

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI DE TIZI-OUZOU  
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES  
DEPARTEMENT DE LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES



## MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Langue et culture amazighes.

Option: Linguistique berbère.

Présenté par :

AIT MIMOUNE Ourida

### THÈME

**LA PLACE DE LA LANGUE TAMAZIGHT DANS LES  
ATTITUDES ET REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES  
DES APPRENANTS DU CYCLE MOYEN  
(CAS DE LA WILAYA DE TIZI-OUZOU)**

#### Composition du jury :

- TIGZIRI Nora, Professeur, U.M.M.T.O.....Présidente.
- KAHLOUCHE Rabah, Professeur, U.M.M.T.O.....Rapporteur.
- NABTI Amar, Maître de Conférences de classe A, U.M.M.T.O.....Examineur.
- FELLAG Hocine, Professeur, U.M.M.T.O.....Examineur.

Soutenu le : 18/01/2011

# ***Dédicaces***

- À mes chers parents ;
- À toute ma famille ;
- À Emanuel et Yanis ;
- À la mémoire de Jédi Ouali et Dadda Lhanafi.

# ***Remerciements***

- Tout d'abord, j'aimerais remercier M. KAHLOUCHE Rabah, d'avoir éclairé ce travail par ses conseils attentionnés et stimulants.
- Mes remerciements vont aussi aux Directeurs des écoles, aux professeurs et plus particulièrement à tous les élèves qui ont participé à notre enquête, et ce, dans les quatre daïras de Ain El Hammam, Draa Ben Kheda, Tizirt et Tizi-Ouzou.
- J'aimerais également remercier tous ceux qui m'ont apporté leur soutien surtout dans des moments difficiles et de découragement, ma famille, mes amis (es) et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail.
- J'adresse ma gratitude à chacun des membres de Jury, qui ont eu la patience de lire mon mémoire en détail, ce qui me permettra de le peaufiner avant de le remettre à la bibliothèque de L'UMMTO.

# **Introduction générale**

---

Au cours des deux dernières décennies, la langue tamazight a connu un essor considérable en Algérie. Elle est passée d'une négation totale après l'Indépendance à un statut enseignée puis de langue nationale. Lorsqu'une langue jusque-là dominée accède au statut de langue nationale et de langue enseignée, elle subit une nouvelle évaluation qui a pour effet de modifier la relation que ses utilisateurs entretiennent avec elle.

Ce récent changement dans la politique linguistique algérienne, nous mènera à nous intéresser à la perception de la langue tamazight par des personnes directement concernées par cet aménagement, en l'occurrence ses apprenants du cycle moyen.

En tant que chercheur et enseignante du cycle moyen de la langue tamazight, nous nous poserons la question de savoir comment est reçu cet enseignement par nos élèves et quelles sont leurs opinions et leurs jugements concernant cette langue. Nous verrons comment elle est stratifiée dans leurs esprits par rapport aux autres langues qu'ils apprennent à l'école et comment cet enseignement agit sur leur appréciation de la langue tamazight.

Toutes ces questions seront formulées sous la problématique suivante :

- Quelle place ces apprenants du cycle moyen, sujets à cette expérience d'aménagement linguistique, attribuent-ils à la langue tamazight (kabyle) parmi les autres langues présentes à l'école, en l'occurrence l'arabe et le français ? En d'autres termes : Quelles attitudes et quelles représentations linguistiques ont-ils face à cette langue ?

Pour recueillir les attitudes et les opinions de ces apprenants, une enquête de terrain de type quantitatif sera menée auprès de 630 apprenants. Nous ferons appel à la méthode du « locuteur masqué »<sup>1</sup>. C'est une méthode utilisée pour la première fois par le linguiste Wallace Lambert en 1960 au Québec, en vue de déterminer les attitudes des anglophones et francophones envers les deux langues française et anglaise.

La place de la langue tamazight étant tributaire de la place des langues française et arabe, nous ferons un enregistrement d'une seule et même personne s'exprimant dans les trois langues. Cet enregistrement sera soumis à l'écoute des apprenants en leur faisant croire qu'il s'agit de trois personnes distinctes. Il sera ensuite demandé aux apprenants d'attribuer une note qui définira la personnalité et la compétence de chacune de ces trois personnes. Il sera également demandé aux apprenants de leur attribuer une profession.

Une seule et même personne s'exprimera donc en langue française, en langue tamazight et en langue arabe. Les apprenants seront victimes du subterfuge et penseront juger trois personnes distinctes. Ce qui nous permettra d'évaluer les trois langues en fonction des attitudes et des représentations recueillies auprès des apprenants.

Nous chercherons ensuite s'il existe une relation entre les attitudes et les représentations et différentes variables concernant les apprenants. Nous étudierons le rapport entre les attitudes linguistiques et le niveau d'apprentissage de la langue, la provenance, la langue maternelle ainsi que le sexe des apprenants:

---

<sup>1</sup> J.M.Comiti, *Les Corses face à leurs langues*, Squadra di Finusella, Aiacciu, 1992, p.113.

Ces apprenants seront donc classés selon cinq niveaux d'instruction (de l'année zéro correspondant aux apprenants n'ayant jamais étudié la langue tamazight jusqu'à la quatrième année d'étude de la langue tamazight). Ils seront également classés selon leur provenance (zone rurale ou zone urbaine), selon leur langue maternelle (kabyle ou arabe) et selon leur sexe.

En se basant sur des travaux déjà effectués d'après la méthode du « locuteur masqué », et qui démontre que « dans une communauté ou domine un groupe linguistique le groupe minoritaire a tendance à reproduire les attitudes de la majorité »<sup>1</sup>, nous poserons deux hypothèses principales :

- 1- Ces attitudes révéleront peut-être le statut implicite de la langue tamazight, elle sera classée au statut bas, après la langue arabe et la langue française.
- 2- Les variables indépendantes (année d'étude, sexe, région et langue maternelle) auront peut-être un effet sur les attitudes linguistiques des apprenants face à la langue tamazight.

L'ensemble du travail défini ci-dessus sera réparti sur cinq chapitres :

- Un premier chapitre théorique où seront présentées la problématique et la définition des concepts.
- Un second chapitre méthodologique où seront exposées « la technique du locuteur masqué » et son application à notre objet d'étude, quelques notions statistiques utiles à l'analyse ainsi que les hypothèses de recherche.

---

<sup>1</sup> J.M. Comiti, *Les Corses face à leurs langues*, op.cit., p. 110.

- Un troisième chapitre dans lequel sera exposé le statut de la langue tamazight à travers l'histoire : son statut dans l'Antiquité, au Moyen Age (la conquête arabe), à l'incursion turque et durant la colonisation française.
- Un quatrième chapitre qui traitera de l'influence de l'enseignement de la langue tamazight sur les attitudes linguistiques des apprenants et qui comportera deux parties principales : dans un premier temps un aperçu sur cet enseignement et dans un second temps l'influence de l'apprentissage de la langue tamazight sur les attitudes linguistiques des élèves.
- Un dernier chapitre où seront étudiées les attitudes et les représentations des apprenants de la langue tamazight : l'influence des variables indépendantes sur les attitudes des apprenants, puis une étude comparative entre l'attitude des apprenants face à la langue tamazight et leurs attitudes face aux deux langues arabe et française.

# Chapitre I :

## Considérations théoriques

---

## **Introduction**

Le but de ce chapitre est dans un premier temps exposer la problématique qui a motivé notre recherche et dans un deuxième temps définir quelques concepts auxquels nous allons faire appel au cours de cette étude.

Dans la deuxième partie du travail, nous définirons les concepts utiles à notre objet d'étude. C'est ainsi que nous passerons en revue les quatre concepts de base : plurilinguisme, aménagement linguistique, statut de langue ainsi qu'attitudes et représentations linguistiques. Cependant, la primauté sera donnée à ces deux dernières notions car elles se révèlent d'une importance capitale pour cette recherche.

Nous finirons ce chapitre, par une conclusion dans laquelle nous noterons ce que nous retiendrons des deux notions d'attitude et de représentation linguistiques.

## **I- Problématique**

Quelle place les apprenants du cycle moyen attribuent-ils à la langue tamazight (kabyale) parmi les autres langues présentes à l'école, en l'occurrence l'arabe et le français ? En d'autres termes : Quelles attitudes et quelles représentations linguistiques ont-ils face à cette langue ?



## II-Définition des concepts

Avec la naissance de la linguistique externe (sociolinguistique), une rupture épistémologique s'est produite, la linguistique s'est réconciliée avec elle-même en intégrant sa partie sociale. La naissance de cette nouvelle branche était accompagnée de nouveaux concepts, dont celui de plurilinguisme.

### 1. Du plurilinguisme au conflit linguistique

« Il y a sur la surface du globe entre 4000 et 5000 langues, et environ 150 pays. Il y aurait théoriquement près de trente langues par pays, le monde est plurilingue en chacun de ses points ».<sup>1</sup> Cette reconnaissance du plurilinguisme par les linguistes n'est autre qu'une naissance du concept de « statut de langue ». En effet les langues n'ont pas de statuts égaux, elles peuvent être dominantes ou dominées, grégaires ou véhiculaires, majoritaires ou minoritaires.

Pour rendre compte du phénomène de plurilinguisme, Ch. Fergusson lance en 1959 le concept de diglossie, dans lequel deux langues parentes, peuvent avoir deux statuts distincts, celui de variété haute (high) ou celui de variété basse (low)<sup>2</sup>. Cette diglossie est définie par ch. Ferguson, comme « *une situation linguistique relativement stable, dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respectée(...) qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> L-J CALVET, *La sociolinguistique*, P.U. F, Paris, 1993, p.23.

<sup>2</sup> Idem, p. 43.

<sup>3</sup> Idem, p. 43.

Plus tard, J.A Fishman élargit ce concept, en prenant en compte toute société où deux formes linguistiques sont en usage et remplissent des fonctions différentes, qu'elles soient apparentées ou non. J.A.Fishman a également distingué entre bilinguisme fait individuel (qui relève de la psycholinguistique) et diglossie fait social (qui rentre dans le domaine de la sociolinguistique)<sup>1</sup>. Il a proposé un schéma pour pouvoir prendre en considération toutes les sociétés selon ces deux critères (bilinguisme et diglossie). Il a considéré la combinaison des deux critères, l'absence de l'un d'entre eux ou des deux, en partant du fait que dans toute société de quelque étendue que ce soit se trouvent des faits de diglossie.

Ch. Fergusson et J.A. Fishman ont une vision statique de la diglossie, sans évolution ni changement. <sup>1</sup>A partir des réinterprétations de cette notion, les linguistes catalans nous offrent une vision dynamique du phénomène, en proposant le concept de conflit linguistique, qui a été décrit de la façon suivante : « *Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent. L'une comme politiquement dominante et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives (telles que l'État espagnol les a pratiqués sous le franquisme) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique (comme celles que pratiquent les États français et italien)* »<sup>2</sup>

Selon les sociolinguistes catalans, un conflit linguistique peut être latent ou aigu. Le conflit linguistique entre deux langues de statuts différenciés, peut prendre deux directions possibles, qui mènent toutes les deux, vers l'élimination de l'une des deux langues en présence dans la société donnée. Selon ces sociolinguistes catalans, deux issues sont alors possibles : la substitution ou la normalisation. <sup>3</sup>

Quand la langue dominante fait complètement disparaître la langue dominée, on parle de substitution et quand la langue dominée s'émancipe et prend la place de la langue dominante, c'est la normalisation.

---

<sup>1</sup> G.KREMITZ, « Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement de termes et de concepts », in, *Langages n 61*, p. 64.

<sup>2</sup> Idem, pp. 65-66

<sup>3</sup> Idem, p.66.

## 2. L'aménagement linguistique

« *Inspiré du terme language planning créé par Einar Haugen (1959), l'aménagement linguistique s'applique aux interventions conscientes sur les langues et, d'autre part à la discipline qui s'intéresse à ces interventions* »<sup>1</sup>.

Étant une nouvelle discipline en voie de gestation, la terminologie de l'aménagement linguistique connaît d'importantes fluctuations. C'est ainsi qu'on emploie: normalisation, aménagement, politique, planification, ou politologie linguistique.

L'utilisation d'une terminologie plutôt qu'une autre, n'est pas toujours sujette à neutralité. La normalisation, souvent utilisée par les linguistes catalans, désigne une situation inadaptée qu'il s'agit de réadapter au courant de l'histoire, pour la rendre normale comme le désigne le terme employé. La planification linguistique, connote d'avantage l'intervention étatique, le dirigisme. L'aménagement linguistique, terme utilisé par les linguistes Québécois, repose sur une intention de consensus social par rapport à un projet linguistique collectif.<sup>2</sup>

L-J Calvet, distingue entre la politique linguistique comme objet d'étude et la politologie linguistique, comme science qui étudie cet objet. Il définit la politologie linguistique, comme la science des interventions linguistiques, et de façon plus restreinte des politiques linguistiques, qui analyse ces interventions et ces politiques, les révèle, les compare et propose une typologie.<sup>3</sup>

Malgré ce foisonnement terminologique, les auteurs travaillent d'une façon générale aujourd'hui soit avec le couple politique /aménagement linguistique ou politique/ planification linguistique. Les deux termes aménagement et planification sont deux variantes l'une québécoise et l'autre française, d'une même notion.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> N. LABRIE, *La construction linguistique de la communauté européenne*, Honoré Champion, Paris, 1993, p.23.

<sup>2</sup> C. DAOUST et J. MAURIS, « Aménagement linguistique », in, *Politique et aménagement linguistique*, S/D C. DAOUST et J. MAURIS, Gouvernement du Québec, 1987, p.12.

<sup>3</sup> L-J. CALVET, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris, 2002, p. 25.

<sup>4</sup> L-J. CALVET, *Le marché aux langues*, *ibid.*, p. 23.

Pour L-J Calvet, l'intervention sur la/les langue (s) passe d'une situation S1, jugée non satisfaisante, et vise une situation S2 dont on pense qu'elle sera satisfaisante. Il s'agit alors pour les aménageurs de :

- 1) Définir ce qu'il y a de non satisfaisant en S1.
- 2) Décrire précisément la situation S2 à laquelle on veut aboutir.
- 3) Déterminer comment passer de S1 à S2.

*« Les point 1 et 2 relèvent de la politique linguistique, c'est à dire des grands choix opérés par les décideurs politiques en matières de rapport entre langue et société, le point 3 relève de la planification linguistique, c'est-à-dire de la mise en œuvre de ces choix »<sup>1</sup>*

Toute politique linguistique suppose des choix quant aux objectifs visés, aux langues impliquées et aux statuts. Parmi les moyens et instruments dont les décideurs et aménageurs disposent pour une éventuelle intervention sur la/les langue (s)<sup>2</sup> :

- L'équipement d'une langue en lui donnant un système d'écriture et en enrichissant son vocabulaire.
- Sa standardisation, soit en choisissant l'une de ses formes dialectales, soit en forgeant une forme moyenne, un lieu commun de ses variations. Il est par exemple évident que, pour être utilisée dans l'éducation une langue doit être écrite.
- L'intervention sur l'environnement linguistique, notamment en utilisant une langue dans l'affichage.
- L'intervention par le biais de la loi, pour fixer les fonctions des langues, leur domaine d'emploi, etc.

Ces différentes interventions sur la/les langues citées, peuvent se regrouper en deux principaux pôles : l'aménagement de corpus et/ou l'aménagement de statut.

---

<sup>1</sup> L-J. CALVET, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, op.cit., p. 21

<sup>2</sup> L-J. CALVET, *ibid.*, p. 20.

## 2.2- Aménagement de corpus et aménagement de statut

Heinz Kloss, propose une typologie centrée sur les deux aspects de la langue qui font l'objet d'une intervention, son corpus (le code) et son statut. Il désigne par « *planification de corpus* », *corpus planning*, *l'aménagement de la langue elle-même*. En second lieu, il propose de parler de « *planification de statut* », *statuts planning*, *quand l'intervention vise le statut social de la langue, c'est-à-dire son statut « par rapport à un gouvernement national »*.<sup>1</sup>

Einar Haugen, avait résumé cette opposition entre aménagement de langue (l'action sur la langue) et aménagement de statut (l'action sur les langues), par le tableau suivant<sup>2</sup> :

	<b>Forme</b> (politique linguistique)	<b>Fonction</b> (culture de la langue)
<b>Société</b> <b>(planification</b> <b>du statut)</b>	1. Choix de la norme a) identification du problème b) affectation	3. Implantation (processus éducationnel) a) mesures correctives b) évaluation
<b>Langue</b> <b>(planification</b> <b>du corpus)</b>	2. Codification de la norme (standardisation) a) orthographe b) syntaxe c) lexique	4. Modernisation de la langue a) modernisation de la terminologie b) développement de la fonction stylistique de la langue

**Tab. 1. Le modèle de Einar Haugen.**

Lorsqu'on agit sur le code, on intervient sur la langue elle-même. On peut alors apporter des changements sur l'alphabet d'une langue (imposition de l'alphabet latin en Turquie), son orthographe (modernisation de l'orthographe en Espagne), sa prononciation et sa grammaire (en Grèce et en Norvège), ou son vocabulaire (tous les pays) par la création de nouveaux mots.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> C. DAOUST et J. MAURAI, « Aménagement linguistique », in, *Politique et aménagement linguistique*, op.cit., pp. 9-10

<sup>2</sup> C. DAOUST et J. MAURAI, *ibid.*, p. 10

<sup>3</sup> J. LECLERC, « L'aménagement linguistique », Québec, TFLQ, Université Laval, in, <http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm.ling>, janvier 2009.

Quand on agit sur le statut des langues, on met l'accent sur leurs rapports. On peut alors agir sur les statuts juridiques des langues en les revoyant soit à la hausse, soit à la baisse. « *On peut choisir une langue nationale parmi plusieurs langues en présence, aménager un plurilinguisme régionale, décider des langues d'enseignement, de communication médiatique, etc.* ».<sup>1</sup>

### **3. Le statut linguistique**

La place qu'occupe une langue est à relier à son statut. S'il y a place, il y a classification, échelonnement, hiérarchisation et donc stratification des langues. « *Le statut d'une langue est la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue et à la valeur sociale relative conférée à ses fonctions (ex : la langue de la religion sera très valorisée dans une théocratie)* ». <sup>2</sup>

#### **3.1. Les types de statut linguistique**

On distingue généralement le statut de fait (empirique, implicite) du statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure). Sur le plan explicite, les catégories de statut le plus souvent utilisées sont celle de langue officielle (langue de travail de l'Etat), de langue nationale (statut garanti par l'Etat). Dans le domaine éducatif, une langue peut être dotée de statut divers : elle est soit médium d'enseignement, soit langue enseignée. Pour ce qui touche au domaine du statut implicite, la terminologie est à la fois souple et plus variée. Langue haute/langue basse, langue populaire, langue grégaire /langue véhiculaire, etc. <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> L-J CALVET, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 1987, p. 157

<sup>2</sup> D. DE ROBILLARD, « statut », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, pp. 269-270.

<sup>3</sup> D. DE ROBILLARD, *ibid.*, p.270.

### **3.1.1. La langue officielle et la langue nationale**

Le concept de langue officielle, se caractérise par une prise en charge des problèmes de communication à l'intérieur des frontières nationales, notamment en ce qui concerne la communication administrative, la justice et l'école.<sup>1</sup> Quand un Etat choisi d'octroyer ce statut privilégié et prestigieux à une langue, il s'engage à l'utiliser dans toutes ses activités et par toutes ses institutions.

Cependant, la langue nationale est protégée par l'État mais elle n'est pas la langue des institutions. Quand l'État promet une langue à ce statut, il s'engage à assurer sa protection et sa promotion et d'en faciliter son utilisation. L'objet de cette mesure est de reconnaître que le groupe utilisant cette langue n'est pas une simple minorité, il fait partie du patrimoine national.<sup>2</sup> Le statut de langue nationale est inférieur à celui de langue officielle.

J-C Corbeil, distingue quatre manières de définir le statut des langues dans une situation linguistique<sup>3</sup> :

- a) Une seule langue est déclarée comme langue officielle, pour l'ensemble du territoire national. Exemple : La Tunisie où seule la langue arabe est reconnue comme officielle.
- b) Plusieurs langues sont déclarées langues officielles du pays. Dans ce cas, il existe deux variantes de ce statut de principe :
  - Les langues sont officielles sur l'ensemble du territoire, mais les domaines d'applications sont restreints. Le français et l'anglais sont officiels au Canada, mais cette disposition ne s'applique qu'aux institutions relevant de l'autorité du gouvernement fédéral.
  - Les langues sont langues officielles du pays, mais l'usage de chacune est restreint à une partie du territoire national. C'est ce qu'on appelle « le principe de territorialité ».

---

<sup>1</sup> D. BAGGIONI, « langue officielle », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997 p. 192.

<sup>2</sup> J. LECLERC, « L'aménagement linguistique », Québec, TFLQ, Université Laval, 27 décembre 2007, in, <http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm.ling>, janvier 2009, op.cit.

<sup>3</sup> J-C CORBEIL, « Vers un aménagement linguistique comparé », in, *Politique et aménagement linguistique*, S/D C. DAOUST et J. MAURIS, op.cit, pp. 557-559

L'exemple le plus connu est celui de la Belgique, où il existe quatre régions linguistiques, dont trois régions unilingues : la région néerlandaise, la région française et la région allemande, et une région bilingue, Bruxelles.

- c) Une distinction est établie entre deux catégories de langues, la langue ou les langues officielles, la ou les langues nationales. Cette manière de déterminer le statut des langues est très répandue en Afrique noire. Dans ces États, on choisit d'une part une langue officielle, qui est souvent celle du colonisateur, et d'autre part une ou des langue (s) nationale (s). Au Sénégal, le gouvernement facilite l'enseignement du wolof en tant que langue nationale, mais continue d'utiliser le français comme langue officielle dans l'administration.
- d) Enfin, dernière possibilité, aucune langue n'est déclarée langue officielle. L'exemple le plus remarquable est celui des États-Unis où l'anglais n'a qu'un statut de fait. Cette mesure est en faveur de la langue dominante, en l'occurrence l'anglais. En effet, quand l'État décide de ne pas agir sur les langues, elle ne fait que frayer le chemin à la langue dominante en la laissant progresser à son aise.

### **3.1.2. La langue vernaculaire (grégaire) et la langue véhiculaire**

La langue véhiculaire est utilisée pour la communication entre locuteurs ou groupes de locuteurs n'ayant pas la même première langue<sup>1</sup>. Une langue véhiculaire est une langue qui élargit la communication au plus grand nombre de locuteur, pour marquer leur volonté de se rapprocher et de communiquer. Elle peut alors être la langue d'un groupe en présence, comme elle peut être une langue créée.<sup>2</sup> Ainsi, l'arabe dialectal est une langue véhiculaire entre arabophones et amazighophones. De la même manière, La lingua franca, pidgin créée durant la période turc en Algérie, assure la fonction véhiculaire pour des fins commerciales. Elle est née des contacts entre plusieurs langues : le turc, l'arabe, le berbère, le français et l'espagnol. Sa base grammaticale était arabe et son vocabulaire était à base d'espagnol et d'éléments turcs.

---

<sup>1</sup> L-J CALVET, « Véhiculaire », in, *Sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993, p.40.

<sup>2</sup> L-J CALVET, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 1987, p. 81.

Par opposition, une langue vernaculaire est considérée comme une langue limitée à l'utilisation domestique et informelle. Langue de connivence, elle limite la communication au plus petit nombre de locuteurs, aux initiés et aux proches.<sup>1</sup> Ainsi par exemple, la langue tamazight est une langue vernaculaire face à la langue arabe.

Cependant, un flou pèse sur cette dernière notion, dans le cas d'une langue à large extension et qui est pratiquée dans le cadre restreint des échanges familiaux. Pour lever cette ambiguïté, L-J Calvet propose de réserver la notion de langue vernaculaire à toute langue utilisée dans le cadre des échanges informels entre proches du même groupe, comme par exemple dans le cadre familial, quelle que soit sa diffusion à l'extérieur de ce cadre (qu'elle soit ou non véhiculaire).<sup>2</sup>

### **3.1.3. La langue standard et le dialecte**

*« La langue standard est une langue codifiée dans des dictionnaires et des grammaires qui servent de cadre de référence quand surgit une question relative au bon usage. Son utilisation est caractéristique des sciences, de la technologie, de la philosophie, de la législation, de l'administration, etc. »*<sup>3</sup>

La langue standard est pour Paul Garvin *« le terme qui qualifie toute forme de langue qui fonctionne comme norme de référence, parce que reconnue dans une communauté linguistique en tant qu'étalon de correction »*.<sup>4</sup> Elle est aussi une variété codifiée de la langue servant aux besoins communicatifs complexes et multiples d'une communauté linguistique moderne ou désirant se moderniser. Pour Goukhman, la langue standard remplit le rôle de servir aux sphères supérieures de la communication par ce qu'elle constitue une forme de langue développée et sublimée.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> L-J CALVET, « Vernaculaire », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, pp. 291-292.

<sup>2</sup> L-J CALVET, « Vernaculaire », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, ibid., p. 292.

<sup>3</sup> E. BEDARD et J. MAURAI, « Réflexion sur la normalisation linguistique au Québec », in, *La norme linguistique*, Gouvernement du Québec, 1983, pp.435-436

<sup>4</sup> P. CNECHT, « langue standard », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, p 194.

<sup>5</sup> C. DAOUST et J. MAURAI, « Aménagement linguistique », in, *Politique et aménagement linguistiques*, op.cit., p.36.

Quant aux fonctions caractéristiques de la langue standard, Alleyne et Garvin en comptent cinq: « *Une fonction d'unification, où la langue a valeur de symbole d'unité ; une fonction de séparation par laquelle la langue manifeste la particularité d'une communauté donnée ; une fonction de prestige, à la fois pour la communauté et pour les individus qui acquièrent la maîtrise de la langue standard ; une fonction de référence pour résoudre les questions relatives au bon usage ; et, enfin une fonction de participation qui permet à une communauté d'accéder aux développements culturels et scientifiques mondiaux* »<sup>1</sup>

Par opposition, un dialecte désigne « *n'importe quelle forme d'écart linguistique, d'emplois restreint par rapport à une autre variété relativement proche qui est soit un dialecte, soit une norme centrale sociolinguistiquement dominante, appelée langue et tenue pour correct* »<sup>2</sup>. Néanmoins, il y a deux critères indispensables pour désigner un dialecte :

- La référence implicite à une autre variété linguistique.
- Une certaine proximité structurale avec cette autre variété.

Cette référence, implicite à une autre variété fait que dialecte ne peut être définie indépendamment d'une langue standard. Les différences entre dialecte et langue standard sont de nature sociolinguistique et portent sur leur place dans la communication sociale, un dialecte ayant des fonctions globalement plus restreintes qu'une langue standard. Ce tableau distingue un dialecte d'une langue standard<sup>3</sup> :

	Dialecte	Langue standard
<b>Sphère</b>	privée	publique
<b>Style</b>	familial	formel
<b>Milieu social</b>	populaire	élite
<b>Extension</b>	locale, régionale	nationale
<b>Rayon de communication</b>	étroit	étendu

---

<sup>1</sup> E. BEDARD et J. MAURAS, « Réflexion sur la normalisation linguistique au Québec », in, *La norme linguistique*, op.cit., p. 436.

<sup>2</sup> P. CNECHT, « Dialecte », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, op.cit., p. 120.

<sup>3</sup> . CNECHT, *ibid.*, p. 121.

Tab.2. Comparaison du dialecte à la langue standard

Suivant cette classification, l'arabe populaire est un dialecte et l'arabe classique une langue standard.

## 4. Les attitudes et les représentations linguistiques

### 4.1. Les attitudes linguistiques

Avant qu'il ne devienne un concept sociolinguistique, le mot attitude n'a cessé d'évoluer et de changer de sens, en passant d'une science à une autre et d'une époque à une autre. A l'origine ce mot vient du latin "aptitudo". Son sens primitif appartient au domaine de la plastique : Manière de tenir le corps dit Lettré. C'est ainsi qu'on dit avoir de belles attitudes pour dire bien tenir son corps. Du physique, ce terme se transpose au moral : attitude de respect, puis déborde le moral pour indiquer des dispositions diverses.<sup>1</sup>

L'attitude pour J. MAISONNEUVE consiste en : « *une position (plus au moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeurs), elle s'exprime plus au moins à travers des symptômes ou indicateurs (paroles, tons, gestes, choix ou leurs absences) »*<sup>2</sup>

Ce mot commence à apparaître régulièrement dans le vocabulaire scientifique, avec les premiers travaux de la psychologie expérimentale ou il devient une notion indispensable pour expliquer la relation entre stimulation et réponse. En psychologie sociale et sociologie ; les attitudes expliquent les réactions de l'individu devant des stimulations sociales. Elles sont des dispositions mentales explicatives du comportement.

Le succès de cette notion a été considérablement renforcé par le défi qu'il implique d'un point de vue méthodologique et épistémologique. « *Par définition une attitude est inobservable, alors comment évaluer l'intensité de l'inobservable, sans échapper aux critiques de ceux qui disent que l'objectivité est liée au quantifiable et à l'observable »*.<sup>3</sup>

Thurstone a relevé le défi en 1928, par son article provoquant « Attitude can be measured » en lançant une tradition de recherche sur la mesure des attitudes. Une tradition

---

<sup>1</sup> R. BOUDON, « Attitude », in, *Encyclopédie Universalis*, E.U, Paris, 1988, pp. 1091-1092.

<sup>2</sup> J-M. COMITI, *les Corses face à leurs langue*, op.cit. , p. 105.

<sup>3</sup> R. BOUDON, « Attitude », *ibid*, p. 1091.

qui reste toujours vivante et qui a joué un rôle important dans la mathématisation des sciences sociales.<sup>1</sup>

*« L'attitude ainsi décrite par Thurstone se définit avant tout par la perception positive ou négative à l'égard d'un objet psychologique. Être favorable ou défavorable, être pour ou contre. Elle serait donc constituée selon lui de la somme des sensations, des idées, des convictions, sentiments, relatifs à un objet déterminé ».*<sup>2</sup>

En linguistique, « *les attitudes langagières constituent l'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue.* »<sup>3</sup> Dans son acception la plus large, « *le terme attitude est employé parallèlement, et sans véritable nuance de sens, avec représentation, norme subjective, jugement, opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue* »<sup>4</sup>.

En sociolinguistique, les auteurs emploient ce terme souvent associé à d'autres, pour englober un ensemble de questions indirectes, traitées avec un arsenal méthodologique varié (questions directes ou indirectes, réactions à des stéréotypes, différents dispositifs expérimentaux, autres évaluations.)<sup>5</sup>

A côté de cela, le terme s'emploie en psychologie sociale du langage, dans une acception plus restreinte pour désigner les travaux expérimentaux portant sur la manière dont les sujets évaluent soit des langues, des variétés ou des variables linguistiques, soit plus souvent des locuteurs s'exprimant dans des langues ou variétés linguistiques particulières.<sup>6</sup>

Ainsi telle langue est jugée plus belle et plus efficace que telle autre, cette variété plus prestigieuse que celle-ci, telle particularité linguistique valorisante ou au contraire dévalorisante. Il s'agit de prises de position, d'opinions, de choix qui révèlent l'existence d'attitudes plus au moins organisées et conditionnées par les normes et les modèles sociaux

---

<sup>1</sup> R. BOUDON, *ibid*, pp. 1091-1092.

<sup>2</sup>D. LAFONTAINE, « attitude », in, <http://archimede.bibl.ulaval.ca.html>

<sup>3</sup> J.DUBOIS et ALL, « attitude », in, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994, p. 57.

<sup>4</sup>D. LAFONTAINE, « Attitude linguistique », in, *Sociolinguistique, concepts de base*, Dir. M-L Moreau, Margada, Liège, Belgique, 1997, p.p. 55-56.

<sup>5</sup> D. LAFONTAINE, « Attitude linguistique », in, *Sociolinguistique, concepts de base*, *ibid.*, p. 56.

<sup>6</sup>D. LAFONTAINE, « Attitude linguistique », in, *Sociolinguistique, concepts de base*, *ibid.*, p. 57.

ambiants.<sup>1</sup>

Les attitudes linguistiques ont donc intéressé la linguistique, la sociolinguistique et la psychologie sociale du langage. « *Cependant deux courants qui ont fait de l'étude des attitudes les pôles privilégiés de leurs préoccupations dégagent : la psychologie sociale du langage et la sociolinguistique. Si l'objet d'étude pour ces deux courants est pratiquement le même, la différence se situe au plan de la démarche. Interactionniste pour le premier et variationniste pour le second* ».<sup>2</sup>

Pour les interactionnistes la primauté est donnée à l'individu et à sa liberté d'opérer des choix linguistiques en fonction du contexte dans lequel il interagit. Ces choix peuvent procéder d'un désir de convergence ou de divergence, en vertu duquel un individu cherche à se rapprocher de son interlocuteur, ou au contraire, à s'en éloigner. C'est donc de l'interaction que naît la variation ainsi que de la réalité sociale sur laquelle elle s'appuie.<sup>3</sup>

A l'inverse, les variationnistes affirment que c'est la structure sociale qui est le facteur déterminant dans la variation linguistique. En mettant l'accent sur la notion de « norme ». Un rapport étroit est tissé entre la variation linguistique et les groupes sociaux. Dans cette seconde démarche l'option individualiste disparaît au profit d'une vision collectiviste des phénomènes sociolinguistiques.<sup>4</sup>

Pour ce qui nous concerne, nous adopterons les deux démarches car elles se révèlent complémentaires pour l'étude des attitudes linguistiques des apprenants. L'approche variationniste nous semble importante. Par sa démarche, elle nous permettra de voir que des attitudes peuvent être produites par des groupes sociaux (les apprenants) à l'égard de leur propre langue (tamazight) et celles des autres (arabe et français) et qu'ils peuvent être constitués en groupes selon des variables (sexe, langue maternelle, région et année d'étude). L'intérêt de l'approche interactionniste est dans sa méthode psycho-sociale (du locuteur masqué) qui nous permettra de voir dans ce groupe des individus qui peuvent

---

<sup>1</sup> J-M. COMITI, *Les Corses face à leurs langues*, op.cit., p. 106.

<sup>2</sup> J-M. COMITI, *Les Corses face à leurs langues*, op.cit., p. 106.

<sup>3</sup> J- M. COMITI, *ibid.*, pp. 106-107.

<sup>4</sup> J- M. COMITI, *ibid.*, pp. 106-107.

opérer des choix.

En somme, ces deux démarches sont indissociables car le groupe social est constitué d'individus qui ne peuvent à leur tour être séparés du groupe social dans lequel ils baignent. Chaque approche est donc intimement liée à l'autre.

## **4.2. Les représentations linguistiques**

Les représentations sont liées aux idéologies, ce qui ne signifie pas qu'elles sont nécessairement fausses : elles sont seulement d'un autre ordre que les connaissances conceptualisées. En sociolinguistique, l'usage du terme représentation est un emprunt aux sciences humaines (géographie, histoire, psychologie sociale), qui le tiennent, elles-mêmes, du vocabulaire de la philosophie. Il désigne une forme courante et non savante de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité et à des ensembles sociaux et culturels.<sup>1</sup>

L'étude des représentations s'est surtout centralisée sur la question des contacts des langues ou des registres d'une même langue : langue standard versus dialecte ou créole, langue majoritaire versus minoritaire.<sup>2</sup>

## **4.3. Comparaison des attitudes aux représentations**

Longtemps, la notion de représentation linguistique s'est confondue avec celle d'attitudes. Mais l'état des recherches actuelles doit conduire à mieux distinguer l'un et l'autre domaine. La raison de cette confusion tient peut être au fait que, pour construire leurs échelles d'attitudes, les chercheurs en psychologie sociale ont utilisé des techniques de recueil de données qui faisaient elles-mêmes appel à des représentations.<sup>3</sup>

Par exemple, pour élaborer une grille descriptive d'attitudes à l'égard de telle ou telle variété, on utilisait des différenciateurs psychologiques (le locuteur dont vous écoutez un enregistrement est-il sympathique/ antipathique, sincère ou sournois ?) ou sociaux, (le locuteur est-il un ouvrier, un employé ou un patron ?).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> N. GUEUNIER, « représentations linguistique », in, *Sociolinguistique les concepts de base*, S/D M.L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, p. 246.

<sup>2</sup> N. GUEUNIER, *ibid.*, p. 246.

<sup>3</sup> N. GUEUNIER, *ibid.*, p. 247.

<sup>4</sup> N. GUEUNIER, « représentations linguistique », in, *Sociolinguistique les concepts de base*, op.cit, p. 246.

La notion d'attitude linguistique, qui s'est développée à partir des recherches de W. LAMBERT, sur la psychologie du bilinguisme au Canada, doit davantage aux théories et aux méthodes de la psychologie sociale, alors que celle de représentation doit plus à l'étude contrastive des cultures et des identités et relèverait plutôt de concepts et méthodes ethnologiques.

Bref, si représentations et attitudes ont en commun le trait épilinguistique qui les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère actif et moins orienté vers un comportement des attitudes linguistiques, et l'aspect plus discursif et plus figuratif des représentations et, méthodologiquement, par des techniques d'enquêtes différentes.<sup>1</sup>

Pour notre part dans le cadre de cette étude, nous emploierons les notions d'attitudes et de représentation linguistiques comme des synonymes. En désignant par ces deux notions, la position des locuteurs (ici les apprenants) envers leur langue (tamazight) et celles des autres (française et arabe), elle s'exprimera à travers des choix (par l'évaluation à laquelle nous allons soumettre ces apprenants).

#### **4.4. Attitudes des adolescents et attitudes des adultes**

Les sujets soumis à l'enquête sont des adolescents majoritairement âgés entre douze et seize ans, pour cette raison nous tenterons de répondre à cette question : Les attitudes des adolescents différents-elles de celles des adultes ?

W. Lambert a révélé que des attitudes positives envers la variété légitime commencent à apparaître à partir de 12 ans et qu'elles se maintiennent de 12 à 18 ans.<sup>2</sup> Selon W. Labov « *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* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> N. GUEUNIER, « représentations linguistique », *ibid.*, p. 246.

<sup>2</sup> D. LAFONTAINE, *le parti pris des mots*, Pierre Margada, Liège, Bruxelles, 1986, p. 70.

<sup>3</sup> W. LABOV, *Sociolinguistique*, De minuit, Paris, 1976, p. 207.

D. Lafontaine, dans un essai de synthèse sur les études consacrées à la différence entre les attitudes des enfants et celles des adultes a conclu que<sup>1</sup> :

- La sensibilité aux variations sociales, qui fait partie intégrante de la compétence à communiquer, apparaît de façon précoce chez l'enfant, si l'on juge par ses tentatives d'adapter son style de discours en fonction du contexte social.
- Les conceptions et les attitudes des enfants prennent parfois des formes différentes de celles des adultes et l'on observe généralement une évolution avec l'âge (surtout à partir de douze ans) vers une plus grande conformité aux normes subjectives des adultes. En ce domaine, toutefois, il convient d'être particulièrement prudent et plus que jamais attentif à la diversité que recouvre le vocable d'attitudes.

---

<sup>1</sup> D. LAFONTAINE, *le parti pris des mots*, op.cit., p.71

## **Conclusion**

Dans cette étude, nous adopterons les deux démarches variationniste et interactionniste car elles se révèlent complémentaires pour l'étude des attitudes et représentations linguistiques des apprenants. D'une part, la linguistique interactionniste nous fournira une technique d'exploration du terrain (méthode du locuteur masqué). De l'autre part, la démarche variationniste nous offrira une approche pour l'analyse des données recueillies, se basant sur les caractéristiques des apprenants.

Dans l'étude des attitudes et représentations linguistiques trois tendances se dégagent : « *Dans La tradition anglo-saxonne, pour des sociolinguistes comme W. Labov, l'étude des représentations est centrée sur les jugements individuels, sans s'interroger sur ce que ceux-ci doivent à l'existence d'un point de vue légitime. A l'autre bout du spectre, des sociologues (P. Bourdieu) d'inspiration marxiste, développent une conception ultra-déterministe, de l'imposition linguistique* »<sup>1</sup> La troisième voie, cherche à relier et à expliquer ces attitudes par les caractéristiques des sujets soumis à l'enquête (D. Lafontaine).

Pour notre part, nous emploierons les notions d'attitude et de représentation linguistiques comme des synonymes et nous inscrivons ce travail de recherche dans la troisième voie, celle qui relie les attitudes aux variables indépendantes.

Dans le deuxième chapitre, nous expliquerons plus en détail la méthodologie de recherche adoptée. Nous aborderons la méthode du locuteur masquée et son application à notre objet d'étude, nous présenterons également les variables indépendantes étudiées et quelques notions statistiques qui nous ont permises d'effectuer cette étude.

---

<sup>1</sup>D. LAFONTAINE, *le parti pris des mots*, op.cit., p. 135.

# **Chapitre II :**

## **Cadre méthodologique de la recherche**

---

## **Introduction**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre théorique ainsi que notre problématique de recherche. Dans le présent chapitre, il sera question de la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser notre étude.

Différentes méthodes sont utilisées dans les travaux de recherche en linguistique : entretiens, interviews, questionnaires...etc. Chacune de ces méthodes, possède plusieurs techniques de recherche. Certaines sont directes et demandent directement l'avis de l'interviewé, d'autres indirectes et font appel à la ruse et à l'astuce pour révéler ce que l'interviewé pense sans l'avouer.

Pour connaître la place de la langue tamazight dans les représentations et attitudes linguistiques des élèves du cycle moyen, nous effectuerons une étude comparative entre les trois langues (tamazight, français et arabe); et cela en utilisant la méthode du « *locuteur masqué* », une méthode indirecte que nous allons emprunter à la psychologie sociale du langage, cette dernière étant plus adéquate pour révéler ce que les apprenants pensent de la langue tamazight sans l'avouer.

Le présent chapitre comprend quatre parties essentielles: un rappel de la technique « du locuteur masqué » et de son utilisation par les linguistes, une présentation de notre échantillon humain, quelques notions de bases de la statistique et nos hypothèses de recherches.

