il parle en français même s'il fait des fautes ad as-tiniđ yessen ad yehder [tu te diras qu'il sait parler]
- E79/donc la beauté de la langue est liée à euh//
- Y80/ son accent euh //
- E81/ on est à l'aise
- E82/est-ce que vous parlez français à la maison ?/
- Y83/ ah oui / souvent avec mon père/
- E84/ton père/
- Y85/ oui c'est le seul qui connaît le français/
- E86/ oui je le connais/ il était journaliste/
- Y87/ oui journaliste-écrivain/
- E88/ je comprends maintenant pourquoi tu parles bien français et que tu aimes cette langue/ je suis content/ je comprends pourquoi tu écris aussi bien/ c'est la première

fois que je tombe sur une rédaction comme celle-ci et je devais te noter je donne tout de suite un 7/5 sur 8/ /

Avec AMAL

- E1/ dans le texte que tu avais écrit/ tu as parlé de l'amazigh/ de l'anglais mais tu n'as pas parlé du français pourquoi ?/
- A2/ le français heu j'avoue que c'est une langue que j'aime beaucoup aussi/ mais je crois que heu // à l'échelle mondiale son usage n'est pas très fréquent/
- E3/ Ah d'accord/ qu'est-ce qui te fait dire ça ?/
- A4/ parce que généralement/ les pays et tout ils utilisent beaucoup plus l'anglais/ surtout en ce qui concerne l'économie/
- E5/ je ne sais pas est-ce que tu as des chiffres/ des statistiques ney [ou bien] tu te bases sur quoi ?/
- A6/ heu// déjà que les Etats-Unis d'Amérique c'est la première puissance mondiale/ et heu // leur langue/ c'est l'anglais / il y a beaucoup de pays qui ont aussi l'anglais comme langue nationale/
- E7/ heu/ d'accord/ qu'est-ce qu'on peut conclure ? le français vient alors en quelle position ? deuxième ? troisième position ?/
- A8/ 3^{ème} position/
- E9/ quelle langue vient alors en 2^{ème} position après le l'anglais ?/
- A10/ l'espagnol/
- E11/ ce classement s'explique par quoi ? s'agit-il du nombre de locuteurs ou s'agit-il d'autre chose ?/
- A12/ je dirai plutôt que cela s'explique en termes de nombre de personnes qui parlent l'anglais/
- E13/ c'est possible bien sûr/je n'ai pas vraiment les statistiques mais on peut vérifier/ mais je voudrai faire un enchainement avec autre chose / ça sert à quoi une langue ?
- A14/ ça sert à communiquer entre les gens/ c'est un moyen de communication qui permet aux gens de dire ce qu'ils pensent/ euh de se faire passer des messages/ de dialoguer de discuter/ d'échanger leurs opinions/
- E15/ justement puisque nous parlons des langues euh du français/ de l'anglais y compris du kabyle tketved atas yef teqbaylit [tu as beaucoup écrit sur le kabyle dans ton texte] euh d'après toi est-ce que les langues sont égales ? /est-ce qu'elles ont la même valeur ?/
- A16/ je dirai que oui/pour chaque peuple c'est la langue ines [sa langue] qui compte le plus/
- E17/ mais pour toi[///]
- A18/ nekkini [pour moi] euh// pour moi c'est tamaziyt qui compte le plus parce que c'est notre langue// c'est la langue de nos ancêtres/
- E19/ très bien euh// assagi tura [ajourd'hui] lihala deg ay-deg tella tmaziyt est-ce que nezmer ad nini tamaziyt ukked d taearabt ney tafransist mebla ma nettu l'anglais et bien sûr l'allemand surtout qu'il y a des élèves qui l'étudient // est-ce que ces langues en Algérie sont égales ?/

- A20/ non /
- E21/ non/ pourquoi ?/
- A22/ à mon avis non / axater les étudiants donnent plus d'importance i taerabt / d'ailleurs on peut voir même dans les coefficients d taerabt i yesean le plus alors que ça devrait être le français ney tamaziyt surtout pour le français puisque s-yes ad nkemmel à l'université/ donc d tinna iwumi ara fken plus d'importance et tamaziyt akked s taerabt je pense qu'elles doivent être au même pied d'égalité axater le peuple algérien llan deg-s les arabes llan deg-s les kabyles euh donc je pense ad ilit kif kif mais ce n'est pas le cas/
- E23/ justement parlons du cas du français / tu parlais tout à l'heure de l'université euh qu'est-ce que tu attends de cette langue ?/
- A24/ [///]
- E25/ tu es candidate au bac euh/ qu'est-ce que tu comptes faire à l'université ? c'est une question indiscrete mais je suis curieux de la poser/
- A26/ poursuivre mes études en médecine/
- E27/ très bien// tu attends quoi alors à travers cette langue ? pourquoi le français et pourquoi pas l'arabe ?/
- A28/ je dirai si je reviens au classement nni des langues que taerabt est un peu derrière/ c'est le français qui est plus important et le français eu je trouve que c'est une langue plus riche/
- E29/ riche/ j'aimerais comprendre ce que tu entends par ce mot/
- A30/c'est-à-dire qu'elle contient beaucoup plus de termes/
- E31/ un exemple/
- A32/ je vous cite l'exemple des sciences naturelles euh j'aurais aimé qu'elles soient enseignées en français parce qu'il y a des termes en arabe cyel [c'est tout comme] du français euh erant akenni ar taerabt [ils les ont traduits en arabe] mais euh ar taerabt c'est euh [///]
- E33/ ce n'est pas précis ?/
- A34/ oui/
- E35/ acunezmer ad nini yef tefransist ihi [que peut-on alors dire du français ?] en comparaison avec les autres langues ?est-ce qu'on peut enseigner les sciences naturelles s tmaziyt aka tura ? [en amazigh maintenant]/
- A36/ non/
- E37/ aujourd'hui pourquoi on n'arabise pas l'enseignement de la médecine ?
- A38/ je crois que euh/ les termes nni utilisés en médecine vu que c'est les français qui ont peut-être découvert ces choses-là [///] y a beaucoup de savants français qui ont contribué à l'avancée de la médecine euh/ les termes nni axir en français wala en arabe [il est préférable que les termes soient en français et non en arabe]/
- E39/ tu disais du français que c'est une langue riche peux-tu encore employer d'autres mots ?/
- A40/ je dirai qu'elle est facile aussi/
- E41/ amek ? [comment/ explique]/

- A42/ c'est une langue facile à apprendre// qu'on peut utiliser couramment/
E43/ raconte-moi un peu ton expérience scolaire de cette langue je sais que tu es très bonne élève est-ce que tu peux me parler un peu euh/ l'école primaire/ dans la famille/
A44/ [///]
E45/ si ça te dérange/ ne m'en parle pas/
A46/ non pas du tout/
E47/ alors parle-moi un peu de la petite fille que tu étais/ à la maison parlez-vous français/ un tout petit peu/ ce que tu veux garder pour toi/ ne le raconte pas/
A48/ étant petite je n'étais pas du genre à sortir jouer dehors j'étais plutôt très réservée/ je restais souvent à la maison et je passais mon temps à regarder la télévision/ des films et des dessins animés et tout et euh c'était en français et c'est de là que j'ai commencé à aimer cette langue/ puis quand j'ai commencé à étudier en primaire j'ai beaucoup aimé/ j'ai appris l'alphabet très tôt/
E49/ et l'enseignant [e] ?/
A50/ elle était très bien/ très gentille/ on l'aimait/
E51/ et à la maison ?/
A52/ avec mes parents non mais euh j'ai des cousins en France
A53/ mi ara d-asen [quand ils rentrent au pays]/
E54/oui/ ils m'ont aidé à apprendre/
E55/ [je raconte l'expérience de ma fille devant la télévision] tu as employé riche et facile/ c'est tout ?/
A56/ euh [///] passionnante /
E57/ passionnante / encore une fois/ je te demande de m'expliquer/
A58/ c'est-à-dire que c'est une langue qui attire la personne à // la découvrir encore plus/ à chercher [///]
E59/ qu'est-ce qui attire dans cette langue ? dacu ?[quoi ?]/
A60/ les expressions/ les termes/
E61/dans la cour du lycée est-ce que tu parles français avec tes camarades ?/
A62/ça m'arrive très souvent aka [comme ça] d'utiliser des termes//
E63/ je vois/ et qu'est-ce que toi-même tu ressens en parlant en français ?/
A64/ euh [///]
E65/ [***] / rien ?/
A66/ [***]
E67/ et les autres comment ils te voient quand tu parles en français ?/
E68/ ben justement/ c'est euh [///]
A69/ est-ce que tu te sens bien vue/ ney [ou bien] ///
E70/justement euh di la société nney [dans notre société][///] quand tu vois aka gui [comme ça] quelqu'un parler en français euh cyel [c'est comme] ils le prennent pour quelqu'un qui se sent supérieur/
E71/ comment ? tu veux dire qu'il y a des préjugés ? peut-être que les temps ont changé maintenant/ non ? Avant c'est tout le monde qui parlait en français/ le français est