## **I. La technique du « locuteur masqué »**

### **1. Présentation de la technique**

En 1960, Wallace Lambert (l'initiateur de cette technique) a mené à Montréal une enquête, en vue de déterminer quelles étaient les attitudes des anglophones et des francophones à l'égard de l'anglais et du français. La technique du « locuteur masqué » est utilisée de la façon suivante : *« un passage est lu dans les deux langues par quatre locuteurs parfaitement bilingues. À ces huit passages (4 x 2), sont ajoutées deux voix de remplissage et il est demandé aux sujets d'évaluer les différents locuteurs sur quatorze échelles à six degrés. L'expérience leur a été présentée comme une tentative pour objectiver dans quelle mesure on peut juger des personnes d'après leur voix. Durant l'expérience, les juges ont le texte du passage lu sous les yeux. »*<sup>1</sup>

Les échelles, qui vont de "très peu" à "beaucoup" portent sur les traits suivants: taille, attrait physique, aptitude à diriger, sens de l'humour, intelligence, religiosité, confiance en soi, fiabilité, jovialité, bonté, ambition, sociabilité, caractère et sympathie.

L'échantillon comporte :

- 64 anglophones étudiant(e)s (moitié filles et moitié garçons) en première année universitaire de psychologie (moyenne d'âge : 18,8 ans).
- 66 francophones (tous de sexe masculin) fréquentant un collège français classique à Montréal (moyenne d'âge : 18,2 ans).

Chacun des deux groupes reçoit les consignes de l'expérience dans sa langue maternelle. L'expérience fait apparaître que, conformément aux prédictions, les juges anglophones évaluent plus favorablement les locuteurs anglophones de façon significative, sur sept des échelles : taille, attrait physique, intelligence, fiabilité, bonté, ambition, caractère. Les francophones ne sont évalués plus favorablement que pour le sens de l'humour.

---

<sup>1</sup> D. LAFONTAINE, « L'attitude *linguistique* », [www. Attitude\\_fichiers. tlfq.ulaval.ca. htm](http://www.Attitude_fichiers.tlfq.ulaval.ca.htm),

A côté de cela, on trouve un résultat plus surprenant : les juges francophones évaluent aussi plus favorablement les locuteurs anglophones pour une majorité de traits (taille, attrait physique, aptitude à diriger, intelligence, confiance en soi, fiabilité, ambition, sociabilité, caractère et sympathie). Les francophones se retrouvent mieux placés que les anglophones pour deux aspects seulement : la bonté et la religiosité.

En outre, si l'on compare les jugements émis par les anglophones et les francophones, on constate que les anglophones évaluent les francophones plus favorablement que ceux-ci ne s'évaluent eux-mêmes sur neuf des quatorze échelles (attrait, aptitude à diriger, sens de l'humour, intelligence, confiance en soi, fiabilité, ambition, sociabilité et caractère).

Pour W. Lambert, l'expérience semble montrer que, dans une communauté où domine un groupe linguistique, les membres de la minorité linguistique ont tendance à reproduire les stéréotypes des membres de la majorité. Dans ses conclusions, l'auteur souligne toutefois la nécessité de poursuivre plus en avant les recherches pour confirmer cette interprétation.<sup>1</sup>

L'originalité de cette technique consiste dans la ruse et l'astuce utilisées par cet auteur, afin de tromper et piéger les personnes présentées pour l'enquête (appelées les juges). En effet, le leurre de cette dite « méthode du locuteur masqué » est de faire croire à ces juges qu'ils écoutent un enregistrement de deux personnes distinctes parlant en deux langues en l'occurrence le français et l'anglais, alors que l'enregistrement en question émane d'une seule et unique personne.

Grâce à ce subterfuge, il apparaît des évaluations contrastées des locuteurs, indépendamment du fait qu'il s'agit de la même personne. En définitive les différences dans les jugements ne relevaient pas des locuteurs eux-mêmes, mais de la langue employée.<sup>2</sup>

En 1963, Preston reprend la même technique et pousse l'enquête plus loin, en utilisant les mêmes échelles d'évaluation pour s'interroger notamment sur le rôle que joue le sexe (sexe du locuteur et sexe du juge) dans l'évaluation, et sur les différences de réactions à l'égard du français québécois et du français de France. Pour l'interprétation, il a regroupé ces échelles en trois catégories distinctes : compétence, intégrité personnelle et attrait social.

---

<sup>1</sup> D. LAFONTAINE, « attitudes linguistiques », in, Wwww. Attitude\_fichiers. tlfq.ulaval.ca. htm, , op.cit.

<sup>2</sup>J-M. COMITI, *Les corses face à leurs langues*, op.cit. , p.113.

De cette étude, on retiendra qu'elle souligne l'importance de la variable *sexe* pour l'étude des attitudes, qu'elle fait l'hypothèse de l'existence de trois facteurs (compétence, intégrité personnelle, attrait social) et enfin, qu'elle confirme que les membres d'une communauté linguistique dominée semblent partager la vision des dominants et ont même tendance à se « classer » moins bien que ne les classent les dominants eux-mêmes.<sup>1</sup>

En 1971, Dans une autre étude, une autre recherche menée par Giles fait de même apparaître une perception différenciée de plusieurs accents anglais, suivant que les échelles portent plutôt sur la compétence, l'intégrité personnelle ou l'attrait social. Deux locuteurs lisent un passage de deux minutes avec trois accents : l'accent standard britannique, l'accent sud-écossais, et l'accent du Somerset. Quatre-vingt-seize sujets (48 hommes, 48 femmes), venant de deux régions (Sud-Écosse et Somerset), et constituant deux groupes d'âge (douze ans, dix-sept ans), sont invités à évaluer les locuteurs sur dix-huit échelles bipolaires.<sup>2</sup>

Sur six échelles, dont cinq relatives à la compétence (attrait physique, ambition, intelligence, confiance en soi, détermination, esprit d'entreprise), l'accent standard est évalué plus favorablement que les deux accents régionaux. À l'opposé, pour quatre échelles liées à l'intégrité personnelle et à l'attrait social (sérieux, loquacité, bonne nature, sens de l'humour), ce sont les accents régionaux qui surpassent l'accent standard.

L'auteur voit dans cette différence d'évaluation le signe d'une loyauté des locuteurs s'exprimant avec un accent non prestigieux envers leur propre accent.<sup>3</sup> Cette étude suggère que l'évaluation des variétés linguistiques pourrait reposer sur différentes dimensions. Certaines variétés seraient perçues comme socialement plus prestigieuses, d'autres comme humainement plus attirantes.

Les travaux de W. LABOV ont montré comment certain locuteurs, produisant des particularités linguistiques se voient interdire en situation d'enquête, des emplois de haut niveau. Cela prouve que les individus peuvent être sujets à la discrimination sociale sur la base de leur expression.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> D.LAFONTAINE, « attitudes linguistiques », in, [www. Attitude -fichiers. tlfq.ulaval.ca. htm](http://www.Attitude-fichiers.tlfq.ulaval.ca.htm), op.cit.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> J-M. COMITI, *les Corses faces leurs langues*, op.cit. , p.110

Dans le but de vérifier la polynomie de la langue corse, J-M COMITI<sup>1</sup> propose huit échelles d'évaluation sur onze degrés (de zéro à dix), quatre relatives à la compétence (intelligent, ambitieux, apte à diriger, digne de confiance, sûr de soi) et quatre autres échelles relatives à la personnalité (sociable, accueillant, affectueux et sincère).

Comme seconde épreuve, J-M Comiti a mis les juges en situation de pouvoir attribuer une profession à chaque locuteur entendu. Choisi dans une liste de professions présentées par ordre alphabétique, le métier est toujours représentatif d'un niveau socio-économique, bas, moyen et haut. Voir le tableau ci-dessous :

<b>niveau bas</b>	<b>niveau moyen</b>	<b>niveau haut</b>
<b>Agent De Service De La Fonction Publique</b>	(Petit) Commerçant	Avocat
<b>Manœuvre</b>	(Petit) Exploitant Agricole	Directeur De La Fonction Publique
<b>Préposé De Poste</b>	Infirmier	Magistrat
<b>Secrétaire De Bureau</b>	Instituteur	Médecin

<sup>1</sup> J- M. COMITI, *les Corses faces leurs langues* , op.cit., pp. 118-121

## **2. Application de la technique du « locuteur masqué » à notre objet d'étude**

Pour notre part, nous avons conservé l'esprit de l'enquête, en empruntant cette technique à Jean-Marie Comiti. Nous l'avons adaptée à notre objet d'étude en apportant de petites modifications, selon les exigences du terrain.

Trois passages, qui traitent de trois petites histoires drôles « de la première fois que j'étais à l'école... » Et qui durent  $\pm 60$  secondes \*(voir annexe 1), sont lus par une seule et même personne s'exprimant donc en langue française, en langue tamazight et en langue arabe, avec modification de l'intonation de sa voix.

Il est demandé ensuite aux apprenants (les juges) victimes de ce subterfuge après l'écoute de l'enregistrement, d'évaluer à l'aide d'un questionnaire (voir annexe2) successivement les trois locuteurs, et de les reconnaître sachant qu'ils croient entendre trois personnes distinctes s'exprimant en trois langues différentes.

Cette évaluation se fait sur trois critères : la personnalité, la compétence et l'attribution d'une fonction à chaque locuteur.

### **2.1. Les langues soumises à l'évaluation**

Nous avons soumis à l'évaluation trois langues : tamazight, arabe et français. Il s'agit là des trois langues de l'enseignement, la langue arabe standard étant la langue de l'enseignement, le français la langue seconde et le tamazight la langue maternelle de la plupart de ces apprenants du cycle moyen. Parmi ces dernières la langue tamazight est celle qui nous préoccupe dans ce travail de recherche. Cependant il nous est impossible de connaître la place exacte qu'elle occupe si ce n'est par référence aux deux autres.

---

\* Ces textes d'enregistrement sont lus par une seule et même personne, âgée de la trentaine, voir « annexe 1 ».

## **2.2. Description des instruments d'évaluation**

Les juges ont été soumis à deux épreuves : épreuve d'évaluation des trois locuteurs sur deux niveaux (compétence et personnalité) et épreuve d'attribution d'une profession.

### **2.2.1. Épreuve d'évaluation des locuteurs**

Les locuteurs ont été évalués sur deux niveaux distincts : « compétence » et « personnalité ». Nous avons choisi pour chaque critère cinq traits qui sont accessibles et compréhensibles pour des juges dont la moyenne d'âge est de quatorze ans et demi (14.5).

#### **a. La personnalité**

La personnalité, renvoie à des qualités sociales et humaines. Nous avons choisi pour cette étude les traits suivants : gentil, bon, sincère, sociable et affectueux.

Le but de cette épreuve est de vérifier s'il existe des attitudes tendant à établir une hiérarchie entre personnes sur la base de la langue employée (tamazight, arabe et français), puis de dégager la place octroyée à la langue tamazight parmi ces dernières.

#### **b. La compétence**

On entend par compétence les aptitudes, capacités, qualifications propres à chaque personne ou individu. Nous avons choisi pour ce critère les cinq traits suivants : courageux, digne de confiance, éduqué, sûr de lui et intelligent.

**c. Épreuve d’attribution d’une fonction**

▪ **Les échelles socio-économiques**

Il existe des échelles socio-économiques précises, classant les occupations selon le revenu. Ce type d'échelle s'est cependant révélé plus ou moins utile en sociolinguistique. L'échelle utilisée par TRUDGILL dans son enquête à Norwich était extrêmement fine et tenait compte du type d'emploi, du revenu, de la scolarité, du lieu et du type de résidence. Selon Chambers, se basant sur une étude écossaise, l'occupation seule suffit pour construire des classes pertinentes du point de vue sociolinguistique. MACAULAY avait retenu les quatre regroupements suivants <sup>1</sup>:

<b>I</b>	La classe moyenne supérieure (MS) et moyenne intermédiaire (MM): Les professionnels (avocats, médecins, professeurs...), cadres supérieurs et intermédiaires.	<b>MS, MM</b>
<b>II a</b>	La classe moyenne inférieure (MI): Les cols blancs (commis, secrétaires, vendeurs, contremaître...).	<b>MI</b>
<b>II b</b>	La classe ouvrière supérieure (OS): Les ouvriers spécialisés : plombier, électricien, soudeur...	<b>OS</b>
<b>III</b>	Les classes ouvrières moyennes et inférieures (OM, OI) Les ouvriers semi-spécialisés et non spécialisés (construction, taxi, camionneur, fermier...)	<b>OM, OI</b>

Ces classes peuvent être affinées en tenant compte du concept de marché linguistique. Cette notion tient compte du fait que la pression pour utiliser telle langue ou telle variété de langue plutôt que telle autre peut varier selon l'occupation

<sup>1</sup>Anonyme, « Méthodologie de la recherche », In, [www.ens.uqac.ca/~flabella/socio/methode.htm](http://www.ens.uqac.ca/~flabella/socio/methode.htm),

Comme l'a fait J-M. Comiti pour vérifier l'hypothèse de la polynomie de la langue corse et W. Labov pour étudier la stratification sociale des variables linguistiques à New York, nous avons mis nos juges en situation d'attribuer à chacun des trois locuteurs une profession, en présentant à ces derniers une liste de fonctions classées par ordre alphabétique. Cependant pour plus de clarté, nous allons présenter ici ces professions en trois niveaux socio-économiques : bas, moyen, haut.

Niveau Bas	Niveau Moyen	Niveau Haut
Balayeur	Petit commerçant	Chirurgien
Concierge	Facteur	Ingénieur
(Petit) Fermier	Infirmier	Juge
Manœuvre	Instituteur	Professeur à l'université

Le but de cette seconde épreuve consiste à rechercher des attitudes visant à constituer une stratification sociale des langues soumises à l'évaluation sur la base des professions proposées.

▪ **Les échelles d'évaluations**

Afin de faciliter à ces apprenants (adolescents) les épreuves d'évaluation, comme pour leurs examens à l'école, nous leur avons demandé d'attribuer à chaque trait de personnalité ou de compétence une note prise entre 0 et 5. Et cela pour dresser un classement des trois locuteurs et donc des trois langues concernées. Rappelons qu'il y a cinq traits de la personnalité et cinq autres de la compétence. Ce qui nous donne une note /25 pour chacun des deux niveaux.

## **II. Présentation de l'échantillon humain**

L'échantillon est extrait d'une population et doit être représentatif, il est défini comme étant « *l'ensemble des unités statistiques ou individus étudiés par le statisticien. Chaque observation faite par celui-ci porte sur une unité statistique* ». <sup>1</sup>

Notre échantillon a été choisi d'une manière aléatoire. Néanmoins, la parité entre les différentes classes de chaque variable indépendante a été respectée. Il comporte 630 élèves de l'enseignement moyen\* . Des apprenants de la langue tamazight des différents niveaux d'étude (de la première à la quatrième année moyenne), des deux sexes et comptabilisant entre zéro et quatre années d'études de la langue tamazight. Ce choix des élèves du palier moyen est dû au fait que la langue tamazight est plus enseignée dans ce palier que dans les autres.

### **1. Le choix des variables indépendantes**

Dans cette étude, nous avons voulu vérifier l'influence de certaines variables indépendantes sur les attitudes linguistiques des apprenants, en étudiant le rapport entre ces attitudes et les différentes variables indépendantes concernant ces apprenants.

Ces apprenants seront donc classés selon cinq niveaux d'étude (de l'année zéro correspondant aux apprenants n'ayant jamais étudié la langue tamazight jusqu'à la quatrième année d'étude de la langue tamazight). Ils seront également classés selon leur provenance (zone rurale ou zone urbaine), selon leur langue maternelle (kabyle ou arabe) et selon leur sexe.

---

<sup>1</sup> B. GRAIS, *Manuel de statistique descriptive*, Dunod, Paris, p.10

\* Pour plus de précisions voir annexe4 où l'échantillon est présenté en détail : dans chaque école est représenté le nombre des apprenants qui a participé à l'enquête

### 1.1. Le niveau d'étude de la langue tamazight

Dans notre enquête nous avons pris le soin de faire participer à notre questionnaire des apprenants de tous les niveaux du cycle moyen, de la première année moyenne à la quatrième année. Il est intéressant de voir la variation des attitudes de ces juges selon qu'ils ont reçu 0, 1, 2,3 ou 4 années de cours de langue Tamazight.

Nombres d'années d'étude	NOMBRES DE JUGES
0 année	162
1 année	103
2 années	130
3 années	105
4 années	108

### 1.2. La variable sexe

Dans ce travail nous avons fait participer à l'enquête 292 juges de sexe masculin et 338 juges de sexe féminin. Le but de cette répartition en fonction du sexe est de vérifier s'il y a un rapport entre cette variable et les représentations que se font les apprenants de la langue tamazight.

Sexe	Nombre de juges
Masculin	292
Féminin	338

### 1.3. La Variable région :

Notre étude se limite à la seule wilaya de Tizi-Ouzou, en faisant participer à l'enquête, des élèves de région rurale et urbaine. Et comme nos juges sont plutôt regroupés dans la région rurale, nous avons pris 143 juges de la région urbaine et tiré au hasard (comme au tirage au loto) le nombre de 210 juges de la région rurale.

Région	Nombre de juges
Rurale	210
Urbaine	143

Nous avons aussi opposé région montagneuse à région littorale, pour voir si les juges de ces deux régions ont les mêmes attitudes linguistiques envers la langue tamazight ou pas.

Région	Nombre de juges
Montagne	269
Littorale	147

#### **1.4. La variable langue maternelle :**

Nous avons choisi deux modalités pour cette variable ; langue maternelle tamazight (kabylo) et langue maternelle arabe. En faisant participer 104 élèves arabophones de la ville de Tizi-Ouzou et en tirant au sort 110 autres kabylophones.

Langue Maternelle	Nombre De juge
Kabylophones	561
Arabophones	57

## **2. Les points d'enquête**

L'échantillon s'étale à 630 élèves du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou répartis comme suit : 269 élèves de la daïra d'Ain el Hammam, 214 des villes de Tizi-Ouzou et D.B.K, 147 élèves de la daïra de Tigzirt. \*

## **3. La cueillette des données :**

L'enquête a été effectuée pendant la période de fin d'année de mai 2007. Les données ont été recueillies dans 15 écoles moyennes\* de la wilaya de Tizi-Ouzou, par trois expérimentateurs au même temps : une étudiante en post-graduation de sciences économiques, un enseignant du secondaire et moi-même étudiante et enseignante de tamazight au collège.

Accompagné d'une musique classique, c'est dans une ambiance particulière, différente de celle à laquelle ils étaient habitués pendant la période des cours, que les élèves ont répondu au questionnaire. Nous leur faisons d'abord écouter les trois textes enregistrés, puis nous leur demandons de répondre au questionnaire. Cette opération était répétée trois fois. D'abord l'écoute de chacun des trois locuteurs : « A », « B » et « C », puis réponse aux questions liées à chaque personne entendue.

## **III. L'étude statistique**

Après dépouillement du questionnaire, nous avons procédé à l'enregistrement de la totalité des réponses des élèves dans un tableau de donnée\*. À l'aide d'un logiciel statistique « Stat soft »<sup>1</sup>, nous avons porté toutes les réponses des élèves dans un tableau de données. Il s'agissait d'enregistrer les chiffres correspondants aux variables quantitatives (compétence, personnalité, niveau d'étude) et de codifier les variables qualitatives (langue maternelle,

---

\* Voir la carte des points d'enquête en annexe 4.

\* Voir en annexe 3 le tableau récapitulatif des réponses des apprenants.

<sup>1</sup> Stat soft, 72 Qais des Carrières, 94220, Charenton- Le- Pont, France, 1997.

région, profession et sexe). Ce logiciel nous a également permis, d'examiner les résultats des informations recueillies, de les ordonner, et de les présenter en indiquant la moyenne, l'analyse de variance et le  $\chi^2$  caractérisant chaque variable étudiée.

## 1. Les différents types de variables

Du point de vue du traitement statistique, les variables choisies sont de quatre formes. Nous adoptons la définition suivante de variable : «un concept transformé en outil de recherche et présentant des modalités devant servir à classifier les observations s'y rapportant»<sup>2</sup> Pour décrire quantitativement un échantillon, nous nous efforçons de classer les individus qui la composent en un certain nombre de sous-ensembles qui sont dit « classes ». Cette opération aboutit à la confection de tableaux statistiques. Le classement peut se faire relativement à une ou plusieurs variables.

Une variable peut être quantitative ou qualitative. Cette distinction est importante car les méthodes d'analyse statistique d'un échantillon différent suivant la nature de la variable étudiée.

« Les modes de classement, de représentation graphique ne sont pas les mêmes, seuls les caractères quantitatifs se prêtent au calcul de caractéristiques de tendance centrale ou de dispersion, etc. »<sup>3</sup> Ainsi nous appliquerons pour les deux variables quantitatives « compétence et personnalité » la moyenne et l'analyse de variance (ANOVA) et pour la variable qualitative « profession » le test du khi-deux  $\chi^2$ . Avant de définir ces moyens d'analyse définissons les différents types de variables.

---

\*Voir le tableau explicatif des codes utilisées en annexe 3.

<sup>2</sup> B. MARIEN et J-P BEAUD, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche*, Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues Agence universitaire de la Francophonie, Québec, Mai 2003, [www.sdl@reefer.org](http://www.sdl@reefer.org).

## **1.2. Les variables quantitatives**

On dit qu'une variable est quantitative lorsqu'elle est mesurable. A chaque unité statistique correspond alors un nombre qui est la mesure ou la valeur du caractère.<sup>1</sup>On citera : la compétence et la personnalité. Dans notre étude de terrain ou il a été demandé aux juges (les élèves) de noter le locuteur relativement à chacun des critères de sa personnalité ou de sa compétence sur une échelle allant de un à cinq.

### **1.2.1. Les variables d'intervalles**

*« Ce sont des variables quantitatives. Il est possible ici d'évaluer des différences, ou la distance entre les points de l'échelle. On attribue toutefois à ce type d'échelle des qualités limitées du point de vue mathématique. Il est en effet possible d'additionner et de soustraire les résultats, mais la multiplication et la division ne sont pas appropriées. La principale caractéristique d'une variable d'intervalle est que le zéro que prend la catégorie de la variable est relatif et parfois arbitraire. »<sup>2</sup>*

Les différentes échelles qui ont été proposées aux apprenants (juges) pour la compétence (Courageuse, digne de confiance, éduqué, sûre de lui et intelligente) et la personnalité (gentille, bonne, sincère, sociable et têtue) dans le but de les évaluer sur une échelle à cinq points sont des échelles d'intervalles.

## **1.3. Les variables qualitatives**

Une variable qualitative est une variable dont les modalités ne sont pas mesurables. Elles peuvent seulement être constatées : le sexe, la profession, la région sont des variables qualitatives. Les diverses modalités d'une variable qualitative constituent les rubriques d'une nomenclature ou classification. Ces rubriques doivent être exhaustives et mutuellement incompatibles de telle sorte qu'un individu puisse être classé dans une, et dans une seulement de celles-ci.

---

<sup>1</sup>B. GRAIS, *Manuel de statistique descriptive*, op.cit., P20

<sup>2</sup> B. MARIEN et J-P BEAUD, [www.sdl@reefer.org](http://www.sdl@reefer.org), op.cit.

Pour établir cette nomenclature, il faut d'abord dresser la liste de tous les cas possibles constatés. Pour certaines variables c'est simple (la variable sexe par exemple ; il y a le masculin et le féminin). Pour d'autres il y a plusieurs cas possibles. « Il est alors nécessaire de procéder à des regroupements des cas élémentaires afin de constituer les rubriques de cette nomenclature. »<sup>1</sup> C'est le cas de la profession qui a nécessité une nomenclature hiérarchisée en trois niveaux distincts : profession basse, moyenne et haute. Pour réaliser cette nomenclature on s'est inspiré de la nomenclature dressée par J.M COMITI dans « *les corses face à leurs langues* » avec quelques modifications.

### **1.3.1. Les variables nominales**

« Une variable nominale est de nature qualitative, elle décrit de ce fait l'appartenance à une catégorie. D'un point de vue statistique, il n'est pas possible d'effectuer d'opérations mathématiques avec des données provenant d'une échelle nominale, on parle seulement de hiérarchie dans ce cas. Il suffit de retenir qu'il s'agit en fait d'un « NOM ». »<sup>2</sup> Les variables indépendantes le sexe (masculin, féminin), la région (rurale, urbaine), la langue maternelle (kabylo phone, arabophone), sont pour cette présente étude toutes des variables nominales.

### **1.3.2. Les variables ordinales**

Elles ont les mêmes caractéristiques que les variables nominales, soit de nommer les catégories. Ce sont donc également des variables de nature qualitative. Toutefois, les variables ordinales classent les personnes, les objets ou les événements le long d'un continuum. Les catégories des variables ordinales sont hiérarchisées, elles ont un « ORDRE ».<sup>3</sup>

Les différentes professions que nous proposons dans la méthode du locuteur masqué classées et hiérarchisées en professions : basse (manœuvre), moyenne (instituteur) et haute (ingénieur) sont des variables ou échelles ordinales.

---

<sup>1</sup> B. GRAIS, *Manuel de statistique descriptive*, op.cit., pp. 15-18

<sup>2</sup> B. MARIEN et J-P BEAUD, in , *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche*, Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues Agence universitaire de la Francophonie, Québec, Mai 2003,

<sup>3</sup> www.sdl@reefer.org, ibid.

- **Les modalités**

« Le choix d'un caractère détermine le critère qui servira à classer les individus de l'échantillon étudié en deux ou plusieurs sous-ensembles. Le nombre de ces sous-ensembles correspond aux différentes situations possibles ou modalités de cette variable qualitative »<sup>1</sup>:

- La variable « sexe » comporte deux modalités : féminin et masculin
- La variable « année d'étude » comporte cinq modalités : zéro, une, deux, trois et quatre années d'étude.
- La variable « région » comporte trois modalités : rural, urbain et littoral.
- La variable « langue maternelle » comporte deux modalités : arabophone, kabylophone.
- La variable « profession » comporte trois modalités : haute, moyenne et basses.

## **2. L'analyse statistique**

### **2.1. La moyenne arithmétique**

La statistique descriptive la plus courante est sans conteste la moyenne qui est une mesure synthétisant particulièrement bien la "tendance centrale" d'une variable quantitative. Il y a trois caractéristiques principales de la tendance centrale : le mode, la moyenne, la médiane. Dans ce présent travail nous ne ferons appel qu'à la moyenne.

La moyenne arithmétique d'une variable statistique est égale à la somme des valeurs prise par cette variable, divisée par le nombre d'observations. La formule ci-dessous représente son outil de calcul :

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

On s'intéresse souvent à une statistique (comme la moyenne) dans un échantillon car elle permet de tirer des conclusions quant à la population totale. Pour le calcul des moyennes sur 25 des variables « compétence » et « personnalité » qui sont des variables quantitatives, nous avons fait appel à cette formule.

---

<sup>1</sup> B. GRAIS, *Manuel de statistique descriptive*, op.cit., p. 10

## 2.2. L'analyse de la variance (ANOVA)

La principale technique d'analyse que nous avons employée est l'analyse de variance de type (ANOVA). « Cette dernière est une technique qui consiste à séparer la variation totale d'un ensemble de données en composantes raisonnées, associées à des sources spécifiques de variation. Généralement, le but de cette analyse est d'une part, de comparer trois ou plusieurs moyennes des populations considérées et de conclure à l'égalité ou à la non égalité globale de toutes les moyennes, d'autre part, de tester certaines hypothèses concernant les paramètres du modèle ou, d'estimer les composantes de la variance. »<sup>1</sup> L'utilisation de cette technique nous a permis à chaque fois de vérifier l'hypothèse de recherche liée aux variables indépendantes (année d'étude, sexe, région et langue maternelle) et de voir s'il y a effet de ces dernières sur les deux critères de compétence et de personnalité.

### 2.2.1. La variance

La variance exprime convenablement la dispersion de la distribution même très dissymétrique, elle est la caractéristique de la dispersion la moins sensible aux fluctuations d'échantillonnage. Selon la définition classique, la variance est la moyenne des carrés des écarts par rapport à la moyenne. Autrement dit, la variance est une autre moyenne, celle qu'on obtient à partir du carré des différences qui séparent les  $n$  observations de la moyenne :

$$\text{var}x = \frac{\sum_{i=1}^n [(x)_i - \bar{x}]^2}{n} = \left( \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i^2 \right) - \bar{x}^2$$

### 2.2.2. La variance intra-groupe ou variation à l'intérieur des classes

---

<sup>1</sup> <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede.html>

Nous désignons par la variance intra-groupe, la dispersion des valeurs de la variable à l'intérieur d'une classe, autour de la moyenne  $m_i$  de cette classe<sup>1</sup>. Ex : nous avons pour « la variable sexe » deux variances intra-groupe, la variance pour la modalité féminin et la variance pour la modalité masculin.

### **2.2.3. La variance inter –groupe ou variation entre les classes**

Chaque classe est caractérisée par sa moyenne  $m_i$  ( $m_{i(1)}, m_{i(2)}, m_{i(3)}, \dots, m_{i(k)}$ ). La variance inter-groupe mesure la dispersion de ces moyennes. Ex : La variance inter-groupe pour «la variable sexe » mesure la dispersion des deux moyennes des deux classes masculin et féminin.

### **2.2.4. Test F de Fisher-Snedecor**

Snedecor a étudié le rapport entre la variance inter-groupe et la variance intra-groupe. On appelle F calculé ce rapport :

$$F \text{ calculé} = \frac{\text{Variance inter – groupe}}{\text{variance intra – groupe}}$$

La table de F indique la valeur lue en fonction du nombre de degrés de liberté de la variance inter -groupe et du nombre de degrés de liberté de la variance intra- groupe.

### **2.2.5. Application de L'ANOVA à notre objet d'étude<sup>2</sup>**

Ce principe d'ANOVA est appliqué pour l'étude de toutes les variables indépendantes (niveau d'étude, région, langue maternelle et sexe) concernant les deux variables dépendantes de « la compétence » et de « la personnalité ». Il est également utilisé pour la comparaison

---

<sup>1</sup> Anonyme, in, <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede.html>

<sup>2</sup> Voir annexe 6, un exemple sur l'application de l'ANOVA sur la variable « sexe ».

des moyennes générales obtenues pour la langue tamazight aux moyennes générales propres aux langues arabe et française au sujet des mêmes tests de compétence et de personnalité.

Ex : On souhaite vérifier l'influence de la variable « sexe » sur la variable « personnalité ».

En comparant les deux moyennes obtenues pour la variable indépendante « sexe » et pour la variable dépendante « personnalité »,  $m_1$  étant la moyenne pour la modalité « masculin » et  $m_2$  la moyenne pour la modalité « féminin ». Deux hypothèses sont alors possibles :

- $H_0$  : la différence entre les deux moyennes peut s'expliquer par le hasard de l'échantillonnage. il n'y a aucune preuve de différence entre les deux moyennes ( $m_1=m_2$ ) et la variable étudiée n'a aucune influence sur le critère de personnalité
- $H_1$  : La différence entre les deux moyennes n'est pas due au hasard ( $m_1 \neq m_2$ ). la variable étudiée a une influence sur le critère de la personnalité.

IL y a deux possibilités de réponse :

- Si  $F_{\text{Calculé}} < F_{\text{lu}}$  : alors on ne peut pas rejeter  $H_0$ , pas d'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante.
- Si  $F_{\text{calculé}} > F_{\text{lu}}$  : alors  $H_0$  est rejetée, effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. Dans ce cas la variable sexe a une influence sur le critère de la personnalité.

### 2.3. Le test $\chi^2$ d'indépendance (KHI 2)

Ce test est utilisé lorsque la variable étudiée est de nature qualitative, concrètement cela veut dire qu'au lieu de noter un chiffre on note un mot. On ne peut faire de moyenne dans ce cas, on peut alors utiliser le test du  $\chi^2$ .

$$\chi^2 = \frac{\sum (F_o - F_e)^2}{F_e}$$

$F_o$  = La fréquence observée et  $F_e$  = La fréquence théorique.

La formule se lit comme suit: La somme du carré des différences entre les fréquences observées et les fréquences théoriques divisée par la fréquence théorique.

La variable dépendante « attribution d'une profession » qui est une variable qualitative de type ordinaire ne peut être soumise à une moyenne arithmétique ou à une analyse de variance, le test du  $\chi^2$  est le plus adéquat dans ce cas précis. Ceci nous a donc amené à utiliser ce type d'analyse dans le but de déterminer s'il existe une relation entre cette variable dépendante et les trois langues soumises à l'évaluation (la langue tamazight, la langue arabe et la langue française).

Le test du  $X^2$  est généralement utilisé dans le cas suivant<sup>1</sup>:

- a) On s'attend à une distribution théorique quelconque (c'est l'hypothèse nulle) (fréquence attendue ou espérée ou  $f_e$ )
- b) On procède à un échantillonnage (fréquence observée ou  $f_o$ )
- c) il y a normalement un certain écart entre  $f_e$  et  $f_o$ . Toute la question est de savoir si cet écart est simplement dû aux aléas de l'échantillonnage ou si l'écart est tel qu'il signale un changement fondamental (i.e: que la fréquence attendue ou espérée est erronée).

Ainsi, dans l'exemple suivant, à la question *quelle est la profession du locuteur « B » que vous (les élèves) avez écouté (variable profession) ?* Les réponses des 630 sujets se répartissent comme suit: 210 basse, 210 moyenne, 210 haute. C'est ce qui est réellement attendu (fréquence espérée). Le  $X^2$  met en rapport ce qui est observé / ce qui est attendu et nous donne la probabilité d'obtenir les observations quand on s'attend à 1/3-1/3-1/3.

Le seuil de signification pour le  $x^2$  représente le niveau «de confiance» où le résultat calculé peut se produire. Ainsi, si on accepte un seuil de 0,05, ou de 95 %, il est possible de dire : «je suis confiant à 95 % que ce résultat est représentatif de ces deux variables».

### **III. Les hypothèses de recherche**

Dans différents pays, les chercheurs qui ont opté pour la méthode du « locuteur masqué » ont montré que l'on attribue généralement de meilleures compétences aux personnes produisant un accent reconnu comme conforme à celui de la variété officielle, alors que l'on juge plus sociables et plus humaines les personnes dont l'accent révèle un caractère régional.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Anonyme, "méthode", in, <http://wensuqac.ca/~flabelle/socio/methode.htm>, 2008.

<sup>2</sup> J.M. COMITI, *les Corses face à leur langue*, op.cit, p.120.

Ces recherches ont aussi révélé que les locuteurs s'exprimant habituellement dans une langue dominée ont de leur langue une image très négative, souvent plus négative que celle qu'ont les utilisateurs de la langue dominante et qu'ils lui attribuent un certain nombre de valeurs humaines de la sphère socio-affective (chaleur, sympathie, solidarité, douceur,...etc.) à côté des valeurs traditionnellement reconnues à la variété légitime (statut social, élégance, compétence)<sup>1</sup>

En se basant sur des travaux déjà effectués d'après la méthode du « locuteur masqué », concernant les langues dominantes et les langues dominées, nous poserons les deux hypothèses de recherche suivantes :

- 1) Ces attitudes révéleront le statut implicite de la langue tamazight, elle sera classée au statut bas, après la langue arabe et la langue française.
  - Le locuteur kabylophone sera surévalué sur le critère de la personnalité (gentil, bon, sincère, sociable et affectueux). Et il sera sous-évalué sur le critère de la compétence (Courageux, digne de confiance, éduqué, sûr de lui et intelligent).
  - Le locuteur kabylophone sera placé au bas de l'échelle socio-économique, il lui sera attribué des professions plus basses que celles attribuées aux deux locuteurs arabophone et francophone.
- 2) Les variables indépendantes (année d'étude, sexe, région et langue maternelle) auront un effet sur ces attitudes linguistiques.

## **Conclusion**

---

<sup>1</sup> D. LAFONTAINE, [www. Atitude\\_fichiers. tlfq.ulaval.ca. htm](http://www.Atitude_fichiers.tlfq.ulaval.ca.htm) op.cit.,

C'est donc par la présentation de nos hypothèses de recherche que se termine la description de la procédure telle que suivie dans le cadre de notre recherche. Nous consacrerons le chapitre suivant à la place de la langue tamazight à travers l'histoire.

# Chapitre III :

## Le statut de la langue tamazight à travers l'histoire

---

## Introduction

Pendant quelques 3000 années l'Afrique du Nord a abrité des Phéniciens, des Grecs, des Romains, des Juifs, des Vandales, des Arabes, des Turcs, des Français, des Italiens, des Espagnols. Chacun de ces peuples amenait avec lui sa langue. « *Le Maghreb urbain est bilingue voire plurilingue à travers toute son histoire* »<sup>1</sup>.

En effet, depuis la Haute Antiquité, l'Afrique Du Nord a connu des civilisations successives, qui ont introduit, chacune outre les aspects économiques et techniques propres à leurs civilisations, leur culture et leur langue. Dans ce défilé de langues, apparaît une constante, le berbère, la langue autochtone.<sup>2</sup>

Afin de comprendre, les processus historiques qui ont donné naissance aux situations linguistiques actuelles, et pour mieux les appréhender, on va se pencher dans cette partie du chapitre, sur le plurilinguisme dans lequel le berbère a baigné tout au long de son histoire aux cotés des langues des occupants : Punique, grecque, latine, germanique, arabe, turque et française.

Pour dégager la place qui revenait au berbère dans ces diverses situations de bilinguisme, nous ferons appel à la typologie de Charles Ferguson et Joshua Fishman (langue basse / langue haute) telle qu'elle est définie dans le chapitre théorique. Notre but en adoptant cette typologie et de simplifier et d'abstraire pour mieux comprendre ces situations plurilingues.

---

<sup>1</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, Thèse pour le doctorat d'État, Département de français, Alger, 1992, p.61.

<sup>2</sup> Idem., p.62.

## **I. L'Antiquité**

### **1. L'apparentement du berbère (libyque)**

Une langue est apparentée à une autre quand on peut établir entre elles des correspondances de forme et de sens. De nombreux auteurs ont essayé d'établir la parenté génétique de la langue berbère. En comparant des listes de mots, certains l'ont apparenté aux langues indo-européennes, au basque, à l'égyptien ancien, au sémitique et même à certaines langues indiennes d'Amérique. « *Ces hypothèses, et bien d'autres n'ont aucune valeur scientifique, puisqu'elles s'appuient sur des ressemblances phonétiques ou des emprunts linguistiques, à la fois nombreux et anciens en berbère* »<sup>1</sup>

Le libyque (berbère) est apparenté au "chamito-sémitique", une grande famille à quatre branches : sémitique, égyptien, couchitique et berbère. C'est dans les années vingt, avec le Sémite français M. Cohen, que cette thèse s'imposa largement et définitivement dans les milieux scientifiques<sup>2</sup>.

### **2. Le libyque**

De cette branche chamito-sémitique découle le libyque, la langue des ancêtres des Berbères qui s'appelaient Libyens. Cette nomination viendrait de « Lebou », l'une des appellations que les Égyptiens utilisaient dès l'Antiquité pour désigner le peuple qui habitait le nord de l'Afrique.

Le libyque était une langue écrite dès la Haute Antiquité, des inscriptions bilingues puniques-libyques et latines-libyques l'attestent.

La plus célèbre d'entre elles est sans doute la dédicace libyco-punique de Thuga (Ouest de Tunisie) en 138 Avant J-C sur le mausolée de Massinissa.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> M. A. HADDADOU, *Le guide de la langue et de la Culture berbère*, Ina-yas, Alger, 2000, p207

<sup>2</sup> S.CHAKER, « *Comparatisme et reconstruction dans le domaine chamito-sémitique* », in, *Les travaux du cercle linguistique D'Aix-en-Provence*, n° 8, 1990, p.165.

<sup>3</sup>R., KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p.63.

### **3. Le berbère (libyque) au contact du punique**

Dès la fin du II<sup>ème</sup> millénaire, aux environs du XII<sup>ème</sup> siècle avant J-C, les Phéniciens, un peuple sémitique, installèrent des comptoirs commerciaux sur les côtes septentrionales (Espagne) et méridionales (Maghreb) de la Méditerranée occidentale.

De cette première conquête, qui a duré sept siècles, résulte des contacts et échanges de langue. Le punique dans certaines villes, subit des influences libyques. Salluste, et Saint Jérôme le confirment. Mais le punique se répandit largement en Afrique, écrit H.BASSET «*Au temps de la première Carthage, il débordait déjà hors des frontières de la République : les rois numides, affectaient de le parler et en avaient fait leur langue officielle. Se fut surtout à l'époque où la conquête romaine ouvrit le pays, où les descendants des Carthaginois et des punicisés purent pénétrer partout, que leur langue fit d'étonnants progrès...au point que dans l'ouest du pays, dans les villes, on parlait punique plus encore que libyque*»<sup>1</sup>

Dès cette première invasion, les Berbères commencèrent probablement à connaître leur première expérience de bilinguisme diglossique et leur langue connut sa première marginalisation. Le punique occupant le statut de "langue H", langue de la culture universelle et le berbère le statut de "langue L", langue liée au vécu quotidien. Cependant le libyque n'était pas totalement exclu des usages officiels. La dédicace libyco-berbère du temple de Thuga en est la preuve.<sup>2</sup>

### **4. Le berbère (libyque) au contact du grec et du latin**

Avec la fin de Carthage commença l'occupation romaine en Afrique du Nord. En 146 avant J-C, le sénat transforma les possessions puniques en provinces romaines. Seules les villes qui avaient rompu avec Carthage furent épargnées et reçurent le statut de villes libres. «*Il a eu deux Afriques romaines : à l'est, la province d'Afrique et son prolongement militaire, la Numidie, étaient très peuplés, prospères et largement urbanisées ; à l'ouest, les*

---

<sup>1</sup> H. BASSET, « *Les influences puniques chez les berbères* », in, *Revue africaine* ; tome XXII, Alger, 1921, p.373.

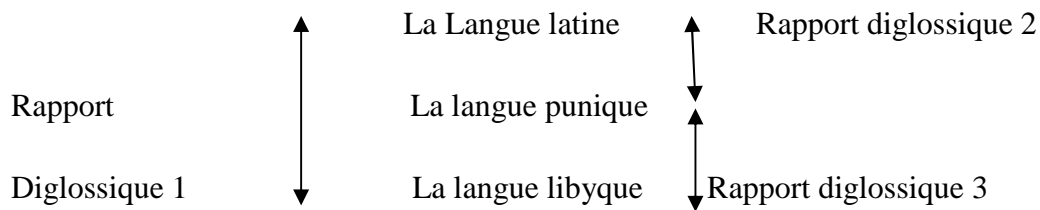
<sup>2</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p.75.

*Maurétanies étaient des provinces de second ordre, limitées aux seules terres cultivées du Tell, alors qu'en Numidie et surtout en tripolitaine, Rome était présente jusqu'en plein désert. Après le premier siècle, toutes les grandes révoltes berbères qui secouèrent l'Afrique romaine eurent pour siège la Maurétanie ».*<sup>1</sup>

Cette rébellion des Maures, réfugiés dans les montagnes et qui profondément attachés à leur langue et à leurs traditions, avait pour conséquence la non latinisation des populations berbères. En effet comme le dit R. Kahlouche : « *La pénétration du latin était superficielle et limitée aux villes, pendant que les campagnes et les régions présahariennes étaient demeurées profondément berbérophones* »<sup>2</sup>.