- ce qu'il est maintenant/ continuons/ peux-tu me parler un peu de ta relation avec cette langue ?est-ce que tu lis des romans ? / est-ce que tu écoutes la chanson française ?/
- A72/ oui j'ai lu des romans/ des romans policiers/ j'aime le suspense par exemple d'Agatha Christie et je trouve que c'est bien/
- E73/ question encore indiscreète/ est-ce que tu envisages de partir en France un jour/ continuer tes études par exemple/
- E74/ oui pourquoi pas ?/
- E75/et ici dans notre pays/ comment tu vois l'avenir du français ?/
- A76/on ne lui accorde pas l'importance qu'il faut/
- E77/des voix s'élèvent pour revendiquer de remplacer le français par l'anglais/ c'est possible ?/
- A78/ je crois que non parce que déjà pour apprendre l'anglais il faut être assez bon en français vu que c'est des langues qui sont un peu proches/ je crois qu'on ne peut pas passer au stade de l'anglais avant le français/
- E79/je voudrais que tu te mettes dans une situation imaginaire si tu devais renaître et qu'on te donnerait le choix d'une langue maternelle est-ce que tu choisirais le kabyle ?/
- A80/ oui/
- E81/ sûr ?/
- A82/ oui /
- E83/quand tu parles en français/ en kabyle ou dans une autre langue est-ce que c'est la même chose pour toi ?/
- A84/puisque d taqbaylit kan [seulement le kabyle] i nhedder [que nous parlons] parfois il y a des choses qu'on exprime mieux en français qu'en kabyle/ quand je parle par exemple akagi [comme ça] avec des amis/ quand quelqu'un par exemple se sent mal je trouve plus de mots mi ara as-hedrey [quand je lui parle] en français qu'en kabyle/
- E85/ et donc que peut-on déduire ?/
- A86/ c'est une langue qui nous permet d'exprimer nos sentiments/ communiquer/ on est à l'aise/
- E87/ certains disent à ce sujet qu'ils aiment la langue française parce qu'ils la trouvent belle est-ce ton cas ?et que veut dire cet adjectif ?/
- A88/ pour moi il n'y a pas de langue belle axater [parce que] je pense que chaque personne trouve la langue qu'elle maîtrise mieux d tina [c'est celle-là] qui est belle
- E89/ où se trouve la beauté de la langue ?/
- A90/peut-être dans ses termes/ sa littérature/ son cinéma//
- E91/tu disais tout à l'heure que tu aimes le français / y a-t-il une langue que tu n'aimes pas ?/
- A92/l'arabe/
- E93/ ah oui /pourquoi ?/

- A94/ déjà que je trouve/ que je trouvais/ bon cette année ça va/ je trouvais un peu de difficultés à l'école/
- E95/quel genre de difficultés ?/
- A96/ je comprends pas trop les termes surtout quand j'étais en première année dagi [ici] el aasr el djahili [la littérature de la période anté-islamique] et tout ça/ c'est très compliqué/ c'est difficile de comprendre/ c'est une vieille langue/ j'aurais aimé que l'on nous enseigne la langue arabe parlée maintenant/
- E97/ oui je comprends bien/ moi-même je lis aisément des articles de journaux mais je ne comprends presque rien quand il s'agit d'aider mon fils à lire un texte de Moutanabi /tout au début de notre entretien nous avons parlé des langues dans le monde /je voudrais que l'on parle un peu de ce que veut dire pour toi une langue forte/
- A98/je crois ça a un rapport avec l'économie / une économie forte c'est aussi une langue forte/
- E99/ nous avons touché presque à tous les points mais je voudrais encore une fois revenir à l'égalité des langues où tu disais qu'en Algérie les langues ne sont pas égales/ ces derniers jours à l'occasion du 20 avril certains ont revendiqué à ce que l'amaziɣ soit officialisé / tu sais ce que veut dire officialisé ?/
- A100/ oui/ c'est-à-dire que l'on pourrait tirer des papiers/ écrire en tamaziɣt//
- E101/ le kabyle est une langue algérienne / le français est-il une langue algérienne ?/
- A102/ non c'est plutôt une langue européenne/ et je crois que ḡḡan-aɣ-tt id irumyen [nous l'avons héritée des Français]/
- E103/ mais aujourd'hui tella gar-aneɣ [elle existe parmi nous] di temdinin [dans les villes] di tudrin nney [dans nos villages]/ partout euh est-ce que tu penses que cette langue est étrangère ?/
- A104/ je ne sais pas euh je pense qu'elle étrangère parce qu'on nous l'a imposée
- E105/ i taerabt ihi ? [et la langue arabe alors]/
- A106/ aussi/
- E107/pourtant dans notre constitution la langue arabe est considérée comme langue nationale et officielle/ donc ?/
- A108/ma rran taerabt akkagi [s'ils considèrent l'arabe de cette façon] le français doit l'être aussi/ sinon ce serait juste tamaziɣt qui serait langue nationale et officielle/
- E109/ oui si l'on suivait ce résonnement/ mais alors la définition que nous faisons de la langue étrangère n'est pas bonne/ en fait une langue existe lorsqu'elle est parlée par un groupe ou une communauté/ on nous dit que l'arabe est la langue du coran c'est donc une langue par contre les autres [les variantes de l'amazigh] sont des dialectes/ que penses-tu de l'idée de la langue arabe langue du coran ?/
- A110/ c'est vrai que l'arabe c'est la langue de notre religion mais je ne crois pas que ce soit une raison pour qu'elle ait plus d'importance que les autres langues/

Avec Samir

- E1/ dans ta rédaction/ tu as parlé du français et de l'anglais //ce sont tes choix/ euh tu as parlé aussi de l'arabe/est-ce que tu peux m'expliquer encore davantage ce choix que tu fais ?//
- S2/ euh//pour commencer par rapport à langue française/je dirai beaucoup plus// que c'est si je puis dire par affinité/par amour à cette langue//euh depuis que j'étais petit mes parents m'avaient habitué à parler en français/ je regardais beaucoup la télé en français/ euh mais après plus je grandissais plus je remarque que j'ai de la passion pour cette langue que j'aimerai bien étudier encore beaucoup plus/
- E3/ très bien/alors//tu as utilisé des expressions/je suis fasciné/je suis intéressé/est-ce que tu peux me parler un peu de tes parents si cela ne te dérange pas/que fais ton père ?/
- S4/ mon père/avant il était instituteur/
- E5/ instituteur de français/
- S6/non/il était instituteur d'arabe/il est actuellement directeur d'une école primaire//et ma mère avait reçu une sorte de diplôme pour être institutrice de français mais elle n'avait pas eu la chance de travailler car elle s'est mariée/il y avait une grande famille/il fallait travailler/ mais euh //cela ne l'a pas empêché d'aimer cette langue et à nous l'inculquer/même aujourd'hui lorsque je fais des rédactions ou des exposés elle m'aide beaucoup surtout beaucoup plus en orthographe et tout/c'est pour cela qu'elle[///] [XXX] même mon petit frère euh/ il commence à bien faire ses premiers pas en français/
- E7/ceci explique un peu ton parcours/maintenant tu es en classe de terminale/ une fois passé ton baccalauréat dans quelle langue comptes-tu poursuivre tes études ?/
- S8/[***] français [rire]/
- E9/ peux-tu me dire un peu plus sur cette langue ? que représente-t-elle pour toi ?/
- S10/en ce moment /heu en ce moment par rapport aux langues qui sont étudiées dans le monde/euh normalement le français est une langue vivante qui a vraiment sa place parmi les langues du monde qui sont étudiées/
- E11/je t'arrête un petit peu/est-ce que tu me dire ce que tu entends par langue vivante ?/
- S12/c'est// c'est // par rapport à moi c'est une langue qui se développe // une langue où il y a du nouveau // je ne dirai pas tout le temps mais il y a du nouveau / ce n'est pas une langue qui // qui reste dans ses débuts / par exemple euh ça y est ils ont mis sa grammaire/il n'y a pas de développement/
- E13/ à quelle langue tu penses par exemple ?/
- S14/ [***] l'arabe [***] l'arabe/
- E15/pourquoi/ que veux-tu dire ?/
- S16/l'arabe parce que depuis l'école primaire je vois qu'il n'y a pas eu de changement/chaque année la même chose/ et en français j'ai remarqué qu'il y a souvent du nouveau//
- E17/ parlons un peu de la langue arabe justement/certains considèrent que c'est la langue de la religion/ et toi que penses-tu ?/

- S18/ je pense vraiment la même chose qu'eux/parce que euh//lorsque l'Islam est venu// euh// notamment [///] il a été sous cette langue /l'arabe/parce que le prophète est d'origine arabe/et donc sûrement il fallait s'exprimer en arabe// mais on aurait aimé qu'il y ait eu juste cette propagation de l'islam sans l'arabe/ sans le panarabisme par exemple//
- E19/ c'est-à-dire/
- S20/ cette euh// cette euh/ il y a certains islamistes/ certains islamistes euh/ ils te disent il y a une invasion culturelle qui vient de l'occident /et tout mais par rapport à nous aussi/nous qui sommes nord africains/on est aussi envahis par la culture euh qui vient du Moyen Orient/quand on voit des gens porter des habits blancs/ça ce n'est pas de notre culture/
- E21/bien que ce soit intéressant/ je voudrais que l'on revienne un peu à notre question de départ/dans les textes que j'ai recueillis dans ta classe/il y a des élèves qui disent que le français est une belle langue/et pour toi ?/
- S22/je confirme/c'est une belle langue/ si je puis dire romantique par rapport à moi/c'est une langue qui donne envie de l'étudier/de la parler aussi et //
- E23/excuse-moi/si tu dois utiliser des mots pour parler de cette beauté quels seront-ils ?
- S24/si je puis dire/une langue magnifique/une langue vraiment raffinée/ euh / de par sa conjugaison/ si je puis dire/ça donne envie de parler/
- E25/je confirme que tu parles bien d'ailleurs/bien sûr c'est mon jugement / tu parles d'ailleurs sans accent contrairement à moi tu réalises bien le son [R]/on dit aussi que c'est une langue facile à apprendre/est-ce que c'est vrai ?/
- S26/ facile à apprendre comme ça de prime abord/ je ne pense pas/il faudrait faire vraiment ses premiers pas/ il faudrait que ce soit depuis euh depuis notre enfance/ on commence à faire de petits pas euh en regardant la télé/ en regardant les dessins animés en langue française/ c'est comme ça que [///] mais euh venir comme ça euh / amener quelqu'un/ euh ramener quelqu'un je ne sais pas euh ramener quelqu'un du fin fond de l'Afrique avec aucun mots de la langue française et lui lancer comme ça un dictionnaire/il ne se retrouvera pas// comme par exemple ce qui se passe pour l'allemand/ euh même si je suis en langue étrangère/je ne dirai pas que je n'aime pas l'allemand mais euh je ne me trouve pas vraiment à l'aise/parce que à l'âge de 16 /17 ans comme ça on te lance une langue/ directement vers la grammaire et tout / ce n'est pas vraiment sérieux/
- E27/une question encore que j'aimerais te poser c'est de savoir ce que tu penses de cette idée-là/on parle de l'utilité des langues/ quelle est la langue euh quelles sont les langues qui te paraissent utiles/ et qu'est-ce que tu penses du français ?/
- S28/je parlerai en tant qu'Algérien/ en ce moment on voit plus de monde qui se tourne vers les langues étrangères/ de par leur importance/par exemple euh/ moi personnellement je dirai que dans le cadre de la scolarité// c'est mon avis/ je ne vois pas vraiment l'intérêt d'étudier les matières scientifiques par exemple en langue arabe/ parce que vraiment euh ça ne ramène pas grand-chose/ mais en langue française si/ quand on voit des lycéens étudier les sciences/le génie civil et tout en

- langue arabe après ils arrivent à l'université / ils le font en français/ donc c'est une sorte de euh d'obstacle/ pourquoi ne pas leur faire des études depuis le lycée et en français/comme ça ils se retrouveraient mieux à l'université/ parce que généralement les scientifiques euh à l'université ils font des cours de français dans les écoles privées/ donc c'est une sorte d'obstacle/
- E29/ un mot encore que j'aimerais discuter avec toi/ certains parlent de richesse de la langue/j'aimerais savoir ce que tu penses/une langue riche qu'est-ce que c'est pour toi ?/
- S30/ c'est euh par rapport à moi/ c'est une langue où il y a une diversité si je puis dire/ euh quand on prend par exemple un mot euh il a beaucoup de synonymes/il ne renvoie pas à un seul mot/ c'est comme le cas de l'amazigh pour lequel on ne donne pas vraiment beaucoup d'importance dans notre pays/
- E31/ donc euh la richesse renvoie à la richesse du vocabulaire/
- S32/oui/
- E33/ est-ce que ça ne renvoie pas à autre chose ?
- S34/ si // à sa culture euh à ce que ça ramène [ce que ça produit]
- E35/ la culture française donc/
- S36/ oui/ lorsqu'on s'attache à une langue on s'attache sûrement à sa culture/ parce que je dirai qu'il n'y a pas de langue sans culture/
- E37/ une question justement qui se rattache à la culture/ quelle place occupe la langue française dans notre région ? / dans notre pays ?
- S38/ par rapport à notre région/ avant c'était connu euh je dirai le fief de la francophonie/euh la région de Fort National c'est connu pour être euh // même les gens qui pratiquent/ qui pratiquaient la politique euh qui étaient instruits/ ils étaient instruits à la française si je puis dire/ mais de nos jours ça commence à vraiment euh // euh [///] comment dirai-je /
- E39/ je vais justement enchaîner avec un autre aspect/ entre camarades lycéens/ tu es très bien placé pour me renseigner euh est-ce que vous discutez comme ça dans la cour en français ?
- S40/ avec deux ou trois camarades/ c'est des filles qui sont d'ailleurs en langues étrangères euh oui/ mais généralement les garçons ils sont euh / ils ne sont pas vraiment // français/ enfin c'est ce que j'ai remarqué hein/
- E41/ pourquoi ?
- S42/je pense aussi au fait que les garçons/ certains garçons euh ils s'intéressent au football et lorsqu'ils achètent des journaux/ ils achètent les journaux en langue arabe/ par exemple il y a le journal El Heddaf ça existe en français et en arabe/ pourquoi ne pas l'acheter en français ? et moi franchement et c'est ma vision/ j'ai une sorte de mauvaise image par rapport aux gens qui lisent le journal en arabe/ça reste toujours mon avis/
- E43/ donc pour toi euh des élèves de langues étrangères qui lisent des journaux en arabe ce n'est pas normal/
- S44/ oh non / franchement [rire]