Selon H. Basset c'était surtout à cette époque que la langue phénicienne fit d'étonnants progrès, au point qu'en Mauritanie et dans les villes principalement, on parlait punique plus encore que libyque. Le latin pour sa part se maintenait en gardant son statut langue officielle<sup>3</sup>. Durant cette période, l'Afrique du Nord avait alors connu un autre type de bilinguisme : un bilinguisme enchâssé. La distribution fonctionnelle n'existait pas seulement entre le latin et le berbère (libyque). La langue punique entretenait elle aussi un rapport doublement diglossique : d'une part, avec le latin, langue officielle, et d'autre part avec le berbère, langue maternelle, langue à communication restreinte de la vie quotidienne.

Cette diglossie enchâssée peut être représentée de la manière suivante :



<sup>1</sup> G. CAMPS, « *les Berbères* », in, *Encyclopédie berbère*, EDISUD, Aix-en-Provence, 1984, pp. 27-28

<sup>2</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p.93.

<sup>3</sup> H. BASSET, « *Les influences puniques chez les berbères* », in, *Revue africaine*, op.cit., p.373.

## 5. Les vandales et les Byzantins

### 5.1. Les vandales

Partis des bords de la Baltique, les Vandales, peuple Germain d'origine, mais mélangé aux Slaves, s'étaient avancés peu à peu vers le Sud de l'Europe en prenant part à toutes les guerres barbares contre l'Empire romain, et avaient envahi l'Afrique du Nord en 429.

Après cette victoire, les Vandales parcouraient le pays des Maures en ravageant et en pillant les villes romaines. Au fur et à mesure qu'ils avançaient, de nouvelles adhésions des tribus maures augmentaient l'effectif de leurs armées. Tous les mécontents de l'administration romaine, Donatistes et Péagistes vinrent consolider leurs nouvelles forces.<sup>1</sup>

*« Par contre, les royaumes berbères qui s'étaient reconstitués à la fin et en marge de l'occupation romaine connurent une expansion et un rayonnement sous les Vandales, dont les territoires se limitaient à la Tunisie, une partie de la Numidie et la tripolitaine. Le reste du Maghreb était retombé entre les mains des Berbères. Ils se réapproprient les plaines et certaines villes »<sup>2</sup>. Les Germains ne réussirent ni à imposer leurs croyances ni leur langue. Bien au contraire, à la fin de leur pouvoir, ils durent s'assimiler et se fondre dans la masse berbère sans laisser de trace.*

*« La langue des Germains, parlée par une population réduite (environ 80 000 âmes), ne pouvait concurrencer ni le latin qui était bien implanté dans les villes ni le berbère dont la grande majorité des locuteurs échappait à l'influence vandale »<sup>3</sup>. Les Vandales utilisaient leur langue germanique et l'écriture gothique dans les domaines de la législation et de la diplomatie<sup>4</sup>. L'Afrique du Nord a encore connu durant cette période un bilinguisme enchâssé, la langue germanique et le latin comme langues officielles et le berbère comme langue basse.*

---

<sup>1</sup> M. GAID, *Les Berbères dans l'histoire*, MIMOUNI, Alger, pp. 162-163

<sup>2</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p. 94

<sup>3</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p. 95

<sup>4</sup> J. LECLERC - Algérie données historiques et conséquences linguistiques. ,

<http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm.ling>

## **5.2. Les Byzantins**

Éliminés par les Byzantins En 533, les Vandales disparurent. Mais le pouvoir byzantin était bref comme son prédécesseur, il ne durera pas plus d'un siècle. Leur régime n'a pas résisté aux pressions des royaumes berbères qui se renforcèrent pendant l'intermède Vandale. « *Les royaumes berbères vont imposer aux Grecs une guerre d'usure. De ce fait, les Byzantins n'eurent guère le temps de s'organiser, car ils durent faire face aux Arabes qui déferlèrent sur la région* »<sup>1</sup>.

Sur le plan linguistique, les Byzantins n'apportèrent rien de nouveau. Les berbères étaient familiarisés avec la langue des Grecs dès la période phénicienne.

## **II. La conquête musulmane et l'occupation turque**

### **1. La conquête musulmane**

La conquête musulmane du Maghreb fut longue et coûteuse, elle dura environ 70 ans. Facilitée par la faiblesse des Byzantins et les révoltes des chameliers du groupe Zénète, les conquérants arabes apparaissent au milieu du VII<sup>ème</sup> siècle dans une Afrique appauvrie, déchirée et désorganisée.

Après la mort du prophète en 636, ils conquièrent l'Égypte et la Cyrénaïque (Est de la Libye). En 643, ils pénètrent en Tripolitaine, ayant Amru Ben al-Aç à leur tête. Mais la conquête véritable ne fut entreprise que par l'armée de Moawia ibn Hodeidj 666. Trois ans plus tard, Oqba fonda la place de Kairouan, première ville musulmane au Maghreb. Depuis, Oqba multiplia les raids vers l'ouest, s'empara de Zambèse et de Tahert. Le chef berbère Kuceila, donna le signal de la révolte. La troupe d'Oqba fut écrasée sur le chemin du retour, au sud de l'Aures, et lui-même fut tué à Tahuda. Kuceila marcha sur Kairouan et s'empara de la cité.<sup>2</sup>

Les campagnes et les expéditions se succédèrent presque annuellement. Kuceila meurt en 686. Carthage n'est prise qu'en 693 et Tunis fondée en 686. Pendant quelques années, la

---

<sup>1</sup> R. KAHLOUCHE, , *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit, p. 96

<sup>2</sup> G. CAMPS, « *les Berbères* », in, *Encyclopédie berbère*, op.cit., p.31.

résistance fut conduite par une femme, une Djeraoua des tribus zénètes maîtresse de l'Aurès, nommée Dihia. Sa mort, vers 700, marque la fin de la résistance armée des Berbères contre les Arabes.<sup>1</sup>

« *En bref, les conquérants Arabes... ne trouvent pas en face d'eux un État prêt à résister à une invasion, mais des opposants successifs : le patrice byzantin, puis les chefs berbères, principautés après royaumes, tribus après confédérations* »<sup>2</sup> Ainsi, la résistance des villes, contre le nouveau maître, n'était que symbolique.

« *C'était les Berbères des montagnes et des steppes, ceux-là mêmes qui avaient brisé le lime romaine, ces héritiers de Takfarinas qui avaient fait effondrer les empires phéniciens, romains et byzantins, ce sont eux qui résistèrent longtemps et farouchement contre le nouveau conquérant* ».<sup>3</sup>

## **2. L'arabisation du Maghreb**

La victoire de l'Islam au Maghreb n'a pas entraîné celle des Arabes comme le dit Ch. A. Julien : « *Leur domination sur l'ensemble de l'Afrique du Nord n'a pas duré cinquante ans. Au milieu du VIII<sup>ème</sup> siècle, elle avait définitivement cessé dans toute la partie occidentale du Maghreb, il devait en être de même, un siècle et demi pour l'Ifriqiya* »<sup>4</sup>

Après s'être libérés de l'emprise des empires Omeyyades et Abbassides, les rois berbères, généralement issus des villes, prirent eux-mêmes en charge l'approfondissement de l'islamisation et de l'arabisation du Maghreb. Nous distinguons deux types d'<sup>5</sup>arabisation ; celle qui est liée à la première conquête et l'arabisation par les tribus hilaliennes.

### **2.1. L'arabisation liée à la première conquête**

---

<sup>1</sup> G. CAMPS, « *les Berbères* », in, *Encyclopédie berbère*, op.cit., pp.31-32.

<sup>2</sup> R. KAHLOUCHE, , *Le berbère au contact de l'arabe et du français* , op.cit., pp. 101-102

<sup>3</sup> Ch. A. JULIEN, *Histoire de l'Afrique du Nord*, SNED, Alger, 1980, p. 305.

<sup>4</sup>Ch. A. JULIEN, *Histoire de l'Afrique du Nord*, Ibid., p. 305

L'arabisation liée à la première conquête, fut une arabisation par l'arabe classique. On ne parlait pas encore les variétés ou les dialectes arabes à cette époque. C'est au cours du temps que cette langue « arabe daridja » s'est constituée. « *De même que dans l'empire romain les parlars populaires se sont au cours du temps écartés du latin classique pour devenir les langues romaines, de même les dialectes arabes se différencièrent les uns des autres et s'écartèrent de l'arabe classique figé par son caractère sacré* »<sup>1</sup>. Cependant, les dialectes maghrébins sont les plus éloignés de l'arabe classique.

Parmi les facteurs qui ont contribué à l'arabisation de l'Afrique du Nord :

- L'arabisation fut préparée par l'islamisation du Maghreb, par l'obligation de prononcer en arabe les quelques phrases essentielles d'adhésion à l'Islam. « *Le Coran, révélation immédiate de Dieu ne doit subir aucune altération. Il ne peut donc être traduit dans aucune autre langue, la langue et l'écriture sont ainsi sacralisées, cette contrainte et ce prestige contribuèrent à l'arabisation linguistique.* »<sup>2</sup>
- « *Le punique était une langue sémitique assez voisine de l'arabe. Lorsque celui-ci, avec l'invasion, arriva dans le pays, il se superposa sans peine au punique ; et c'est peut-être ce qui explique les progrès extrêmement rapides qu'il fit dès le début dans l'est de l'Afrique mineure..., là, la langue des Carthaginois avait frayé la route à l'arabe* ».<sup>3</sup>
- Cette arabisation linguistique fut pendant la première période (du VII<sup>ème</sup> au XI<sup>ème</sup> siècle), essentiellement citadine. « *C'est par la contribution des rois berbère que commencèrent l'arabisation des centres urbains et le processus d'arabisation au VIII<sup>ème</sup> siècle.* »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> J.W. LAPIERE, *Le pouvoir politique et les langues*, P.U.F, Paris, 1988, p. 241.

<sup>2</sup> G. CAMPS, « *les Berbères* », in, *Encyclopédie berbère*, op.cit., p 56.

<sup>3</sup> H. BASSET, « *Les influences puniques chez les berbères* », op.cit., pp. 373-374.

<sup>4</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p. 108.

Mais au fur et à mesure que l'on s'éloigne de l'époque de la conquête, la langue berbère commençait à reprendre du terrain à l'arabe, même dans les villes. Il en résulte une langue mixte où domine le berbère.<sup>1</sup> L'arabe classique citadin fut cependant presque partout, submergé par des emprunts à la langue berbère.

Un bilinguisme semblable à celui qu'a connu l'Afrique du Nord pendant la période punique et romaine fut implanté dans les villes conquises, un bilinguisme arabo-berbère à la place du latin et punique, comme langue de l'administration et de l'État et la langue berbère comme langue (de l'usage quotidien), véhicule des communications quotidiennes et familiales.

L'arabe ne s'est pas encore substitué avant le XI<sup>ème</sup> siècle. Pendant longtemps, le latin, l'arabe, les langues berbères et puniques ont coexisté. Des inscriptions attestent l'usage du latin écrit à cette époque.<sup>2</sup>

## **2.2. L'arabisation par les tribus hilaliennes**

L'arrivée des tribus bédouines hilaliennes au XII<sup>ème</sup> siècle fut le facteur ou l'élément déterminant de l'arabisation du Maghreb. Il est cependant étrange, comme le dit G. Camps de constater que cette transformation sociolinguistique de plusieurs millions de berbères par quelques dizaines de milliers de Beni-Hilal.<sup>3</sup>

*« L'arabisation gagna en premier lieu les tribus berbères nomades et particulièrement les Zénètes. L'identité des genres de vie (nomades) facilita la fusion de ces derniers dans les tribus hilaliennes. Cette arabisation fut complète qu'il ne subsiste plus, aujourd'hui, de parlars Zénètes nomades. »<sup>4</sup>*

A la concordance des genres de vie, puissant facteur d'arabisation, s'ajoute le jeu des souverains berbères qui n'hésiteront pas à utiliser la mobilité et la force militaire des nouveaux venus contre leurs frères de race. *« Par la double pression des migrations pastorales et des actions guerrières... la marée nomade qui, désormais, s'identifie à l'arabisme bédouin s'étend sans cesse... efface la vie sédentaire des plaines. Les régions*

---

<sup>1</sup>R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p.115.

<sup>2</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p. 109.

<sup>3</sup> G. CAMPS, « les Berbères », in, *Encyclopédie berbère*, op.cit. , p. 56.

<sup>4</sup>G.CAMPS, « les Berbères », in, *Encyclopédie berbère*, ibid., p .57.

*restées berbérophones se réduisent à des îlots montagneux d'un monde éclaté. Cependant les nomades ne sont pas tous arabisés. De vastes régions restent parcourues par des nomades berbérophones : tout le Sahara Central et méridional, est contrôlé par eux. Dans le Sud marocain, l'importante confédération des Ait Atla maintient un nomadisme berbère de grande envergure. Plus retroints sont les déplacements des groupes Barbers du Moyen Atlas »<sup>1</sup>*

Inversement, il ne faudrait pas imaginer que tous les Arabes (arabisés) soient exclusivement des nomades ; des groupes arabophones étaient sédentaires autour des villes et jusque dans les campagnes les plus reculées. Mais il n'empêche aujourd'hui que les zones berbérophones sont toutes des régions montagneuses, comme si celles-ci avaient servi de refuge aux populations qui abandonnaient progressivement le plat pays aux nomades arabes ou arabisés éleveurs de petits bétails<sup>2</sup>.

*« Depuis Ibn Khaldoun, aucun historien n'a manqué de souligner l'importance du fait arabe en Afrique du Nord. L'infiltration lente et sûre des Béni Hilal et de ceux qui les ont suivis, a dit-on bouleversé l'équilibre politique du Maghreb »<sup>3</sup>. L'avènement de ces tribus nomades ébranla de fond en comble le Maghreb, au double plan socio-économique, mais surtout sociolinguistique.*

---

<sup>1</sup> G. CAMPS, « les Berbères », in, *Encyclopédie berbère*, op.cit., p. 58.

<sup>2</sup> G. CAMPS, « les Berbères », in, *Encyclopédie berbère*, ibid., p. 59.

<sup>3</sup> Ch. A. JULIEN, *Histoire de l'Afrique du Nord*, op.cit., p. 307.

### 3. La domination turque en Algérie (1516-1830)

La décomposition du Maghreb, à la fin du XV<sup>ème</sup> siècle, favorisa les interventions étrangères. Comme les Portugais dans les frontéiras de l'Atlantique, les Espagnols s'installèrent dans le littoral algérien et tunisien, mais leurs tentatives se brisèrent contre les entreprises rivales des turcs<sup>1</sup>.

Suite à cette présence Espagnole, « *Les Maures de Bougie s'allient à des corsaires turcs pour tenter de reconquérir leur cité. Ces Turcs en profitent pour s'installer à Alger ; menacés à leur tour, ils font appel au Sultan de Constantinople qui leur envoie des troupes et étend sa suzeraineté sur les territoires qu'ils occupent. Pendant un demi siècle, Alger devient le bastion avancé de l'Empire Ottoman en Méditerranée occidentale* »<sup>2</sup>. Au cours de l'occupation turque, l'Algérie bénéficia d'une grande autonomie, sous l'autorité d'un pouvoir militaire exercé par le Dey et contrôlé par la milice des janissaires.

Les Turcs d'Alger vivent en marge du pays et se contentent de le parcourir chaque année pour y lever des impôts en refusant de s'assimiler aux populations arabo-berbères. Durant trois siècles, ils ne sympathisèrent jamais avec le peuple. Ils demeurèrent une communauté distincte vivant comme des étrangers en Afrique du Nord.

Bien que le turc fût la langue officielle de l'administration ottomane de la régence d'Alger, il exerça peu d'influence sur la situation linguistique au Maghreb. De plus, L'usage de la langue turque, était très restreint et ne pouvait concurrencer ni l'arabe qui était définitivement implanté dans le pays, ni le berbère dont la grande majorité des locuteurs échappait à l'influence turque. « *Comme la population ignorait cette langue, les fonctionnaires turcs durent avoir recours à des interprètes pour communiquer en berbère et en arabe algérien avec la majorité de la population* »<sup>3</sup>.

« *Mais l'arabe demeurait la langue la plus courante dans les villes, qui est généralement usité par tous. Les Osmanlis finissaient d'ailleurs par l'apprendre et le parler* »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ch. A. JULIEN, *Histoire de l'Afrique du Nord*, op.cit., p. 250.

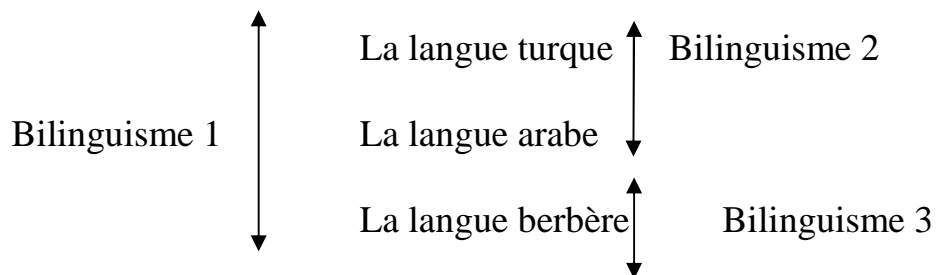
<sup>2</sup> Ch. A. JULIEN, *Histoire de l'Afrique du Nord*, ibid. p. 309.

<sup>3</sup> J. LECLERC, *Algérie données historiques et conséquences linguistiques*, op.cit

<sup>4</sup> R. KAHLOUCHE, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p.136.

Parallèlement, une langue commerciale se développe en Algérie entre les Turcs, les Arabes, les Berbères et les Européens. Ses formes syntaxiques étaient puisées dans la langue arabe, son vocabulaire était à base d'espagnol et d'éléments turcs. Il s'agit du *sabir*, la « *lingua franca* ».

Il résulte de cette situation sociolinguistique complexe, encore un bilinguisme enchâssé : le turc comme langue officielle et langue de législation, l'arabe et le berbère comme des langues véhiculaires langues de la communication et de l'usage quotidien.



#### 4. La colonisation française

La colonisation française commencera à l'époque de Charles X, un roi qui développa en France une politique autoritaire, conservatrice, ce qui ébranla la stabilité de son règne. L'expédition d'Alger, fut donc un expédient improvisé et un geste de politique intérieure, accompli par un gouvernement en difficulté qui recherchait une opération de prestige. « *Sous prétexte de se débarrasser des corsaires turcs dans la Méditerranée, avec l'accord des puissances européennes qui ont renoué ainsi avec la croisade chrétienne contre les musulmans, Charles X prépara, à la mi-décembre de 1829, une expédition d'envergure afin de conquérir l'Algérie* »<sup>1</sup>.

À la veille de l'expédition française, le régime turc se trouvait très affaibli par la grande révolte menée par la confrérie des Derqawa, la féodalisation et la baisse des exportations. Si quelques familles « Coloughlis » (Métis de mères maures et de pères turcs) avaient réussi à se fondre dans l'oligarchie turque, le sentiment anti-turc restait fort dans les tribus. Ces dernières ne connaissaient pour chef que leurs *cheikhs* héréditaires appartenant aux familles d'origine guerrière.<sup>2</sup> La réputation « d'Alger la guerrière » n'en restait pas moins considérable. Pour neutraliser ses corsaires sept États payaient un tribut régulier au *dey*, huit états lui offraient des présents en espèce ou en nature.<sup>3</sup>

Le 14 juin 1830, une armée française de 37 000 hommes débarquait dans la baie de Sidi-Ferruch. Le 19 juin, les troupes turques renforcées de contingents kabyles et arabes passaient à l'offensive mais suite à leur défaite, ils se replient. Le général français De Bourmont marcha sur la capitale qu'il fit bombarder jusqu'à ce que le *dey* capitule le 5 juillet. Voyons comment a été faite cette colonisation et quelles sont ses conséquences sur le plan sociolinguistique.

---

<sup>1</sup> J. Leclerc, *Algérie données historiques et conséquences linguistiques*, op.cit,

<sup>2</sup> Ch. R. AGERON, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, DAHLEB, Alger, 1994, pp 5-6

<sup>3</sup> Ch. R. AGERON, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, ibid., p.6.

#### **4.1. La conquête française de l'Algérie**

La conquête de l'Algérie fut longue, contrairement à la Tunisie et au Maroc où quelques accords suffirent pour imposer «un protectorat». Elle se fit par la force, village après village et tribu après tribu. « *La résistance armée fut la réponse du peuple algérien à l'invasion coloniale française. L'Algérie, restée indépendante, combattit jusqu'à la fin du XXe siècle, elle répondit à l'appel de tous ceux qui les armes à la main, dirigeaient la lutte contre l'envahisseur : les chefs de tribu* »<sup>1</sup>.

La guerre était longue et le bilan était lourd pour les Algériens vaincus, CH-R. AGERON nous parle alors, d'une Algérie ravagée, dont la situation économique fut critique par suite de razzias à la fois systématiques et improvisées continuelles. Conséquence ; les épidémies fauchèrent les populations sous-alimentées<sup>2</sup>

#### **4.2. L'arrivée des colons européens :**

L'Algérie fut aussi perçue comme une « colonie de peuplement ». La France fit appel à une importante population européenne, française d'abord mais également espagnole, italienne, maltaise, etc. De 1830 à 1840 avait été pratiquée une colonisation libre. Aussitôt après la prise d'Alger, un vol d'hommes de proie s'abattit sur le pays, des Européens venus d'horizons divers. « *Donnant l'exemple, le maréchal Clauzel, « coloniste » ardent, acquit à bon compte de grandes propriétés et chercha à faire de la Mitidja « le dépôt de la mendicité de l'Europe » Des Balancelles amenèrent d'Espagne, des Baléares, de Malte ou d'Italie un flot de pauvres hères. De plus des ouvriers parisiens, les immigrants allemands, suisses furent officiellement introduits* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> M. KEDDACHE et DJ. SARI, « résistance politique et résistance armée », in, *l'Algérie dans l'histoire*, O.P.U, Alger, 1989, pp. 16 -17.

<sup>2</sup> Ch. R. AGERON, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, op.cit., p.17.

<sup>3</sup> CH.R. AGERON, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, ibid., pp. 20-21.

### **4.3. L'école et ce que la France appelait « mission civilisatrice »**

L'objectif de la France n'était pas seulement une colonisation de peuplement mais aussi et surtout une colonisation intellectuelle. Derrière la "mission civilisatrice" de la France se cache une "colonisation des esprits".<sup>1</sup>

Un débat a eu lieu à ce propos entre Jules Ferry et George Clemenceau, l'un soutenant cette idée de civiliser les Algériens l'autre la qualifiant d'hypocrisie. J. Leclerc nous rapporte que le premier avait déclaré le 28 juillet 1885 : « *il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures... Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures... La France doit porter partout où elle peut sa langue, ses mœurs, son drapeau, ses armes, son génie* »<sup>2</sup> et le second lui avait répondu : « *La conquête que vous préconisez, c'est l'abus pur et simple de la force que donne la civilisation scientifique sur la civilisation rudimentaire pour s'appropriier l'homme, le torturer ... En extraire toute la force qui est en lui au profit du prétendu civilisateur. Ce n'est pas le droit, c'en est la négation. Parler à ce propos de civilisation, c'est joindre à la victoire, l'hypocrisie* »<sup>3</sup>

La « mission civilisatrice de la France » que l'idéologie répandue, « supériorité de la race française » sur « la race indigène », justifiait, n'était en réalité que la rencontre et l'affrontement de deux civilisations profondément contrastées. L'une des civilisations est traditionnelle et l'autre moderne. De plus, dans le cadre étroit et bouillonnant de l'Algérie colonisée, pour Y. TURIN « *l'aventure coloniale, c'est aussi, à travers la plus totale ambiguïté, la volonté consciente de répandre une civilisation, le risque accepté d'en affronter une autre, l'histoire qui en résulte* ». <sup>4</sup> Voyons maintenant l'impact de cette politique française sur les langues que nous étudions, en l'occurrence le berbère, l'arabe et le français. En d'autres termes : comment sont-elles stratifiées et quelle est la place du berbère dans cette hiérarchie ?

---

<sup>1</sup> J.LECLERC, *Algérie données historiques et conséquences linguistiques*, op.cit.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Y.TURIN, « introduction », in, *Affrontement culturel dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830-1880*, ENAL, Alger, 1983, p 127

#### **4.4. La pyramide des trois langues et leurs enseignements**

Dès l'arrivée des colons européens, la politique française a institué deux types d'enseignement, des écoles pour les Européens et d'autres pour les Indigènes. Mais derrière ce comportement philanthropique d'instruire, se cache la colonisation intellectuelle et l'idée de donner un minimum d'instruction aux Algériens pour faire d'eux de bons ouvriers au service des colons<sup>1</sup>. Les rapports du Duc AUMALE nous dit Y. TURIN sont extrêmement nets à ce sujet « *la raison et la raison morale sont ici d'accord pour nous faire entrer dans cette voie ; la raison morale parce que tout bon gouvernement doit aux intelligences la satisfaction de l'initiation aux lumières ; la raison politique parce que la direction de l'instruction est, dans tous les pas du monde, un puissant moyen du gouvernement. Cette seconde raison domine à mes yeux la première* »<sup>2</sup>

Les tentatives d'assimilation des Algériens par l'école étaient vaines. Ces derniers ont répondu par un refus catégorique. J. LECLERC citant l'historien Mohamed HARBI nous rappelle que « *les rares éléments qui prennent les chemins des écoles françaises sont considérés par la grande masse comme des renégats tombés dans le piège tendu à leur ethnie et à leur religion* ». <sup>3</sup>

Dans cette tentative d'instruire pour mieux dominer et assimiler, les Français ont affronté un système d'éducation parallèle qui était l'école coranique algérienne. En effet, l'instruction était beaucoup plus répandue qu'on le croit généralement, les statistiques ont démontré que la moyenne des individus du sexe masculin sachant lire et écrire, était au moins de 40 %. Mais si tous les enfants n'avaient pas appris à lire et à écrire, tous étaient passés par l'école et pouvaient réciter leurs prières et quelques versets coraniques. Toutes les tribus, tous les quartiers urbains avaient leur maître d'école, avant l'occupation française.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Y.TURIN, « introduction », in, *Affrontement culturel dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830-1880*, op.cit., p 18

<sup>3</sup> J.LECLERC, *Algérie données historiques et conséquences linguistiques*, op.cit.

<sup>4</sup> Y.TURIN, *Affrontement culturel dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830-1880*, ibid., p. 127.

La première constatation, sur laquelle chacun insiste vigoureusement et qui développe toute l'instruction scolaire de cette époque : c'est le lien absolu entre la religion et l'enseignement musulmans, aussi bien dans ses moyens que dans ses fins. Comme le dit clairement La-Moricière, cité par Y. Turin : « *Pour tous les Algériens de cette époque, apprendre à écrire c'est retracer les caractères du livre sacré. Le Coran est la base même de l'enseignement primaire, de même qu'il devient plus tard le texte des leçons pour l'instruction secondaire et le but des hautes études* »<sup>1</sup>. L'instruction a été aussi placée sous la sauvegarde de la religion, elle n'est de ce fait qu'une émanation de la mosquée qui la tient dans la plus grande dépendance. Pour tout musulman, s'instruire c'est connaître la religion coranique et ses sciences appliquées. L'école française était rejetée par la majorité des Algériens ; car la fréquenter c'est d'accepter de s'initier à la religion des infidèles.

Encore au début du XXe siècle les Algériens résistaient au système d'enseignement colonial « *Pendant que quelques grandes familles envoyaient leurs enfants au Proche-Orient, la plupart des Algériens préféraient laisser leurs enfants grandir dans l'ignorance* »<sup>2</sup>. Il existait cependant une petite élite bilingue, favorable à la culture occidentale qui favorisait l'éducation en français.

Dans cet affrontement des deux langues, des deux religions et des deux civilisations, deux écoles rentrent en contact, seulement les contrastes entre elles sont plus intenses, les coupures plus profondes, les angoisses plus essentielles. Le choc imposé par un dynamisme étranger est ressenti alors comme une déchirure ou même comme une destruction<sup>3</sup>. Dans ces deux systèmes d'enseignement parallèlement opposés, l'un traditionnel basé sur la religion musulmane et la langue arabe, l'autre moderne et laïc basé sur la langue française, émane une société divisée, entre « arabisant traditionaliste » et « francisant moderniste », et dans laquelle la langue berbère n'avait alors aucune place.

Contrairement aux idées répandues alors, et qui continuent à être évoquées aujourd'hui par les tenants de la politique d'arabisation exclusive, avançant l'existence d'une politique berbère de la France favorisant et valorisant les Berbères et leur langue. S. CHAKER nous

---

<sup>1</sup> Y.TURIN, *Algérie données historiques et conséquences linguistiques*, op.cit., pp. 117-118

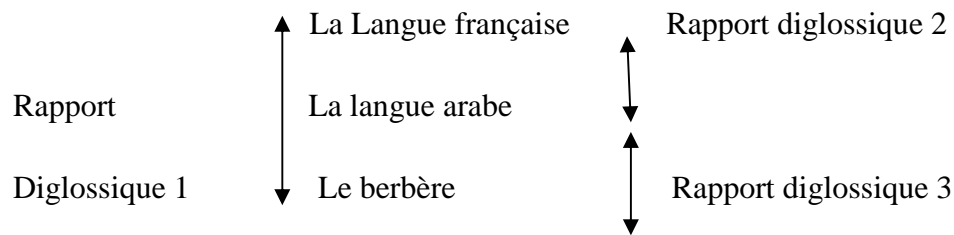
<sup>2</sup> J. LECLERC, *Algérie données historiques et conséquences linguistiques*, op.cit.

<sup>3</sup> Y.TURIN, *Algérie données historiques et conséquences linguistiques*, ibid., pp. 8-9

certifie que « *la scolarisation a toujours été faite en français, éventuellement en arabe mais jamais en berbère. Et qu'aucune scolarisation en langue berbère, même à titre expérimental, n'a jamais été envisagée. Aucune initiative pour encourager et diffuser l'écrit berbère, ni aucune tentative de création d'une presse en langue berbère n'ont jamais vu le jour au cours de plus d'un siècle de présence française* »<sup>1</sup>.

Cependant un enseignement du berbère a été institutionnalisé dès 1880, à l'École supérieure des lettres qui allait rapidement devenir la faculté des lettres d'Alger, ainsi qu'à l'École normale de Bouzaréah, pépinière des instituteurs algériens. Un brevet de langue kabyle est créé en 1885 et un diplôme de « dialectes berbères » en 1887. L'École normale, en liaison avec l'université, dispensera régulièrement une formation berbérissante aux instituteurs. La faculté des lettres, pour sa part, formera des générations de berbérissants jusqu'à l'indépendance.<sup>2</sup>

De plus la langue de l'institution a toujours été le français, ou l'arabe, jamais le berbère. Pendant toute la période coloniale, le français était la langue officielle, l'arabe la langue véhiculaire et le berbère la langue vernaculaire. Comme les occupants qui les ont précédés (Phéniciens, Romains, Vandales et autres), les Français ont placé la langue berbère en statut « *Low* », en reproduisant le même schéma diglossique, comme l'illustre ce schéma:



<sup>1</sup> S. CHAKER, La politique berbère de la France, du mythe aux réalités, in, *Imazighen Ass-a*, BOUCHENE, ALGER, 1990, p.62

<sup>2</sup> S. CHAKER, Enseignement (du berbère), in, *Encyclopédie berbère : XVII*, Edisud, Paris, 1996, p2645.

#### **4.5. La naissance du nationalisme algérien**

Les deux systèmes d'enseignement arabe et français, que nous avons évoqués plus haut, ont donné naissance à un nationalisme algérien divisé par ses objectifs. L'un est né au sein de la bourgeoisie musulmane et l'autre dans les usines de France où les travailleurs immigrés algériens apprirent à défendre leurs droits au sein des syndicats.

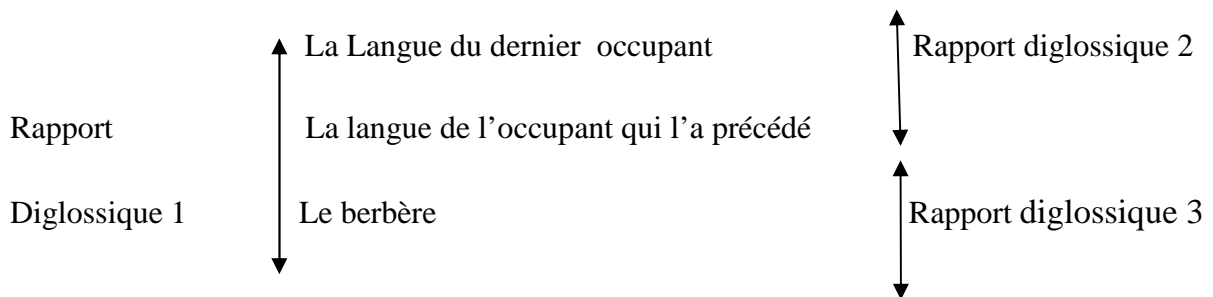
Le centenaire de 1930 inaugure pour le colonialisme une nouvelle perspective politique : celle de la domination globale et permanente de l'Algérie. Ce centenaire marque à cet effet « *la date à partir de laquelle s'amorça le détachement de l'élite algérienne .Alors que jusque-là elle n'apercevait à ses revendications d'égalité que l'issue de la citoyenneté française, une voie lui fut présentée par les Oulémas et par l'Etoile Nord Africaine* »<sup>1</sup> . La voie de l'indépendance.

---

<sup>1</sup> CH.R.AGERON, *Histoire de L'Algérie contemporaine*, DAHLEB, 1994, p. 86.

## Conclusion

Depuis l'Antiquité, plusieurs occupants se sont succédé en Afrique du Nord. Chaque occupant amenait avec lui sa langue et sa culture. C'est ainsi qu'on a vu les langues : puniques, latine, grecque, arabe, turque et française se succéder, s'implanter et se superposer en occupant la place de langue officielle ou de langue véhiculaire. Ces langues étaient présentes surtout dans les villes, occupées par ces conquérants. Ce schéma de diglossie se répétant à plusieurs reprises :



Dans ce déferlement de langues, un fait reste inchangé, la présence de la langue tamazight. Cette dernière occupant le statut de langue « L », dans les centres urbains, souvent en entrant dans un schéma de diglossie enchâssée avec une superposition de trois langues : latin-punique-libyque, turque-arabe-tamazight et français-arabe-tamazight. Mais cette place ne l'empêchait pas de résister et de survivre à ces langues, durant des siècles.

Après avoir abordé la place qu'occupe la langue tamazight dans l'histoire. Nous présenterons dans le chapitre suivant, un aperçu sur son enseignement et une étude sur l'impact de cet enseignement sur les attitudes linguistiques des apprenants du cycle moyen.

# **Chapitre I V :**

## **L'influence de l'enseignement de la langue tamazight sur les attitudes des apprenants**

---

## **Introduction**

Dans ce quatrième chapitre il s'agira de l'influence de l'enseignement de la langue tamazight sur les attitudes linguistiques des apprenants. Ce chapitre comportera deux principales parties, dans un premier temps un aperçu sur l'enseignement de la langue tamazight et dans un second temps l'influence de la variable « niveau d'étude » sur les attitudes des apprenants.

Quelques caractéristiques de cet enseignement et du processus de sa normalisation seront traités dans cette première partie du chapitre. Notre but est de donner un bref aperçu sur cet enseignement. Néanmoins, Un intérêt particulier sera porté à l'enseignement de la variante kabyle et aux apprenants du second palier. Ces choix nous ont été dictés par le terrain, ainsi que par les sujets soumis à l'enquête, lesquels rappelons-le étaient des apprenants du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou qui étudient la variante kabyle. La réponse aux questions suivantes, nous permettra d'avoir un aperçu sur cet enseignement: Qui enseigne tamazight ? À qui l'enseigne-t-on ? Quel est le contenu de cet enseignement ? Comment l'enseigne-t-on ?

La variable « niveau d'étude de la langue », s'est en cours d'analyse, révélée d'une importance capitale dans le domaine des attitudes linguistiques des apprenants. C'est pour cette raison que nous avons consacré un chapitre pour mettre en exergue l'influence de cet enseignement sur les attitudes des élèves, en faisant participer à l'enquête des sujets de tous les niveaux du cycle moyen, de la première année moyenne à la quatrième année, ce qui signifie des sujets ayant enregistré entre 0 et 4 années d'enseignement de la langue tamazight. A la fin de ce chapitre nous allons répondre à la question suivante: l'apprentissage de la langue tamazight (kabyle) agit-il positivement ou négativement sur les attitudes et représentations linguistiques des apprenants du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou ?

## I. Aperçu sur l'enseignement de la langue tamazight

Après avoir été cantonnée durant des siècles dans l'oralité, tamazight a entamé une nouvelle ère avec son introduction à l'école. Cette force subite qui l'a propulsé dans une nouvelle orbite, celle des langues écrites, nécessite un énorme travail d'aménagement linguistique.

En effet, l'enseignement de tamazight porte en lui un double défi, Le premier défi est son aménagement linguistique : en investissant ce nouveau champ qu'elle n'occupait pas avant, l'école, tamazight a besoin de dispositions pour faire face à ces nouveaux usages.<sup>1</sup> Le second défi que porte l'apprentissage de tamazight est son enseignement en tant que langue maternelle. Depuis l'indépendance, c'est la première fois que l'éducation nationale se voit confrontée à l'enseignement de la langue première des apprenants. L'arabe de l'école et le français n'étant pas les langues maternelles des apprenants, c'est la langue tamazight avec toutes ses variantes et l'arabe populaire qui sont parlées par la quasi-totalité des élèves.

### 1. Bref historique de l'enseignement de la langue tamazight pendant la période coloniale et après l'indépendance

L'enseignement du berbère a été institutionnalisé dans l'Algérie coloniale en 1880, à l'école supérieure des lettres qui allait rapidement devenir la Faculté des lettres d'Alger, ainsi qu'à l'Ecole normale de Bouzaréah, sur les hauteurs d'Alger qui représente la pépinière des instituteurs algériens. Un brevet de langue kabyle a été créé en 1885 et un diplôme de « dialecte berbère » en 1887.<sup>2</sup>

*«L'école normale, en liaison avec l'université, dispensera régulièrement une formation berbérisante aux instituteurs désireux de bénéficier de la « prime spéciale » accordée aux enseignants ayants une compétence en berbère (ou en arabe). La Faculté des lettres, pour sa part, formera des générations de berbérisants jusqu'à l'indépendance. »<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> M-O .LACEB, « Evaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien », in, *Etude et document berbères*, 21, Edisud, Paris, 2003, p. 74

<sup>2</sup>S. CHAKER, « Enseignement du berbère », in, *Encyclopédie berbère*, XVII, Edisud, Paris, 1996, p.2646.

<sup>3</sup> S. CHAKER, « Enseignement du berbère », *ibid.*, p.2647.

Cette tradition d'enseignement du berbère de la période coloniale est interrompue après l'indépendance. Les deux chaires de berbère disparaîtront en 1962. Une exception notable doit être relevée : d'octobre 1965 à juin 1972, Mouloud Mammeri a été autorisé à donner un cours de berbère à la Faculté des lettres d'Alger. Cet enseignement ne débouchait pas sur un diplôme spécifique mais il pouvait être intégré dans les diplômes délivrés par la Faculté des lettres comme matière facultative. Ces cours de Mammeri ont joué un rôle considérable dans la formation des nouvelles élites berbérisantes kabyles.<sup>1</sup>

A partir de 1980, de nombreuses expériences d'enseignement libre du berbère ont été organisées, aussi bien en Kabylie qu'à Alger, et ce dans divers cadres universitaires. C'étaient des Initiatives militantes, assurées par des universitaires ayant acquis une formation berbérisante parallèle.

La situation institutionnelle de l'Algérie n'a réellement commencé à changer que durant la période récente, ce changement remonte aux fins des années 1980. En effet, depuis l'année 1988 l'Algérie est entrée dans le pluralisme politique et une relative tolérance culturelle. Ainsi on a vu naître des associations de défenses et de promotion de la langue et de la culture tamazight dans toutes les régions berbérophones.

La plus importante de ces associations est sans doute le mouvement culturel berbère (M.C.B). Ce mouvement avait pour principale revendication la constitutionnalisation de la langue berbère. A cet effet il avait organisé une grande marche à Alger le 25 janvier 1990. Suite à cette marche, Deux départements de la langue et de la culture amazighs sont créés. *« Le premier sera créé à Tizi-Ouzou en janvier 1990, le second sera ouvert une année plus tard à Bougie. Tous les deux chargés de la formation d'étudiants de magistère. Ils sont depuis 1997 érigés en instituts et ont ouverts une formation de licence en langue et culture amazigh. »*<sup>2</sup>

En septembre 1995, après une année de boycott de l'école dans la région de Kabylie, avec comme principale revendication, l'introduction de tamazight dans le système éducatif. *« Des pourparlers furent engagés par les pouvoirs publiques avec les différents acteurs du boycott (les deux MCB et les associations des parents d'élèves). Ces négociations poursuivies*

---

<sup>1</sup> S. CHAKER, « Enseignement du berbère », in, *Encyclopédie berbère*, XVII, op.cit., p.2647.

<sup>2</sup> R. KAHLUCHE, « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini », in, *Mémoires de la société linguistique de Paris*, Peeters, Paris, 2000, p.160.

par le MCB "coordination nationale" après le retrait du MCB "commissions nationale" ont aboutit le 29 avril 1995 à la création du HCA (Le Haut Commissariat à l'Amazighité) une instance dotée de compétences exécutoires et rattachée à la présidence de la République ».<sup>1</sup>

Le décret présidentiel n<sup>o</sup> 95 - 147 du 27 mai 1995, fixe les attributions du HCA comme suit : Le HCA avait pour mission la réhabilitation et la promotion de l'amazighité en tant qu'un des fondements de l'identité nationale et l'introduction de la langue amazighe dans le système de l'enseignement et de la communication<sup>2</sup>.

## 2. Les apprenants et les enseignants\*

Depuis l'année de l'introduction de la langue tamazight à l'école en 1995, Le nombre des apprenants et des enseignants ne cesse d'accroître d'année en année.