- E45/ je voudrais que l'on parle maintenant de langue maternelle/ qu'est-ce que c'est pour toi une langue maternelle ?
- S46/ c'est/ c'est vraiment une raison de vivre/ c'est euh notre culture/ c'est notre histoire/ notre origine/ c'est euh par rapport à moi ma langue maternelle c'est le kabyle/ c'est euh je ne me vois pas être triste sans l'exprimer en kabyle [///] même m'énerver/
- E47/ Jean Amrouche dit la même chose/ je ne sais pas si tu le connais/
- S48/ oui/ il dit lorsque je pleure c'est en kabyle/ sentimentalement on ne peut rien exprimer euh dans une autre langue/
- E49/ il y a une tendance actuellement chez les jeunes à vouloir partir ailleurs/ qu'est-ce que tu penses des élèves qui s'intéressent aux langues étrangères seulement parce qu'ils veulent partir ?
- S50/ à cet âge de l'adolescence/ généralement les lycéens te disent moi je fais une licence de anglais je fais allemand/ je vais avoir une licence et partir ailleurs/ pourquoi tu vas partir ailleurs ? tu peux rester enseigner ici/ il n'y a pas de problème/ enfin moi je ne vois pas qu'il faudrait vraiment se prendre la tête du fait de partir ailleurs dès le jeune âge/ alors là qu'est-ce que ça va donner lorsqu'ils vont grandir/ si chacun de nous venait à partir qui va rester ici/ qui/ qui va travailler le pays ?/
- E51/ revenons au français/certains l'apprennent parce qu'ils ont des projets comme tu viens de le dire/mais ne penses-tu pas qu'apprendre le français est nécessaire parce que c'est une langue aussi algérienne ? le français est-il une langue étrangère ?/
- S52/ je dirai franchement ce que je pense qui serait utile et important/pourquoi ne pas mettre trois langues officielles ?/ aujourd'hui la langue officielle du pays c'est l'arabe/ pourquoi ne pas mettre l'arabe l'amazigh et le français / parce qu'il y a beaucoup de gens qui s'expriment en français/ on ne peut pas le nier/ on ne peut pas dire que l'Algérie est un pays arabe parce que ça ne l'est pas/ il ya des gens qui s'expriment en arabe mais il y a des algériens qui ont pour langue maternelle le français/ comme ça il y a des parents qui parlent à leurs enfants en langue française/ et ça serait encore donner un exemple de tolérance/ comme la Suisse/ je pense ils ont quatre langues officielles/ et donc pourquoi ne pas faire ça ? /prétendre que l'Algérie est un pays arabe cela est faux/
- E53/ selon toi pourquoi on ne le fait pas ?/
- S54/ parce qu'il y a certaines autorités qui ne le veulent pas/ mais tôt ou tard ça va arriver/
- E55/ pourquoi ? euh enfin peux-tu m'expliquer ton optimisme ? /
- S56/ parce que euh / parce qu'il y a une partie de l'histoire de l'Algérie qui est celle de la France/ cent trente ans d'histoire on ne peut pas les cacher comme ça juste/ on ne peut pas cacher le soleil avec son doigt comme on dit en kabyle/
- E57/ une grande problématique/ en effet on constate une régression du français au niveau du système scolaire/ cela est dû à quoi selon toi ? kan akkagi [seulement comme ça] c'est vrai c'est une question un peu difficile/
- S58/ le problème de la scolarité revient toujours à la politique/ toujours lié à la politique/ parce que lorsqu'on prend par exemple le collège/ moi j'ai failli rater mon BEM à cause du français et de l'anglais/ j'avais eu un 15 en français et 16 en anglais or

- c'était en coefficient 2 / c'était vraiment bas/ alors que l'arabe c'est en coefficient 5 et les mathématiques c'est en coefficient 4/or moi je ne suis pas du tout bon en maths/pourquoi on ferait pas genre 1AM 2AM 3AM toutes les matières seraient au coefficient 2/ et quand on arrive en 4 AM on choisit soit on passe un brevet littéraire soit un brevet scientifique/ comme ça ferait une sorte d'égalité/ il y avait des scientifiques qui étaient bons mais qui ont raté leur BEM parce qu'ils n'étaient pas forts en arabe/
- E59/ tu as dit que cela obéit à la politique/ qu'est-ce que cela veut dire ?/
- S60/ il y a des gens qui veulent nous faire croire que nous sommes des arabes/ que les Algériens sont bons en langue arabe/ que euh // ils ont attribué le coefficient 5 à cette langue qui n'est pas vraiment parlée dans notre pays/ c'est juste une langue qui est étudiée comme langue/ ce n'est pas euh//
- E61/ une question justement qui se rapporte à la langue arabe/est-ce que l'arabe enseigné à l'école est la langue des Algériens ?/
- S62/ non/ non / même qu'il y a certains algériens qui prétendent être des Arabes et qui ne parlent pas arabe/ même leur arabe/ genre je dirai algérien/ ce n'est pas vraiment un arabe algérien/ il y a un peu de kabyle un peu de français un peu de mots inventés/ voilà ils nous le sortent comme ça à tort et à travers / non ce n'est pas la langue des algériens / il y a une seule langue en Algérie c'est le Berbère/
- E63/mais euh où est-ce que tu va classer ceux qui parlent en arabe algérien ? / par exemple «ruh ya w'lidi djibna zousj khebzat »[va mon fils achète-nous deux baguettes de pain]/
- S64/ ça reste toujours un dialecte/
- E65/ il y a donc une différence entre langue et dialecte/
- S66/ quand on prend l'amazigh/ c'est la langue du nord africain/ ça commence depuis l'extrême ouest de l'Égypte jusqu'aux îles Canaries/ c'est le Berbère/ euh c'est divisé en dialectes/ le chaoui le kabyle le chleuh le touareg//
- E67/ tout de même ces gens-là qui parlent on va dire en arabe algérien ils sont là//
- S68/bien sûr ils ont la côte en tous les cas/
- E69/ c'est-à-dire ?/
- S70/ ils ont le pouvoir/
- E71/ c'est intéressant ce que tu dis/ mais j'ai encore une question/ on va parler de communication internationale/ les gens disent que le français et l'anglais sont des langues utilisées dans la communication internationale/ dis-moi comment tu vois cela/
- S72/ le français et l'anglais ont une bonne place à l'échelle internationale parce que leurs peuples leur ont donné de l'importance/ parce qu'ils les ont vraiment valorisées/ voilà/
- E73/ les amazighophones valorisent-ils leur langue d'après toi ?/
- S74/ à 90% je dirai non / parce que euh / c'est aussi est dû à cet afflux de gens qui s'intéressent aux langues étrangères et qui délaissent leur langue maternelle/ aujourd'hui il ya même des lycéens / on les rencontre au lycée/ ils te disent qu'est-

- ce que je vais faire moi de tamazight/ ça va me mener où/ mais ça va te mener à connaître tes origines/
- E75/aujourd'hui d'ailleurs elle est enseignée à l'université/ on peut devenir enseignant/ on peut faire des études doctorales /
- S76/ oui mais ça reste toujours que c'est des gens qui ont fait ça par conviction/on devrait initier les gens à cette langue/ normalement l'école devrait faire ça/ je connais quelqu'un d'Oran qui m'a dit je ne connais rien de cette langue et je ne veux rien connaître/ ça veut dire quoi ?/
- E77/ il doit y avoir diverses raisons/ aujourd'hui il faut reconnaître qu'il y a une production en amazigh/ il y a des livres des dictionnaires// ça devient intéressant / les gens commencent à réfléchir/
- S78/ oui j'ai lu quelque part qu'il y a même dans des universités de renom euh euh au Québec par exemple euh ils avaient fait une section de tamaziyt/ même en Ukraine/ j'en ai entendu/ à Bruxelles aussi/ en France/ à Paris 2 je pense/
- E79/ nous allons revenir au français/ qu'est-ce que tu as encore à dire avant de clore cet entretien ?/
- S80/ on devrait donner un peu plus d'importance au français dans notre pays parce qu'il commence vraiment à régresser/ par rapport à moi c'est une langue à laquelle je tiens beaucoup mais cela ne m'empêche pas toujours de rester Algérien/ de rester Berbère/ même si j'aime cette langue/ même si je veux la pratiquer/ même si je veux faire une licence et pourquoi pas un magistère voire un doctorat/ en tout cas je ferai tout ce qui en mon possible pour l'apprendre aux autres/
- E81/ merci beaucoup et bon courage/

Avec Youcef

- E1/keččini a Youcef /tketebeđ s tmaziyt/ ayen ? [toi Youcef tu as écrit en amazigh /pourquoi ?]/
- Y2/ axatar d tamaziyt i hemley [parce que c'est l'amazigh que j'aime] malgré que je n'ai pas eu la chance de l'étudier mais je veux l'étudier et c'est ça qui me pousse à chercher à propos de cette langue/
- E3/ amek i tettwaliđ tamaziyt assa [comment tu vois l'amazigh aujourd'hui] / amékanis di tmurt a di lakum di [quelle est sa place dans le pays/ à l'école la société]/
- Y4/ attwaliy aqlay ur nessin ara lqima-s [je vois que nous ne lui accordons pas de l'intérêt] même lhedra nney tuyal tebda ay telehhu [même si cela a coûté des sacrifices/ pour nous les jeunes notre langue commence à s'en aller]/
- E5/oui/
- Y6/ alors euh/ ad naeređ akken ala tt-id nerr / ad tt-id nerr s abrid [alors nous allons essayer de la rétablir/ la rétablir sur la voie] /
- E7/ amek ? [comment]/
- Y8/puisque atan bdan ala tt-qqaren si le primaire [aujourd'hui ils l'étudient depuis le primaire] c'est une bonne chose/
- E9/oui/
- Y10/ mais euh mačči mid newweđ kan yer le lycée d les littéraires kans a yeḡren tamaziyt [mais cela l'enseignement de l'amazigh ne doit pas être exclusivement réservé aux seules filières de lettres] alors que les scientifiques d tutlayt-nsen ula d nutni [alors que pour les scientifiques c'est leur langue également]/
- E11/ oui/
- Y12/ mais euh alors que maintenant smuqulen kan ayen ara sneqsen [alors que maintenant ils ne voient qu'en termes de ce qu'ils pourront supprimer dans les programmes]/
- E13/ justement je voulais qu'on discute un peu de ce problème/ qu'est-ce qui laisse les gens choisir une langue ?/
- Y14/ euh /
- E15/ azeka tura ad truhed yer l'université acu arak yeğgen ad textiređ une langue ? [demain tu iras à l'université/ mais alors qu'est-ce qui te permettra de choisir une langue]/
- Y16/ soit ad xedmey tamaziyt ney le français après [je ferai l'amazigh ou le français en deuxième position]/
- E17/ i le français acimi ? [et pourquoi le français]/
- Y18/ euh le français c'est euh tout d'abord tsagi nek i sney mlih [c'est la langue que je maîtrise le mieux euh/
- E19/ oui/
- Y20/ yerna aṭas n tmura anda i tt-ssexdamen [c'est une langue répandue dans plusieurs pays]/
- E21/ oui/

- Y22/ en plus euh ma nheḍred yef le visa d'étude ad nahḍer yef fransa [en plus si nous parlons du visa d'étude on doit faire le lien avec la France] puisqu'en France d tarumit ihedren [puisque c'est le français qu'on y parle]/ donc il faudra mieux faire français/
- E23/ très bien/ c'est donc une langue qui permet de voyager/ d'aller en France/ mais il y a aussi des gens qui disent que c'est une belle langue euh qu'est-ce que tu en penses ?/
- Y24/ elle est belle en même temps elle est riche/ c'est une belle langue parce que euh parce que tout d'abord elle est vraiment riche / son dictionnaire il a pas mal de mots// c'est une langue facile à apprendre/
- E25/ on va rester un peu sur ça/ amek tagi [comment expliquer cette facilité] la facilité ?
- Y26/ la facilité c'est que euh nous avons la chance de l'étudier depuis le primaire//
- E27/ oui/
- Y28/ et tant que thefḍeḍ lhaḡa si temzi inek ar temyer inek ak tishil [quand tu apprends quelque chose depuis ton enfance elle doit devient facile en ayant grandi]/
- E29/ d'accord/
- Y30/ puisque nebda-tt si temzi nney [puisque nous avons commencé depuis notre enfance]/ d'ailleurs la plupart des élèves hacha [c'est seulement] le français qu'ils maîtrisent/
- E31/ i taerabt ? [et l'arabe]/
- Y32/ taerabt euh taerabt daxel n lkakul kan [l'arabe c'est à l'intérieur de l'école seulement] mais karhay-tt barra [je le déteste à l'extérieur]/
- E33/ ayen ? [pourquoi]/
- Y34/ comme ça euh // tamezwarut ma nuḡal-d ar tin n ssah staemren-ay kan aka [premièrement si on adopte le langage de la vérité ils nous ont colonisés]/
- E35/ oui/
- Y36/ nuḡal ur nesēi ara lhaq nney g yenath agi [aujourd'hui nous n'avons pas nos droits dans ayenath agi] la wilaya tamegarut di l'dzayer ed tizi-uzu [la dernière wilaya c'est Tizi-Ouzou] ma di tmura n yeearaben ttidiren s le pétrole ma d nekkni nettidir s'l'euro n lejdud nney [dans les régions arabes/arabophones ils vivent du pétrole quant à nous subsistons avec l'euro de grands parents] mi yekfa l'euro yagi wissen amek [nous ne savons pas ce que nous deviendrons lorsqu'il n'y aura plus d'euro]/
- E37/ tameslayt tcud yer el politique aussi [la langue est aussi rattachée à la politique]
- Y38/ mlih [énormément]/ d'ailleurs l'éducation di l'dzayer tant que la religion tedomini le système scolaire aka ara yeqqim [d'ailleurs tant que la religion domine le système scolaire ça restera comme ça] our yettbeddil ur dyefku rebbi [il ne bougera pas] il est faible il est faible/
- E39/ je conclus qu'il y a une relation entre la religion et les langues/ anta les langues ? [quelles langues]/
- Y40/ la langue arabe/
- E41/ et les autres ?/
- Y42/ non/ arabe/arabe/

- E43/ très bien/ xas akka yaeni ur iyi-d-sfehmed ara la richesse de langue tenniḍ-d kan tesa adictionnaire yeččuren [tu ne m'as pas expliqué vraiment la richesse de la langue puisque tu t'es limité uniquement à la richesse du dictionnaire] ad neqqim di temsalt agi tameggarut [restons sur cette dernière question] parce que le français existe avec les autres langues/ est-ce que tu ne penses pas qu'il y a une concurrence garaset [entre elles]/
- Y44/ le français domine toutes les langues surtout ici en Algérie/
- E45/ comment ?/
- Y46/ comment euh/
- E47/ je n'ai pas compris comment il domine/
- Y48/ cheyel euh [c'est-à-dire]/
- E49/ di llakul euh peut être pour que ce soit un peu plus clair wali kan les coefficients [il n'y a qu'à observer les coefficients]/
- Y50/ oui même coefficient/
- E51/ yerwen kunwi [dans votre filière]/
- Y52/ oui même coefficient en arabe français et anglais/
- E53/ mais yer wiyad non [ce n'est pas le cas dans les autres filières]/
- Y54/ yer wiyad non/
- E55/ pour les scientifiques le français a le coefficient 2 waqila coefficient 3 pour l'arabe
- Y56/ d'ailleurs les problèmes que rencontrent les élèves de techniques mathématiques et sciences parce que le coefficient du français n'est pas fort est que quand ils arrivent l'université ils étudient en français nney ad xedmen un exposé s trumit imiren ara bdun ad ttabaen ad bdun ad hefden le français [et quand ils sont appelés à produire un exposé c'est à ce moment là qu'ils commencent réellement à s'intéresser et à apprendre le français] /
- E57/ ça pose le vrai problème oui c'est vrai/ pour toi quelles sont les langues qui te servent dans la vie de tous les jours ?
- Y58/ le français et le kabyle/ le kabyle d'abord après le français/
- E59/ deg uxxam thedrem s trumith ney ala // [parlez-vous français à la maison ou bien] euh ?/
- Y60/ nek ukked watmaten-iw [avec mes frères et sœurs] baba ukked yemma s teqbaylit [avec mon père et ma mère en kabyle]/
- E61/ am imawalan nney arkelli [comme avec tous nos parents]/ et/ excuse-moi je dois te poser cette question/ qu'est-ce que vous regardez comme chaines ?/
- Y62/ non non y a pas de problème/ les chaines françaises/
- E63/ je voudrais poursuivre avec cette idée du rôle du français dans la vie de tous les jours/ euh certains élèves ont parlé de l'utilisation de l'Internet euh disons de l'ordinateur akka [comme ça] de façon générale/ les nouvelles technologies de la communication/
- Y64/ oui d'ailleurs toutes les machines fonctionnent en français/ d'ailleurs tu peux trouver quelqu'un qui n'a jamais entré en école [sic] mais il utilise le français/
- E65/ oui/

- Y66/ wellah ar sneɣ yiwen yettaxer-d en 6^{ème} année [je vous assure que je connais quelqu'un qui a quitté l'école en 6^{ème} année] mais ma d ccix ur tyettqaval ara ak as yehder en français [mais même un enseignant ne saurait lui tenir tête] iyelvit ahat i yessen [il pourrait probablement le dépasser en savoir]/
- E67/ oui/
- Y68/ dacu it yerran akken [qu'est-ce qui est à l'origine de son savoir] c'est l'utilisation de l'Internet et les films français/
- E69/ d'accord justement s'agissant de toi/ nous comprenons maintenant que tout est lié/ pour toi/ tu disais tout à l'heure que tu ferais peut-être une licence de français/ pourquoi spécialement une licence de français ? pourquoi pas une licence d'arabe ?/
- Y70/ comme je vous avais dit après le kabyle c'est le français/
- E71/ oui/
- Y72/ en plus c'est une langue que j'ai appris depuis que j'étais petit et je l'aime bien/
- E73/ oui mais est-ce seulement parce que tu l'aimes bien ?/
- Y74/ oui/
- E75/ c'est tout ? ulac ayen eniɖan [il n'y a pas autre chose]/
- Y76/ ulac ayen nniɖen [il n'y a pas autre chose]/
- E77/ keččni tura [toi maintenant] tu vas travailler demain euh tu vas t'installer dans la vie sociale/ je veux dire professionnelle / quelle relation tu fais entre la langue française et le travail que tu exerceras demain ?/
- Y78/ la plupart n lexdami [des fonctions] d le français i ssexdamen [c'est le français qui est d'usage]/
- E79/ est-ce que tu penses partout en Algérie neɣ euh [ou bien]/
- Y80/ partout sauf au Sud / ils utilisent l'anglais/
- E81/ où ?/
- Y82/ comme les entreprises du pétrole/
- E83/ sinon les administrations //
- Y84/ les administrations en français/
- E85/ themleɖ taerabt neɣ ur tt-themleɖ ara? [tu aimes l'arabe ou non] honnêtement
- Y86/ nniɣ-ag-d [je t'ai dit] nniɣ-ag-d hemlay taerabt dixel n llakul mais barra kerhay-tt [j'aime l'arabe à l'école mais je le déteste à l'extérieur]/
- E87/ quand tu entends tes camarades élèves parler en arabe dans la cour/ quel sentiment tu as ?/
- Y88/ je leur tourne le dos/
- E89/ [***] pourquoi ?/
- Y90/ parce que euh avec tous mes respects mais c'est comme a dit Hitler c'est euh d'ailleurs lukan uyemmut ara [s'il n'était pas mort] il leur aurait fait la même chose qu'il a fait avec les Juifs / yenna-asen [il leur a dit] après les Juifs la dernière race au monde c'est les arabes malheureusement euh //
- E91/ tu dis malheureusement/ mais Hitler ce n'est pas quelqu'un de bien quand même hein il a euh il a euh il est à l'origine de la deuxième guerre mondiale/ il a tué