### 2.1. Les apprenants

L'évolution globale de l'effectif des apprenants, montre une progression continue depuis le début de son enseignement de la langue tamazight. En effet, le nombre des élèves est passé de **37690** en 1995/96 à **68995** en 2001/02. Cette évolution s'est accentuée durant ces dernières années, en passant de **79342** en 2002/03 à **130510** en 2006/07. (Voir la figure 1)

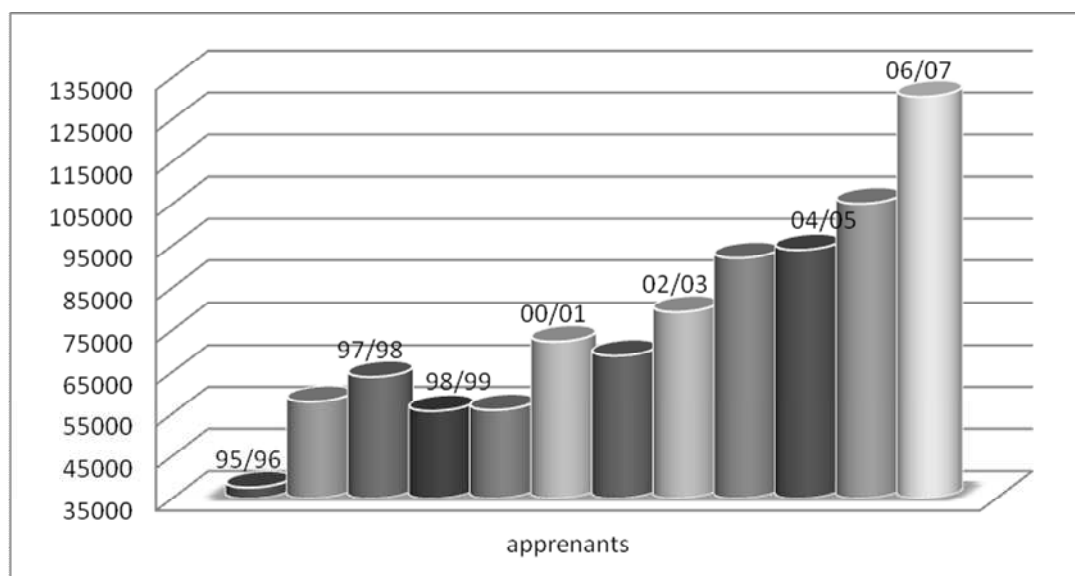


Fig.1 : Évolution de l'effectif des élèves par année.

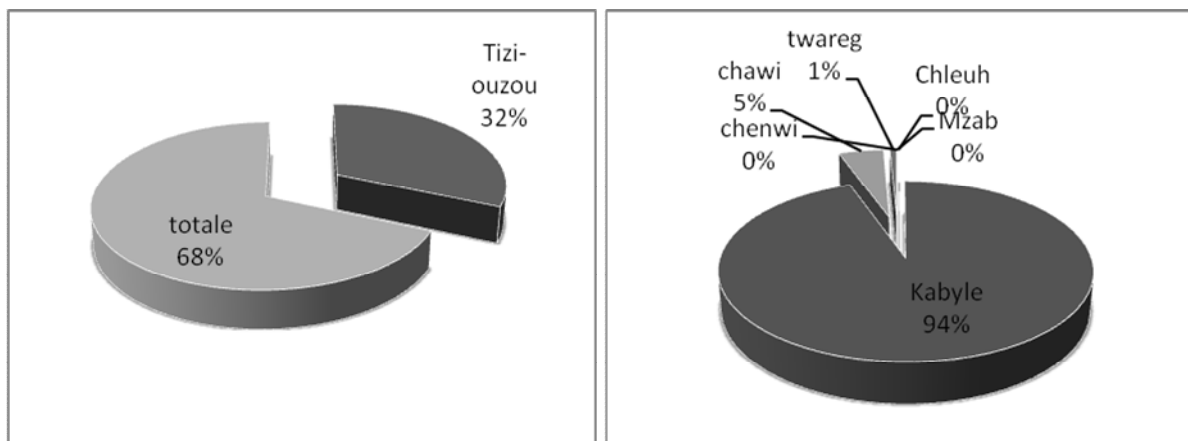
<sup>1</sup> N.TIGZIRI et A.NABTI, *Etude sur l'enseignement de la langue Tamazight, bilan et perspective*, HCA, Alger, 2000, p. 6

<sup>2</sup> M.O.LACEB, « Evaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight, Le système éducatif, État des lieux », op.cit., p.22.

\* Voir annexe 5, pour l'évolution globale de l'effectif des apprenants et des enseignants.

Les statistiques montrent que d'une façon générale l'effectifs des apprenants a évolué, mais toutes les wilayas n'enregistrent pas les mêmes progressions. Les wilayas dont la variante kabyle est enseignée arrivent en tête avec 94% de l'effectif, Il s'agit des cinq wilayas de Tizi-Ouzou, Bejaia, Bouira, Boumerdés et Sétif (Voir figure 2 dans la page suivante). Parmi elles, la wilaya de Tizi-Ouzou (lieu de notre enquête), compte à elle seule 32 % de la totalité des apprenants, pour l'année 2006-2007.

On constate également que parmi les variantes de la langue tamazight, c'est la variante kabyle qui est la plus enseignée. En effet, Le pourcentage des apprenants par variante pour l'année 2006/07 montre que 94% des élèves apprennent la variante kabyle et que seulement 5 % d'entre eux apprennent la variante chawi et 1 % la variante twareg. Les variantes mozabite, chleuh et chenwi ne sont plus enseignées. (Voir figure 3).



**Fig. 3: Pourcentage des apprenants de la wilaya de T.O. Fig.4: Évolution des effectifs des apprenants selon les variantes**



## **2.2. Les enseignants**

Les enseignants sont majoritairement licenciés en langue et culture amazighes (sortants des deux universités de Tizi-Ouzou et Bejaïa), de sexe féminin et dont la tranche d'âge varie entre 25/30 ans. Ils ont pour la plupart des aptitudes à dispenser un enseignement de qualité vu leur formation mais accusent un manque d'expérience dans le domaine de l'enseignement.

Ils sont également de compétence et de niveau d'instruction hétérogènes, au début l'urgence a fait appel à tous ceux qui ont quelques connaissances en la matière, par la suite les licenciés en langue tamazight, sortants des deux universités de Tizi-Ouzou et Bejaïa sont venus remédier à ce manque.

Au départ, pour relever le défi, la contribution de quiconque ayant une expérience dans l'enseignement de tamazight est sollicitée. Nombreux à répondre à l'appel sont des candidats amazighophones qui enseignent déjà dans un établissement scolaire d'autres langues et qui désirent se recycler dans l'enseignement de leur langue maternelle.<sup>1</sup>

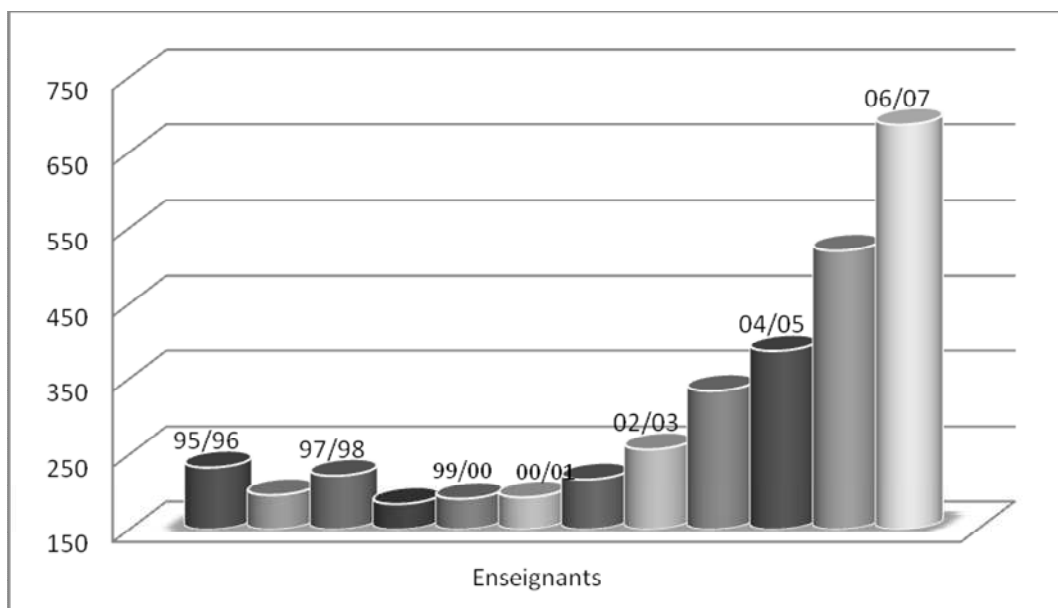
D'autres exerçaient au sein des associations et ont une expérience dans le domaine de l'enseignement de tamazight.<sup>2</sup> D'autres enfin, proviennent des premières promotions d'étudiants de licence et de post-graduation de langue et culture amazigh, des universités de Tizi-Ouzou et de Bejaïa.

Au plan quantitatif, le nombre des enseignants a chuté de **233** en 1995/96 à **193** en 2000/01. Tandis qu'il est passé de **217** en 2001/02 à **687** en 2006/07. (Voir la figure 5). Cette amélioration enregistrée depuis 2001/02 est liée au fait que les premières promotions de licenciés en langue et culture amazighes sont venus massivement renforcer l'effectif des enseignants.

---

<sup>1</sup> M-O LACEB, « l'évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien », in, *Etude et documents berbère*, n °21, EDISUD, Paris, 2003, p.83.

<sup>2</sup> M-O .LACEB, « l'évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien », in, *Etude et documents berbère* n °21e, *ibid.*, p.83.



**Fig.5: Evolution globale de l'effectif des enseignants par année.**

Les fonctions d'inspecteurs de l'enseignement de tamazight sont assurées par des enseignants désignés par la tutelle. « Leur niveau est hétérogène, si certains disposent de connaissances en pédagogie, leur capital dans le domaine amazigh accuse des insuffisances pour bon nombre d'entre eux. »<sup>1</sup>

### **3. Les programmes et manuels**

A l'instar des autres langues arabe et française présentes dans l'enseignement moyen en Algérie, désormais l'enseignement de la langue tamazight dispose de manuels scolaires. Quel est donc le contenu de ces programmes manuels et comment peut-on les qualifier ? Faut-il une ou des normes pour l'enseignement de tamazight?

Il y a deux options possibles, aménager chaque variété seule et opter pour plusieurs « normes » ou bien ériger une koïnè « pan-berbère » et opter pour une seule « norme ». Le choix d'une option ou d'une autre déterminera quelle voie suivre pour l'aménagement de cette langue. Selon S.CHAKER, sur le plan linguistique, on peut défendre la thèse que, en dehors du cas particulier du touareg, il n'y a pas de raisons sérieuses pour considérer que les différents dialectes berbères constituent des langues distinctes.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> M.O.LACEB, « Evaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif, État des lieux », in, *Actes du colloque international, tamazight face aux défis de la modernité*, HCA, Alger, 2002, p. 20.

<sup>2</sup> S.CHAKER, « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue », op.cit., pp. 128-129

Mais au plan sociolinguistique, les données sont tout autres. La réalité des échanges communicatifs et culturels montre clairement qu'il n'y a pas une, mais des communautés berbérophones et qui sont globalement étrangères les unes aux autres. De ce fait, il propose de standardiser la langue tamazight en optant pour plusieurs normes, en abandonnant le mythe de la langue "pan-berbère" et en se fixant comme objectif l'élaboration de standards dialectaux en allant vers ce qu'il a appelé « une standardisation convergente ».<sup>1</sup>

Depuis l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien, l'enseignement de celle-ci a connu plusieurs étapes et changements. On note trois principales phases : La première phase commence à partir de 1995, la seconde débute en 1997 et la dernière en 2003. Cependant, un intérêt particulier sera porté à la dernière phase de l'enseignement de tamazight, car les 630 sujets (apprenants) soumis à l'étude ont connus les nouveaux programmes.

Au début de l'introduction de la langue tamazight dans le système éducatif, enseignants et apprenants étaient livrés à eux-mêmes. Il n'y avait ni programme ni objectif défini et encore moins de manuels. En 1997, le MEN a mis à la disposition des enseignants un manuel de lecture « Lmed tamazight, apprend tamazight ». Ce programme préconisait un enseignement par objectifs avec l'unité didactique comme cadre méthodologique.<sup>2</sup>

Depuis 2003, un nouveau programme a vu le jour. Ce programme préconise l'enseignement de la langue avec l'approche par compétence et comme cadre méthodologique « la pédagogie du projet ». A l'exception du manuel de la première année moyenne, qui a l'unité didactique pour base, la méthode adoptée pour la conception des programmes du cycle moyen est la méthode de la pédagogie de projet.

Concernant la typologie des textes, c'est le narratif qui domine, occupant plus de la moitié de chaque programme et pour chaque niveau. On y trouve en effet des textes narratifs, descriptifs, des textes dialogués et des textes argumentatifs. Cependant l'équilibre entre ces types de textes n'est pas assuré.

---

<sup>1</sup> S.CHAKER, « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue », op.cit., p.129

<sup>2</sup> D. ABROUS, « Programme de l'enseignement de tamazight au collège ; approches et méthodes », in, *Actes du colloque international sur l'aménagement de tamazight*, CNPLET/MEN, Alger, 2006, p. 98.

Comme l'a constaté M.A Salhi, le pourcentage des textes narratifs est nettement supérieur. Sur un total de 50 textes que regroupent les deux manuels de troisième et quatrième années moyennes, 20 sont des textes narratifs.<sup>1</sup>

On retrouve également dans ces textes de lecture, des textes sans auteurs, mais surtout des textes traduits ou adaptés de la langue française. Y font aussi partie des extraits de romans kabyles, des extraits traduits de romans d'expression française d'écrivains kabyles (M. Feraoun, M. Mammeri), de contes traditionnels, de souvenirs et d'anecdotes .

#### **4. L'aménagement lexical**

La tâche de l'élaboration de la terminologie spécialisée en didactique, a été initiée depuis le milieu des années 1970, autour de M .MAMMERI, puis par différents travaux menés à Tizi-Ouzou et Bejaïa et ailleurs : lexique de mathématiques, d'informatique, de linguistique etc. « *Les terminologies existantes commencent à être significatives, mais la quasi-totalité d'entre-elles sont clairement de niveau universitaire et nécessitent une adaptation et un développement dans la perspective d'une utilisation en situation scolaire.* »<sup>2</sup>

D'autre part, comme c'est le cas dans beaucoup de langues minoritaires, une chasse systématique aux emprunts et une utilisation excessive de nouveaux mots sont pratiquées. Ce qui marque un sentiment d'insécurité linguistique et une peur de voir sa langue disparaître au profit de la langue dominante. Ce sentiment d'insécurité est retrouvé chez les concepteurs des manuels scolaires du cycle moyen, avec une chasse systématique à l'emprunt, surtout quand il provient de la langue arabe pour être remplacé par un néologisme.

Face à cette nouvelle situation, apprenants et enseignants de la langue tamazight se trouvent devant une situation de néologisme qu'ils ne pratiquent pas dans leur quotidien, parallèlement une chasse systématique aux emprunts qu'ils ont l'habitude d'utiliser dans leur vie quotidienne est pratiquée.

---

<sup>1</sup> M.A. SALHI, « le texte narratif dans l'enseignement du kabyle : Etude de deux manuels de lecture », in , *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, S/D N. TIGZIRI, Tizi-Ouzou, 2006, pp.306-306

<sup>2</sup> S.CHAKER, « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue », in , *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, S/D N. TIGZIRI, Tizi-Ouzou, 2006, p.131.

On note également sur le plan sémantique, une utilisation excessive de calques sémantiques, qui s'explique par le fait que les textes de lecture choisis dans les manuels, soient majoritairement adaptés ou traduits de textes français.

## **5. Les systèmes graphiques**

*« Moyennant certains aménagements, les trois graphies (tifinagh, latine et arabe) peuvent s'adapter à la langue tamazight... L'argument technique que font valoir les auteurs de chacune des trois tendances n'a pas de fondement scientifique. Cet argument vient plutôt pour favoriser le choix idéologique de chacune des trois écritures. »<sup>1</sup>*

Dans les livres scolaires de tamazight de l'enseignement moyen, on retrouve les deux graphies arabe et latine pour la variété kabyle et tifinagh pour la variété tatarguit. Pour ce qui est de la variété kabyle, qui est aussi notre objet d'étude, la question de la graphie a été tranchée par la quasi-totalité des enseignants, en optant pour la graphie latine. Cependant, cette question n'est pas encore résolue pour le M.E.N, puisque les examens officiels du BEM et BAC sont rédigés en graphie latine et arabe.

---

<sup>1</sup> C.SINI, *Analyse des attitudes de locuteurs amazighophones à l'égard des trois systèmes d'écriture en usage*, mémoire de magister, département de français, université d'Alger, 1997, p.241 .

## **II. L'influence de la variable niveau d'étude de tamazight sur les attitudes des apprenants**

La variable niveau d'étude de la langue, s'est en cours d'analyse, révélée d'une importance capitale dans le domaine des attitudes linguistiques des apprenants. C'est pour cette raison que nous avons pris le soin de faire participer à notre questionnaire des sujets de tous les niveaux du cycle moyen, de la première année moyenne à la quatrième année, ce qui signifie des sujets ayant enregistré entre 0 et 4 années d'enseignement de la langue tamazight. Cela permettra de mettre en exergue, l'impact de cet enseignement en question, au fur et à mesure que les sujets avancent dans les programmes du cycle moyen.

Tamazight vit sa treizième année d'enseignement. Le bilan à faire de cet expérience est que : D'un coté, une nette progression est à noter au niveau des effectifs des élèves et des enseignants. Tamazight possède également les moyens nécessaires pour son enseignement, aussi bien au niveau des programmes et manuels qu'au niveau du potentiel humain, puisque les enseignants sont majoritairement des licenciés en langue tamazight. Tout ceci constitue un grand pas pour la langue. De l'autre coté, des insuffisances restent à combler, des questions concernant cet aménagement restent encore posées : graphie, lexique, notation, unification ou diversification et norme ou normes.

Quelles différences pourraient alors se manifester selon le niveau d'étude des apprenants ? Les attitudes des apprenants envers la langue tamazight s'améliorent-elles avec leur progression dans l'apprentissage de la langue ou se détériorent-elles ? L'enseignement de tamazight agit-il positivement ou négativement sur les normes subjectives des apprenants ?

### **1. Confirmation des résultats.**

Pour valider nos résultats, nous avons soumis les moyennes obtenues, pour chaque année d'étude concernant les deux critères de « compétence » et de « personnalité », à une analyse de variance<sup>1</sup> à un facteur (ANOVA), il y a alors deux possibilités :

---

<sup>1</sup> Voir « Analyse de variance » dans le chapitre2 : méthodologie de recherche.

- Si  $F_{calculé}$  est supérieur à  $F_{lu}$  nous dirons que nos résultats sont statistiquement significatifs <sup>1</sup> et que la variable année d'étude a une influence sur la variation des attitudes, l'hypothèse nulle est rejetée.
- Mais si  $F_{calculé}$  est inférieur à  $F_{lu}$ , nos résultats ne seront pas significatifs et que la variable année d'étude n'a aucune influence sur les attitudes des apprenants, l'hypothèse nulle  $H_0$  est acceptée dans ce cas.

En comparant le facteur de Fisher théorique (ou  $F_{lu}$ ) au facteur calculé, nous pouvons soit confirmer ou infirmer l'hypothèse nulle  $H_0$ <sup>2</sup>. Dans le cas présent, comme le montre le tableau ci-après, nous remarquons que les comparaisons des moyennes des notes attribuées pour la compétence, par les élèves des différents niveaux d'étude de la langue donnent :  $F_{calculé}$  inférieur  $F_{lu}$ , pour les langues tamazight et française, ce qui nous pousse à accepter l'hypothèse nulle, et de dire que l'année d'étude de tamazight n'influe en rien sur les normes subjectives des élèves. Ce qui n'est pas le cas pour la langue arabe, puisque  $F_{calculé} > F_{lu}$  et que  $P < 0.05$  est égale à 0.014.

ANOVA	SC	MC	F calculé	F lu	p
tamazight	93,775	16,603	1,411	3,878	0,228
français	115,052	14,756	1,949	3,878	0,1007
Arabe	234,672	18,836	<u>3,914</u>	<u>3,878</u>	<u>0,014*</u>

**Tab. 1: Comparaison des variances sur l'influence de l'année d'étude sur la compétence**

En constatant que nos résultats n'étaient pas concluants pour ce critère de la compétence, nous avons effectué une autre étude de la dispersion des moyennes de la compétence pour la langue tamazight, entre ceux qui n'ont reçu aucun cours de tamazight et ceux qui ont suivi des cours de tamazight.

A l'exception de ceux qui ont fait quatre années de cours, la comparaison des résultats entre ceux qui ont fait des cours de tamazight et ceux qui n'ont pas reçu de cours, montre que  $F_{calculé}$  est largement supérieur à  $F_{lu}$  et que  $P$  est inférieur à 0.05.

<sup>1</sup> L'étoile (\*) dans les tableaux des comparaisons des variances, signale les résultats qui sont statistiquement significatifs.

<sup>2</sup> L'hypothèse nulle  $H_0$  dans ce cas est acceptée, l'année d'étude n'a pas d'influence sur le critère de compétence

On constate qu'il y a une différence d'appréciation de la langue, entre les élèves qui n'ont pas étudié tamazight et ceux qui l'ont étudié, pour ce critère de compétence, comme l'illustre ce tableau.

ANOVA entre les classes	Source des variations	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F calculé	Probabilité	F Lu
entre 0 et 1 année d'étude	Entre Groupes	143,254	143,254	<u>8,638</u>	<u>0,004*</u>	<u>3,879</u>
	Dans les groupes	4146,016	16,584			
entre 0 et 2 années d'étude	Entre Groupes	68,099	68,099	<u>4,276</u>	<u>0,040*</u>	<u>3,879</u>
	dans les groupes	3981,563	15,926			
entre 0 et 3 années d'étude	Entre Groupes	85,750	85,750	<u>5,456</u>	<u>0,020*</u>	<u>3,879</u>
	dans les groupes	3929,214	15,717			
entre 0 et 4 années d'étude	Entre Groupes	2,480	2,480	<u>0,162</u>	<u>0,688</u>	<u>3,879</u>
	dans les groupes	3824,992	15,300			

**Tab.2 : Comparaison des variances / influence de année d'étude sur la compétence**

Concernant le critère de personnalité, L'analyse de la variance pour les cinq classes de la variable « année d'étude » et pour les trois langues concernées est statistiquement significative. Cela vu les facteurs de Fisher calculés à chaque fois supérieurs au facteur F théorique (F lu) qui est égal à : 3.878. En d'autres termes, les moyennes obtenues, pour les langues sont statistiquement significatives.

ANOVA	SC	MC	F calculé	F lu	P
tamazight	188,332	16,902	<u>4,985</u>	<u>3,878</u>	<u>0,025*</u>
Arabe	144,43	16,579	<u>3,177</u>	<u>3,878</u>	<u>0,07*</u>
français	230,102	16,334	<u>7,521</u>	<u>3,878</u>	<u>0,0074*</u>

**Tab.3 : Comparaison des variances sur l'influence de l'année d'étude sur la personnalité.**

## 2. Les résultats.

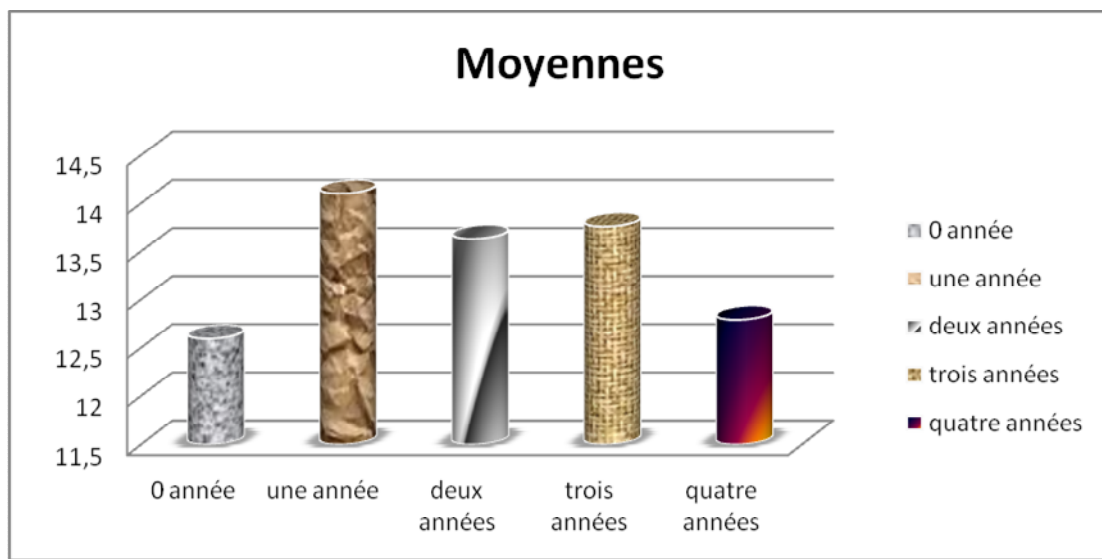
### 2.1. La compétence.

En partant des juges qui n'ont reçu aucun cours de tamazight, à ceux qui ont enregistré quatre années d'étude de la langue en question, leurs appréciations de la compétence changent et c'est ce que montre le tableau (tab.20) ci-après :

<i>Niveau d'étude</i>	<i>Moyenne</i>
Zéro	12,595
Une	14,103
Deux	13,634
Trois	13,761
Quatre	12,793

**Tab.4: L'influence de l'année d'étude sur la compétence.**

Une première lecture du tableau nous informe, que les apprenants qui n'ont pas étudié la langue tamazight et ceux qui ont reçu quatre années de cours notent faiblement la compétence du locuteur s'exprimant en tamazight, par rapport aux juges de la première année, et celle de la deuxième et troisième année, qui sont sensiblement identiques. On verra plus clairement cette fluctuation dans ce graphe des moyennes.



**Fig.6 : L'influence de l'année d'étude sur la compétence.**

En d'autres termes, la moyenne est significativement ascendante de zéro à une année d'étude, elle reste statistiquement la même ; ce qui veut dire que les variations ne sont pas concluantes et ne sont pas le résultat de l'influence de la variable année d'étude. Par contre cette moyenne est descendante pour les juges ayant reçu quatre années de cours.

Les apprenants qui ont étudié la langue tamazight ont une image plus positive de tamazight que ceux qui ne l'ont pas étudié du tout. L'enseignement de tamazight agit positivement sur les attitudes linguistiques des apprenants, mais l'avancement dans cet apprentissage ne renforce en rien cette image positive de la langue, bien au contraire elle décline au bout de quatre années de cours.

## **2.2.**

## **La personnalité**

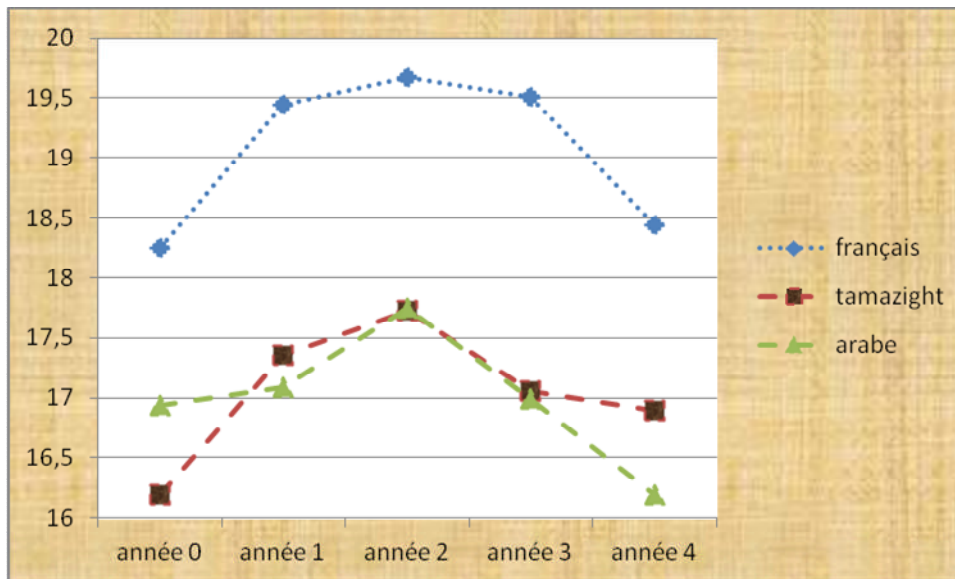
Comme nous l'avons dit précédemment, les résultats obtenus pour la personnalité sont significatifs pour la variable année d'étude et cela pour les trois langues tamazight, l'arabe et le français.

<b>Moyennes</b>	<b>français</b>	<b>tamazight</b>	<b>arabe</b>
année 0	18,25	16,187	16,937
année 1	19,446	17,359	17,087
année 2	19,669	17,723	17,746
année 3	19,514	17,057	16,99
année 4	18,439	16,897	16,186

**Tab. 5: L'influence de l'année d'étude sur la compétence.**

L'analyse de ces résultats nous offre une échelle où la langue française occupe une place de choix en haut de cette hiérarchie. L'allure de la langue tamazight est proche de celle de la langue française, malgré le décalage et le fait que de la troisième à la quatrième année l'attitude des apprenants est plus positive pour la langue tamazight.

Ce qui est frappant par contre, c'est cette concurrence à laquelle se livrent la langue tamazight et la langue arabe, d'année en année. En zéro année d'apprentissage de la langue, la langue tamazight est dépassée par la langue arabe, en deuxième et troisième années elle la rattrape en occupant la même place qu'elle et au bout de quatre années d'étude tamazight semble gagnée l'estime de ses apprenants et dépasse la langue arabe. (Voir le graphe. 9)



**Fig.7: L'influence de l'année d'étude sur la personnalité.**

En comparant les trois langues étudiées, nous constatons que la langue française occupe la première place du podium. La langue tamazight et la langue arabe se sont livrées une rude concurrence d'année en année pour la deuxième place, l'affrontement entre les deux langues a fini par assoir la langue tamazight sur la deuxième place de ce podium, au bout de quatre années d'étude de la langue. Nous constatons également que l'allure de la langue tamazight est proche de celle de la langue française, malgré le décalage.

## **Conclusion**

L'aperçu sur l'enseignement de la langue tamazight nous a permis de conclure que :

- Les enseignants sont majoritairement issus des universités de Tizi-Ouzou et Bejaïa, ils sont licenciés en langue tamazight.
- Le nombre des apprenants est en nette progression d'année en année et ils sont majoritairement du cycle moyen. Leur répartition selon les variétés de la langue tamazight est inégale. En effet, 94% des élèves (qui sont de la région de Kabylie) apprennent la variété kabyle, suivi de 5 % qui étudient la variété chaoui, le 1% est partagé par les variétés restantes.
- Pour ce qui est des programmes et manuels, tamazight possède les moyens nécessaires pour son enseignement depuis 2003. Ce qui constitue un pas en avant pour la langue, même si des insuffisances restent à combler.
- La méthode adoptée pour l'enseignement de cette langue est la pédagogie du projet et l'approche par compétence.

La langue tamazight est en voie de standardisation et de normalisation. Pour l'instant, nous constatons qu'il ya une « pédagogie centrée sur l'utilisation du code ». Cependant, le chemin à parcourir est long, des questions concernant cet aménagement restent encore posées : graphie, lexicque, notation. Unification ou diversification, norme ou normes, ce sont ces choix qui vont déterminer quel aménagement il faudra adopter.

En étudiant l'impact de cet enseignement sur les apprenants du cycle moyen nous avons constaté que: selon le critère de compétence, Les élèves qui n'ont reçus aucun cours sous-évaluent la langue tamazight par rapport aux élèves ayant reçu des cours de tamazight. Peu de

différences apparaissent suivant le niveau d'étude de tamazight, l'évolution dans les programmes d'année en année n'influe en rien sur les attitudes linguistiques des apprenants.

Le critère de personnalité, nous a révélé que l'enseignement de tamazight agit positivement sur les représentations des apprenants, plus ils avancent dans les programmes, plus leur appréciation de la langue s'améliore. En comparant les trois langues étudiées, nous constatons que l'apprentissage de la langue tamazight n'influe pas sur l'image qu'ils ont de la la langue française, elle occupe une place de choix dans leurs représentations linguistiques.

Ce qui n'est pas statique par contre, c'est leurs attitudes linguistiques face aux deux langues tamazight et arabe. En effet, les apprenants qui n'ont pas reçu de cours de tamazight ont une meilleure attitude de la langue arabe. Au bout de quatre années d'étude, leur appréciation des deux langues change : la hiérarchie est inversée la langue tamazight se hisse en première place.

En somme, l'enseignement de tamazight est un puissant facteur d'auto-valorisation de la langue tamazight. Malgré les lacunes que nous avons pu constater au niveau de l'aménagement de cette langue, tamazight a effectué un grand pas vers sa normalisation.

# **Chapitre V:**

**Les attitudes linguistiques des  
apprenants face à la langue  
tamazight**

---

# **Chapitre V:**

**Les attitudes linguistiques des  
apprenants face à la langue  
tamazight**

---

## **Introduction**

Après avoir donné un aperçu sur la place de la langue tamazight à travers l'histoire et sur son enseignement, nous nous pencherons dans ce cinquième chapitre, sur les attitudes et normes subjectives propres à un groupe particulier de locuteurs : les apprenants du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou.

L'objectif de ce chapitre empirique est de dresser un tableau des attitudes linguistiques des apprenants de la wilaya de Tizi-Ouzou face à la langue tamazight. En d'autres termes quelle place lui attribuent-ils parmi les deux autres langues : arabe de l'école et français standard.

Il est aussi intéressant d'étudier comment des caractéristiques liées à ces apprenants influencent ces attitudes. Lesquels des filles et des garçons sont plus réceptifs à la langue tamazight ? Les élèves de l'intérieur ont-ils une image plus positive de leur langue que ceux des plaines et du littoral et les campagnards plus positive que les citadins ou bien l'inverse ? Les Kabylophones s'auto-valorisent-ils ou s'auto-déprécient-ils ?

Les données de notre enquête ont été recueillies dans 15 écoles\* moyennes de la wilaya de Tizi-Ouzou, par trois expérimentateurs au même temps : une étudiante en post-graduation de sciences économiques, un enseignant du secondaire et moi-même étudiante et enseignante de tamazight au collège.

Les réponses fournies par les 630 élèves ont été d'abord saisies et enregistrées sur ordinateur, puis analysées par un logiciel qui nous a été d'une grande utilité ; le logiciel statistica.<sup>1</sup>

---

\* Voir annexe 4 : les lieux de l'enquête.

<sup>1</sup> Stat soft, 72 Qais des Carrières, 94220, Charenton- Le- Pont, France, 1997

Pour pouvoir comparer la langue tamazight aux deux langues française et arabe, nous avons effectué trois enregistrements d'une même personne s'exprimant avec les trois langues citées, avec un changement du timbre de la voix pour que les élèves ne reconnaissent pas qu'il s'agit de la même personne.

Rappelons que les trois locuteurs s'exprimant en trois langues soumises à l'évaluation (la langue française, la langue tamazight et la langue arabe) ont été évaluées sur deux critères distincts : « compétence » et « personnalité », en attribuant pour chaque critère cinq traits. Nous avons choisi pour le critère de personnalité les cinq traits suivants : gentil, bon, sincère, sociable et affectueux. Nous avons choisi pour le critère de compétence les cinq traits suivants : Courageux, digne de confiance, éduqué, sûr de lui et intelligent. Chaque trait étant noté sur une échelle de cinq degrés, et chaque critère contenant cinq traits, ce critère sera noté sur vingt cinq. Il est aussi demandé aux élèves d'attribuer une profession aux trois locuteurs, ces professions sont réparties selon l'échelle socioprofessionnelle, en trois catégories : haute, moyenne et basse.

Ce chapitre obéira à la structure suivante : Dans un premier temps nous examinerons l'influence des variables indépendantes (région, sexe et langue maternelle) sur les attitudes linguistiques ; dans un second temps la place de la langue tamazight parmi les deux langues arabe classique et française.

## **I. L'influence des variables indépendantes sur les attitudes linguistiques des apprenants.**

Dans la présentation de l'enquête au chapitre méthodologique, l'hypothèse a été émise que les attitudes linguistiques des apprenants et la place attribuée à la langue tamazight pourraient varier en fonction de différents facteurs, parmi lesquels leur langue maternelle, leur région ainsi que leur sexe.

Pour valider nos résultats, nous avons soumis les moyennes obtenues pour chaque variable indépendante à une analyse de variance<sup>1</sup> à un facteur (ANOVA), il y a alors deux possibilités :

- Quand  $F$  calculé est supérieur à  $F_{lu}$ , nous dirons que nos résultats sont statistiquement significatifs<sup>2</sup> et que notre hypothèse de recherche (L'influence des variables indépendantes sur les attitudes des apprenants) est maintenue et l'hypothèse nulle rejetée.
  
- Mais si  $F$  calculé est inférieur à  $F_{lu}$ , nos résultats ne seront pas significatifs et que l'hypothèse nulle  $H_0$  est acceptée.

Ce sont les résultats de cette enquête empirique que nous allons commenter dans ce chapitre. Les hypothèses que nous développerons pour chaque variable seront puisées dans la littérature ; cette première partie obéira structure suivante : dans un premier temps, examen de la littérature liée à ces variables indépendantes ; dans un second temps, confirmation des résultats et dans un troisième temps analyse des résultats de la recherche que nous avons menée à ce propos.

---

<sup>1</sup> Voir « Analyse de variance » dans le chapitre 2 : méthodologie de recherche.

<sup>2</sup> Le signe étoile ( \*) dans les tableaux de l'ANOVA, montre les résultats statistiquement significatifs.

## 1. La variable sexe.

### 1.2. Rappel théorique.

Divers chercheurs se sont penchés sur l'étude de la corrélation entre les attitudes linguistiques et le sexe des locuteurs : les femmes seraient plus attachées aux langues dominantes et aux valeurs légitimes.

Dans son étude du processus de changement linguistique, W. LABOV a signalé le rôle des femmes dans ce changement et leur sensibilité, en contexte formel, envers les formes de prestige et aux valeurs sociolinguistiques déclarées. Ainsi que leur application à éviter les formes stigmatisées.<sup>1</sup> « *Ces attitudes seraient caractéristiques des classes moyennes et basses et illustreraient la volonté des femmes de s'inscrire sur une trajectoire sociale ascendante par l'adoption des formes linguistiques de prestige* »<sup>2</sup>

Pour P. BOURDIEU, cette préférence des femmes pour la langue légitime s'expliquerait par le fait que les femmes ont une prédisposition à accepter, et d'abord à l'école, les nouvelles exigences du marché des biens symboliques. Alors que pour les hommes adopter le style dominant c'est en quelque sorte renier doublement sa virilité.<sup>3</sup>

La majorité des études consacrées à l'incidence du sexe du locuteur sur les attitudes linguistiques concernent les adultes. D. LAFONTAINE qui a traité des attitudes des élèves Liégeois envers leur propre régiolecte wallon, nous certifie que même si dès leur jeune âge, les enfants semblent avoir assimilé un certain nombre de stéréotypes sur le parler masculin et féminin, cela ne se répercute guère sur leur comportement et leurs attitudes.<sup>4</sup> Cependant des différences réellement significatives entre filles et garçons apparaîtront au début voir la fin du secondaire, et c'est à cet âge là que s'opère un rapprochement entre attitudes des adolescents et des adultes.<sup>5</sup>

Dans la société kabyle traditionnelle, la femme était la gardienne du patrimoine et de la

---

<sup>1</sup> W. LABOV, *Sociolinguistique*, De minuit, Paris, 1976, pp. 403-405.

<sup>2</sup> J.M. COMITI, *Les Corses face à leur langue*, op.cit., p. 165.

<sup>3</sup> P. BOURDIEU, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982, p. 35.

<sup>4</sup> D. LAFONTAINE, *le parti pris des mots*, Pierre Margada, Liège, Bruxelles, 1986, p. 88.

<sup>5</sup> D. LAFONTAINE, *ibid.*, p.89.

langue. A ce propos, le chanteur kabyle Idir nous dépeint dans sa chanson « baba-inu ba », l'image de cette vieille femme entourée par ses petits enfants pour l'écouter leur narrer un conte. En effet, pendant plusieurs siècles la langue berbère tombée dans l'oralité était transmise de bouche à oreille, essentiellement par la femme, à travers une littérature orale dont les contes, les proverbes, la poésie et les devinettes.

Mais depuis l'indépendance de l'Algérie et un peu bien avant, la langue était portée par les hommes. La majorité des militants pour la langue tamazight et la plupart des écrivains qui ont produit en cette langue ou pour cette langue sont des hommes.

Cependant de nos jours, la situation a évolué et on sent un besoin de plus en plus pressant, de la part des femmes de reprendre contact avec un domaine déserté. La prédominance numérique des femmes dans la formation de licence de langue tamazight dans les deux universités de Bejaïa et de Tizi-Ouzou est symptomatique de ce nouvel état de fait. Les femmes sont mêmes la majorité dans l'effectif des enseignants de tamazight que se soit au primaire, au collège ou au lycée. Il est aujourd'hui indéniable que la langue tamazight génère un certain engouement chez les femmes et qu'il tend à progresser dans les pratiques linguistiques de la population féminine kabyle.

Quelles différences entre les filles et les garçons pourraient alors se manifester ? Et quelle allure pourrait prendre ces différences concernant notre enquête ? Si l'on suit les hypothèses générales de W. LABOV, de P.BOURDIEU et de D.LAFONTAINE, on devrait s'attendre à ce que les garçons évaluent mieux que les filles la langue « non légitime », en l'occurrence la langue tamazigh ; à ce que dans l'épreuve de compétence et celle de personnalité les filles attribuent de meilleures notes aux deux locuteurs francophone et arabophone aux dépens du locuteur kabylophone.

### 1.1. Confirmation des résultats. \*

ANOVA	SC	MC	F calculé	F lu	p
Français	70,243	16,456	4,268	3,8560	0,039*
Tamazight	77,817	77,817	4,570	3,8560	0,032*
Arabe	193,915	16,164	11,996	3,8560	0,00056*

---

\* L'ANOVA est l'analyse de variance à un facteur, SC la somme des carrées, le F de Fisher et P la probabilité d'erreur.

**Tab. 1: Comparaison des variances sur l'influence du sexe sur la personnalité.**

En lisant ce tableau <sup>1</sup> d'analyse de la variance à un , relatif à l'étude du critère de la personnalité, nous remarquons que la probabilité P concernant les trois langues est largement inférieure à 0.05, ce qui nous permet de dire que les résultats du tableau de synthèse des moyennes sont très significatifs.

Nous constatons aussi du tableau que F calculé est inférieur au F lu (F théorique) pour les trois langues concernées, ce qui nous permet de valider ces résultats.

ANOVA	SC	MC	F calculé	F lu	P
Français	312,991	14,152	22,116	3,856	3,1574E-06*
Tamazight	50,111	16,525	3,032	3,856	0,082
Arabe	41,883	18,698	2,239	3,856	0,134

**Tab.2 : Comparaison des variances sur l'influence du sexe sur la compétence**

Du tableau, on remarque que si le facteur F calculé est largement supérieur à F théorique pour la langue française, il ne l'est pas pour la langue tamazight et la langue arabe. Par ailleurs la probabilité P est largement inférieure à 0.05 pour la langue française mais elle ne l'est pas pour les deux autres langues, ce qui nous amène à accepter l'hypothèse nulle pour ces deux dernières ; qui dit qu'il n'y a pas effet de la variable sexe sur la compétence.

## 1.2. Résultats.

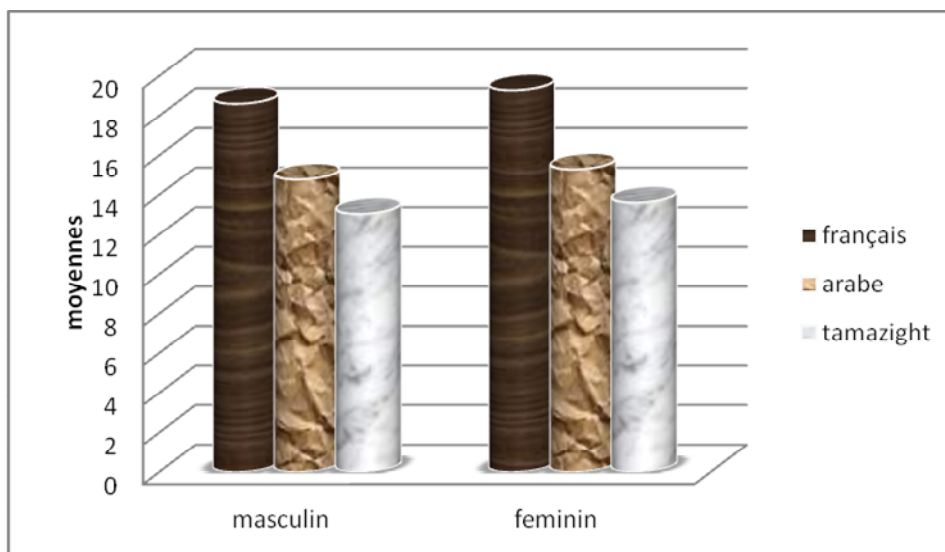
### 1.2.1. La compétence.

Moyennes	français	arabe	Tamazight
Garçons	18,623	14,787	13,062
Filles	19,292	15,304	13,627

**Tab.3 : Influence de la variable sexe sur la compétence**

<sup>1</sup> Pour la lecture du tableau : « SC » est la somme des carrés, « MC » est la moyenne des carrés et « P » représente probabilité d'erreur.

Les moyennes du tableau (tab.3) précédent ne révèlent aucun écart significatif entre l'évaluation des filles et celle des garçons. Même si les filles notent mieux que les garçons les trois langues. Il y a un consensus général entre les deux groupes qui tendent à établir la même hiérarchie des trois langues associées à l'évaluation de la compétence. Au pic de la pyramide la langue française suivie de la langue arabe, la langue tamazight occupe la base. Rien ne nous permet donc de postuler une quelconque valorisation ou dévalorisation de la langue tamazight (selon ce critère de compétence) par les garçons aux dépens de leur homologue féminin puisque cette dernière semble être dépréciée aussi bien par les uns que par les autres. (Voir la figure .1)



**Fig. 1: l'influence de la variable « sexe » sur la compétence.**

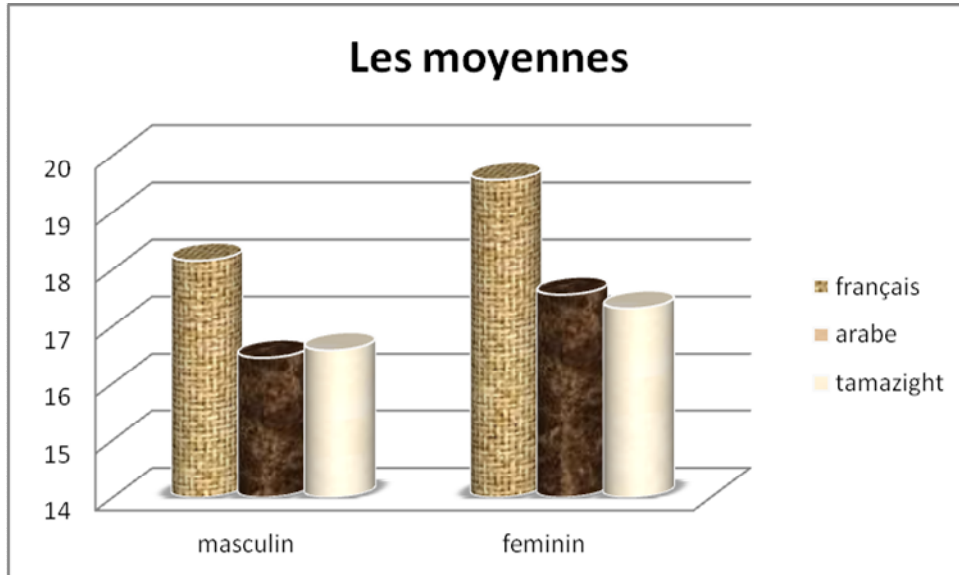
### **1.2.2. La personnalité.**

Moyennes	français	arabe	tamazight
garçons	18,157	16,455	16,582
filles	19,571	17,558	17,315

**Tab.4 : Influence de la variable sexe sur la personnalité**

Si l'on considère les moyennes générales associées à chaque langue au niveau de la personnalité, les évaluations des garçons et des filles se distinguent par une plus grande « générosité » des filles qui ont tendance à noter plus large. Cependant cela ne saurait indiquer une plus grande tolérance attribuable au sexe féminin puisque les filles établissent la même hiérarchie, entre les trois langues, que celle opérée par les garçons. Cette hiérarchie dont la langue française occupe le sommet et les langues tamazight et arabe la base, montre

qu'en matière de statut empirique de ces langues, il existe une certaine homogénéité des attitudes sur lesquelles la variable « sexe » ne semble pas avoir de prise : la langue tamazight se voit sous-évaluée par les garçons autant que par les filles.



**Fig. 2: l'influence de la variable « sexe » sur la personnalité.**

Nos résultats ne vont pas dans le sens des hypothèses de W. LABOV, de P.BOURDIEU et de D.LAFONTAINE (préférence des filles pour les langues légitimes). Au contraire la langue tamazight n'est pas un domaine réservé aux garçons, ni un lieu où s'exprime la virilité des adolescents kabyles. Un consensus est établi entre filles et garçons pour déprécier la langue tamazight et la sous-évaluer en la reléguant au dernier rang après la langue française et la langue arabe. Cependant cette hiérarchie s'efface entre la langue arabe et la langue tamazight au niveau du critère de la personnalité mais la langue arabe devance la langue tamazight au niveau de la compétence.

## **2. La variable région.**

### **2.1. Le facteur géographique.**

#### **2.1.1. Rappel théorique.**

L.J.CALVET s'est penché sur l'influence du facteur géographique dans l'expansion des langues véhiculaires, il avance qu'une langue en expansion suit souvent un axe géographique déterminé. Ce facteur est d'autant plus déterminant dans la forme de cette expansion ; une langue qui gagne du terrain dans l'espace se répandra le long des côtes et du littoral et

évitera les montagnes elle le fera en suivant des voies naturelles et en évitant les obstacles.<sup>1</sup>

Ainsi l'arabisation du Maghreb par les Maures, poussés de l'Espagne vers l'Afrique du Nord en 1605, après les croisades s'est faite le long du littoral Maghrébin. Comme nous le confirme R. KAHLOUCHE, les immigrants d'Andalousie étaient un facteur déterminant de l'arabisation et du changement linguistique dans les villes côtières du Maghreb.<sup>2</sup> Par opposition la montagne, « Adrar » en tamazight, est une limite pour tout envahisseur, particulièrement le Djurdjura qui est une frontière pour tout occupant. C'est pour cette raison que beaucoup de poètes et de chanteurs ont écrit ou chanté l' « Adrar ».

C'est dans cette perspective que nous avons voulu opposer « montagne » à « littoral », pour voir s'il y a une relation entre cette variable géographique et les attitudes des apprenants. Suite aux hypothèses de L.J.CALVET, on devra s'attendre à ce que l'image de la langue tamazight soit plus positive chez les apprenants de la région montagneuse que chez leurs homologues de la région littorale ; à ce que sur les deux échelles de la compétence et de la personnalité les montagnards attribuent de meilleurs notes à la langue tamazight que leurs homologues côtiers.

### 2.1.2. Confirmation des résultats.

L'analyse de la variance concernant la compétence nous offre, pour les deux langues tamazight et française, des probabilités pour qu'il n'y ai pas de différence entre l'évaluation des élèves selon qu'ils soient de la région montagneuse ou de la région littorale sont inférieures à 0.05. Comme le souligne le tableau ci-dessous.

ANOVA	SC	MC	F lu	F calculé	P
Français	142,511	14,722	<u>3.86</u>	<u>9.679</u>	<u>0.0019*</u>
tamazight	59,22	17,345	<u>3.86</u>	<u>3,414</u>	<u>0,05*</u>
arabe	21,842	18,653	3.86	1.17	0,279

**Tab. 5: Comparaison des variances sur l'influence de la région sur la compétence**

<sup>1</sup> L.J.CALVET, *les langues véhiculaires*, P.U.F, Paris, 1981, p.78.

<sup>2</sup> R. KAHLOUCHE, *le berbère au contact de l'arabe et du français*, op.cit., p.132.

Le tableau suivant montre que le F calculé est supérieur à la valeur critique du F théorique pour les deux langues tamazight et française, par conséquent nous rejetons l'hypothèse nulle qui stipule que la différence entre les moyennes est due au hasard. Nous dirons par ailleurs qu'il y a effet de la variable région sur la variable personnalité pour ces deux langues puisque nos probabilités d'erreur sont nettement inférieures à 0.05. Ce qui n'est pas le cas pour la langue arabe, puisque F calculé est inférieur à F théorique et P supérieur à 0.05, dans ce cas nous dirons que la variable personnalité ne change pas selon la variable géographique et ne dépend pas d'elle.

ANOVA	SC	MC	F lu	F calculé	p
Français	284,162	16,392	3,864	17,334	3,8169E-05*
Tamazight	232,745	17,6	3,864	13,223	0,0003*
arabe	0,017	15,830	3,864	0,0011	0,973

**Tab.6 : Comparaison des variances sur l'influence de la région sur la personnalité**

### 2.1.3. Résultats.

#### a. La compétence.

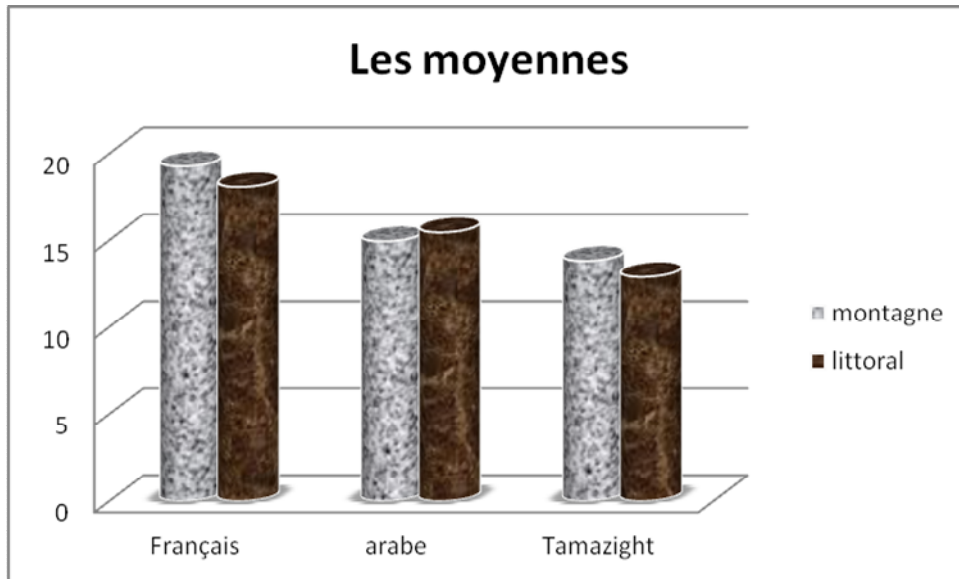
La lecture horizontale ou par ligne de ce graphe des moyennes, nous montre que les apprenants des deux régions littorale et montagneuse établissent la même hiérarchie entre les trois langues qui sont étudiées au niveau de la personnalité. Au haut de l'échelle la langue française suit de la langue arabe. La langue tamazight qui nous concerne occupe la troisième place.

Moyennes	Français	arabe	Tamazight
montagne	19,275	14,944	13,827
littoral	18,074	15,455	12,911

**Tab.7 : L'influence de la variable géographique sur la compétence.**

Une lecture verticale ou par colonne nous informe davantage sur les attitudes des apprenants, le français est mieux évalué par les montagnards, l'arabe est plus apprécié par les côtiers (même si cette différence n'est pas significative selon l'analyse de la variance) et le

tamazight a une image plus positive chez les montagnards. Voir la figure.3 qui est plus illustratif à ce propos.



**Fig. 3 : L'influence de la variable géographique sur la compétence.**

### **b. La personnalité.**

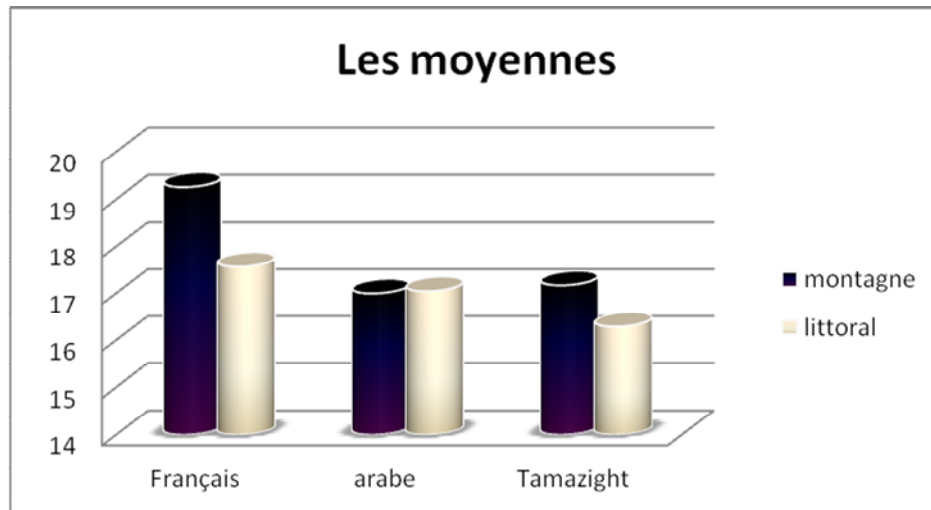
Les attitudes des deux groupes de juge convergent sur l'évaluation de la langue arabe, en attribuant la même moyenne au niveau de personnalité. Concernant la langue française et la langue tamazight, celles-ci semblent être mieux évaluées par les montagnards que par les littoraux.

Moyennes	Français	arabe	Tamazight
montagne	19,26	17	17,172
littoral	17,521	17,047	16,292

**Tab. 8 : L'influence de la variable géographique sur la personnalité**

Pour ce qui est de la langue tamazight qui nous intéresse le plus, nous constatons qu'elle est évaluée de la même manière que la langue arabe par les apprenants de la région montagnaise, par opposition les habitants du littoral la sous-évaluent et la classe après la langue légitime en l'occurrence la

langue arabe, comme l'illustre ce graphe. La variable géographique affecte particulièrement les jugements relatifs à la personnalité des locuteurs.



**Fig. 4 : L'influence de la variable géographique sur la personnalité.**

On peut en conclure que les apprenants du cycle moyen, réagissent différemment selon qu'ils soient originaires de la région montagneuse ou de la région littorale. Les juges montagnards ont une image plus positive de la langue tamazight que les juges littoraux.

Les attitudes linguistiques montrent que dans l'esprit de ces petits adolescents, la montagne reste un rempart et une muraille qui protègent leur langue maternelle. Ce qui nous amène à confirmer l'hypothèse émise suite à L.J.CALVET ; une langue centrale se répandra le long des côtes et du littoral et évitera les montagnes elle le fera en suivant des voies naturelles et en évitant les obstacles.<sup>1</sup>

## **2.2. Le facteur urbain.**

### **2.2.1. Rappel théorique.**

La cité a toujours joué le rôle d'une pompe et de diffuseur pour les langues centrales, la campagne à l'opposé est réservée aux langues minoritaires et aux variétés non

<sup>1</sup> L.J. CALVET, *les langues véhiculaires*, op.cit., p.78.

légitimes. Selon L-J CALVET, « la ville fonctionne comme une pompe qui aspire du plurilinguisme et recrache du monolinguisme ».<sup>1</sup>

Ce phénomène urbain dont l'importance n'est pas négligeable dans l'expansion des langues véhiculaires, « aller " à la ville " dans certaines situations de plurilinguisme cela implique parfois que l'on apprenne en même temps " la langue de la ville " qui peut être une langue centrale, celle du pouvoir, ou une langue véhiculaire »<sup>2</sup>.

« Langue de la ville/ langue de la campagne, ce couple nous renvoie bien sur aux facteurs économiques : la langue de la ville est celle d'une fonction particulière, liée à l'industrialisation au commerce ou à l'administration, et l'on peut vivre en ville sans manier cette langue »<sup>3</sup>. Au cours de l'histoire, la cité a joué un rôle important dans la diffusion et l'expansion des langues des occupants qui se sont succédés en Afrique Du Nord: les langues phénicienne, latine, arabe et française. La région rurale était souvent réservée à la langue autochtone en l'occurrence la langue berbère.

C'est pour cette raison, que nous avons voulu vérifier si le facteur urbain est en corrélation avec les attitudes linguistiques des élèves. La ville de Tizi-Ouzou serait-elle un lieu réservé aux langues dominantes arabe et française ? Les apprenants feraient-ils preuve d'une plus grande insécurité linguistique pour la langue tamazight ? C'est ce que nous révéleront les résultats qui vont suivre.

### **2.2.2. Confirmation des résultats.**

Le tableau ci-dessous présente l'analyse de variance des moyennes des trois langues relatives à la personnalité: Le facteur F calculé est inférieur à la valeur théorique qui est égale à 3, 863 : L'hypothèse nulle n'est pas rejetée, dans le cas présent, la probabilité P du même tableau pour que cette différence soit dû au hasard, est plus grande que notre intervalle fixé c'est-à-dire supérieur >à 0.05.

---

<sup>1</sup> L.J. CALVET, *Le marché aux langues*, op.cit., p.167

<sup>2</sup> L.J. CALVET, *les langues véhiculaires*, op.cit, p.90.

<sup>3</sup> Idem, p. 90.

Moyennes	SC	MC	F calculé	F lu	p
français	6,472	14,333	0,451	3,863	0,501
tamazight	22,395	16,133	1,388	3,863	0,239
arabe	0,002	19,793	0,0001	3,863	0,991

**Tab.9: Comparaison des variances sur l'influence du facteur urbain sur la personnalité**

L'étude de la variance confirme l'hypothèse nulle  $H_0$  et rejette l'effet du facteur urbain sur la compétence. En effet le F calculé est nettement inférieur au F théorique. On constate aussi, que la probabilité est nettement supérieure à l'intervalle de confiance qui est de 0.05%. On conclue que la compétence ne change pas selon le facteur urbain.

Moyennes	SC	MC	F calculé	F lu	p
français	13,987	15.237	0,918	3,868	0,338
tamazight	4,523	15.037	0,26	3,863	0,598
arabe	1,759	17.752	0,099	3,863	0,753

**Tab.10 : Comparaison des variances sur l'influence du facteur urbain sur la compétence.**

### 2.2.3.

### Les résultats.

En ce qui concerne les normes subjectives des apprenants pour le facteur urbain, l'hypothèse n'est pas confirmée. Il y a en effet homogénéité des attitudes ; les élèves de la ville ont des attitudes linguistiques semblables à celles des élèves de la région rurale. Le facteur urbain ne semble pas avoir une réelle influence sur l'appréciation qu'ont les élèves de la langue tamazight, que se soit sur le critère de la compétence ou celui de la personnalité, tamazight occupe la même position que celle évoquée précédemment. Voir les deux tableaux ci-dessous :

Moyennes	français	arabe	tamazight
Rurale	19,275	14,944	13,827
Urbain	19,042	14,948	13,262

**Tab.11 : L'influence du facteur urbain sur la compétence**

Moyennes	français	arabe	tamazight
Rurale	19,26	17,172	17
Urbain	19,602	17,378	17,121

Tab.12 : L'influence du facteur urbain sur la personnalité

### 3. La variable langue maternelle.

#### 3.1. Rappel théorique.

Les études qui ont porté sur les attitudes linguistiques en psychologie sociale du langage ont souvent confronté les attitudes des locuteurs de la langue dominante à celles des attitudes des locuteurs de la langue dominée. Ces études ont montré que les membres de la minorité linguistique ont tendance à s'auto-dévaloriser et à évaluer leur langue maternelle négativement. W. LAMBERT, dans ses études fondatrices, a constaté que les anglophones évaluent les francophones plus favorablement que ceux-ci ne s'évaluent eux-mêmes, et que d'une manière générale les membres de la minorité linguistique reproduisent les stéréotypes des membres de la majorité.<sup>1</sup> PRESTON et les continuateurs ont aboutit aux mêmes résultats, et confirment que les locuteurs de la langue dominée, semblent partager la vision des dominants et ont même tendance à se classer moins bien que ne les classent les dominants eux-mêmes.<sup>2</sup>

En explorant le domaine des attitudes et des pratiques linguistiques des locuteurs Kabyles, R. KAHLOUCHE nous dresse un ensemble de facteurs qui ont suscité une auto-valorisation sociale des Kabyles et de leurs langues, et cela depuis le siècle dernier. Parmi ces facteurs ; l'émigration en France et la

<sup>1</sup> D. LAFONTAINE, *le parti pris des mots*, op.cit., p.28.

<sup>2</sup> Idem, pp. 28-32.

scolarisation ont joué un rôle important dans la prise de conscience des kabyles de leur statut de colonisé et de leur histoire berbère.<sup>1</sup>

Cette image positive que les locuteurs Kabyles ont acquise depuis le siècle dernier, serait-elle reproduite dans les résultats de notre enquête ? Nos apprenants kabylophones évalueront-ils la langue tamazight positivement ? ou comme l'ont constaté les chercheurs en psychologie sociales, ce seraient les apprenants arabophones qui auraient une image plus positive de la langue des kabyles que les kabylophones eux-mêmes ?

### 3.2. Confirmation des résultats.

L'analyse de variance a montré que l'hypothèse nulle est acceptée pour le critère de compétence, du fait que F Calculé est nettement inférieur à F lu ( $0,172 < 3,885$ ), ce qui confirme qu'il n'y a aucun rapport de dépendance entre la langue maternelle de nos juges et leurs attitudes linguistiques face à la langue tamazight. (Voir le tableau ci-dessous)

Moyennes	SC	MC	F lu	F théorique	p
Tamazight	2,887	16,734	0,172	3,885	0,678
Arabe	62,489	18,854	3,314	3,885	0,069
Français	16,103	14,654	1,098	3,885	0,294

Tab. 13: Comparaison des variances sur l'influence de la langue maternelle sur la compétence.

Ce qui est le cas aussi pour le critère de personnalité. Le fait que F calculé soit inférieur à F lu, nous contraint à accepter l'hypothèse nulle. La variable langue maternelle n'a aucune influence sur les attitudes des apprenants concernant le critère de personnalité, aussi bien pour la langue tamazight que pour les langues arabe et française. Comme le clarifie mieux les résultats suivants :

AN OVA	SC	MC	F théorique	F calculé	p
Tamazight	0,304	16,485	3,885	0,017	0,894
Arabe	12,136	17,269	3,885	0,732	0,392

<sup>1</sup> R.KAHLUCHE, « l'auto-valorisation sociale et ses effets sur le sentiment identitaire, les attitudes et les pratiques linguistiques en Kabylie », in, *Actes du colloque international : plurilinguisme et identité (s) au Maghreb*, Rouen, 1996, pp. 55-60

Français	34,063	16,574	3,885	2,066	0,127
----------	--------	--------	-------	-------	-------

Tab. 14: Comparaison des variances sur l'influence de la langue maternelle sur la personnalité.

### 3.3.

#### 3.3.1.

### Les résultats.

#### La compétence.

Sur les cinq échelles de la compétence, nos élèves n'ont montré aucune différence d'évaluation concernant la langue tamazight, qu'ils soient arabophones ou kabylophones. En effet, les différences entre les deux moyennes ne sont pas significatives. (Voir le tableau des moyennes).

Moyennes	Tamazight	Arabe	français
Kabylophones	13,36	14,953	18,827
Arabophones	13,596	16,052	19,385

Tab.15 : L'influence de la langue maternelle sur la compétence.

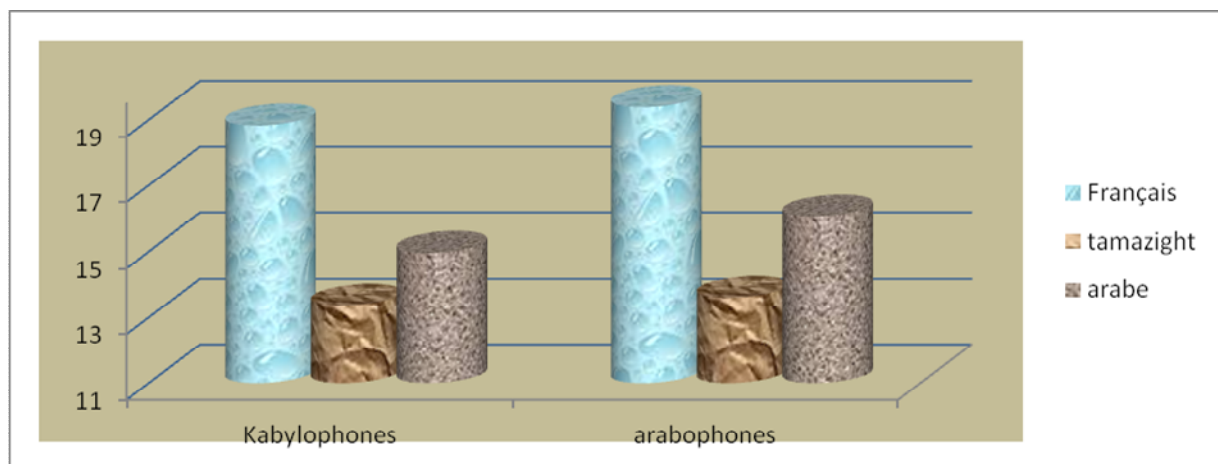


Fig. 5: L'influence de la langue maternelle sur la compétence.

Cependant des différences d'évaluations concernant les langues arabe et française sont visibles. La langue arabe est plus estimée par les arabophones que par les Kabylophones. La compétence est souvent associée à la norme légitime, c'est ce qui explique cette appréciation des arabophones pour la langue arabe.

#### 3.3.2.

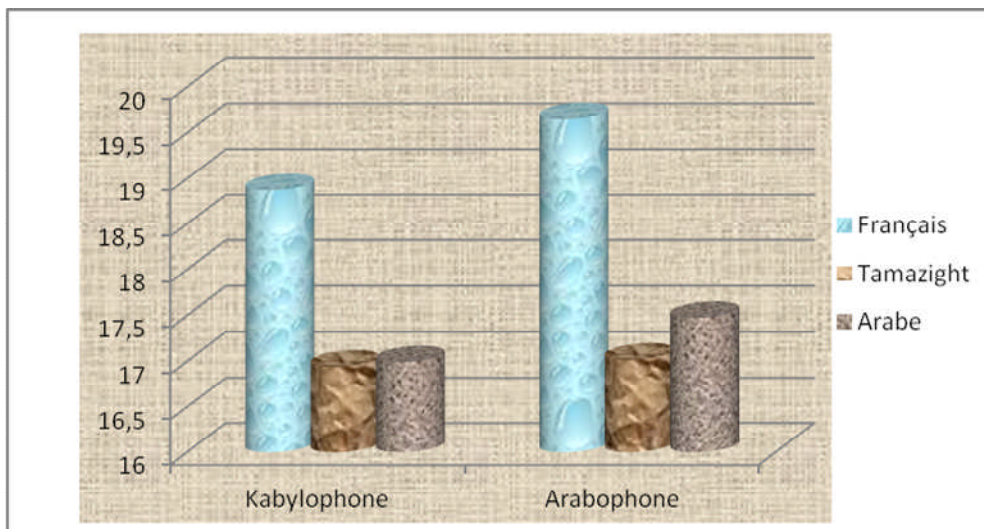
#### La personnalité.

Le critère de la personnalité a montré que les arabophones évaluent de la même manière la langue tamazight que les Kabylophones eux-mêmes. Mais aussi que nos juges arabophones apprécient plus que les kabylophones, les langues arabe et française. Ce tableau (tab.16) illustre cette évaluation :

Moyennes	Tamazight	Arabe	Français
Kabylophones	16,94	17,012	18,872
Arabophones	17,017	17,473	19,649

**Tab. 16: L'influence de la langue maternelle sur la personnalité.**

Nous savons que le domaine de la personnalité n'offre pas de prise à une différenciation des attitudes fondée sur la variation linguistique. Comme nous le confirme J.M. COMITI : « *Il n'est en outre pas rare que les locuteurs produisant des variétés non-conformes à la norme légitime prennent le pas, au plan de certaines qualités humaines, sur des locuteurs respectueux des normes légitimes* »<sup>1</sup>. Toutefois, comme le montre ce graphe, les kabylophones n'ont pas devancé les arabophones dans l'évaluation de leur propre langue.



**Fig.7 : L'influence de la langue maternelle sur la personnalité.**

<sup>1</sup> J.M COMITI, *Les Corses face à leur langue*, op.cit., p.179.

En somme, la langue maternelle n'a aucune influence sur l'évaluation des apprenants de la langue tamazight. Les apprenants kabylophones l'évaluent d'une manière similaire que leurs homologues arabophones.

Cette image positive que les locuteurs Kabyles ont acquise depuis le siècle dernier, n'est pas reproduite dans les résultats de cette enquête. Néanmoins, les chiffres ne confirment pas non plus, les hypothèses émises suite aux chercheurs en psychologie sociales. Les apprenants arabophones n'ont pas une image plus positive de la langue tamazight que les kabylophones.

## **II. Comparaison de la langue tamazight à la langue arabe et à la langue française.**

L'objectif de cette deuxième partie du chapitre est de dresser un tableau des attitudes linguistiques des apprenants de la wilaya de Tizi-Ouzou face à la langue tamazight. En d'autre terme, nous allons répondre à la question centrale de notre problématique : quelle place attribuent les apprenants à la langue tamazight parmi les deux autres langues : arabe de l'école et français standard ?

La comparaison de la langue tamazight aux deux autres langues étudiées et l'exposition des résultats généraux liés à chaque variable dépendante (compétence, personnalité et profession) nous permettrons de répondre à cette question posée.

### **1. comparaison selon le critère de compétence.**

#### **1.1. Comparaison de la langue tamazight à la langue française.**

Nous avons obtenu, dans L'analyse de variance, un facteur F calculé supérieur à la valeur critique du F lu.  $F_{\text{calculé}} = 622.031 > F_{\text{lu}} = 3.848$ . Ceci vient conforter nos résultats, la probabilité d'erreur est tout simplement dérisoire, elle est de  $6.93 \times 10^{-112}$ .

<i>ANOVA</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F Calculé</i>	<i>Probabilité</i>	<i>F lu</i>
Entre Groupes	9705,562	9705,562	<u>622,031</u>	<u>6,93E-112*</u>	<u>3,848</u>
A l'intérieur des groupes	19628,573	15,602			

**Tab. 17: Analyse de variance pour les langues tamazight et française.**

Les résultats obtenus en comparant la langue tamazight à la langue française ne se prêtent pas à un commentaire. Avec les moyennes attribuées pour les deux langues : 18.915/25 pour la langue française et 13.365/25 pour la langue tamazight, il est très clair que la marge qui sépare les deux moyennes est très grande et que les apprenants évaluent mieux la langue française que la langue tamazight sur ce critère de compétence.

<i>compétence</i>	<i>Nombre d'échantillons</i>	<i>Somme</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Variance</i>
Français	630	11917	18,915	14,627
Tamazight	630	8420	13,365	16,578

**Tab. 18: Comparaison entre la langue tamazight et la langue française/ compétence**

## 1.2. Comparaison de la langue tamazight à la langue arabe.

Les résultats peuvent être validés, par le facteur F calculé = 51.557 qui dépasse largement la valeur du F lu = 3.848. L'hypothèse nulle est ainsi rejetée, avec une probabilité pour que nos résultats soient dus au hasard, qui est de  $1.186040 \times 10^{-12}$

<i>ANOVA</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F Calculé</i>	<i>Probabilité</i>	<i>Valeur critique pour F</i>
--------------	-------------------------	---------------------------	------------------	--------------------	-------------------------------

Entre Groupes	910,35	910,35	<u>51,557</u>	<u>1,18604E-12*</u>	<u>3,848</u>
A l'intérieur des groupes	22212,363	17,656			

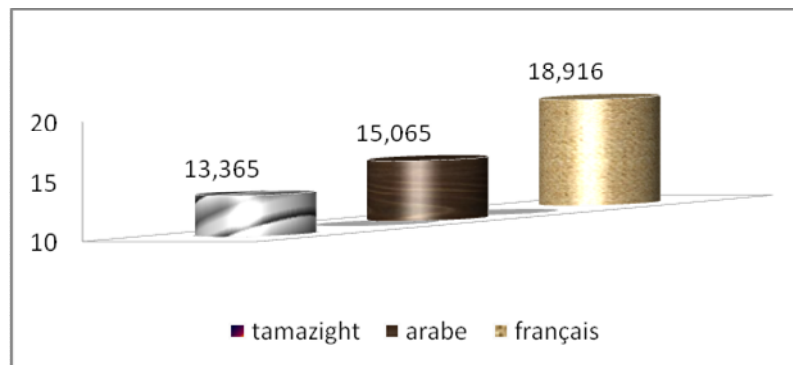
**Tab. 19: Analyse de variance pour les langues tamazight et arabe.**

Même si l'écart qui sépare les deux moyennes est réduit. Les apprenants donnent de meilleures notes à la langue arabe qu'à la langue tamazight, en d'autres mots les apprenants évaluent moins la langue tamazight que la langue arabe pour ce critère de compétence.

<i>compétence</i>	<i>Nombre d'échantillons</i>	<i>Somme</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Variance</i>
Tamazight	630	8420	13,365	16,578
Arabe	630	9491	15,065	18,735

**Tab.20 : Comparaison entre la langue tamazight et la langue arabe/ compétence.**

La langue tamazight est dépréciée dans cette épreuve, elle est placée en dernière position par les élèves du cycle moyen, après la langue française et la langue arabe.



**Fig. 8: comparaison de la langue tamazight aux langues arabe et française/compétence**

## 2. Comparaison selon le critère de la personnalité.

### 2.1. Comparaison de la langue tamazight à la langue française.

Si on procède à une analyse de variance pour comparer les moyennes des personnalités pour les deux langues tamazight et française et voir leur signification statistique, nous trouverons un facteur **F calculé =76.529** qui est de très supérieur à la valeur critique du facteur de Fisher qui est **F lu =3.848**, la probabilité d'erreur est de :  $6.83839 \times 10^{-12}$

<i>ANOVA</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F Calculé</i>	<i>Probabilité</i>	<i>F lu</i>
--------------	-------------------------	---------------------------	------------------	--------------------	-------------

Entre Groupes	1288,155	1288,155	<u>76,529</u>	<u>6,83839E-18*</u>	<u>3,848</u>
A l'intérieur des groupes	21174,815	16,832			

**Tab.21 : Analyse de variance pour les langues tamazight et française.**

La moyenne des notes attribuées au critère de personnalité pour la langue tamazight est largement inférieure à celle de la langue française. La moyenne de la personnalité pour la langue française est de 18.982/25 et celle de la personnalité pour la langue tamazight est de 16.96/25

<i>Groupes</i>	<i>Nombre d'échantillons</i>	<i>Statistiques</i>		
		<i>Somme</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Variance</i>
Français	630	11959	18,982	16,541
Tamazight	630	10685	16,960	17,122

**Tab. 22: Comparaison entre la langue tamazight et la langue française/personnalité**

## 2.2. Comparaison de la langue tamazight à la langue arabe.

L'analyse de la variance montre une probabilité pour que cette différence soit du au hasard, elle est supérieure à notre seuil de confiance  $p = 0.05$ . Par ailleurs le facteur F calculé est inférieur à la valeur théorique de ce facteur, ce qui nous emmène à dire que l'hypothèse nulle est vérifiée.

<i>Source des variations</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F calculé</i>	<i>Probabilité</i>	<i>F lu</i>
Entre Groupes	2,669	2,669	<u>0,159</u>	<u>0,690</u>	<u>3,848</u>
A l'intérieur des groupes	21115,279	16,784			

**Tab.23 : Analyse de variance pour les langues tamazight et arabe.**

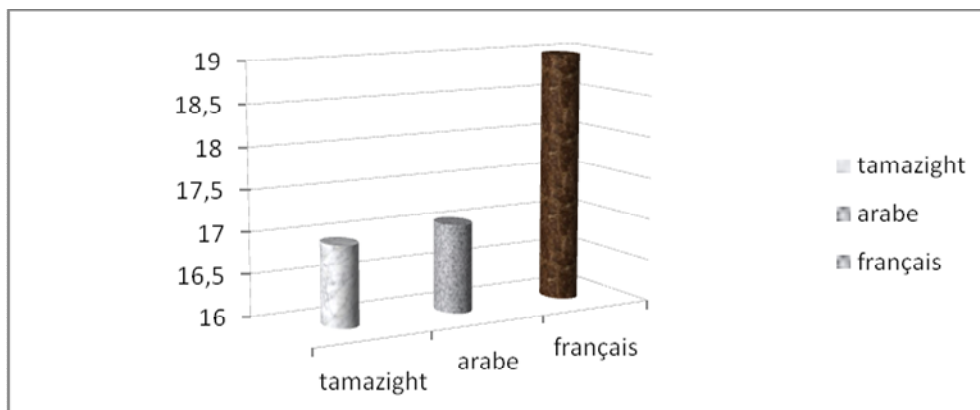
Dans ce cas aussi la moyenne des notes données à la langue tamazight, est sensiblement inférieure, à celle des notes données à la langue arabe. Mais comme nous l'avons souligné cette différence n'est pas significative, on ne peut pas considérer cette différence.

Les apprenants ont la même appréciation des deux langues. La variable dépendante « personnalité » n'a pas d'influence sur l'évaluation des apprenants des deux langues.

<i>Groupes</i>	<i>Nombre d'échantillons</i>	<i>Somme</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Variance</i>
Tamazight	630	10685	16,960	17,122
Arabe	630	10743	17,052	16,447

**Tab.24 : Comparaison entre la langue tamazight et la langue arabe / personnalité**

La figure, illustre la comparaison des trois langues. La moyenne de la personnalité pour la langue tamazight est largement inférieure à celle de la personnalité pour la langue française. Par contre elle est sensiblement la même que celle de la langue arabe.



**Fig.9: comparaison de la langue tamazight aux langues arabe et française/ personnalité.**

### **3. Comparaison selon le critère de la profession.**

Les résultats obtenus en comparant la langue tamazight aux deux langues française et arabe sont très significatifs. L'analyse statistique par le test du  $\chi^2$ <sup>1</sup> a confirmé nos résultats et L'hypothèse nulle  $H_0$  qui stipule que les apprenants seront repartit 1/3 pour chaque niveau de profession, soit 210 pour chaque niveau, est rejetée pour les trois langues. La profession a donc un effet sur l'évaluation des trois langues comparées.

<sup>1</sup> La valeur du  $\chi^2$  représente seuil de confiance où le résultat calculé peut ne pas se produire, Voir « test de  $\chi^2$  » dans le chapitre méthodologique.

### 3.1. Comparaison de la langue tamazight à la langue française.

Comme le montrent les deux tableaux ci-dessous, en calculant le test de khi deux, on a obtenu  $\chi^2 = 8.26 \times 10^{-21}$  pour la langue tamazight, et  $\chi^2 = 0,00064412$  pour la langue française. Les résultats sont très significatifs et l'hypothèse nulle  $H_0$  qui stipule que les apprenants seront répartis 1/3 pour chaque niveau de profession, soit 210 pour chaque niveau, est rejetée.

Fréquence	Basse	Moyenne	Haute
fréquences calculées	280	119	131
fréquences théoriques	210	210	210
valeur de $\chi^2$		<b>8.26E-21*</b>	

Tab.25 : Test khi deux pour tamazight.

Fréquence	Basse	Moyenne	Haute
fréquences calculées	176	253	201
fréquences théoriques	210	210	210
valeur de $\chi^2$		<b>6E-04*</b>	

Tab.26: Test khi deux pour le français.

En comparant les deux tableaux suivants, nous remarquons que les apprenants en majorité jugent que la profession du locuteur francophone est plutôt moyenne ou supérieure, vu les chiffres : 27,936% pour les basses professions, 40,158% pour les professions moyennes et en fin 31,904% pour les hautes. Alors que 44.44% s'accordent à dire que la profession du locuteur kabyle est basse.

Profession	Effectif	%
basse	280	44,444
moyenne	219	34,761
haute	131	20,793

Tab. 27: Pourcentage des professions pour tamazight.

profession	Effectif	%
basse	176	27,936
moyenne	253	40,158
haute	201	31,904

Tab.28: Pourcentage des professions pour le français.

### 3.2. Comparaison de la langue tamazight à la langue française.

Le test du khi deux pour la langue arabe, nous permet de valider nos résultats avec une valeur de  $6.601 \times 10^{-8}$  et de rejeter l'hypothèse nulle.