- combien de personnes/ d'êtres humains quelque soit leur religion quelque soit leur origine et c'est un criminel euh n'est-ce pas ?/
- Y92/ mais c'est ce qu'ils méritent/
- E93/tu penses qu'il faut tuer tous les arabes ou quoi ?/
- Y94/ euh [///] exemple/
- E95/oui/
- Y96/dacu ixedmen tura les Juifs di le monde ?[que font les Juifs aujourd'hui dans le monde]dominint [ils le dominant] / yelha əala hsave nsen [il fonctionne selon leur volonté] weqbel ad yemmet Hitler yena-asen [avant qu'Hitler ne meurt il leur a dit] yenna-asen en français nek ssayt en arabe [il a parlé en français moi je le connais en arabe] kana bi wasei an aqdhya əala djamiaa al yahoud lakin khlaytou baadhohoum lkay tarawna madha oussawoun [j'avais la possibilité d'exterminer les Juifs mais j'en ai laissé quelques uns pour que vous sachiez ce qu'ils valent] /
- E97/ ça c'est dangereux c'est de l'antisémitisme / revenons à notre pays/ il y a ceux qui se revendiquent de l'arabité tout comme il y a ceux qui se revendiquent de l'amazighité ad nidir akken lwahid [nous allons vivre ensemble] nous pouvons vivre ensemble non ? ney ilaq yiwen ad yekkes wayeḍ ? [ou bien que l'un supprime l'autre]/
- Y98/ mačči yiwen ad yekkes wayeḍ [ce n'est pas que l'un supprime l'autre] mais ilaq cyel [mais il faut que] euh mais nekni sani ala nettedu ? [mais nous où allons-nous] aqbayli ala yettuḡal d aerab ,aerab yebya ad yuḡal d aqbayli [le kabyle devient arabe et l'arabe veut devenir kabyle] nekini mi ara ttwaliy aken aqbayli ala ihedder taəarabt [quand je vois un kabyle parler l'arabe] d anecteni ikerhay [c'est ce que je hais] /déjà c'est malheureux/ d'un côté sean lhaq [ils ont raison] ad ag-dyini wa n wansik [quelqu'un te demande d'où tu es] ad as-tiniḍ d aqbayli en tizi-uzu ; de Kabylie [tu lui dis je suis kabyle de Tizi-Ouzou/ de Kabylie] ad ag-dyini aru-id isem-ik s teqbaylit [il te demande de lui écrire ton nom en kabyle] ur tessineḍ ara [et tu ne sais pas l'écrire] amek daqbayli ? [comment dire que tu es kabyle]/
- E99/bien je comprends/ le kabyle est une langue algérienne qu'il faut maîtriser/ et pour le français est-ce une langue algérienne ?/
- Y100/ assagi [maintenant] c'est une langue algérienne/
- E101/ amek ?/
- Y102/ dans tous euh sani truheḍ d le français ara tesxedmeḍ [là où tu vas tu utiliseras le français] l'administration/ la police / lhadja n lxedma [pour le travail] sani truheḍ d tarumit[là où tu vas c'est le français]/
- E103/ ihi ayen i as-semman langue étrangère ? [pourquoi l'appelle-t-on alors langue étrangère]/
- Y104/parce que c'est une langue euh d'abord qui n'est pas à nous/
- E105/ ah elle n'est pas à nous /
- Y106/ parce que d irumyen i ay- tt-id yeḡḡan [c'est les français qui nous l'ont laissée]
- E107/ KATEB Yacine/ tu le connais ?/
- Y108/oui/

- E109/ il dit du français que c'est un butin de guerre/ un butin dayen ideseegra el guira [c'est ce qui reste d'une guerre] amaken id ġġan ixxamen [comme ils ont laissé des maisons] ġġan-d aussi la langue [ils ont laissé aussi la langue]/
- Y110/ mais dayen [aussi] la plupart des Arabes ne maîtrisent pas le français/
- E111/ acimi ? [pourquoi] wissen ayen [on ne sait pas pourquoi]/
- Y112/ je ne sais pas mais les Kabyles euh ils maîtrisent bien/
- E113/ pourquoi justement la Kabyles maîtrisent bien le français ?/
- Y114/ Fellag a dit nous avons parlé le français avant les français/
- E115/[***] qu'est-ce que ça veut dire ?/
- Y116/ parce que makken yekchem ABANE Ramdane ar thewra [quand ABANE Ramdane a intégré la révolution] yesla Charles De Gaule [Charles De Gaule l'a appris] yezra dacu yeswa [il connaît sa valeur] alors il lui a envoyé une lettre achu yexddem Abane Ramdane [qu'a fait Abane Ramdane] yesseyta les fautes nni ines yerra-ast [il lui a corrigé ses erreurs et la lui a renvoyée]/
- E117/ ah bon / ça je ne le savais pas/
- Y118/ Mouloud MAMMERY aussi / Mohamed El Khames [Mohamed cinq] le roi du Maroc anwa i t-yesseyren winna ? [qui a été son professeur]/ c'est Mouloud MAMMERY/
- E119/oui
- Y120/ acu i t-yesyer ? Yesyer-it le français [il lui a enseigné le français]/
- E121/oui/
- Y122/ d'ailleurs Mouloud MAMMERY a la s trumit i ihedder [il ne parle qu'en français] Yiwet n tikelt tefka-as-d la question yiweth n tjurnalist [une fois une journaliste lui a posé la question] / tenna-as acu i themled tura keččini d taqbaylit ney d tarumit ? [elle lui dit : aimes-tu le kabyle ou le français ?] axter aqlik d tarumit kan ala thedređ [parce que tu ne parles qu'en français] et tu défends tamaziyt [l'amazigh]yenna-as hedrey s la langue monsieur [XXX]
- E123/bien alors sin on peut dire ici en Algérie il y a des arabophones il y a des amazighophones ou si on peut dire il y a des Algériens/ selon toi avec quelle langue commune les Algériens pourront-ils communiquer ?/
- Y124/ c'est le français/
- E125/ ah //
- Y126/déjà l'arabe que nous apprenons à l'école et celui que nous utilisons barra [à l'extérieur] mačči kifkif [ce n'est pas pareil]/ déjà d'une région à une autre temxallaf [d'une région à une autre c'est différent] par contre pour le français je pense que c'est la même chose]/
- E127/ justement je voulais comprendre quelque chose/ est-ce que le français/ l'arabe/ le kabyle/ l'anglais est-ce que ces langues sont égales/
- Y128/ euh je ne pense pas // déjà nous sommes des kabyles puisque taqbaylit ur tt-neqqar ara sya yer zdat ad ay-truđ [puisque nous n'étudions pas le kabyle/ dans l'avenir nous le perdrons] surtout mi ara neffey berra n tmurt [quand nous sommes en dehors de tamourth] déjà ma ar ledzayer i neffey d kečč ara yuyalen d acarab mači d kečč

ara ten-yerren d leqbayel [déjà que nous retrouvons à Alger c'est toi qui devient arabe et non pas toi d'essayer de la kabyliser]/