Fréquence	Basse	Moyenne	Haute
fréquences calculées	174	278	178
fréquences théoriques	210	210	210
valeur de x2		<u>6.6018E-08*</u>	

**Tab. 29: Test khi deux pour la langue arabe.**

La plupart des juges s'accordent à dire que la profession du locuteur kabylophone est basse, mais ils pensent que celle du locuteur arabophone est plutôt moyenne. S'appuyant sur les deux tableaux ci-dessous, il est évident qu'il y a une différence entre l'appréciation des deux locuteurs, La langue arabe est mieux appréciée que la langue tamazight.

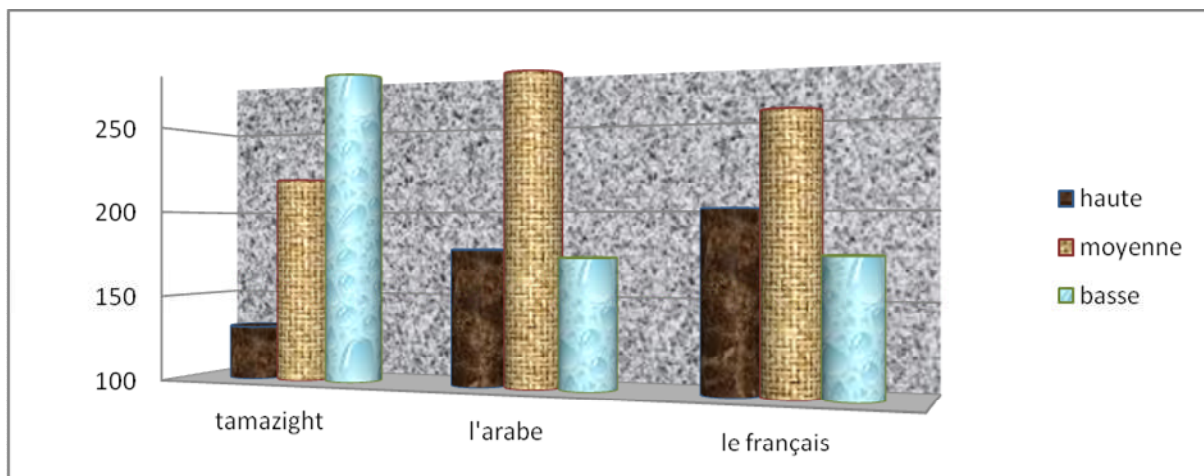
Profession	Effectif	%
basse	280	44,444
moyenne	219	34,761
haute	131	20,793

**Tab. 30: Pourcentage des professions pour tamazight.**

Profession	Effectif	%
basse	174	27,619
moyenne	278	44,126
haute	178	28,253

**Tab.31 : Pourcentage des professions pour l'arabe.**

La figure qui suit récapitule l'étude comparative des professions :



**Fig.10 : histogramme des comparaisons des professions.**

On voit aisément, à gauche les apprenants plaçant la profession des locuteurs dans la catégorie basse, elle est plus élevée pour le locuteur kabylophone. Et à droite les apprenants plaçant cette profession en catégorie haute, elle est plus élevée pour le locuteur francophone. En dernier la catégorie moyenne est plus élevée pour le locuteur arabophone.

En outre, ce critère de profession nous révèle que la langue tamazight est sous-évaluée par les élèves du cycle moyen, elle est placée en dernière position après la langue arabe qui occupe la deuxième position et la langue française qui occupe la première place.

## **Conclusion**

Une uniformité des attitudes linguistiques, apparaît chez les apprenants du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou, dans la place qu'ils attribuent à la langue tamazight. Ces attitudes linguistiques nous révèlent que la langue tamazight occupe la troisième place après la langue française et la langue arabe, selon les trois critères compétence personnalité et profession.

En effet, le locuteur kabylophone est sous-évalué sur le critère de compétence et de personnalité. Il est classé en dernière position, après les deux locuteurs arabophones et francophones pour la compétence et en seconde position en égalité des scores avec le locuteur arabophone, pour la personnalité.

Concernant la profession, le locuteur kabylophone est déprécié. Les apprenants lui attribuent souvent les professions basses de l'échelle socio-économique. Là aussi, il est classé en dernière position.

L'examen du lien entre les caractéristiques d'élèves du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou et leurs attitudes et représentations à l'égard de la langue tamazight, dégage les tendances suivantes :

- Les apprenants de sexe féminin ont des attitudes semblables envers la langue tamazight à celles des apprenants de sexe masculin.
- Les élèves de région montagneuse ont des attitudes plus favorables à la langue tamazight que ceux de la région littorale.
- Aucune différence significative ne distingue les apprenants de la région urbaine ou de la région rurale.
- Les apprenants arabophones ont la même attitude envers la langue tamazight que les apprenants kabylophones.

# **Conclusion générale**

---

## **Conclusion générale**

Dans le but de connaître la place de la langue tamazight dans les attitudes et représentations des apprenants du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou, nous avons proposé à l'appréciation des apprenants trois langues ; la langue tamazight, la langue arabe et la langue française. L'hypothèse était que la langue tamazight serait sous-évaluée par rapport aux deux autres langues.

Au terme de cette étude sociolinguistique et statistique, sur les attitudes et les représentations d'élèves de cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou à l'égard de la langue tamazight, nous avons abouti aux conclusions suivantes :

Une uniformité des attitudes linguistiques, apparaît chez les apprenants du cycle moyen de la wilaya de Tizi-Ouzou, dans la place qu'ils attribuent à la langue tamazight qui est à la troisième place après la langue française et la langue arabe.

En effet, nous avons constaté qu'un sentiment d'insécurité linguistique caractérise ces élèves. L'étude des attitudes et représentations linguistiques de ces derniers, selon les trois critères de « compétence », « personnalité » et « profession », montre une superposition des trois langues : tamazight, arabe et française. En haut de l'échelle la langue française puis la langue arabe et vient en dernier lieu la langue tamazight. Cela permet la vérification de notre hypothèse principale de recherche.

Dans l'étude des attitudes et représentations linguistiques, trois tendances se dégagent : dans la tradition anglo-saxonne, des sociolinguistes comme W. Labov, l'étude des représentations est centrée

sur les jugements individuels, sans s'interroger sur ceux-ci doivent à l'existence d'un point de vue légitime. A l'autre bout du spectre, des sociologues (P. Bourdieu) d'inspiration marxiste, développent une conception ultra-déterministe, de l'imposition linguistique<sup>1</sup>.

La troisième voie, cherche à relier et à expliquer ces attitudes par les caractéristiques des sujets soumis à l'enquête (D. Lafontaine). Nous avons opté pour cette dernière tendance et nous avons émis l'hypothèse que : les variables indépendantes (niveau d'étude de la langue, langue maternelle, région et sexe) auront un effet sur les attitudes linguistiques des apprenants.

L'examen du lien entre les caractéristiques d'élèves du cycle moyen et leurs attitudes et représentations linguistiques face à la langue tamazight, dégage les tendances suivantes :

Les apprenants de sexe féminin ont des attitudes semblables envers la langue tamazight à celles des apprenants de sexe masculin. Ils établissent la même hiérarchie des trois langues étudiées et relèguent la langue tamazight à la dernière place, même si les filles notent mieux que les garçons les trois langues.

Les élèves de la région montagneuse ont des attitudes plus favorables à la langue tamazight que ceux de la région littorale. Cependant, aucune différence significative ne distingue les apprenants de la région urbaine de ceux de la région rurale.

Les apprenants arabophones ont la même attitude envers la langue tamazight que les apprenants kabylophones.

---

<sup>1</sup>D. LAFONTAINE, *le parti pris des mots*, op.cit., p. 135.

Peu de différences apparaissent suivant l'année d'étude de la langue tamazight; l'évolution dans les programmes d'année en année n'influe en rien sur les attitudes linguistiques des apprenants. Cependant, les élèves qui n'ont reçus aucun cours sous-évaluent la langue tamazight par rapport aux élèves ayant reçu des cours de tamazight. L'enseignement de la langue tamazight est un puissant facteur d'auto-valorisation de cette langue.

En somme, des différences sont en effet apparues entre sujets, selon leurs caractéristiques, comme nous l'avons émis dans nos hypothèses. Cependant, ces différences conservent un caractère relativement isolé, ce qui tend à confirmer les vues de W. Labov sur l'uniformité des normes subjectives. Selon W. Labov, rappelons-le, *«les locuteurs d'une communauté linguistique se caractérisent par des pratiques linguistiques socialement hétérogènes, mais partagent un ensemble de normes subjectives communes, ce qui les porte à évaluer de la même manière les mêmes formes linguistiques.»*<sup>2</sup> En effet, même si des différences sont apparues selon les variables étudiées, les apprenants établissent à chaque fois la même hiérarchie entre les trois langues et relèguent la langue tamazight à la dernière place.

Du fait que notre étude est basée sur la méthode quantitative du « locuteur masquée » et qu'elle soit limitée au registre formel qui est l'école, nos conclusions ne peuvent être généralisées. Une étude plus approfondie touchant les deux registres formel et informel, reliant le qualitatif au quantitatif et recouvrant un espace plus étendu que les cas étudiés de la wilaya de Tizi-Ouzou, pourrait faire l'objet d'une thèse plus complète.

---

<sup>2</sup> D. LAFONTAINE, *le parti pris des mots*, op.cit., p.132.

# **Bibliographie**

---

## **Bibliographie**

1. ABROUS. D, « Programme de l'enseignement de tamazight au collège ; approches et méthodes », in, *Actes du colloque international sur l'aménagement de tamazight*, CNPLET/MEN, Alger, 2006.
2. Anonyme, Méthodologie de la recherche, <http://wwwens.uqac.ca/falabelle/socio/methode.htm>. juillet 2009.
3. AGERON. Ch. R, *Histoire de l'Algérie contemporaine*, DAHLEB, Alger, 1994.
4. BASSET. H, « Les influences puniques chez les berbères », in, *Revue africaine ; tome XXII*, Alger, 1994.
5. BERKAI. A, *Dictionnaire kabyle-français-anglais*, L'HARMATTAN, Paris, 2007.
6. BOUDON. R, « Attitude », in, *Encyclopédie Universalis*, E. U, Paris, », 1988.
7. BOUKOUS. A, Bilinguisme, diglossie et domination linguistique, in, *Du bilinguisme*, DENOËL, Paris, 1985.
8. BOURDIEU. P, *Ce que parler veut dire*, FAYARD, Paris, 1982.
9. BOYER. H, *Éléments de sociolinguistique*, Dunod, Paris, 1996.
10. CALVET. L-J, *La guerre des langues et les politiques linguistique*, PAYOT, Paris, 1987.
11. CALVET. L-J, *Les langues véhiculaires*, PUF, Paris, 1993.
12. CALVET. L-J, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, PLON, Paris, 2002.
13. CALVET. L-J, *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993.
14. CALVET. L-J et DUMONT. D, *L'enquête sociolinguistique*, L'harmattan, Paris, 1999.
15. CHAKER.S, *Imazighen Ass-a*, BOUCHENE, Alger, 1990.

16. CHAKER.S, « Comparatisme et reconstruction dans le domaine chamito-sémitique », in, *Les travaux du cercle linguistique D'Aix-en-Provence*, 1990.
17. CHAKER.S, « Enseignement du berbère », in, *Encyclopédie berbère*, XVII, éd. EDISUD, Paris, 1996.
18. CHAKER.S, « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue", in, *Actes du colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, S/D N. TIGZIRI, Tizi-Ouzou, 2006.
19. CAMPS. G, « les Berbères », in, *Encyclopédie berbère*, EDISUD, Aix-en-Provence.
20. Collectif, *Actes du colloque international : tamazight face aux défis de la modernité*, HCA, Alger, 2002.
21. Collectif, *Actes du symposium linguistique franco-algérien de Corti*, Studu Cortiédition , Bastia, 1993.
22. COMITI. J-M, *Les Corses face à leurs langues*, SQUADRA DI FINUSELLA, Aiacciu, 1992.
23. DAOUST. C et MAURAI. J, « Aménagement linguistique », in, *Politique et aménagement linguistique*, C.L.F, Québec.
24. DUBOIS. J et ALL, « Attitude », in, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, LAROUSSE, Paris ,1994 .
25. DUMONT .P et CALVET L-J, *Enquête sociolinguistique*, L'HARMATTAN, Paris, 1999.
26. GAID. M., *Les Berbères dans l'histoire*, MIMOUNI, Alger, 1990.
27. GRAIS. B, *Manuel de statistique descriptive*, éd DUNOD, 2000, Paris.
28. GUEUNIER.N, « représentations linguistique », in, *Sociolinguistique les concepts de base*, S/D M.L Moreau, MARGADA, Liège, Belgique, 1997.
29. GUENOUN.A, *Chronologie du mouvement berbère*,CASBAH, Alger, 1999.

30. HADDADOU. M.H, *Le guide de la langue et de la Culture berbère*, INA-YAS, 2000 Alger.
31. HOUDBINE. A.M, *L'imaginaire linguistique*, L'HARMATTAN, 2002, Paris.
32. HUG .M, l'analyse de la variance dans la recherche linguistique, in, [http : u2.u.strasbourg.fr/linguistique/hg/anova .html](http://u2.u.strasbourg.fr/linguistique/hg/anova.html). Juin 2009.
33. JULIEN. Ch. A, *Histoire de l'Afrique du Nord*, SNED, Alger, 1980.
34. KAHLOUCHE. R, *Le berbère au contact de l'arabe et du français*, Thèse pour le doctorat d'État, Département de français, 1992, Alger.
35. KAHLOUCHE. R, « Diglossie, Norme et mélange de langues », in, *Cahiers de linguistique sociale N° 22*, SUDLA, Université de Rouen, 1993.
36. KAHLOUCHE. R, « L'auto-valorisation sociale et ses effets sur le sentiment identitaire, les attitudes et les pratiques linguistiques en Kabylie », in, *Actes du colloque internationale plurilinguisme et identité(s) au Maghreb*, Rouen, 1996.
37. KAHLOUCHE. R, « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini », in, *Mémoires de la société linguistique de Paris*, PEETERS, Paris, 2000.
38. KEDDACHE. M. et SARI. DJ., « résistance politique et résistance armée », in, *l'Algérie dans l'histoire*, OPU, Alger, 1989.
39. KREMITZ. G, « Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement de termes et de concepts », in, *Langages n 61*
40. LABRIE. N, *La construction linguistique de la communauté européenne*, HONORE CHAMPION, Paris, 1993.
41. LAPIERE. J.W, *Le pouvoir politique et les langues*, PUF, Paris, 1988.
42. LACEB. M O, « Cheminement de la revendication amazigh en Algérie (1900-2006) au miroir de 16 ans de prise en charge officielle », in, *Etude et document berbères, n° 24*, EDISUD, 2006.

43. LACEB. M O, « évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight, Le système éducatif, État des lieux », in, *actes du colloque international, tamazight face aux défis de la modernité*, HCA, Alger, 2002.
44. LACEB. M O, « l'évaluation de l'expérimentation de l'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien », in, *Etude et documents berbère, n 21*, EDISUD, Paris, 2003.
45. LAFONTAINE .D, [www. Attitude fichiers. tlq.ulaval.ca. htm](http://www.tlq.ulaval.ca/attitude/), L'attitude linguistique.
46. LAFONTAINE. D, *Le parti pris des mots*, PIERRE MARGADA, Bruxelles, 1990.
47. LAFONTAINE. D, « Attitude linguistique », in, *Sociolinguistique, concepts de base*, Dir. M-L Moreau, Margada, Liège, Belgique, 1997.
48. LABOV .W, 1988, *Sociolinguistique*, De minuit, Paris, 1976.
49. LAPIERRE. J-W, *Le pouvoir politique et les langues*, PUF, Paris, 2003.
50. LECLERC. J., « Algérie données historiques et conséquences linguistiques », in, <http://www.tlq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm.ling>, 2004.
51. MAMMERI. M, *Amawal*, Imedyazen, Paris, 1990.
52. MARIEN.BEAUD.J-P, « *pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche, éd Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues Agence universitaire de la Francophonie*»,in, [www.sdl@reefer.org.www.ens.uqac.ca/~flabella/socio/methode.htm](http://www.sdl@reefer.org/www.ens.uqac.ca/~flabella/socio/methode.htm), Québec, Mai 2003,
53. M-L MOREAU, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Margada, Liège, Belgique, 1997.
54. MORSLY. D, *Le français dans la réalité algérienne*, thèse pour le doctorat d'Etat des lettres et sciences humaines, UNIVERSITE RENE DESCARTES, Sorbonne, 1988.

55. MORSLY. D, « Attitudes et représentations, in, la linguistique, Vol 26, PUF, Paris, 1990.
56. NABTI. A, *Les attitudes et les représentations linguistiques dans les écrits de presse : analyse discursive, énonciative, pragmatique et interactionnelle*, S/D D. MORSLY, Thèse de doctorat d'État, Université d'Alger, 2007.
57. OUERDANE. A, *La question berbère*, EL IJTIHAD, Alger, 1993.
58. SINI. Ch., *Analyse des attitudes des locuteurs amazighophones à l'égard des trois systèmes en usage*, mémoire de Magister S/D J.B MARCELLESI et R. KAHLOUCHE, Université D'Alger, 1997.
59. TIGZIRI. N et NABTI. A, *Etude sur l'enseignement de la langue Tamazight, bilan et perspective*, HCA, Alger, 2000.
60. TURIN. Y, *Affrontement culturel dans l'Algérie coloniale : écoles, médecines, religion, 1830-1880*, ENAL, Alger, 1983.

# Annexes

---

# **Annexe 1:**

## **Les textes d'enregistrement**

---

**Annexe1 :**

Voici les trois textes lus par le même locuteur en trois différentes langues : en premier lieu la langue française, suivis de la langue tamazight et en dernier lieu la langue arabe.

**Personne « A » s'exprimant en français :**

Quand j'étais à l'école pour la première fois, j'étais accompagnée par mon grand frère ; qui était alors élève en 4eme année primaire. Il m'a pris par la main et quand on a franchis le portail de l'école, un silence mort régnait, j'étais ébloui par le nombre d'enfants alignés l'un derrière l'autre pour faire monter le drapeau, ils étaient disposés en rangées et comme on était arrivés en retard, mon frère m'a mis derrière mes camarades de la première année et il a rejoint les siens. Après cette cérémonie, j'ai suivis mes camarades en classe et l'enseignant nous a demandé de nous assoire, tout le monde était assis sauf moi, comme j'étais derrière j'ai aperçu une souris se faufiler entre les tables, je suis monté sur la chaise en la voyant se rapprocher de moi, et tous mes camarades ont fait comme moi, ils étaient monté sur les chaises et criaient, la petite souris avait tellement peur de nous qu'elle a pris la fuite. On s'était tous assis et pris d'éclats de rire après ce soulagement.

**Personne « B » s'exprimant en tamazight :**

Cfi\$, asma i kecme\$ \$er llaKul, ddi\$ d yemma , akken i newwev \$er dinna, arrac kecmen \$er llakul. Nekk akken iyitssawev yemma \$er zdat n tewwurt ttu\$ale\$ \$er deffir n wairur n yemma, nettat truê nekk jebde\$ deg yijuffar-is, akken wala\$ arrac qqimen daxel, sarêe\$-as i yemma tebren-d s yin truê. Akken kan vallent wallen-iw \$ef ccix, bdi\$ ttargigi\$, d a\$ezfan, d aharwan,

cla\$em-is d ubrinen, allen-is ff\$ent-d, akken i d-yenâaq \$ur-i d\$a  
tfuk fell-i ddunit, yenna-k : « kcem a mmi, d acu i tettraouv zdat  
n tewwurt, ruê ad teqqimev di îâabla tamezwarut. » Nekk di lxuf-  
nni vegre\$ kan avar-iw yewêel ger ivarren n ccix, \$li\$ \$ef xenfuc,  
arrac akk kiekien d tavsâ.

**Personne C s'exprimant en langue arabe :**

كنت في مهد العمر مازلت اتذكر تلك الوجوه. وأنا طفل صغيراناhez السادسة من  
عمري. كان اول يوم لدخولي المدرسي.رافقتني آن ذاك جدتي و عند وصولنا الى القسم  
اخرجت حبة سكر من جيبها و قالت كل يا ولدي لتحب هذا المكان.بعد دخولي مع جميع  
التلاميذ، لاحظت المعتم اسود اللون، اشقر الشعروازرق العينين وهو ينظر الي  
ضاحكا.فراح ليغلق الباب فخفت منه و نهضت مسرعا لأهرب من القسم. جرى المعلم  
وراءي، فلم يلتقطني بل سقط في وسط القاعة. سمعت كل التلاميذ يضحكون و انا مازلت  
هاربا في الساحة فنهض غاضبا مني و لم اعد الى القسم عدة ايام  
. .

# **Annexe 2:**

## **Le questionnaire**

---

# Questionnaire

## Objet :

Ce travail est une étude qui consiste à définir les caractères d'une personne à partir de sa voix

## Renseignements de l'élève

- Age : ..... Sexe : .....
- Lieu de résidence : .....
- Année d'étude : .....
- nombre d'années d'études de tamazight : .....
- la langue parlée à la maison : .....

## Attention :

Vous allez écouter trois personnes parler : « A », « B » et « C ». Soyez bien attentifs et répondez aux questions suivantes, en écoutant chaque enregistrement, vous remplirez une fiche pour chaque personne.

Fiche de la personne A

**Consigne** : Cochez les échelles suivantes (une croix par échelle) selon que la personne entendue semble posséder ou non les qualités suivantes :

❖ Cette personne me semble:

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pereuse		Courageuse		

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non éduquée		Eduquée		

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pas intelligente		intelligente		

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pas affectueuse		affectueuse		

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méchant		Gentille		

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je me méfie		je fais confiance	

est :

- firmier
- génieur
- stituteur
- ge
- Manœuvre

Prof université

**Fiche de la personne B**

---

**Consigne** : Cochez les échelles suivantes (une croix par échelle) selon que la personne entendue semble posséder ou non les qualités suivantes :

❖ Cette personne me semble:

1	2	3	4	5
Pereuse		Courageuse		

1	2	3	4	5
Non éduquée		Eduquée		

1	2	3	4	5
Pas intelligente		intelligente		

1	2	3	4	5
Pas affectueuse		affectueuse		

1	2	3	4	5
Méchant		Gentille		

1	2	3	4
je me méfie		je fais confiance	

❖ A mon avis cette personne est :

Balayeur	<input type="checkbox"/>	Infirmier	<input type="checkbox"/>
Chirurgien	<input type="checkbox"/>	Ingénieur	<input type="checkbox"/>
Commerçant	<input type="checkbox"/>	Instituteur	<input type="checkbox"/>
Concierge	<input type="checkbox"/>	juges	<input type="checkbox"/>
Facteur	<input type="checkbox"/>	Manœuvre	<input type="checkbox"/>

Fermier

Prof université

### Fiche de la personne C

Consigne : Cochez les échelles suivantes (une croix par échelle) selon que la

❖ Cette personne me semble:

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pereuse				Courageuse

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non éduquée				Eduquée

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pas intelligente				intelligente

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pas affectueuse				affectueuse

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Méchante				Gentille

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je me méfie			je fais confiance

est :

firmier

génieur

stituteur

juge

Manœuvre

Prof université

# **Annexe 3:**

## **Tableau des réponses des apprenants**

---

## 1. Tableau explicatif

Ci-dessous un tableau explicatif des codes utilisés pour la saisie des réponses des apprenants :

<b>Codes</b>	<b>Explication des codes</b>
<b>Les juges</b>	les apprenants
<b>Comp A</b>	compétence du locuteur francophone
<b>Comp B</b>	compétence du locuteur kabylophone
<b>Comp C</b>	compétence du locuteur arabophone
<b>Pers A</b>	personnalité du locuteur francophone
<b>Pers B</b>	personnalité du locuteur kabylophone
<b>Pers C</b>	personnalité du locuteur arabophone
<b>Prof A</b>	profession du locuteur francophone
<b>Prof B</b>	profession du locuteur kabylophone
<b>Prof C</b>	profession du locuteur arabophone
<b>La profession</b>	1 : haute 2 : moyenne 3 : basse
<b>La variable langue maternelle</b>	1 : la langue tamazight (kabyte) 2 : la langue arabe
<b>La variable sexe</b>	1 : les garçons 2 : les filles
<b>La variable géographique</b>	1 : rural 2 : urbain

## 2. Tableau récapitulatif des réponses des élèves

Dans la page suivante, un tableau des réponses des apprenants, ainsi que leurs caractéristiques (voir page 132).

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
O1	2	15	0	1	1	21	18	2	16	16	2	24	23	1
O2	2	14	0	1	1	19	12	1	22	25	3	24	24	2
O3	2	14	0	1	1	21	22	1	17	23	2	22	24	2
O4	2	13	0	1	1	11	10	1	21	20	3	22	20	3
O5	1	16	0	1	1	19	19	1	15	20	1	21	19	1
O6	2	13	0	1	1	24	16	3	17	24	1	20	22	2
O7	1	14	0	1	1	18	17	1	16	20	2	22	23	3
O8	1	14	0	1	1	21	22	1	19	20	2	21	21	3
O9	1	14	0	1	1	19	23	2	22	24	3	14	21	2
O10	1	17	0	1	1	20	21	3	15	17	1	23	24	2
O11	1	14	0	1	1	22	19	3	11	14	1	21	21	3
O12	2	15	0	1	1	22	22	1	8	12	2	14	17	1
O13	2	17	0	1	1	20	24	2	21	19	1	14	20	1
O14	2	14	0	1	1	23	23	2	13	18	1	13	15	1
O15	2	13	0	1	1	24	23	2	16	13	1	19	19	2
O16	2	14	0	1	1	24	20	2	15	18	3	19	20	2
O17	2	14	0	1	1	23	20	2	21	19	1	10	10	1
O18	2	15	0	1	1	23	22	3	13	19	2	20	21	2
O19	1	14	0	1	1	24	23	2	10	17	1	10	18	3
O20	1	15	0	1	1	24	24	2	19	24	2	19	23	3
O21	2	14	0	1	1	23	20	2	12	19	2	15	18	2
O22	2	13	0	1	1	20	18	1	13	10	2	10	11	1
O23	2	14	0	1	1	22	21	2	16	23	1	16	22	2
O24	2	13	0	1	1	21	23	2	16	20	2	17	20	2
O25	1	14	0	1	1	22	19	3	18	21	2	21	20	3
O26	2	14	0	1	1	18	22	2	17	20	3	20	18	1
O27	1	14	0	1	1	24	23	2	16	23	2	13	18	2
O28	1	15	0	1	1	24	25	2	11	11	1	7	10	1
O29	1	14	0	1	1	23	24	2	5	9	2	8	9	2
O30	2	14	0	1	1	23	23	3	22	24	2	22	23	2
O31	1	14	0	1	1	15	21	2	16	18	3	17	18	1
O32	2	14	0	1	1	22	21	2	18	18	2	22	21	2
O33	2	14	0	1	1	17	19	2	16	19	3	17	18	3
O34	1	15	0	1	1	23	24	2	9	7	2	12	10	1
O35	2	14	0	1	1	19	20	3	11	18	1	11	15	2
O36	1	13	0	1	1	19	19	2	20	21	3	17	18	2
O37	1	14	0	1	1	13	18	3	14	17	1	14	18	3
O38	1	15	0	1	1	22	21	1	8	13	3	13	15	1
O39	1	15	0	1	1	18	21	2	10	18	1	11	15	1
O40	1	16	0	1	1	15	18	2	20	19	1	13	19	1
O41	1	14	0	1	1	13	19	2	13	17	1	20	23	3
O42	1	15	0	1	1	22	21	1	7	21	1	9	15	2
O43	1	15	0	1	1	14	13	3	10	8	1	11	10	1
O44	1	17	0	1	1	16	16	1	11	14	1	17	17	2
O45	1	14	0	1	1	22	23	3	12	13	1	11	13	1
O46	1	16	0	1	1	17	18	2	10	12	1	13	15	2

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
47	1	15	0	1	1	15	14	1	13	20	3	12	17	3
48	1	17	0	1	1	25	25	2	15	23	3	16	24	2
49	1	17	0	1	1	24	23	2	8	15	1	16	17	2
50	1	15	0	1	1	20	19	3	9	16	1	9	13	1
51	1	15	0	1	1	19	21	3	9	9	1	12	12	1
52	1	17	0	1	1	20	18	3	16	17	1	19	18	3
53	1	17	0	1	1	18	17	2	14	15	1	21	22	3
54	1	16	0	1	1	20	19	3	11	14	1	13	13	2
55	1	15	0	1	1	18	20	3	13	22	1	14	17	2
56	1	15	0	1	1	18	11	2	9	13	1	16	18	2
57	2	15	0	1	1	19	18	2	13	20	2	17	17	2
58	2	15	0	1	1	22	23	3	13	18	1	15	19	2
59	2	15	0	1	1	23	19	2	12	17	1	18	18	1
60	2	15	0	1	1	21	20	2	13	17	1	17	19	2
61	2	15	0	1	1	18	18	3	10	15	1	15	17	2
62	2	15	0	1	1	18	16	2	10	15	2	19	16	2
63	2	15	0	1	1	17	18	2	20	15	2	14	14	2
64	2	15	0	1	1	22	16	3	10	18	1	11	15	1
65	2	15	0	1	1	17	11	1	11	21	1	9	13	1
66	2	16	0	1	1	22	23	1	12	8	1	15	12	1
67	2	16	0	1	1	22	22	2	15	15	1	15	17	2
68	2	16	0	1	1	21	22	2	12	20	1	12	23	1
69	2	16	0	1	1	20	13	1	8	13	1	10	11	2
70	1	16	0	1	1	21	18	3	9	11	1	8	10	1
71	1	16	0	1	1	19	20	3	11	17	1	12	19	3
72	1	15	0	1	1	23	19	2	17	21	2	18	18	2
73	1	17	0	1	1	19	23	1	14	18	3	16	22	2
74	1	15	0	1	1	22	19	3	14	18	2	19	22	1
75	2	16	0	1	1	21	17	2	14	15	2	13	15	1
76	2	16	0	1	1	20	20	3	12	15	1	11	15	2
77	1	16	0	1	1	11	19	2	22	25	1	17	13	3
78	1	15	0	1	1	19	19	2	15	12	2	11	15	1
79	1	17	0	1	1	23	21	1	12	11	2	20	19	3
80	1	17	0	1	1	19	15	3	8	16	1	13	17	3
81	1	18	0	1	1	21	22	2	14	13	1	14	13	2
82	1	16	0	1	1	20	22	2	15	16	1	16	18	2
83	1	18	0	1	1	17	17	3	13	12	2	13	17	1
84	1	17	0	1	1	10	10	3	19	21	1	19	18	2
85	1	17	0	1	1	18	17	3	13	17	2	15	20	3
86	1	15	0	1	1	16	19	1	14	18	2	14	15	2
87	1	15	3	1	1	16	15	1	11	21	1	16	13	2
88	1	16	3	1	1	19	20	3	17	21	1	15	18	2
89	1	16	3	1	1	24	23	3	22	22	1	20	17	1
90	1	15	3	1	1	19	22	2	15	17	3	19	19	3
91	1	15	3	1	1	16	19	3	13	9	1	14	18	1
92	1	15	3	1	1	20	20	2	12	15	1	20	21	2

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
93	1	15	3	1	1	10	9	2	16	10	2	25	17	2
94	1	15	3	1	1	12	15	1	20	20	2	12	18	2
95	1	16	3	1	1	23	22	1	14	15	1	20	20	1
96	1	15	3	1	1	15	19	1	13	18	2	19	15	3
97	2	18	2	1	1	17	16	2	12	15	1	23	24	2
98	2	14	3	1	1	18	21	2	14	19	1	14	16	2
99	2	14	3	1	1	19	19	3	16	21	1	11	14	3
100	2	14	3	1	1	20	18	3	18	20	2	18	18	3
101	2	14	3	1	1	9	11	2	15	19	3	16	19	2
102	2	16	3	1	1	17	17	2	15	15	2	18	17	3
103	2	15	3	1	1	17	21	1	15	17	3	17	19	3
104	2	15	3	1	1	22	19	2	20	21	3	21	21	2
105	2	15	3	1	1	14	16	2	12	16	2	24	22	3
106	1	15	4	1	1	19	23	2	15	16	2	11	10	3
107	1	15	4	1	1	12	20	3	14	19	1	6	9	1
108	1	14	4	1	1	20	19	2	11	14	2	14	14	2
109	1	16	4	1	1	13	23	2	15	18	2	16	17	2
110	1	18	4	1	1	19	16	1	12	16	2	14	23	1
111	1	15	4	1	1	17	23	3	13	15	1	6	10	1
112	1	16	4	1	1	15	17	2	9	15	1	8	11	1
113	1	16	4	1	1	20	14	1	14	18	3	17	22	2
114	2	16	4	1	1	20	21	2	20	22	2	20	22	3
115	2	15	4	1	1	24	22	3	6	11	1	8	10	1
116	2	17	4	1	1	23	24	2	6	9	2	17	16	1
117	2	17	4	1	1	23	24	2	6	9	1	25	21	1
118	1	15	3	1	1	14	21	2	9	13	1	10	16	1
119	1	16	3	1	1	21	18	2	11	16	2	16	19	2
120	2	15	3	1	1	19	23	2	10	14	1	7	14	1
121	2	16	3	1	1	20	25	2	18	25	1	25	25	2
122	1	18	5	1	1	20	24	2	9	15	2	12	16	2
123	1	15	5	1	1	21	21	1	11	13	2	10	17	1
124	1	18	5	1	1	20	19	1	14	22	3	18	23	2
125	1	18	5	1	1	20	15	2	12	18	3	12	22	1
126	2	16	3	1	1	24	24	2	19	20	1	18	23	1
127	2	15	3	1	1	23	19	1	12	15	1	16	16	2
128	2	15	3	1	1	22	20	3	14	17	1	17	16	3
129	2	16	3	1	1	21	18	3	12	15	2	8	16	1
130	2	17	3	1	1	25	20	3	19	22	2	18	21	2
131	2	15	2	1	1	22	25	3	9	18	3	12	18	1
132	2	16	4	1	1	22	23	3	14	18	1	22	16	2
133	2	16	4	1	1	22	21	3	13	21	3	16	21	3
134	2	15	4	1	1	19	22	2	8	13	3	13	12	3
135	2	15	4	1	1	22	22	2	8	11	1	10	12	3
136	2	16	4	1	1	23	21	3	10	15	2	7	13	1
137	2	15	4	1	1	23	24	2	10	11	1	9	12	2
138	2	15	4	1	1	25	24	2	21	21	2	17	20	2

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
139	2	17	4	1	1	18	20	2	18	22	2	11	19	2
140	2	15	4	1	1	24	23	2	9	15	1	8	15	1
141	2	18	5	1	1	24	23	3	21	23	3	18	22	3
142	1	15	4	1	1	19	12	1	10	14	3	11	9	2
143	2	15	3	1	1	17	20	3	19	22	2	21	18	3
144	2	16	3	1	1	24	23	2	8	7	2	12	12	2
145	2	14	2	1	1	18	24	2	13	19	1	18	22	3
146	2	13	2	1	1	14	17	3	13	15	2	20	20	3
147	2	13	2	1	1	20	22	2	8	18	2	18	16	2
148	2	12	2	1	1	15	13	3	12	18	3	13	20	2
149	2	15	2	1	1	25	15	3	21	21	3	19	19	3
150	2	14	2	1	1	24	20	3	17	17	1	12	15	2
151	2	14	2	1	1	23	18	3	9	13	3	11	16	2
152	2	13	2	1	1	20	20	3	11	14	2	14	14	2
153	2	14	2	1	1	22	20	2	10	14	3	22	16	3
154	1	15	3	1	1	20	20	3	20	20	3	19	19	2
155	1	16	3	1	1	20	23	3	16	19	3	18	20	2
156	1	13	3	1	1	23	18	1	5	5	1	13	13	2
157	1	13	2	1	1	19	24	2	12	20	1	17	22	3
158	1	14	2	1	1	20	24	3	10	21	1	10	20	3
159	1	14	2	1	1	20	22	3	12	14	2	14	20	3
160	1	13	2	1	1	16	22	3	10	9	1	18	23	3
161	1	13	2	1	1	19	24	2	5	11	1	13	21	2
162	1	13	2	1	1	20	21	2	9	12	1	14	19	2
163	2	13	1	1	1	17	14	2	22	23	2	19	19	2
164	2	13	1	1	1	23	25	2	14	18	3	21	21	2
165	2	12	1	1	1	23	20	2	18	21	3	20	20	3
166	2	13	1	1	1	14	21	2	13	16	2	13	15	3
167	2	12	1	1	1	22	24	2	19	22	2	18	23	2
168	2	13	1	1	1	24	21	1	23	23	2	24	23	3
169	2	13	1	1	1	9	9	1	17	17	2	12	16	2
170	2	12	1	1	1	10	16	2	14	21	1	16	16	2
171	2	14	1	1	1	18	16	2	17	20	1	16	17	2
172	2	11	1	1	1	20	24	1	14	23	3	16	21	3
173	2	14	1	1	1	23	21	3	23	20	3	19	21	1
174	2	12	1	1	1	22	22	3	24	18	1	20	17	2
175	2	13	1	1	1	24	24	3	21	24	3	21	25	2
176	2	13	1	1	1	24	23	3	6	14	1	18	19	2
177	1	12	1	1	1	14	20	2	13	20	2	12	14	2
178	1	12	1	1	1	17	21	2	5	9	1	5	9	2
179	1	13	1	1	1	16	15	2	18	20	2	21	22	2
180	1	13	1	1	1	22	22	2	19	24	2	22	20	2
181	1	13	1	1	1	23	22	2	18	19	1	16	20	3
182	1	16	1	1	1	17	13	1	17	18	1	11	25	3
183	1	15	1	1	1	19	17	1	13	15	1	20	22	1
184	1	15	2	1	1	16	13	2	13	10	2	18	16	2

*Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants*

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
185	1	15	2	1	1	12	18	2	14	15	1	16	9	3
186	1	16	2	1	1	23	23	2	17	20	1	24	23	3
187	2	17	6	1	1	22	14	2	12	18	1	18	20	2
188	2	18	6	1	1	19	15	1	12	15	3	16	17	3
189	2	16	5	1	1	18	17	1	9	16	3	12	17	2
190	2	17	5	1	1	25	24	3	13	21	1	11	12	3
191	2	15	4	1	1	12	13	3	8	13	3	11	10	3
192	2	16	4	1	1	15	17	3	15	19	3	14	14	2
193	2	15	4	1	1	19	20	3	14	19	3	13	17	3
194	2	17	4	1	1	11	10	2	8	15	3	8	10	3
195	2	16	4	1	1	12	13	3	11	17	3	8	12	3
196	2	16	4	1	1	22	18	3	12	22	2	12	14	3
197	2	16	4	1	1	13	13	3	16	16	3	6	13	1
198	2	15	4	1	1	18	15	3	15	16	1	12	13	2
199	1	18	6	1	1	18	22	1	9	21	3	15	21	3
200	1	17	5	1	1	18	23	1	17	16	2	21	18	1
201	1	16	4	1	1	15	16	2	16	17	3	15	22	3
202	1	16	4	1	1	20	21	3	14	19	2	17	21	2
203	1	16	4	1	1	12	9	1	16	20	3	16	21	2
204	1	16	4	1	1	19	12	1	15	21	3	11	12	2
205	1	17	4	1	1	14	9	1	14	13	3	13	12	1
206	1	16	4	1	1	15	11	3	10	15	3	14	14	2
207	2	15	4	1	1	19	21	1	16	22	3	10	13	3
208	2	16	4	1	1	20	19	2	16	24	2	18	20	3
209	2	16	4	1	1	15	12	2	17	25	3	15	22	3
210	2	16	4	1	1	23	22	3	24	25	1	21	23	2
211	2	16	4	1	1	17	14	3	15	19	1	12	11	2
212	2	16	4	1	1	23	23	3	17	21	3	18	21	3
213	2	17	5	1	1	25	21	3	9	10	2	22	24	1
214	2	17	5	1	1	13	15	2	15	14	2	14	17	1
215	1	17	5	1	1	13	13	3	12	18	1	19	14	2
216	1	18	5	1	1	20	15	3	14	15	2	13	18	2
217	1	19	5	1	1	16	15	3	11	10	2	14	15	1
218	1	15	4	1	1	17	20	3	14	18	1	16	18	1
219	1	15	4	1	1	19	17	3	13	17	2	16	17	3
220	1	16	4	1	1	20	19	2	13	17	2	13	11	2
221	1	16	4	1	1	21	19	3	18	24	1	22	21	3
222	1	16	4	1	1	14	23	2	10	17	2	8	9	1
223	1	16	4	1	1	17	24	3	14	16	3	13	8	3
224	1	16	4	1	1	15	19	3	12	15	3	13	11	1
225	1	17	4	1	1	17	19	3	11	18	1	14	15	3
226	1	17	4	1	1	17	17	3	10	9	3	13	9	3
227	2	15	2	1	1	22	22	2	20	23	2	22	23	1
228	2	12	1	1	1	18	25	3	19	23	2	10	15	3
229	2	12	1	1	1	24	25	1	9	11	2	7	8	3
230	2	12	1	1	1	23	21	2	12	19	1	15	20	3

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
231	2	12	1	1	1	18	17	2	11	15	1	11	17	1
232	2	12	1	1	1	23	25	2	14	19	1	15	15	2
233	2	13	1	1	1	18	25	2	17	25	2	24	22	2
234	2	13	1	1	1	22	24	2	18	23	2	15	19	2
235	2	13	1	1	1	22	23	2	6	8	2	12	16	2
236	2	13	1	1	1	17	15	2	17	23	2	5	9	2
237	2	13	1	1	1	23	25	2	20	23	2	13	19	3
238	2	13	1	1	1	23	18	1	9	15	1	18	17	1
239	2	14	1	1	1	19	9	2	18	21	2	19	13	2
240	2	14	1	1	1	24	17	3	17	15	2	21	19	1
241	1	12	1	1	1	25	18	3	9	13	2	9	11	2
242	1	12	1	1	1	24	24	2	15	16	3	16	16	3
243	1	12	1	1	1	24	23	2	11	17	3	14	18	2
244	1	12	1	1	1	22	22	3	17	20	2	16	17	3
245	1	13	1	1	1	21	16	1	13	19	2	8	11	3
246	1	13	1	1	1	21	23	2	12	21	1	11	17	2
247	1	13	2	1	1	22	20	1	10	21	2	6	10	1
248	2	16	1	1	1	13	20	2	13	25	1	14	12	2
249	1	14	0	1	1	10	12	1	15	14	2	7	11	2
250	1	15	0	1	1	19	21	2	16	16	2	11	12	1
251	1	16	0	1	1	21	14	1	11	16	1	17	21	3
252	1	16	0	1	1	24	21	1	14	24	1	15	21	1
253	1	17	1	1	1	21	21	1	13	25	1	17	23	1
254	1	17	1	1	1	9	17	1	9	17	1	9	14	3
255	1	18	1	1	1	12	13	2	21	21	1	13	5	1
256	1	14	2	1	1	21	21	2	17	17	2	16	15	1
257	1	15	2	1	1	9	10	1	10	11	2	9	11	1
258	1	16	2	1	1	22	20	3	22	19	1	14	13	1
259	1	17	2	1	1	17	17	2	9	17	1	13	15	2
260	2	13	2	1	1	12	14	1	15	18	3	15	19	1
261	2	13	2	1	1	23	23	2	7	12	2	9	10	2
262	2	13	2	1	1	22	25	3	6	13	1	7	19	2
263	2	13	2	1	1	11	10	1	13	25	2	11	25	1
264	2	13	2	1	1	15	18	1	6	11	1	7	9	1
265	2	13	2	1	1	21	21	2	10	20	1	9	17	1
266	1	13	2	1	1	18	24	2	10	17	1	11	15	2
267	1	13	2	1	1	24	24	3	12	14	1	13	12	2
268	1	13	2	1	1	25	19	3	13	20	2	9	16	2
269	1	14	2	1	1	20	18	1	17	23	2	8	15	3
270	2	14	3	1	2	20	22	1	11	17	2	13	12	1
271	2	14	3	1	2	24	20	1	7	12	1	8	10	3
272	2	14	3	1	2	21	22	3	11	16	1	16	17	1
273	2	14	3	1	2	23	21	3	20	22	1	17	22	2
274	2	14	3	1	2	16	17	1	22	17	1	12	22	2
275	2	14	3	1	2	20	24	2	12	17	1	20	21	2
276	2	15	3	1	2	25	23	2	10	17	2	8	14	1

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
277	2	15	3	1	2	24	25	2	15	19	2	6	7	1
278	2	15	3	1	2	22	21	1	14	24	3	11	21	2
279	2	15	3	1	2	20	19	1	19	20	2	14	23	2
280	2	15	3	1	2	20	18	1	12	16	1	13	15	2
281	2	15	3	1	2	19	12	1	8	9	1	6	9	2
282	2	17	3	1	2	19	14	1	9	10	1	11	12	1
283	2	16	4	1	2	20	19	1	19	20	2	15	17	2
284	2	16	4	1	2	21	23	1	11	11	1	9	15	2
284	1	14	3	2	2	23	17	1	18	11	1	15	7	2
286	1	14	1	1	2	13	11	3	7	13	1	8	9	2
287	1	14	1	1	2	23	22	1	13	18	1	13	19	3
288	1	14	3	1	2	12	16	1	19	21	1	13	18	3
289	1	15	3	1	2	21	17	1	11	16	1	12	12	2
290	1	12	1	3	2	25	21	1	9	19	1	18	16	1
291	1	12	1	3	2	25	21	3	13	16	2	17	21	2
292	1	12	1	2	2	20	19	2	12	15	3	17	20	3
293	1	13	1	1	2	17	19	3	15	14	1	14	17	3
294	1	13	1	1	2	17	16	2	12	13	2	15	15	2
295	1	13	1	2	2	23	21	2	15	19	1	24	22	3
296	1	13	1	1	2	19	20	3	18	10	2	20	15	3
297	1	13	1	1	2	20	21	2	15	19	2	21	19	2
298	1	13	1	1	2	13	14	2	11	12	1	16	13	2
299	1	14	2	1	2	22	20	2	14	16	1	22	16	3
300	1	14	2	1	2	16	19	3	13	16	2	16	21	3
301	1	13	2	1	2	15	14	1	11	12	1	11	16	1
302	1	13	2	1	2	16	17	1	16	18	1	16	17	1
303	1	15	3	1	2	18	21	3	14	17	1	19	13	3
304	2	13	1	1	2	15	21	2	11	18	2	13	15	2
305	2	13	1	1	2	14	21	2	11	17	2	13	15	2
306	2	12	1	1	2	14	22	2	11	19	2	13	17	2
307	2	12	1	1	2	14	21	2	18	20	2	19	19	2
308	2	12	1	1	2	19	23	2	11	18	2	13	15	2
309	2	12	1	2	2	22	24	1	14	19	1	15	18	2
310	2	13	1	2	2	23	24	2	7	15	1	12	20	2
311	2	14	1	2	2	17	16	2	10	15	2	10	14	2
312	2	14	1	2	2	20	14	1	12	13	3	11	14	2
313	2	13	2	2	2	21	16	2	7	12	2	9	17	1
314	2	13	2	2	2	20	18	2	15	19	1	14	18	1
315	2	13	2	2	2	21	20	3	13	17	1	16	15	3
316	2	14	2	2	2	25	23	3	23	22	3	23	25	3
317	2	14	2	2	2	25	21	1	13	13	3	12	17	3
318	2	13	2	1	2	17	24	1	7	7	1	15	13	3
319	2	13	2	1	2	22	18	3	18	21	1	15	18	1
320	2	14	2	1	2	22	22	1	17	18	1	17	23	3
321	2	14	2	1	2	23	22	2	12	12	2	15	17	2
322	2	15	2	1	2	25	25	1	8	7	1	18	18	2

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
323	2	15	2	1	2	22	24	2	14	15	2	15	19	2
324	2	15	2	1	2	20	24	2	8	20	1	11	20	3
325	1	13	1	1	2	17	25	1	9	12	1	15	18	2
326	1	13	1	1	2	22	22	1	10	11	2	15	13	1
327	1	13	1	1	2	13	20	2	6	19	1	7	17	1
328	1	13	1	1	2	19	20	2	10	19	2	7	15	2
329	2	14	3	3	2	22	21	2	12	13	1	14	14	2
330	2	15	3	3	2	20	22	3	16	20	1	13	15	2
331	2	15	3	3	2	22	21	3	22	23	1	7	14	1
332	2	14	3	2	2	24	24	2	9	14	1	10	15	1
333	2	15	2	1	2	22	23	3	11	17	3	22	23	3
334	2	14	3	1	2	25	25	2	12	16	2	14	12	2
335	2	14	3	1	2	22	20	3	6	15	2	20	21	2
336	2	14	3	1	2	22	21	3	11	14	2	18	22	2
337	2	14	3	1	2	2	22	2	15	19	2	14	15	2
338	2	14	3	1	2	24	25	1	8	13	1	13	17	2
339	2	15	3	1	2	10	14	1	12	18	1	11	15	1
340	2	15	3	1	2	18	23	3	12	15	1	14	9	1
341	2	15	3	1	2	23	20	2	12	14	1	15	17	2
342	2	15	3	1	2	19	24	2	11	14	1	13	15	1
343	1	14	1	3	2	22	17	3	10	21	1	16	16	2
344	1	14	3	3	2	24	22	1	14	23	1	13	17	2
345	1	15	3	1	2	22	18	3	9	14	1	18	19	2
346	1	15	3	1	2	18	18	1	6	11	1	15	13	2
347	1	15	3	1	2	20	19	2	16	20	2	19	20	2
348	1	15	3	1	2	17	20	3	16	19	1	12	15	1
349	1	15	3	1	2	24	24	1	19	24	3	23	23	3
350	1	17	3	1	2	22	20	2	6	15	2	8	16	1
351	1	17	3	1	2	21	22	3	11	17	2	11	10	1
352	2	16	4	2	2	20	21	1	11	17	2	7	7	1
353	2	15	2	1	2	14	19	1	16	22	3	15	16	3
354	2	15	4	1	2	21	23	3	16	22	1	16	18	2
355	2	15	4	1	2	15	20	2	10	13	1	16	19	1
356	2	15	4	1	2	16	15	2	20	19	2	9	19	2
357	2	15	4	1	2	15	15	1	12	15	3	12	14	2
358	2	15	4	1	2	12	11	1	10	19	1	13	16	2
359	2	16	4	1	2	12	21	1	13	19	1	12	18	2
360	2	16	4	1	2	22	19	3	9	19	3	8	11	2
361	2	16	4	1	2	20	21	1	17	21	3	12	21	3
362	2	16	4	1	2	14	21	2	15	20	1	16	21	3
363	2	16	4	1	2	18	24	2	14	21	3	16	21	1
364	2	16	4	1	2	23	24	2	11	20	1	11	19	1
365	2	16	4	1	2	19	16	1	16	19	1	14	16	1
366	2	17	4	1	2	18	17	3	13	19	2	11	14	1
367	1	16	4	3	2	17	21	1	11	19	2	13	14	2
368	1	15	4	1	2	13	14	1	10	14	3	9	18	1

*Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants*

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
369	1	16	4	1	2	16	22	1	6	13	1	6	18	1
370	1	16	4	1	2	18	22	2	12	14	1	15	18	3
371	1	16	4	1	2	18	17	3	11	14	3	16	19	2
372	1	17	4	1	2	16	21	3	15	17	2	14	17	1
373	2	11	1	3	2	22	22	3	13	17	2	18	23	2
374	2	12	1	3	2	14	16	2	11	11	1	13	15	2
375	2	12	1	3	2	17	22	3	13	19	1	15	20	2
376	2	12	1	1	2	19	22	2	11	12	1	16	15	2
377	2	12	2	2	2	11	19	2	16	18	2	22	20	2
378	2	12	1	2	2	16	19	1	10	19	2	20	17	2
379	2	12	1	2	2	25	24	3	11	18	1	12	20	2
380	2	13	1	1	2	13	5	1	11	11	2	25	21	2
381	2	13	1	1	2	17	18	2	12	15	1	8	14	1
382	1	11	2	1	2	14	10	1	13	19	3	14	16	2
383	1	12	1	1	2	18	20	1	12	15	1	19	19	1
384	1	12	1	1	2	19	20	2	11	17	3	13	15	2
385	1	12	1	3	2	18	20	1	10	16	3	19	22	3
386	1	12	1	2	2	23	22	3	13	17	1	17	21	2
387	1	12	1	1	2	19	14	3	21	19	2	18	19	3
388	1	12	1	1	2	18	6	2	13	19	2	12	17	2
389	1	13	1	1	2	25	24	2	9	15	1	13	5	1
390	1	13	1	1	2	23	24	3	14	12	2	11	16	2
391	1	13	1	1	2	17	18	2	9	12	1	14	13	3
392	1	13	1	2	2	17	18	1	10	17	2	17	15	1
393	1	14	1	1	2	13	16	2	10	22	2	11	13	2
394	1	14	2	2	2	22	23	2	16	17	2	23	24	2
395	1	16	1	2	2	17	25	1	7	16	1	12	15	1
396	2	13	2	1	2	18	15	2	9	15	2	17	18	3
397	2	13	2	2	2	22	25	2	14	18	2	14	10	2
398	2	13	2	2	2	21	21	1	13	13	1	13	14	1
399	2	15	3	1	2	13	14	1	12	12	1	13	21	1
400	2	15	3	2	2	16	18	2	12	16	1	20	19	1
401	2	15	3	2	2	17	16	2	12	17	1	14	18	3
402	2	15	3	2	2	20	22	2	11	14	1	10	14	1
403	1	13	2	2	2	11	20	2	9	16	2	20	21	1
404	1	13	1	1	2	14	11	2	17	17	3	9	6	3
405	1	13	2	1	2	17	16	2	11	18	1	11	9	1
406	1	13	2	1	2	18	23	2	15	24	1	14	21	1
407	1	14	3	1	2	16	20	1	13	24	2	7	21	2
408	1	14	3	1	2	12	14	1	13	19	2	15	19	2
409	1	15	3	1	2	19	21	2	7	16	1	15	16	1
410	1	15	3	1	2	25	23	3	20	25	1	21	25	1
411	1	15	3	2	2	17	13	1	13	9	1	13	13	1
412	1	16	4	2	2	13	5	1	5	5	1	5	5	1
413	1	13	2	2	2	14	18	1	10	19	3	12	11	3
414	1	13	2	2	2	14	19	2	11	15	1	16	16	3

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
415	1	13	2	2	2	13	18	3	8	19	1	16	20	2
416	1	13	2	1	2	18	18	2	11	16	1	15	18	3
417	2	14	2	2	2	21	24	2	23	23	1	23	24	3
418	2	13	2	1	2	22	25	2	22	24	3	22	25	3
419	2	13	2	2	2	22	23	2	15	17	1	22	21	3
420	2	14	2	1	2	21	23	2	21	23	3	22	25	3
421	2	15	3	1	2	21	23	2	21	23	3	23	24	3
422	2	13	2	1	2	23	18	3	20	21	2	23	21	2
423	2	12	2	1	2	20	21	2	14	19	2	17	20	3
424	2	14	3	2	2	23	22	3	15	21	3	19	22	3
425	2	13	2	2	2	24	20	2	15	14	2	16	21	1
426	2	13	2	1	2	12	17	1	12	14	3	12	13	2
427	2	13	2	2	2	22	23	3	18	20	3	22	23	3
428	2	14	2	1	2	22	22	3	18	23	3	19	18	3
429	2	14	2	2	2	15	18	3	20	23	3	20	23	3
430	2	14	2	1	2	22	18	3	18	22	3	18	19	1
431	2	16	4	1	2	21	18	3	11	19	2	22	22	2
432	2	16	3	1	2	21	19	2	19	22	2	21	20	3
433	2	13	2	1	2	23	23	3	21	24	2	23	25	2
434	1	13	2	2	2	18	18	3	17	20	2	20	23	3
435	1	15	3	1	2	17	16	2	15	24	3	15	21	2
436	1	16	3	1	2	19	21	2	14	14	2	15	13	1
437	1	13	2	1	2	21	22	1	12	25	1	13	21	1
438	1	13	2	1	2	15	14	2	13	17	3	18	15	2
439	1	15	2	1	2	17	17	3	6	12	1	12	17	2
440	1	16	2	1	2	22	20	3	15	20	2	17	22	3
441	1	13	2	1	2	18	21	3	20	24	3	16	23	3
442	1	15	3	1	2	23	21	3	16	17	2	21	19	2
443	1	13	2	1	2	19	25	3	19	25	3	21	25	3
444	1	13	2	1	2	17	15	3	13	13	2	25	15	2
445	1	13	2	1	2	16	14	2	19	21	2	19	23	3
446	1	15	3	1	2	16	21	2	10	16	2	18	17	2
447	2	13	2	1	2	22	19	2	13	15	2	14	17	2
448	2	13	2	1	2	24	24	3	14	14	2	12	18	2
449	2	13	2	1	2	23	25	3	16	23	1	23	22	3
450	2	13	2	1	2	16	19	1	8	18	2	9	15	2
451	2	13	2	1	2	23	24	3	21	24	3	21	24	2
452	2	13	2	2	2	22	23	2	15	23	3	21	22	3
453	2	13	2	2	2	19	16	2	17	17	3	19	22	2
454	2	13	2	1	2	17	9	3	19	23	2	18	23	3
455	2	14	2	2	2	19	20	3	14	16	1	13	15	3
456	2	14	2	1	2	23	24	3	10	10	1	16	18	2
457	2	14	1	1	2	22	21	3	18	22	3	22	23	3
458	2	15	3	2	2	22	22	3	12	14	1	14	13	2
459	1	13	2	1	2	23	25	3	15	18	1	18	10	1
460	1	13	2	1	2	22	21	2	13	21	2	15	18	2

*Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants*

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
461	1	13	2	1	2	13	20	1	13	17	2	9	14	3
462	1	13	2	1	2	21	23	3	13	16	1	10	14	1
463	1	13	2	1	2	19	23	2	13	23	1	18	21	1
464	1	13	2	1	2	18	20	2	11	19	3	13	8	1
465	1	13	2	2	2	20	20	3	15	21	1	19	23	3
466	1	13	2	2	2	21	21	3	18	19	2	21	20	3
467	1	13	2	2	2	18	19	1	14	21	2	19	16	1
468	1	14	2	2	2	25	22	2	18	21	3	13	15	2
469	1	14	2	1	2	18	16	1	12	16	3	8	13	1
470	1	15	2	2	2	18	22	3	17	20	2	19	14	1
471	2	12	2	2	2	16	21	2	11	15	2	16	14	3
472	2	12	2	2	2	18	16	3	13	22	2	15	13	1
473	2	12	2	1	2	21	12	1	12	19	1	11	13	1
474	2	13	2	1	2	23	13	3	8	20	3	12	18	2
475	2	13	2	1	2	15	20	1	14	14	2	11	16	2
476	2	13	2	2	2	18	16	2	17	19	2	15	18	2
477	2	14	2	1	2	20	23	3	22	21	2	16	15	1
478	2	14	2	1	2	16	11	3	13	21	1	15	17	2
479	2	14	2	1	2	21	22	3	13	19	2	8	10	1
480	2	14	2	2	2	16	14	3	14	17	2	14	15	3
481	2	15	2	1	2	20	18	3	16	18	2	14	16	3
482	1	13	2	1	2	21	24	3	16	19	2	11	13	1
483	1	13	2	2	2	18	23	1	11	19	2	8	18	3
484	2	12	1	3	3	22	24	2	14	15	1	20	22	2
485	2	12	1	3	3	21	24	2	14	17	1	19	22	2
486	2	12	1	1	3	18	21	2	15	19	1	20	22	2
487	2	13	1	1	3	20	21	2	13	12	2	15	14	1
488	2	13	1	1	3	19	24	2	15	19	3	24	23	3
489	2	13	1	2	3	19	24	3	18	15	3	21	22	3
490	1	12	1	1	3	7	5	1	5	17	1	15	16	2
491	1	12	1	1	3	11	17	1	24	20	2	16	16	1
492	1	12	2	1	3	14	16	1	19	12	1	17	18	2
493	1	13	1	1	3	17	18	2	14	13	3	21	20	2
494	1	13	1	1	3	16	16	2	13	13	3	17	15	2
495	1	13	2	1	3	21	19	2	13	21	1	16	17	2
496	1	13	2	1	3	22	16	2	13	19	3	16	17	2
497	1	13	2	1	3	14	16	1	9	15	2	17	15	2
498	1	14	1	1	3	10	12	1	19	15	1	20	18	1
499	1	14	1	1	3	16	19	3	11	12	1	13	16	1
500	1	14	2	1	3	20	19	1	22	20	2	22	20	3
501	1	14	3	1	3	17	18	2	14	14	3	22	22	1
502	2	15	4	1	3	18	23	3	12	10	1	15	21	3
503	2	15	4	1	3	19	23	2	7	9	1	17	16	3
504	2	15	4	2	3	17	14	3	13	17	1	19	19	2
505	2	15	4	1	3	23	21	2	8	11	1	15	20	3
506	2	15	5	1	3	19	11	2	9	14	2	16	15	2

*Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants*

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
507	2	16	5	1	3	20	17	1	15	17	2	14	18	2
508	2	16	3	1	3	25	19	3	14	18	3	20	19	3
509	2	17	5	1	3	23	21	2	7	10	1	12	18	3
510	2	17	3	1	3	21	17	2	12	8	2	15	17	3
511	1	15	4	1	3	18	16	1	16	24	1	22	18	1
512	1	15	4	1	3	24	18	3	13	13	1	16	17	3
513	1	15	4	1	3	21	20	2	12	21	2	18	22	3
514	1	15	4	3	3	15	14	1	8	13	1	17	16	3
515	1	16	2	1	3	21	21	3	9	9	2	16	16	2
516	2	14	0	1	3	15	13	3	12	17	2	19	21	3
517	2	15	0	1	3	18	15	1	8	21	1	11	15	2
518	2	15	0	1	3	25	16	3	8	11	2	16	16	1
519	2	15	0	1	3	23	25	2	8	13	1	15	19	2
520	2	15	0	1	3	21	22	2	13	16	2	22	20	3
521	2	15	0	1	3	21	20	3	15	18	2	21	19	3
522	2	15	0	1	3	18	17	2	8	14	1	12	15	1
523	2	16	0	1	3	20	21	3	8	16	1	15	18	2
524	2	16	0	2	3	22	18	2	14	19	2	17	18	2
525	2	16	0	1	3	18	16	3	8	10	1	17	17	3
526	2	16	0	1	3	17	14	3	9	13	1	11	8	1
527	2	16	0	1	3	18	18	3	15	19	1	10	13	1
528	2	16	0	1	3	21	19	3	10	12	1	22	23	2
529	2	16	0	1	3	20	11	1	10	11	1	16	17	2
530	2	16	0	1	3	16	11	1	16	23	2	18	19	2
531	2	17	0	1	3	20	13	3	9	14	1	7	15	1
532	2	18	0	1	3	23	25	3	10	14	1	17	18	2
533	1	15	0	1	3	17	21	1	18	19	1	11	15	2
534	1	16	0	1	3	15	23	2	13	19	3	12	20	2
535	1	16	0	1	3	15	22	2	8	8	1	13	19	3
536	2	12	0	1	3	22	19	3	13	16	3	15	12	3
537	2	12	0	1	3	17	16	3	10	17	2	17	22	2
538	2	12	0	1	3	17	14	1	12	14	1	12	14	2
539	2	12	0	1	3	24	24	2	16	22	3	9	17	2
540	2	13	0	1	3	17	19	3	10	16	3	16	17	3
541	2	13	0	1	3	22	13	2	14	18	3	18	13	1
542	2	13	0	1	3	12	19	2	15	17	1	13	21	3
543	2	13	0	1	3	17	20	1	15	14	2	13	15	2
544	2	13	0	1	3	21	22	3	16	19	1	15	20	3
545	2	14	0	1	3	16	16	1	21	16	2	17	16	2
546	2	14	0	1	3	22	21	1	19	18	2	15	14	2
547	2	14	0	1	3	22	22	2	10	12	3	16	18	2
548	1	12	0	2	3	19	18	1	21	13	3	19	20	3
549	1	12	0	1	3	9	17	3	9	17	3	12	14	3
550	1	12	0	1	3	25	25	2	17	22	2	17	17	2
551	1	13	0	1	3	24	14	1	17	9	1	23	16	1
552	1	13	0	1	3	17	21	1	5	5	1	18	13	3

**Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants**

Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
553	1	13	0	1	3	11	16	1	14	13	3	14	19	3
554	1	13	0	1	3	16	23	2	13	19	2	21	14	2
555	1	14	0	1	3	18	20	1	10	10	1	14	15	3
556	1	14	0	1	3	19	21	1	22	16	3	16	18	2
557	1	14	0	1	3	18	22	3	18	17	1	18	17	3
558	2	12	0	1	3	15	15	1	23	23	1	20	24	1
559	2	12	0	1	3	19	14	1	12	11	3	17	21	3
560	2	12	0	1	3	12	12	1	15	14	3	12	15	2
561	2	13	0	1	3	9	9	1	9	17	2	14	15	3
562	2	13	0	1	3	14	13	1	10	12	1	13	15	1
563	2	13	0	1	3	19	16	1	13	15	3	18	20	3
564	2	14	0	1	3	10	16	1	7	10	1	9	19	3
565	2	14	0	1	3	17	13	1	8	17	1	25	22	2
566	2	15	0	1	3	18	14	1	11	14	1	18	21	1
567	2	16	0	1	3	21	19	3	17	19	2	10	20	3
568	1	12	0	1	3	15	14	2	7	9	3	7	8	2
569	1	13	0	1	3	16	13	1	7	17	1	12	13	2
570	1	13	0	1	3	9	5	1	14	16	1	11	15	2
571	1	13	0	1	3	13	10	1	17	11	1	15	14	2
572	1	13	0	1	3	14	8	2	13	7	1	13	6	2
573	1	14	0	1	3	16	17	3	14	20	2	11	15	1
574	1	14	0	1	3	20	20	3	10	11	1	15	16	1
575	1	14	0	1	3	9	9	1	7	10	2	10	11	2
576	1	14	0	1	3	10	13	1	10	15	1	12	15	2
577	1	14	0	1	3	16	23	3	20	17	2	17	15	1
578	1	14	0	1	3	16	14	3	15	18	2	15	15	1
579	1	15	0	1	3	15	19	2	10	11	1	12	12	2
580	1	15	0	1	3	14	14	1	9	12	2	11	15	3
581	1	15	0	1	3	19	12	1	6	13	2	12	15	2
582	1	16	0	1	3	19	22	1	17	17	1	14	12	2
583	1	16	0	1	3	19	18	1	15	19	3	13	15	1
584	1	17	0	1	3	12	12	2	16	14	2	13	15	2
585	1	17	0	1	3	17	13	1	14	17	2	16	17	1
586	2	15	4	1	3	17	13	1	8	16	1	15	21	2
587	2	16	4	1	3	17	13	1	12	13	1	11	16	1
588	2	16	4	1	3	15	18	1	14	15	2	16	20	2
589	2	16	4	1	3	13	17	2	17	19	2	12	16	3
590	2	16	4	1	3	21	18	1	11	14	1	12	21	2
591	2	16	4	1	3	16	17	1	7	15	1	6	15	1
592	2	16	4	1	3	21	18	2	11	13	1	11	11	2
593	2	16	4	1	3	19	24	2	11	10	1	15	22	2
594	2	16	4	1	3	15	21	2	13	22	3	22	21	3
595	2	16	4	1	3	17	20	2	13	20	3	13	19	2
596	2	16	4	1	3	21	14	2	12	20	1	18	20	2
597	2	17	5	1	3	18	19	1	23	24	3	17	18	2
598	2	17	5	1	3	21	15	2	11	16	2	18	20	2

*Annexe 3 : Tableau récapitulatif des réponses des apprenants*

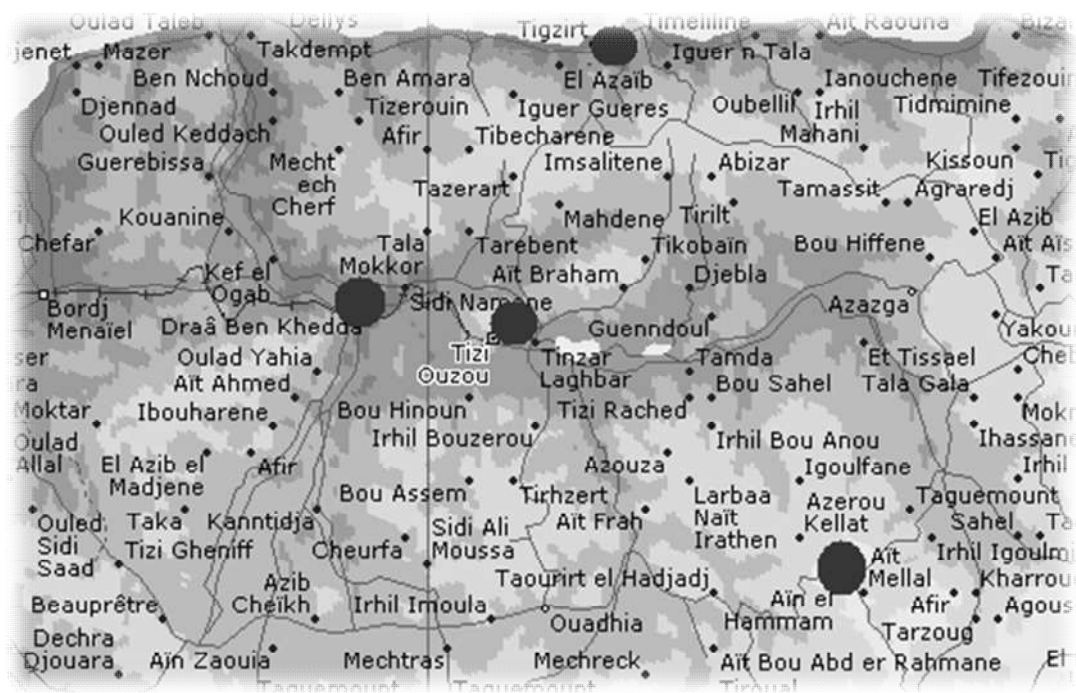
Juges	sexe	âge	année	langue	région	compA	perA	proA	compB	perB	proB	comC	perC	proC
599	2	17	5	1	3	19	16	1	19	21	2	14	14	1
600	2	17	4	1	3	19	14	1	9	21	1	16	18	1
601	2	18	5	1	3	21	17	1	12	15	1	13	14	1
602	2	18	5	1	3	19	21	2	12	13	2	19	21	2
603	1	16	4	1	3	22	23	2	10	16	1	18	17	2
604	1	16	4	1	3	22	22	1	8	10	2	20	20	1
605	1	16	4	1	3	15	13	1	11	16	3	13	18	1
606	1	16	4	1	3	16	18	3	17	19	2	16	18	3
607	1	16	4	1	3	19	16	3	14	16	1	19	14	1
608	1	16	4	1	3	17	14	1	11	18	1	16	19	3
609	1	16	4	1	3	21	19	3	8	12	1	22	19	3
610	1	17	5	1	3	21	24	2	11	9	1	16	19	3
611	2	14	3	1	3	16	19	2	11	18	2	24	19	3
612	2	14	3	1	3	22	24	2	18	17	3	18	19	1
613	2	15	4	1	3	17	21	3	23	24	3	22	24	2
614	2	15	3	1	3	21	25	3	13	20	2	17	23	3
615	2	15	3	1	3	22	19	2	11	14	1	13	15	2
616	2	15	3	1	3	22	15	2	24	16	2	11	14	1
617	2	15	3	1	3	17	12	2	12	22	3	17	13	1
618	2	15	3	1	3	25	21	3	9	15	2	13	13	2
619	2	15	3	1	3	24	21	3	15	17	1	8	12	1
620	2	15	3	1	3	17	21	3	8	11	3	24	23	3
621	2	16	4	1	3	19	15	3	11	18	3	16	16	1
622	2	16	3	1	3	22	17	2	13	20	2	13	21	2
623	2	16	3	1	3	25	19	2	21	25	3	13	13	2
624	1	14	3	1	3	13	9	1	17	21	3	10	18	1
625	1	15	3	1	3	15	18	3	17	24	1	13	20	1
626	1	15	3	1	3	14	13	2	13	19	1	10	12	2
627	1	15	3	1	3	23	24	1	8	11	1	13	17	1
628	1	16	4	1	3	22	17	3	12	16	2	16	18	2
629	1	17	4	1	3	16	23	3	15	21	1	8	10	2
630	1	17	4	1	3	24	23	3	19	25	1	7	5	2

# **Annexe 4:**

## **La carte des lieux de l'enquête**

## Carte des points d'enquête

Cette carte représente les points d'enquête. Ainsi sont représentées les quatre principales daïras où nous avons recueilli les données de notre enquête, en l'occurrence : Ain El Hammam, Tizi-Ouzou, Draa Ben Khedda et Tizirt, suivies du nombre d'apprenants pris dans chaque établissement scolaire .



### 1. Ain El Hammam.

- Tagnits : 74 élèves
- Ait hichem : 31 élèves
- Amar ath cheikh : 56 élèves
- Ouaghzen : 64 élèves
- Tinhinene: 43 élèves

## **2. Tizi-Ouzou.**

- Lotfi : 39 élèves
- Hamoutene : 19 élèves
- Amyoud : 44 élèves
- Dardar : 40 élèves

## **3. Draâ Ben kheda**

- E.F nouveau : 34 élèves
- Haddad : 37 élèves

## **4. Tizirt**

- Medjber : 32 élèves
- E.F nouveau : 42 élèves
- Mizrana : 53 élèves
- Makouda : 18 élèves

# **Annexe 5:**

**Quelques données statistiques sur  
l'enregistrement de la langue  
tamazight**

---

**Annexe 5 : Quelques statistiques sur l'enseignement de la langue tamazight**

**1. Quelques tableaux statistiques sur l'enseignement de la langue tamazigh**

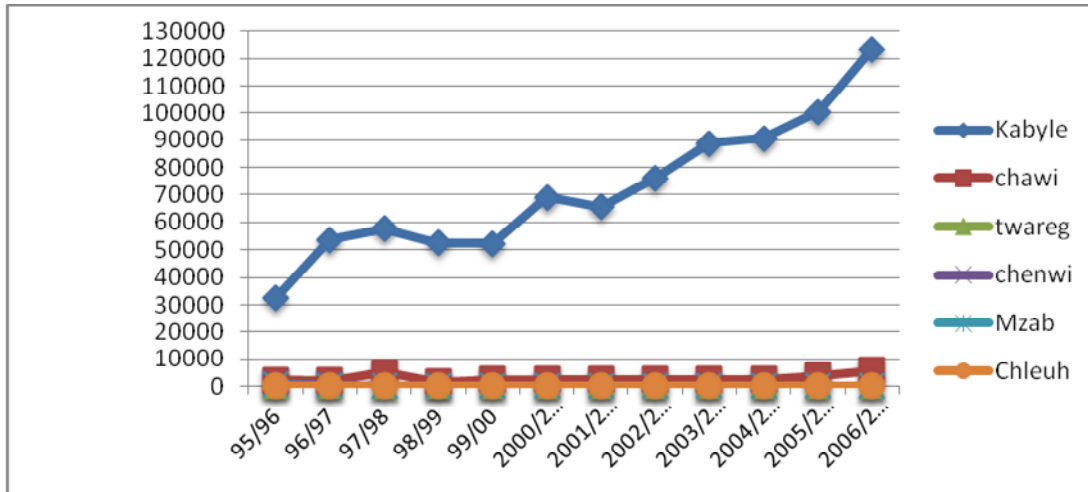
Ces données statistiques ont été recueillies auprès du HCA (le Haut commissariat à l'Amazighité), le premier tableau est consacré aux apprenants et le second aux enseignants.

Wilaya/année	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
Alger	349	479	436	465	339	479	61	30	278	54	151	1643
Batna	805	632	293	49	78	73	0	0	0	0	1446	4267
Bejaïa	7941	9663	15953	13695	13473	22497	22434	22769	29773	25433	26687	29245
Biskra	654	255	191	127	108	140	120	174	223	249	209	228
Bouira	9000	9654	11873	11664	11474	13517	14334	14680	17384	19027	21823	27447
Boumerdès	1078	785	1152	533	698	1394	1843	3215	1978	2125	2647	2541
El-Bayad	9	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ghardaïa	584	158	124	64	0	0	0	0	76	67	55	/
Illizi	80	138	0	119	120	0	0	0	0	0	0	0
Khenchla	483	715	244	490	562	265	499	329	244	429	328	323
Oran	127	220	55	75	55	25	0	0	0	0	0	0
O.E.B	1462	1335	4785	1375	2262	2382	2367	2476	2427	2432	2327	1357
Sétif	584	626	971	1526	2616	690	1217	332	390	904	1543	2410
Tamanrasset	114	370	505	942	465	440	440	235	226	321	321	894
Tipaza	980	576	189	76	79	0	0	0	0	0	0	0
Tizi-Ouzou	13440	32315	27127	24530	23629	30457	25680	35102	39085	43006	47645	60155
<b>Total</b>	<b>37690</b>	<b>57934</b>	<b>63898</b>	<b>55730</b>	<b>55958</b>	<b>72359</b>	<b>68995</b>	<b>79342</b>	<b>92084</b>	<b>94047</b>	<b>105182</b>	<b>130510</b>

**Tab.1 : Évolution globale des effectifs des apprenants par année et par wilaya.**

Année	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
Alger	8	10	4	3	4	3	3	2	2	3	3	4
Batna	9	8	1	1	1	1	0	0	0	0	12	21
Béjaïa	48	38	56	44	44	45	57	57	102	98	129	222
Biskra	9	5	4	2	1	1	2	1	2	2	1	1
Bouira	28	29	34	31	32	34	38	44	70	70	96	112
Boumerdès	4	3	4	3	3	4	7	13	5	9	11	11
El-Bayed	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ghardaya	12	4	2	0	0	0	0	0	1	1	1	
Illizi	3	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Khenchla	6	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	5
Oran	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
O.E.B	6	5	13	5	5	6	5	7	7	8	6	3
Sétif	3	3	1	4	8	9	4	1	2	4	7	7
Tamanrasset et	2	4	2	3	3	3	3	2	2	2	2	4
Tipaza	11	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Tizi-Ouzou	81	74	96	83	83	85	97	129	140	189	251	297
<b>Total</b>	<b>233</b>	<b>196</b>	<b>222</b>	<b>184</b>	<b>191</b>	<b>193</b>	<b>217</b>	<b>257</b>	<b>334</b>	<b>387</b>	<b>520</b>	<b>687</b>

**Tab.2 : Évolution globale des effectifs des enseignants par année et par wilaya.**



**Fig.1: Pourcentages des apprenants par variantes (2006/2007)**

# **Annexe 6:**

**Quelques statistiques sur les attitudes des apprenants**

---

**1. Les attitudes des apprenants face à la langue tamazight**

**1.1. Le critère de personnalité**

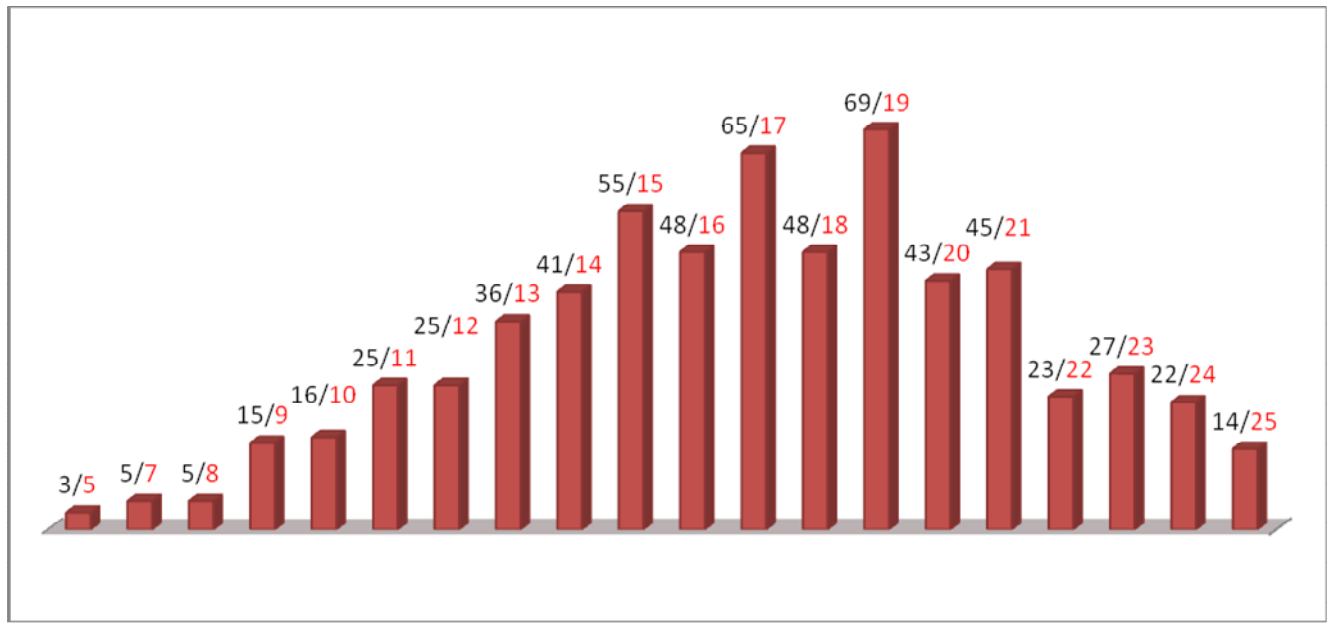
Le tableau suivant récapitule les résultats généraux obtenus pour le critère de personnalité :

Notes Per B /25	Fréquence	Pourcentage %
5	3	0,476
7	5	0,794
8	5	0,794
9	15	2,381
10	16	2,540
11	25	3,968
12	25	3,968
13	36	5,714
14	41	6,508
15	55	8,730
16	48	7,619
17	65	10,317
18	48	7,619
19	69	10,952
20	43	6,825
21	45	7,143
22	23	3,651
23	27	4,286
24	22	3,492
25	14	2,222

**Tab. 1 : Fréquences et pourcentages « Personnalité »**

## Annexe : Quelques statistiques sur les attitudes

Pour mieux interpréter les résultats obtenus ci-dessus, il est intéressant d'illustrer les notes des juges selon leur nombre par notes. Par souci de commodité les fréquences à gauche, et les notes à droite. (Voir Figure.1).



**Fig.1 : Histogramme des fréquences de « la personnalité B ».**

On remarque sur l'histogramme de la figure 1, que la fréquence maximale  $f=69$  correspond à la note 19/25 qui représente la note la plus attribuées par les juges. La note la moins fréquente est le 5/25, car il n'y a que trois personnes qui l'ont attribué.

La moyenne donnée par les juges de notre échantillon, permet de se fixer une idée juste, observons le tableau suivant :

	N Actif	Moyenne	- 0.05%	+0.05%	Min	Max	Étendue	Variance	Écart type
PER.B	630	16,960	16,637	17,284	5	25	20	17,122	4.137

**Tab.2 : récapitulatif statistique descriptive « Personnalité B ».**

## **2. Étude de la compétence du locuteur kabylophone**

### **2.1. Étude préliminaire**

Le tableau ci-dessous, présente les fréquences des notes attribuées par les juges à la compétence du locuteur B (kabylophone). Rappelons que nous entendons par fréquence le nombre de fois qu'une note donnée se répète.