E129/oui

Y130/ de plus l'arabe que nous étudions en classe n'a aucune relation avec tin i hedren barra [avec celui pratiqué à l'extérieur] ou yerna terra-ay tmara ad tt-nessexdem [et puis nous sommes contraints de le pratiquer]d tamara kan s way-s i tt-neqqar [nous l'étudions par contrainte]// le français d la langue inessexdam ukked l'administration erkelli [le français est la langue que nous utilisons dans nos rapport avec l'administration] yerna en plus ġġan-ay-tt id i rумыen [en plus elle nous a été laissé en héritage par les Français] ça fait atas i yesnen tarumit [ce qui fait que beaucoup maîtrisent le français]/ ma d l'anglais [quant à l'anglais aussi nous sommes obligés euh c'est une langue internationale]/

E131/ et le français c'est aussi une langue internationale ?/

Y132/ oui mais pas comme l'anglais/ c'est-à-dire que l'anglais occupe la première place

E133/ je te remercie nqesser-d vraiment bien [nous avons bien bavardé]/ encore une dernière question/ selon toi quel est l'avenir du français en Algérie ?/

Y134/ l'avenir du français euh je pense yezmer lhal ad ksen taerabt agi ad rren tarumit [il se peut qu'ils enlèvent l'arabe pour le remplacer par le français] axatar [parce que] déjà sani truḥeḍ d tarumit ara tafed [là où tu vas-tu trouveras le français] déjà l'anglais nni ssexdamen di le Sud tevda ala tettenqas [déjà que l'anglais qu'on emploie dans le Sud commence à décliner/ régresser]/ le Français ala yettali [le français progresse] tella yiwet n teqcict texdem une formation d'anglais parce que tettkel d l'anglais ara taf di le Sud tewweḍ yer dinna tufa d le français i ssexdamen[il y a une fille qui a fait une formation de deux ans d'anglais pour se préparer à occuper un poste de travail au sud mais qu'elle fut sa surprise de voir que c'est le français qui est d'usage une fois là-bas]

E135/ et le rôle des enseignants dans le rapport qu'ont les élèves avec la langue française ?

Y136/ ah oui c'est important/ ma themleḍ ccix ad themleḍ la matière ines [si tu aimes l'enseignant/ tu aimeras aussi sa matière] d'ailleurs personnellement depuis la première année secondaire je n'ai pas vraiment étudié le français lukan ur tt-hemley ara tili ur tt-tabæ-ay ara [si ce n'était pas l'amour que je porte à cette langue je ne la suivrai pas]/

E137/ et la langue allemande ?/

R138/ kerhey-tt [je ne l'aime pas] d'ailleurs ça fait trois ans (youcef refait la 3^{ème} année secondaire) depuis que je l'étudie mais je sais que je n'obtiendrai pas la moyenne/

E139/donc les enseignants jouent un grand rôle/

Y140/ un grand rôle/ xas ma yella ccix ur yezmir ara ad yessefhem mais ma yesæa un bon caractère ma yezra amek ayelḥu ukked les élèves ad yuḃal umbæad ad yissin [même si l'enseignant ne sait pas expliquer ses cours mais qu'il possède un bon caractère s'il sait comment gérer ses relations avec les élèves il peut s'améliorer]/

E141/ et bien je te remercie pour cet échange/

Avec Larbi

- E1/ bonjour/ je ne suis pas là pour te juger/ j'ai juste besoin que nous discutons à propos de certaines questions qui concernent les langues en Algérie particulièrement le français/ je voudrai comprendre comment tu vois certaines choses euh je vais te poser une question en français amis si tu veux répondre en arabe/ en kabyle/ en anglais/ en allemand ou autres tu es libre/ tu as dit dans ton texte que les langues prennent de plus en plus d'ampleur dans le monde sans préciser lesquelles
- L2/ j'ai sélectionné trois ou quatre langue euh d'abord le français euh //
- E3/ on va s'arrêter un peu si tu veux sur le cas du français/ euh comment tu vois cette langue/
- L4/ le fait que je m'intéresse à elle depuis un certain temps/ je fais des efforts pour avoir de bonnes notes euh pour approfondir mes connaissances//
- E5/oui/
- L6/ je euh je/
- E7/ c'est un moyen qui te permet de euh //
- L8/ je lis tout ce qui tombe entre mes mains euh j'essaye d'écrire afin de euh//
- E9/ donc pour toi la langue française c'est un moyen/ comment tu vois cela ?/
- L10/ [///]
- E11/ wassilla [moyen]/
- L12/ c'est un outil de communication/
- E13/ est-ce seulement un outil de communication ?/
- L14/ comment ?/
- E15/ est-ce seulement un outil de communication ? est-ce qu'il n'y a pas autre chose ?
- L16/ [///] vous savez euh bon bon / je m'intéresse à la langue française parce qu'elle a un riche vocabulaire/
- E17/très bien
- L18/ c'est pas euh c'est pas quelque chose de stable/
- E19/ qu'est-ce que tu veux dire par stable ?/
- L20/ elle n'a pas euh... comment dirai-je euh ?/
- E21/ si tu veux le dire en kabyle ou en arabe dis-le / aken ik-yehwa [comme tu veux]/
- L22/ ur tesēi ara meḥsub kan yiwen lqanun [elle ne possède pas seulement une seule règle] eu chaque année euh ttefyeḥ-d yejdiden [chaque année il y a des nouveautés]/
- E23/ ah c'est donc une langue qui s'enrichit ?/
- L24/oui/
- E25/il y a des mots nouveaux ?/
- L26/oui il y a des mots nouveaux/
- E27/ est-ce que tu sais comment on appelle ce phénomène de mots nouveaux qui rentrent dans une langue ?/
- L28/non/

- E29/ cela s'appelle des néologismes/ néo veut dire nouveau/ on continue/ il y a des gens qui considèrent/ je ne sais pas si c'est ton cas/ qui disent que le français est une belle langue/
- L30/ oui tout à fait/
- E31/ qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?/
- L32/ euh elle a des expressions euh maḥsub [c'est-à-dire] qui sont euh magiques à entendre/
- E33/ magiques [***]/
- L34/ oui euh des belles paroles/
- E35/ bon euh//
- L36/ elle a un lexique varié/
- E37/ oui d'accord cela nous renvoie aussi à la richesse lexicale mais euh est-ce que mot belle ne renvoie pas à quelque chose d'un peu spécifique / un peu particulier ?
- L38/ non je ne vois pas/
- E39/ d'accord on y reviendra peut-être tout à l'heure/ et que penses-tu de ça : le français est une langue algérienne/
- L40/ le français est une langue algérienne euh ?/
- E41/ oui/
- L42/ [///] pour certains [***]/
- E43/ pour certain / qui ?/
- L44/ [///]
- E45/ yewear usteqsi agi [cette question est difficile]/
- L46/ pour ceux qui s'intéressent vraiment/
- E47/ si on dit que c'est une langue algérienne cela veut dire qu'il ya des gens qui parlent cette langue/
- L48/ de nos jours la moitié de la population algérienne parle français/
- E49/ ah / la moitié de la population algérienne parle français/
- L50/ parce qu'on est colonisé par les Français/
- E51/ mais nous ne le sommes plus maintenant/ pourquoi euh pourquoi on continue encore /à utiliser cette langue ?/
- L52/ je n'ai pas de réponse/
- E53/ je vais t'aider un peu/ tu vas y aller à l'université une fois que tu as ton bac/ qu'est-ce que tu vas faire ? /
- L54/Bon en ce moment je fais des démarches pour aller en France justement
- E55/ ah / très bien donc euh //
- L56/ j'ai passé un entretien à Alger à campus France en Algérie/ je l'ai eu/ niveau B2 et euh/ j'ai déposé mon dossier/ j'ai choisi deux langues/ j'ai choisi l'anglais et l'allemand/ au départ j'ai choisi l'allemand et le français puisque les universités connectées sur le site y a pas d'université où on étudie le français j'ai opté pour l'anglais et l'allemand mais d'autre part je vais continuer à étudier le français/
- E57/ d'accord/ mais à supposer que tu ne partes pas en France/ tu vas y aller dans une université algérienne/ qu'est-ce que tu comptes faire ?/