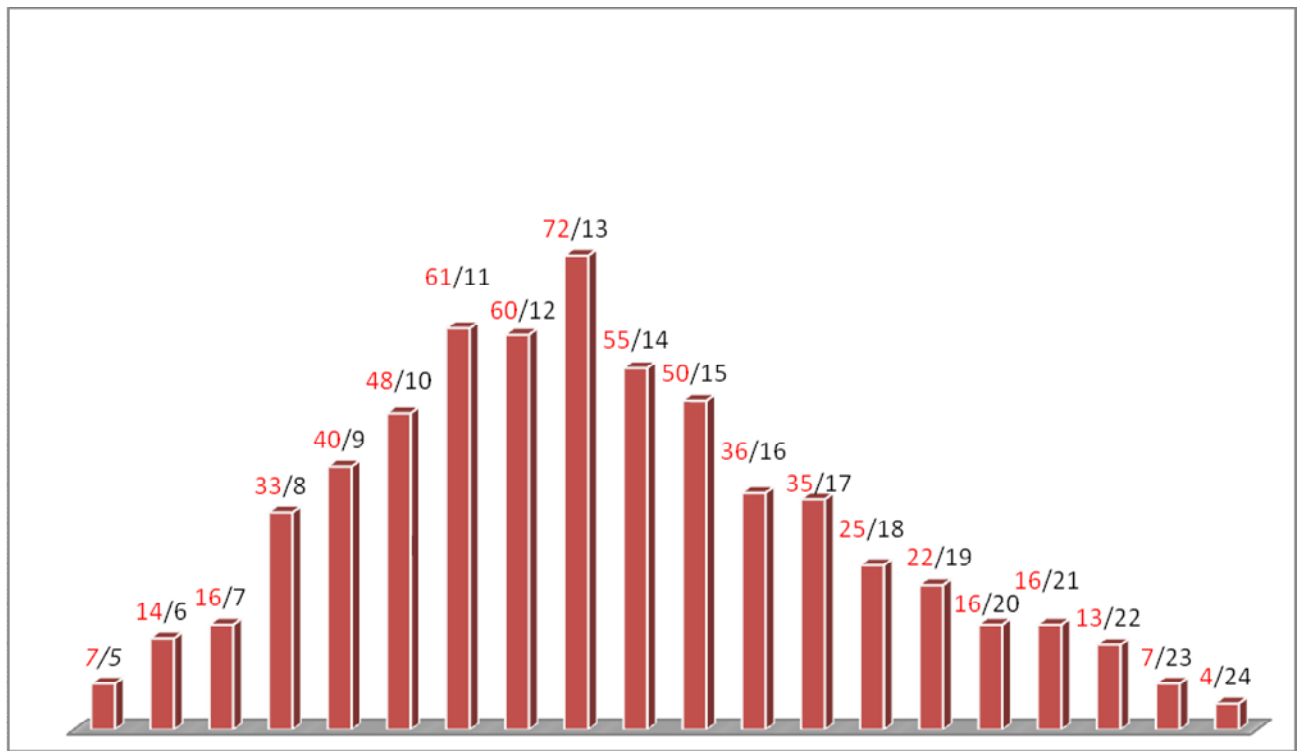
<b>les notes /25</b>	<b>fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
5	7	1,111
6	14	2,222
7	16	2,539
8	33	5,238
9	40	6,349
10	48	7,619
11	61	9,682
12	60	9,523
13	72	11,428
14	55	8,730
15	50	7,936
16	36	5,7141
17	35	5,555
18	25	3,968
19	22	3,492
20	16	2,5394
21	16	2,539
22	13	2,063
23	7	1,111
24	4	0,634

**Tab.4 : Fréquences et pourcentages de « la compétence B ».**

## Annexe : Quelques statistiques sur les attitudes

Nous lisons à la première ligne de ce tableau, la fréquence 7 correspondant à la note 5/25 ce qui revient à dire que sept juges sur 630 ont donné la note 5/25 pour la compétence du locuteur kabylophone. Ainsi la plus grande fréquence est  $f=72$  qui correspond à la note 13/25, représentant donc 11.428% de notre échantillon.

Visualisons les résultats du **tab.2** dans la figure suivante qui illustre les différentes notes (écrites au dessus des bâtonnets et à droite), ainsi que leurs fréquences (au dessus des bâtonnets et à gauche).



**Fig.2 : Histogramme des fréquences de « la compétence B » .**

Pour une interprétation précise des résultats, nous pouvons utiliser les pourcentages des différentes notes.

En observant la figure nous remarquons que près de 346 élèves notent tous la compétence entre 10/25 et 15/25, ce qui représente environ 55% de notre échantillon. La moyenne de la compétence du locuteur B, est autour de 13/25.

## Annexe : Quelques statistiques sur les attitudes

Résumons toutes les données statistiques concernant la compétence B, dans le tableau suivant :

	N	Moyenne	- 0.05%	+0.05%	Min	Max	Étendue	Variance	Écart type
COMPB	630	13,365	13,046	13,683	5	24	19	16,58	4.071

**Tab.4 : Récapitulatif statistique descriptive « Compétence B »**

### 3. Étude de la profession du locuteur kabylophone « B »

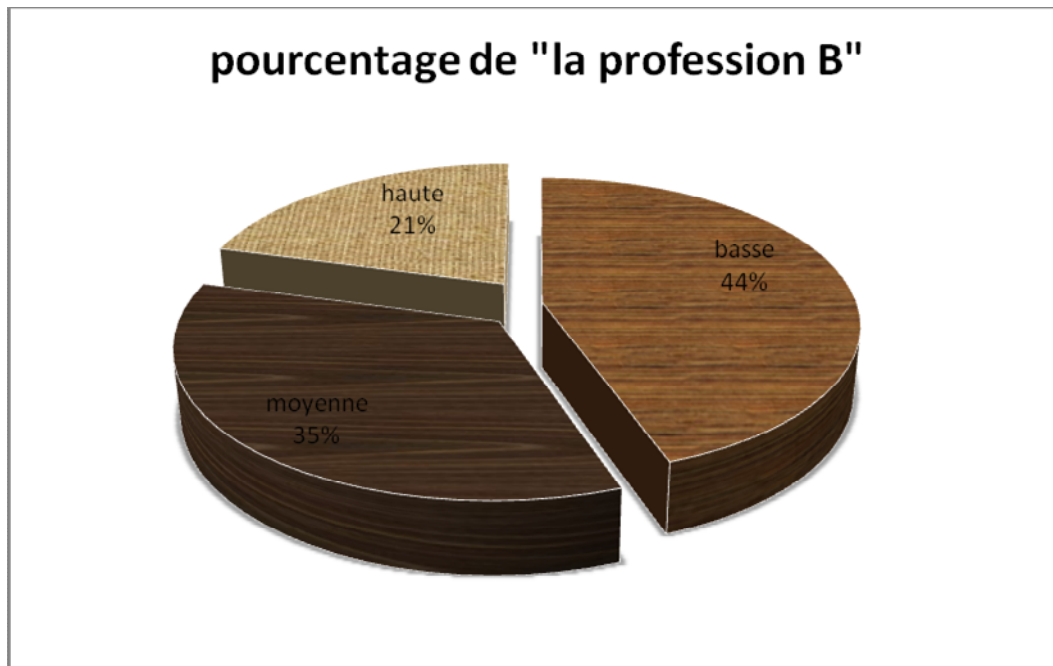
#### 3.1. Étude préliminaire

La variable dépendante « profession » est une variable nominale, il est absurde de calculer différentes grandeurs statistiques comme la moyenne par exemple. Pour justement procéder à une telle étude de cette variable dépendante nominale, nous utiliserons le test du khi deux. Résumons d'abord les résultats obtenus comme suit :

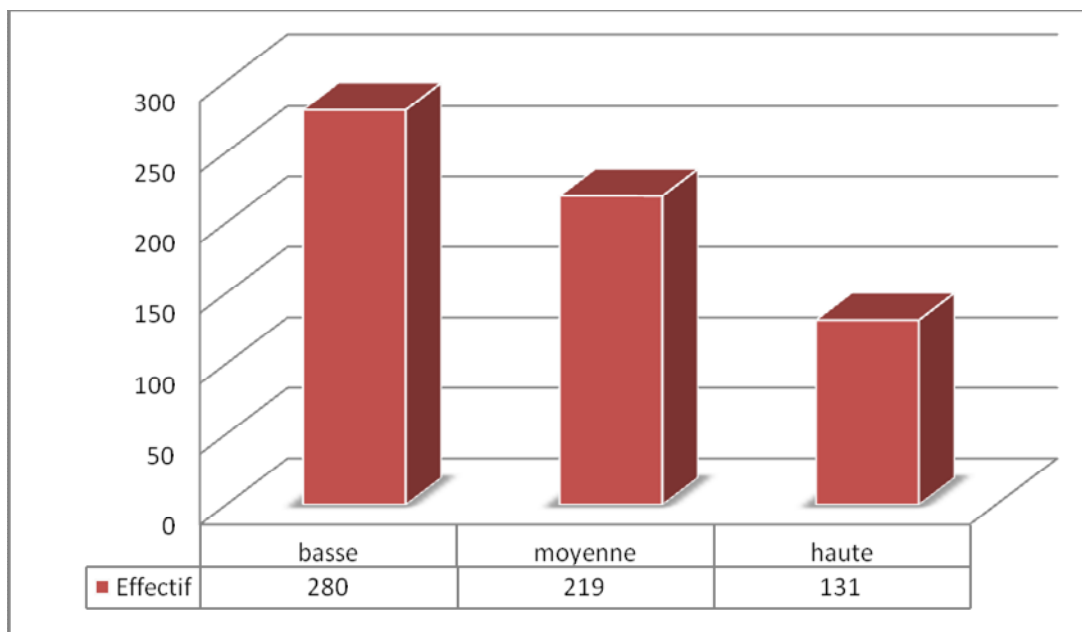
Profession	Effectif	%
basse	280	44,444
moyenne	219	34,761
haute	131	20,793

**Tab.5 : Pourcentage de la « profession B ».**

La plus grosse partie des juges, attribue au le locuteur B la profession basse. Nous enregistrons **280** élèves qui représentent **44.44%** de notre échantillon. Une minorité d'entre eux pensent que le locuteur kabylophone exerce une profession Haute, avec un pourcentage de **20.79%**, l'équivalent de **131** élèves. Les autres, c'est-à-dire **219** juges, correspondant à **34.76%** voient que ce locuteur exerce une profession moyenne.



**Fig.3 : Pourcentages des professions du locuteur B.**



**Fig.5 : histogramme de « la profession »**

### **3.1. Le teste khi-deux de Pearson à « la profession B »**

Pour pouvoir valider nos résultats, nous procéderons au calcul d'une autre grandeur statistique, nommée le test khi deux. Cette mesure se fonde sur le fait qu'il est possible de calculer les fréquences théoriques (attendues) dans une table à double entrée (c'est-à-dire les

## Annexe : Quelques statistiques sur les attitudes

fréquences auxquelles nous pourrions nous attendre en l'absence de relation entre les variables). De faibles écarts de fréquences relatives entre les cellules par rapport à la structure attendue seront significatifs lorsque les effectifs seront importants.

La seule restriction à l'utilisation du khi-deux (autre qu'une sélection aléatoire de l'échantillon) est que les fréquences théoriques ne soient pas trop faibles. La raison est que ce teste les probabilités sous-jacentes dans chaque cellule et lorsque les fréquences théoriques de la cellule sont inférieures à 5 (il s'agit du seuil habituellement retenu), ces probabilités ne peuvent être estimées avec une précision suffisante. Dans notre cas les fréquences sont assez grandes pour pouvoir faire des calculs corrects. Le tableau suivant montre la table à double entrée des fréquences calculées et les fréquences théoriques, selon l'hypothèse de l'indépendance.

	Basse	Moyenne	Haute
fréquences calculée	280	119	131
fréquences théoriques	210	210	210
valeur de $\chi^2$		8,26E-21	

**Tab.6 : Les fréquences théoriques et les fréquences calculées/ test khi deux**

Sachant que la valeur du khi-deux représente la probabilité pour que les trois classes soient indépendantes et qu'elles sont le fruit du hasard, nous lisons du tableau une valeur infiniment faible  $\chi^2 = 8.26 \times 10^{-21}$ , il est pratiquement impossible que ce soit de la chance vu ce chiffre faible à cause de la grandeur de notre échantillon.

**4. L'influence de la variable sexe sur les attitudes des apprenants face à la langue tamazight**

**4.1. Étude du comportement central (les moyennes)**

Dans cette étude en fonction du sexe des juges, nous allons faire apparaître un effet statistiquement significatif, selon le sexe des apprenants. Résumons les résultats obtenus dans le tableau de synthèse des moyennes suivant :

Colonne1	Moyennes	N	Somme	Ec.-Type	Variance
masculin	16,582	292	4842	4,191	17,570
féminin	17,286	338	5843	4,068	16,555
TsGrpes	16,960	630	10685	4,137	17,122

**Tab.6 : Moyennes de « la personnalité B » selon la variable Sexe**

Il est important de valider les résultats obtenus, avant de pouvoir tirer une quelconque conclusion sur les moyennes présentées dans ce tableau. Il est donc nécessaire de faire une analyse de variance. Regardons le tableau suivant :

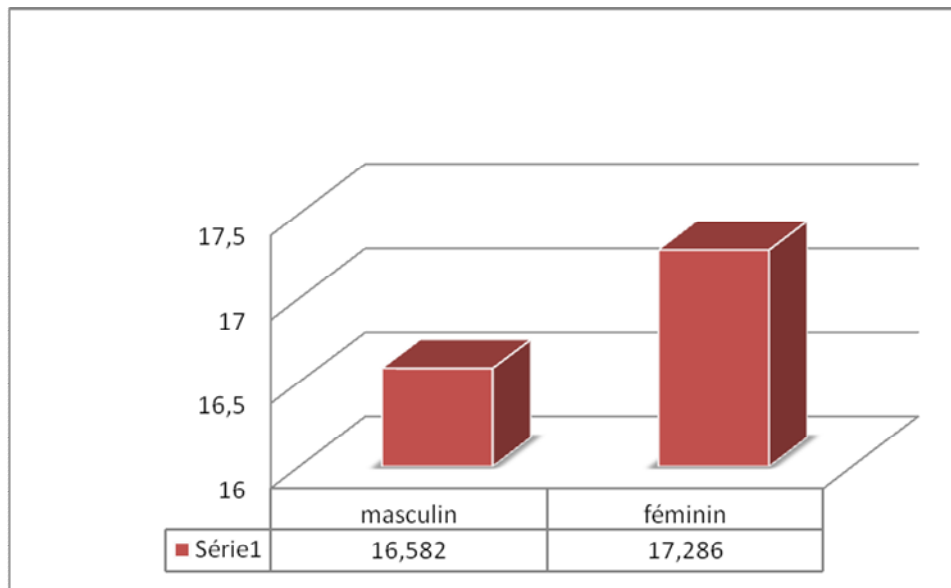
Colonne1	SC	MC	F	p
PERB	77,817	77,817	4,570	0,0329

**Tab.7 : l'analyse de la variance de la personnalité B / Sexe**

En lisant le tableau ci-dessus nous remarquons que la probabilité **P**, est largement inférieure au seuil escompté au préalable dans notre étude : **P = 0.0329 < 0.05**. Ce qui nous permet de dire que les résultats du tableau de synthèse des moyennes sont très significatifs. Ceci nous amène à conclure que les sujets de sexe féminin donnent effectivement une note à la personnalité du « locuteur B » à savoir celui supérieure à celle donnée par les sujets masculin.

#### **4.2. Représentations graphique**

Si nous présentons les résultats des deux tableaux 3 et 5, sous formes d'histogrammes la différence apparaît alors entre les deux moyennes des deux sexes comme suit :



**Fig.5 : Influence de la variable sexe sur « la personnalité B »**

Ce schéma montre en définitive que les juges de sexe féminin évaluent en moyenne langue tamazight (selon le critère de personnalité), mieux que les juges de sexe masculin.

#### **4.3. Étude de la dispersion**

Nous avons émis précédemment que les juges féminins, évaluent la personnalité B mieux que les juges masculins, or cela se traduit par le fait que la première moyenne est supérieure à la deuxième, mais ce n'était qu'une lecture simpliste des résultats. Pour faire une étude statistique correcte, il est recommandé de valider cette différence entre les deux sexes et cela en s'intéressant, à la dispersion des résultats.

## Annexe : Quelques statistiques sur les attitudes

L'analyse de variance est sans doute le meilleur moyen de vérifier nos résultats. Elle se décompose en deux parties majeures : la variance intra-groupe (variation résiduelle dans chaque classe) et la variance intergroupe (effet de la variable indépendante sexe entre les deux classes Féminin et Masculin). Le tableau suivant illustre le facteur F calculé et le Facteur F théorique dit aussi F lu, ce facteur rappelons le est le rapport de la moyenne des carrés entre groupe sur la moyenne des carrés à l'intérieur des groupes. **Erreur ! Signet non défini.**

<i>Source des variations</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Degré de liberté</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F Calculé</i>	<i>Probabilité</i>	<i>Valeur critique F Théorique</i>
Entre Groupes	77,817	1	77,817	<u>4,570*</u>	<u>0,0329*</u>	<u>3,856*</u>
A l'intérieur des groupes	10692,190	628	17,025			

**Tab9 : facteur F de Snedecor/analyse de variance**

Comme le montre ce tableau le F calculé est supérieur au F lu, par conséquent nous rejetons l'hypothèse nulle qui stipule que les deux moyennes sont identiques. Nous dirons par ailleurs qu'il y a effet de la variable indépendante (ici le sexe) sur la variable dépendante (ici la moyenne de la personnalité B). En définitive la moyenne des notes données par les sujets féminins est supérieure à celle données par les sujets masculins, bien entendu avec la marge d'erreur fixée à priori qui est de 5% nous avons le droit de dire que cette différence des deux moyennes est significative.

# Résumé en tamazight (Kabyle)

---

## 1. Agzul s tmazišt (taqbaylit)

Deg yiseggasen-agi ineggura, tutlayt n tmazišt yennerna ccan-is di tmut n Lzzayer. Tella d tutlayt ur d- nettwabdar ara , ass-agi tekcem ašerbaz (1995), yerna tušal d tutlayt tašelnawt (2002). Am wakken dišen i tædda seg timawit šer tira. Mi ara tušal “tutlayt yettwaêeqren” d tutlayt tašannawt d tin n uselmed, ula d wid i tt-yettmeslayen tettbeddil tmušli nsen šur-s. Ihi, imi tennerna tmazišt deg wazal, ula d yiêulfan n yimsiwlen-is ad ziden. D ayagi, i aš-yessawven ad nadi šef tmušli tasnelsant n wid i taena temsalt n useggem n tutlayt, neqsed-d inelmaden yeqqaren tamazišt deg ušerbaz.

Nekkni s yimnadiyen d yiselmaden n tmazišt, nebša ad néer amek i ttwalin yinelmaden nneš tamazišt. D acu n umkan i as-gan ger tutlayin n taerabt d tefransist? Ad nwali dišen, ma yettili-d ubeddel di tmušli nsen šer tmazišt imi tt-lemden, neš tamušli-agi tettšimi kan akken tella?

Deg unadi-agi, ad d-nerr šef usteqsi-agi :

- D acu-t umkan n tmazišt ger tutlayin n taerabt d tefransist di tmušliwin tisenlnin n yinelmaden n ušerbaz alemmas n Tiziwezzu?

I tririt šef usteqsi-agi, nessexdem tarrayt n “umsiwel uffir”. Tarayt-agi yesnulfa-tt-id “Wallace Lambert”, deg useggas n 1960(di Lkibbek). Mi inuda šef tmušliwin tisenlnin n yimsiwlen n tefransist d yimsiwlen n teglizit šer tutlayin-agi, yessexdem tarayt-agi tarusridt n “umsiwel uffir”.

Yeddem-d rebea n yimdanen, sin ttmesalyen s teglizit sin nniven s tefransist, yessuter deg-sen ad as-d-šren 4 n yivrisen, s snat n tutlayin-agi. S yin akin, yessuter di 130 n yinezzurfa ad d-slen i wayen yessekles d rebea n yemdanen-agi. Yal amdan i

wumi d-slan, ad as-fken tineqqiû \$ef amek i t- tttwalin: lqed-is, tiêerci-s, leênana-as, liman-is, ma yella yettxalav ne\$ ala, ma yella d amdan mumanen ne\$ ala...ar taggara.

Akken i nexdem ula d nekkni, mi nessekles yiwen umdan i \$-d-yemmeslayen s tlata n tutlayin (tmazi\$t, taerabt d tefransist), nessuter di 630 n yinelmaden ad slen i umdan-agi yerna ad d-afen anwa-t . D acu kan, nekellex-asen nenna-asen smeêset , maççi i yiwen am akken i d-nenna , maca i tlata n yimdanen ara wen-d-yemmeslayen, terrem i yal ûût ( amdan) i wunmi d-slam tineqqiû i tugna-s d tizemmar-is , tafem-d d acu i ixeddem .

Ihi, yiwen umdan i a\$d-yemmeslayen s tlata n tutlayin n tmazi\$t, tafransist d taerabt. Inelmaden \$lin di tqellaet i asen-nudi, oeelen tlata n yimdanen i wumi slan. S wayagi, i nessawev ad néer amkan n tmazi\$t di tmu\$liwin d tgenzas tinselasanin n yinelmaden, n u\$erbaz alemmas lwilaya n Tizi-uzzu.

Nu\$al, n-nuda ma ttbeddilent tmu\$liwin tinselasanin s ubeddel n useggas t\$uri, tutlayt n tyemmat, tamnavt d tewsit n yinelmaden :

S wakka, inelmaden bvan \$ef xemsa n yiseggasen n t\$uri n tmazi\$t ; ger wid ur ne\$ri ara akk, alamma d wid ye\$ran rebœa n yiseggasen n tmazi\$t. Farqen di\$en \$ef snat n temnavin i deg tteicin ; wid yettidiren deg tuddar d wid yettidiren deg temdint, imesdurar d yibeêriyen. Am akken i bvan di\$en \$ef snat n tutlayin n tyemmat, imsiwlen s tmazi\$t (taqbaylit) d yimsiwlen s taerabt. Bvan di\$en \$ef snat n tewsatn, arrac d teqcicin.

Mi nerza \$er wayen uran yimnadiyen \$ef tmu\$liwin tinselasanin, nufa-d wid yesxedmen tarrayt n “umsiwel uffir”, ssawven \$er wayagi: “*Di temsihert tasnelsit anda imsiwlen n « tutlayt yugaren » \$elben imsiwlen n « tutlayt yettwaêeqren ».* *Imsiwlen-agi akken llan, ttwalin s yir tamu\$li « tutlayt yettwaêeqren, s wid tt-yettmeslayrn s wid ur tt-nettmeslay ara”*.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> J.M.COMITI, *Les Corses face à leurs langues*, Squadra di Finusella, Aiacciu, 1992., p. 110.

Ɛef ayagi, nwala d akken di taggara n tezrawt nne\$ ad nessiwev \$er wayagi :

1. Inelmaden n u\$erbaz alemmas n Tiziwezzu ad rren, ahat, tutlayt n tmazi\$t d taneggarut deffir n tutlayt n tefransist d taerabt. Yezmer leéal, ad rren amsiwel s tmazi\$t d aneggaru, deffir wiyav; ama di tugna-s, ama di tzemmar-is, ama di lxedma ad as-fken.
2. Imeskilen ilellyen (aseggas t\$uri, tutlayt tyemmat, tamnavt d tawsit). ad beddlen , ahat, timu\$liwin tsnelsanin n yinelmaden.

Anadi-agi nebva-t \$ef xemsa waxfiwen :

- Ixef amezwaru d ixef aérayan, ad d-nefk tbadut i kra n yimektiyen igejdanin.
- Ixef wis sin, ad d-nessefhem-d deg-s tarayt d turdiwin n unadi.
- Ma d ixef wis tlata, ad d-yawi \$ef umkan n tutlayt tmazi\$t deg umezruy.
- Deg yixef wis rebæa, ad nwali deg-s amek i yettbeddil uselmed n tmazi\$t tammu\$li tasnelsant n yinelmaden.
- Ixef aneggaru, ad d-neg tazrawt i tmu\$liwin tsnelsanin n yinelmaden . Amek i ttbeddilent, i lmendad n yimeskilen ilellyen. S yin akin, ad d-nessifer amkan n tutlayt n tmazi\$t deg tmu\$liwin-agi ger tiyav.

Deg taggara n tezrawt tasnelmetit-agi , \$ef tmu\$liwin tsnelasnin n yinelmaden n u\$erbaz alemmas n Tizi-uzzu \$er tutlayt n tmazi\$t, nessawev \$er wayagi:

Tamezwarut, inelmaden ye\$ran tutlayt n tmazi\$t sean tamu\$li tasnelsant yifen wid ur tt-ne\$ri ara, maca simmal qqaren-tt ur d-yettili kra n unbeddel, ama \$er wayen yelhan ama \$er wayen n dirr. Ihi, aselmed n tmazi\$t irennu-as deg wazal.

Tis snat, tettbeddil tutlayt n tyemmat tigensas n yinelmaden. Tamu\$li n yimsiwlen s taerabt tif tamu\$li n yimsiwlen s tmazi\$t.

Tayev, axir tamu\$li tasnelsant \$er tmazi\$t n yimesdurar wala tin n yibeêriyen. Maca, ur yelli kra n lxilaf ger yinelmaden n tuddar d wid n temdinin.

Tin \$er-s, arrac d teqcicin ur yelli kra i ten-iferqen, imi meôda ttwalin tutlayt n tmazi\$t s yiwet n tmu\$li tasnelsant.

Taneggarut akk, imeskilen ilellyen-agi i d-nebder \$as semgarden timu\$liwin tsnelsanin n yinelmaden. Maca tezdi tmu\$li-nsen \$ef umkan i as-fkan. Acku, rran-tt akken ma llan d taneggarut deffir tutlayt n tefransist d taerabt.

Di taggara n unadi-agi \$ef tmu\$liwin tsnelsanin n yinelmaden , neb\$a ad d-nini kra n lexûaû yellan di tezrawt-agi:

Tin \$er-s, tarrayt n “umsiwel uffir” tesca lexûaû ula d nettat. Kra n umnadi i tt-isxedmen yufa-d imsiwlen n tutlayt yettwaêeqqren ttwalin s yirr tamu\$li tutlayt-nsen. Ihi, uqbel ad nebdu tazrawt neéra sani ara nessiwev. Ternuv, tarrayt-agi d tasmektit ur tettnadi ara \$ef yinaw n yimsiwlen n tutalyt, tettwali kan leêsab. Maca ayen ittêulfu umdan \$er tutlayt-is, maççi d ayen ara neêseb kan, ula d ayen ara d-yini s yimi-s, s wazal-is.

Anadi yugaren wagi, ara yesdduklen tarrayt tasmektit d tarrayt ta\$arit, ara d-yeïffen adeg meqqren \$ef lwilaya n Tizi-uzzu, ara yezdin anadi dixel akked beôda n u\$erbaz, yezmer ad yili d anadi i ddukiûura.

## **2. Awalen i nessexdem deg uzul**

Awal s tefransist	Aknaw-is s tmazi\$t	ansa i t-id-newwi	Tamawt
1. Aménagement linguistique	Aseggem n tutlayt	* <sup>1</sup>	Seg umyag “seggem”
2. Attitude linguistique	- Tamu\$li tasnelsant - Addud asnelsan		Nessexdem awal amezwaru , acku d win i iqerben \$er unamek.
3. Communauté linguistique	- Timsihert tasnelsit	*	Seg umyag “Aher” (commun)
4. Compétences	tizemmar	MW	
5. Enquête	Tasestant	MW	
6. Hypothèses	turdiwin	MW	
7. Juge	Anezzarfu	MW	
8. Langue	Tutlayt	MW	
9. Langue dominée	Tutlayt yettwaêeqqren	*	Seg umyag “êqer”
10. Langue dominante	Tutlayt yugaren	*	
11. Langue maternelle	Tutlayt n tyemmat	*	
12. Langue nationale	Tutlayt ta\$ennawt	MW	

<sup>1</sup> Le symbole étoile (\* ) signifie qu’il s’agit de notre proposition, et (MW) que le mot est proposé par : MAMMERI., in, *Amawal*, Imedyazen, Paris, 1990.

13. Langue écrite	Tutlayt yettwarun	MW	
14. Locuteur	Amsiwel	MW	
15. Locuteur masqué	Amsiwel uffir	*	D uffir ur yelli win yeéran anwat (masqué)
16. Méthode	Tarrayt	MW	
17. Personnalité	Tugna	MW	
18. Politique linguistique	Tasernelsit	MW	
19. Qualitative (adj)	Ta\$arit	MW	
20. Quantitative (adj)	Tasmektit	MW	
21. Représentations linguistiques	Tigensas tsnelsanin	MW	
22. Sentiment linguistique	Aêulfu asnelsi		
23. Sociolinguistique	tasnelmetit	B.A. <sup>1</sup>	
24. Variable	Ameskil	MW	
25. Variable indépendante	Ameskil ilelli	*	

<sup>1</sup> Terme proposé par A. Berkai, Dictionnaire kabyle-français-anglais, Harmattan, Paris, 2007.



شهدت اللغة الامازيغية، على مدى العقدين الماضيين دفعا كبيرا في الجزائر فمن التنازل المطلق لها، بعد الاستقلال إلى الارتقاء بها إلى مصاف لغة وطنية، ومن لغة شفوية إلى لغة قيد التقنين بفضل إدراجها ضمن النظام التربوي الجزائري ابتداء من 1995 و عندما تنتقل لغة من وضعها لمهيمن لها إلى لغة وطنية تدرس في الأقسام ن فإنها تكون عرضة لإعادة تقييم يروم تغيير العلاقة التي يقيمها معها الناطقون بها. يؤدي بنا هذا التغيير في السياسة اللغوية في الجزائر إلى الاهتمام بالطريقة التي يدرك بها الأشخاص المعنيون بهذه التهيئة اللغة الامازيغية ، و نعني بذلك متمدرسو الطور المتوسط.

وبصفتنا باحثين ومدرسين لهذه اللغة في الطور المتوسط، سنطرح سؤالا لمعرفة الكيفية التي يتم بها تلقي تلميذتنا لهذا التعلم و ما هي آرائهم و أحكامهم تجاه هذه اللغة سنحاول أن نتعرف على المكانة التي تحضى بها هذه اللغة لديهم مقارنة بمكانة اللغات الأخرى التي يتعلمونها في المدرسة وكيف يؤثر هذا التعليم على تمثلهم للغة الامازيغية. سنسعى إلى صياغة كل تلك الأسئلة وفق إشكالية التالية:

- ما هي طبيعة العلاقة الموجودة بين هؤلاء المتعلمين في الطور المتوسط موضوع هذه التجربة في التهيئة اللغوية و اللغة الامازيغية؟
- ما هي مواقفهم إزاء هذه اللغة و تمثلا تهم لها؟

للتعرف على مواقف المتعلمين و آرائهم، سننجز بحثا ميدانيا من النمط الكمي يستهدف 630 متعلما سنوظف طريقة " المتكلم المقنع" وهي ذات الطريقة التي استعملها ولومبير لأول مرة سنة 1960 في مقاطعة الكيبك الكندية لتحديد مواقف الناطقين بالإنجليزية و الناطقين بالفرنسية تجاه اللغتين المذكورتين.

ترتبط مكانة اللغة الأمازيغية بمكانة اللغتين العربية و الفرنسية لذلك سنقوم بتسجيل شخص واحد يتحدث باللغات الثلاث ثم سنقدم هذا التسجيل للمتعلمين في جلسة استماع موهمين إياهم بان الأمر يتعلق بثلاثة متحدثين مختلفين و أخيرا سنطلب منهم منح علامة لكل شخص لتقييم شخصيتهم و كفاءتهم كما سنطلب منهم تحديد مهنة هؤلاء.

سيتحدث إذن شخص واحد باللغات الثلاث : الفرنسية : الأمازيغية و العربية وسيكون المتكلمون ضحية خدعة باعتقادهم أنهم بصدد تقييم ثلاث أشخاص متميزين مما يتيح لنا تقييم اللغات الثلاث بدلالة المواقف و التمثلات الملاحظة لدى المتعلمين.

سنسعى بعد ذلك تبين ما إذا كانت ثمة علاقة بين هذه المواقف و التمثيلات ومختلف المتغيرات التي تخص المتعلمين:

سنرتب المتعلمين حسب خمسة مستويات تعليمية (من السنة 0 التي تضم المتدرسين الذين لم يسبق لهم تلقي دروس في اللغة الأمازيغية إلى السنة الرابعة من التعليم) كما سنرتبهم حسب انتمائهم (مناطق ريفية، مناطق حضرية) و حسب لغتهم الأم (القبائلية، العربية) و حسب الجنس (ذكر، أنثى).

وبالاعتماد على أبحاث أنجزت وفق أصول طريقة المتكلم المقنع، و التي توضح أنه " في جماعة حث تهيمن مجموعة لغوية فإن مجموعة الأقلية تميل الى إعادة إنتاج مواقف الأغلبية" سنطرح الفرضية الأساس الآتية:

- ستكشف هذه المواقف المكانة الضمنية التي تحظى بها اللغة الأمازيغية وسيكون ترتيبها في الوضع الأدنى بعد اللغتين العربية و الفرنسية و بعبارة أخرى:
- 1- من المحتمل أن المتغيرات الحرة (سنة الدراسة، الجنس، المنطقة و اللغة الأم) تأثير على المواقف اللغوية للمتعلمين تجاه اللغة الأمازيغية.
- 2- إن الناطق بالأمازيغية ربما أسند إليه تقييما أعلى فيما يخص معيار الشخصية و تقييما أدنى فيما يخص معيار الكفاءة.
- 3- من المتوقع أن الناطق بالأمازيغية سيكون ترتيبه في أدنى السلم الاجتماعي الاقتصادي، فقد يسند إليه مهنا أدنى مقارنة بالتي تسند إلى المتكلمين بالعربية و الفرنسية.

سنقسم هذا البحث إلى خمسة فصول :

- فصل أول نظري نستعرض فيه الإشكالية وتحديدات منهجية
- فصل ثاني منهجي نقدم فيه الإشكالية و فرضيات البحث
- فصل ثالث نتطرق فيه الى مكانة اللغة الأمازيغية عبر التاريخ : قديما في العصور الوسطى (الفتح العربي) و في ظل التواجد العثماني و خلال الاحتلال الفرنسي
- فصل رابع سنعالج فيه تعليم اللغة الامازيغية (إستراتيجيتي المحافظة السامية للأمازيغية و وزارة التربية الوطنية، المتعلمون والمعلمون وطاقم المفتشين، البرامج والكتب المدرسية)
- سننتطرق في الفصل الأخير إلى دراسة مواقف تمثلات متعلمي اللغة الأمازيغية مواقف المتعلمين اتجاه المتكلم باللغة القبائلية ثم نجري مقارنة بين مواقف المتعلمين حيال المتكلم بالقبائلية و مواقفهم إزاء المتكلمين الآخرين باللغتين العربية و الفرنسية.
- توصلنا بعد إنجاز هذا البحث إلى الحوصلة الآتية:

في هذا "السوق اللغوي" الذي هو المدرسة ، تقدم ثلاث لغات الى إنطباع المتعلمين : اللغة الامازيغية، اللغة العربية الفصحى و اللغة الفرنسية و قد حددنا هدفا لهذا البحث مهمة دراسة المواقف و التمثلات اللغوية للمتعلمين.

في دراسة المواقف و التمثلات اللغوية تجلت لنا اتجاهات ثلاثة : في التقاليد الغنجلوسكسونية تتمحور دراسة التمثلات لدى علماء الاجتماع مثل و.لابوف ، حول الأحكام الفردية دون التساؤل عنها من وجهة نظر شرعية و في الطرف النقيض فإن علماء الاجتماع مثل ب. يورديو ذوي التوجهات الماركسية، يقدمون تصورا مغال في الحتمية فيما يخص الإخضاع اللغوي ، أما التوجه الثالث فيحاول ربط هذه المواقف و شرحها باللجوء إلى خصوصيات الأفراد الذين يخضعون للبحث الميداني (ب. لافونتان). و بدراسة العلاقة بين خصوصيات المتعلمين في الطور المتوسط و مواقفهم تجاه اللغة الأمازيغية سنلاحظ الاتجاهات الآتية:

- تتشابه مواقف الإناث المتعلمات مع مواقف الذكور من اللغة الامازيغية.
- إن مواقف المتعلمين القاطنين بالمناطق الجبلية أكثر إيجابية من اللغة الأمازيغية من مواقف القاطنين في المناطق الساحلية.
- لم نلمس فوارق بين مواقف المتعلمين القاطنين في المناطق الحضرية عن مواقف أولئك القاطنين في المناطق الريفية.
- تتسم مواقف الناطقين بالعربية بالإيجابية أكثر من مواقف الناطقين بالأمازيغية.
- إذا كان التلاميذ الذين لم يدرسوا مطلقا اللغة الأمازيغية يمنحونا تقييما أدنى للغة الأمازيغية مقارنة مع التلاميذ الذين سبق لهم دراسة الأمازيغية: فإن اختلافات طفيفة تظهر تبعا للسنة الدراسية. إن التقدم في الدراسة من سنة إلى أخرى في مواقف المتعلمين اللغوية.
- و كما توقعنا في إحدى فرضياتنا فقد سجلت اختلافات تبعا لتباين خصوصيات الأفراد مع ذلك فإن هذه الاختلافات تحتفظ نسبيا بطابع معزول و هذا ما يؤيد وجهة نظر لابوف عن وحدة المعايير الذاتية. "يذهب لابوف إلى أن المتكلمين المنتمين لجماعة لغوية يتميزون بممارسات لغوية مختلفة اجتماعيا و لكنهم يشتركون في جملة من المعايير الذاتية المشتركة ، مما يؤدي بهم إلى تقييم نفس المعايير اللغوية بالكيفية ذاتها"
- يتجلى انسجام المواقف اللغوية عند متعلمي الطور المتوسط في ولاية تيزي وزو في المكانة التي تحضى بها اللغة الأمازيغية لديهم فهم يضعونها في المرتبة الثالثة بعد الفرنسية والعربية.

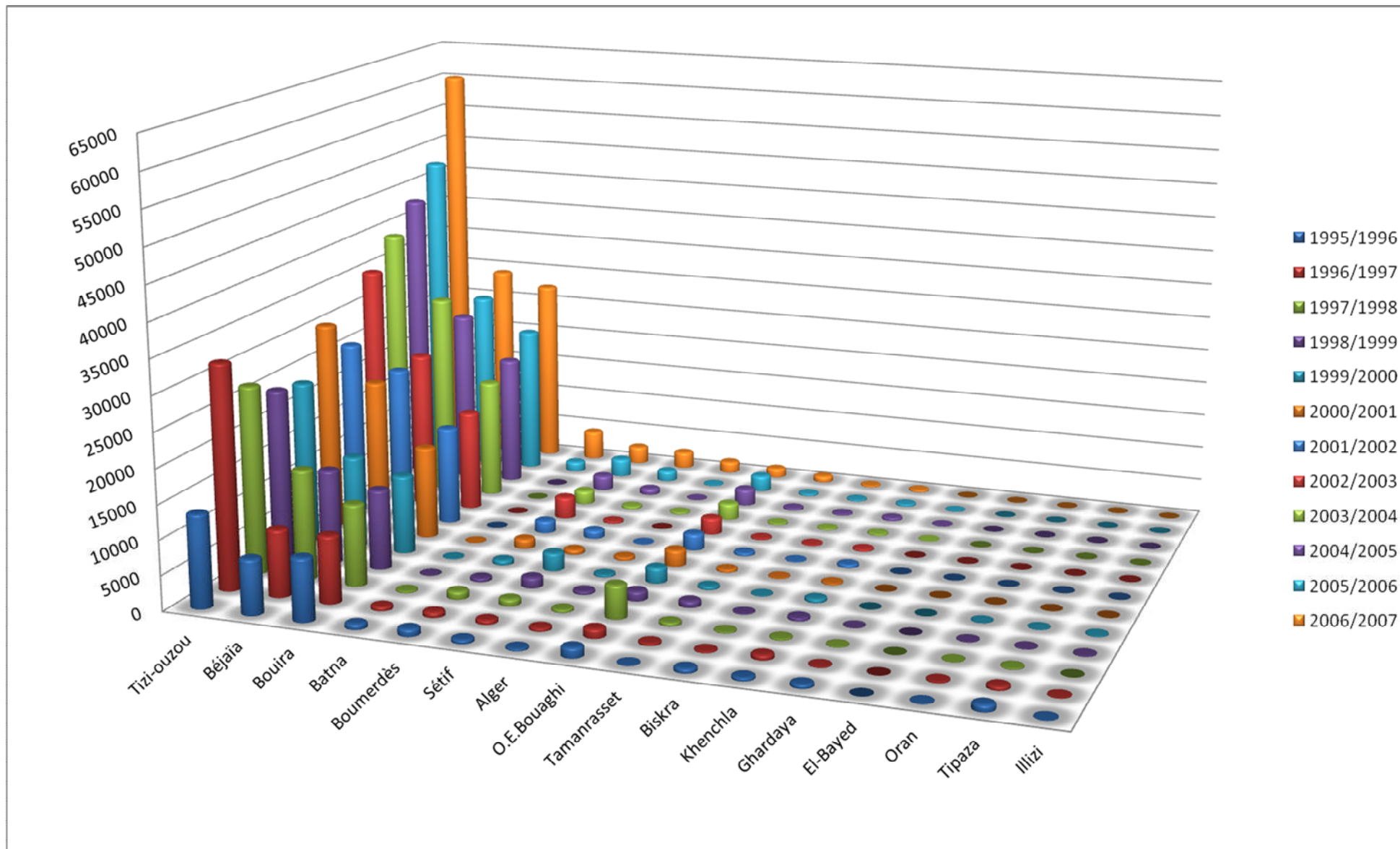
إن المتكلم بالأمازيغية يحضى بتقييم أقل فيما يخص سلم الكفاءة وسلم الشخصية فهو يصنف أخيرا بعد المتكلمين بالعربية و الفرنسية بالنسبة للكفاءة و في المرتبة الثانية بالتساوي مع متحدث بالعربية من حيث الشخصية و إذا صحت فرضيتنا بالنسبة للكفاءة فإنها لم تكن كذلك بالنسبة للشخصية.

- أما فيما يخص الشخصية فقد توافقت النتائج مع الفرضيات إذ حصل المتكلم.
- بالأمازيغية على العلامة الأدنى حيث حل في أسفل السلم الاجتماعي والاقتصادي.
- و إجمالاً فإن المواقف و التمثلات اللغوية للمتعلمين توضح لنا تمثلات اللغات الثلاث: الأمازيغية، الفرنسية و العربية. ففي أعلى السلم تأتي اللغة الفرنسية متبوعة بالعربية و تأتي الأمازيغية في مؤخرة الترتيب.
- غير أن منهجية "المتكلم المقنع" تتميز ببعض النقائص و كذلك لمحدوديتها:  
\*- فهي من جهة تعتمد على الإحصاء والتكميم وتتجنب تحليل خطابات الأفراد المشكلين لعينة البحث.

\*- إن هذه الطريقة من جهة ثانية يمكن استكمال هذه الطريقة بدراسة كيفية وتحليل خطابات المتعلمين المتعلقة بتمثلاتهم اللغوية و هذا من شأنه أن يبرز الوجه الآخر من العملة أي الميل إلى إضفاء المثالية على اللغة الأمازيغية والمبالغة في إعلاء شأنها. وبالنظر إلى أن دراستنا اعتمدت منهاجاً كمياً وإلى أنها اقتصرنا على سجل رسمي هو المدرسة فإن نتائجنا لا يمكن أن تعمم فدراسة أعمق تشمل السجلين الرسمي والشعبي بالاعتماد على مقارنتين كمية و كيفية وكذلك بتوسيع المدى المكاني يمكن أن تكون موضوعاً لأطروحة.

# Table des matières

---



**Fig.2 : Évolution globale des effectifs des apprenants par année et par wilaya.**