- L58/ je compte euh/ je vais faire euh//
E59/ licence euh //
L60/ licence euh si Dieu le veut LMD/
E67/ LMD d'accord mais quelle licence ? / français/ anglais ?/
L68/ bon je veux faire euh/ je voudrais faire interprétation/ je ne veux pas focaliser sur une langue/
E69/ très bien/ donc tu veux faire interprétariat/
L70/ oui/
E71/ tu as dit la moitié des algériens parle français/ est-ce qu'ils parlent français parce que c'est une langue facile ou euh //
L72/ non le français eu au contraire c'est la langue la plus difficile/ pour moi /
E73/ en quoi est-elle difficile ?/
L74/ je vous l'ai dit tout à l'heure c'est une langue qui change d'année en année // y a pas des règles spécifiques/
E75/ justement est-ce que les règles changent ?/
L76/ par exemple la grammaire euh elle change euh/ y a des euh y a des sortent euh//
E77/ y a de nouvelles règles ?/
L78/ y a de nouvelles règles qui sortent chaque année/
E79/ un petit exemple si tu as quelque chose en tête/
L80/ [///] bon je vais donner un exemple la voix passive en français je la maîtrise mieux en allemand et en anglais qu'en français/ je la maîtrise en français mais je trouve quelques difficultés/
E81/ tu disais tout à l'heure que le français est parlé par la moitié des algériens/ est-ce que tu peux dire quelles sont les autres langues parlées par les algériens en plus du français ? /
L82/ je sais qu'il y a l'arabe l'anglais euh // je ne sais pas plus que ça/
E83/ et les autres langues ?/
L84/ l'italien/
E85/ est-ce que les Algériens parlent l'italien ?/
L86/ils apprennent l'italien/
E87/ ma question est de savoir quelles sont les langues parlées par les algériens/
L88/ je comprends mal votre question / est-ce que c'est les langues hors que les langues étrangères ?/
E89/ oui/
L90/ il y a l'arabe il y a le kabyle / il y a le targui le chaoui/
E90/ on va discuter un peu de l'arabe / comment tu vois la langue arabe ?/
L91/ pour moi euh // je la vois comme euh / elle n'a pas euh une place euh dans notre monde/
E92/ elle n'a pas de place dans notre monde ?/
L93/ mais euh elle euh / j'ai fait des recherches sur Internet j'ai trouvé que langue arabe occupe la quatrième place/
E94/ mondiale ?/

- L95/mondialement oui/
E96/ en termes de population ?/
L97/ non en termes de relations commerciales après l'anglais l'allemand l'espagnol
l'arabe/
E98/ ah d'accord/
L99/ mais moi je ne lui accorde beaucoup d'importance/
E100/ pourquoi ?/
L101/ parce qu'elle ne nous ouvre pas beaucoup de portes/
E102/ et le français ?/
L103/ le français/ il euh nous fait découvrir beaucoup de choses/
E104/ quoi ?/
L105/ il nous fait découvrir le monde/
E106/ les portes euh est-ce que tu veux bien expliquer ce que tu veux dire par portes ?/
L107/ les portes vers le monde extérieur / pour connaître/ pour s'enrichir euh pour
voyager euh/
E108/ continue ça m'intéresse à savoir/
L109/ pour connaître les civilisations des autres pays les autres peuples euh /
E110/ est-ce que tu penses justement que les langues que tu viens de citer sont sur un
même pied d'égalité ? est-ce qu'elles ont la même importance ?/
L111/ [///] non elles n'ont pas les mêmes valeurs/
E112/ si tu dois les classer quelle langue tu mettras en premier ainsi de suite ?/
L113/ je mettrai euh la langue arabe en première position / en deuxième position le
français/ en troisième position l'anglais/
E114/ oui/
L115/ parce que y a pas beaucoup de gens qui ont les moyens euh comment dire // d'aller
en France et d'étudier la langue française comme elle est / s'approfondir/
E116/ donc on apprend une langue parce qu'on en a besoin/
L117/ oui et encore par amour à cette langue/
E118/ je voudrais que tu me parles un peu de ce besoin-là ad k-qelleq-ay cituḥ [je vais te
déranger un peu]/
L119/ [***] non pas du tout/ je viens de dire de chercher de connaître de découvrir de euh
/
E120/ où chercher ?/
L121/ partout / voyager à travers les bouquins / imaginer/

Table des matières

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction générale | 1 |
| 1. Justification du choix du sujet et problématique..... | 3 |
| 2. Champ et terrain de recherche..... | 5 |
| 3. Hypothèses de travail | 6 |
| Chapitre 1 : Le dialogisme et la praxématique..... | 8 |
| I- Le dialogisme | 8 |
| 1. Le dialogal / le monologal / le dialogique..... | 10 |
| 2. Les dimensions dialogiques | 11 |
| 2.1 Le dialogisme interdiscursif..... | 11 |
| 2.2 Le dialogisme interlocutif..... | 12 |
| 2.3 Le dialogisme intralocutif..... | 12 |
| 3. L'Autre dans le discours | 13 |
| 4. L'interaction verbale et la co-construction du discours | 15 |
| II. La théorie praxématique, sa genèse et ses concepts | 16 |
| 1. Genèse, sources et fondements de la praxématique..... | 16 |
| 2. Principes de la théorie praxématique | 18 |
| 2.1 La production du sens : la signifiante | 18 |
| 2.2 Le praxème | 18 |
| 2.3 L'actualisation | 20 |
| 2.4 Le temps opératif | 20 |
| Chapitre 2 : Les représentations sociales et les représentations linguistiques | 23 |
| Introduction..... | 23 |
| I. Les représentations sociales..... | 25 |
| 1. Qu'est-ce qu'une représentation ? | 25 |
| 2. Manifestation des représentations sociales | 27 |
| | 226 |

Table des matières

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3. Le processus de formation des représentations sociales | 29 |
| 3.1 L'objectivation | 29 |
| 3.2 L'ancrage | 30 |
| 4. La structure de la représentation sociale | 31 |
| 4.1 Le noyau central | 31 |
| 4.2 Les éléments périphériques | 32 |
| 5. Fonctions des représentations sociales | 33 |
| 6. Le rôle de la communication dans l'émergence des représentations | 35 |
| II. Les représentations linguistiques et les attitudes linguistiques : quelques repères théoriques | 36 |
| 1. Les représentations et les attitudes : aspects définitoires | 39 |
| 2. Quelques phénomènes liés aux représentations et attitudes linguistiques | 42 |
| 2.1 Les stéréotypes et les préjugés | 42 |
| 2.2 Les comportements langagiers | 43 |
| Chapitre 3 : Pour une méthodologie adaptée | 45 |
| Introduction | 45 |
| 1. Les instruments de recherche pour une analyse praxématique de discours co-construits | 45 |
| 1.1 Le questionnaire | 46 |
| 1.2 L'entretien | 46 |
| 1.2.1 L'entretien directif | 47 |
| 1.2.2 L'entretien non directif | 48 |
| 1.2.3 L'entretien semi directif | 49 |
| 2. Pourquoi le choix de l'entretien ? | 49 |
| 3. Les limites de la méthode | 51 |
| 4. Approche du terrain d'enquête | 52 |
| 4.1 Analyse des productions écrites | 58 |
| 4.2 Avec qui discuter ? | 58 |
| 4.3 L'élaboration des guides d'entretien | 60 |
| 4.4 Comment enquêter auprès des élèves en qualité d'enseignant ? | 61 |

Table des matières

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5 La / les langues de l'enquête | 61 |
| 4.6 Une question d'actualisation..... | 62 |
| 4.7 Convention de transcription des entretiens | 63 |
| 4.8 Du choix de l'écriture avec «nous» et «je»..... | 64 |
| Chapitre 4 : Le français, une belle langue ? | 65 |
| Chapitre 5 : Le français, une langue riche ? | 75 |
| Introduction..... | 75 |
| Conclusion..... | 85 |
| Chapitre 6 : Le français, une langue facile ? | 86 |
| Introduction | 86 |
| Conclusion | 95 |
| Chapitre 7 : Le français, une langue algérienne ? | 96 |
| Introduction..... | 96 |
| Conclusion..... | 106 |
| Chapitre 8 : Le français et l'arabe | 108 |
| Introduction..... | 108 |
| Conclusion | 129 |
| Chapitre 9 : Le français et le kabyle..... | 130 |
| Introduction..... | 130 |
| Conclusion | 138 |
| Chapitre 10 : Le français et l'anglais | 139 |
| Introduction..... | 139 |
| Conclusion | 144 |
| Chapitre 11 : Le français, une langue de promotion sociale ? | 146 |
| Introduction..... | 146 |
| Conclusion | 151 |
| Conclusion générale | 152 |
| Bibliographie..... | 156 |

Table des matières

| | |
|-----------------------------|-----|
| Annexes..... | 160 |
| 1. Productions écrites..... | 160 |
| 2- Les entretiens..... | 169 |