

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE  
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

**UNIVERSITÉ MENTOURI DE CONSTANTINE  
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES**

N°d'ordre : .....

Série : .....

**Département de Langue et Littérature Françaises**

**LES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS  
CHEZ DES APPRENANTS DE TROISIÈME ANNÉE  
DU SECONDAIRE.**

MÉMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister  
En Linguistique et Didactique  
Option : Sociolinguistique

Par

**ALLIK Amel**

**Sous la direction de DERRADJI Yacine, Maître de Conférences**

Devant le Jury :

Présidente : CHERRAD Yasmina, Professeur. Université de Constantine  
Rapporteur: DERRADJI Yacine, Maître de conférences. Université de Constantine  
Examineurs : MANAA Gaouaou, Maître de conférences. Université de Batna  
DAHOU Foudil, Maître de conférences. Université de Ouargla

Soutenu le 22 novembre 2005.

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

La sociolinguistique, depuis sa constitution comme discipline autonome, donne un intérêt particulier à l'étude des différents phénomènes épilinguistiques. Ces derniers constituent un outil d'observation très efficace : aujourd'hui, il est incontestable que les représentations des langues, repérables à travers les attitudes et les opinions des locuteurs, jouent un rôle important dans de nombreux phénomènes sociolinguistiques et sociaux, tels l'évolution et le devenir de tout parler.

L'Algérie, pays dans lequel le politique, l'économique aussi bien que le socioculturel n'ont cessé d'être pris depuis l'indépendance dans un mouvement de perpétuels changements, est actuellement un terrain effervescent où le statut des langues maternelles et étrangères est instable. Ce qui est évident, c'est que si l'Algérie veut régler ses conflits intérieurs et reconquérir une place honorable au sein du monde marqué par le processus de la mondialisation, elle devra gérer avec précaution ses problèmes linguistiques, en redonnant leur juste valeur à ses langues maternelles sans toutefois négliger les langues étrangères. Car nul ne peut contester le rôle que jouent les langues étrangères dans le développement de l'économie, et l'influence qu'elles peuvent exercer sur les relations internationales.

Dans le monde pluriel qu'est celui d'aujourd'hui, connaître les langues des autres permet de partager leurs regards et de nouer le dialogue de façon multilatérale. Cette connaissance présente un moyen efficace de s'ouvrir sur le monde multipolaire et de s'y intégrer. Une telle ouverture sur le monde permettrait de créer, selon NORISHIAMA N.<sup>1</sup>, une "*sécurité culturelle*" qui «  *vise à mieux connaître des pays partenaires afin d'augmenter la confiance, de lever les malentendus et le cas échéant l'hostilité des populations.* »

Un pays comme l'Algérie, où les accords bilatéraux avec l'Union Européenne, les États-Unis, les pays du Sud, etc. ne font que s'accroître, a

---

<sup>1</sup> NISHIAMA Noriyuki. Politique linguistique : Nouvelles perspectives pour le français en zone non francophone. *Le français dans le monde* [en ligne]. 2001, n°316. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>

justement besoin de créer et de préserver de bonnes relations internationales. Actuellement, un pays isolé politiquement est inévitablement la proie de difficultés de tout ordre, provenant tant de l'intérieur que de l'extérieur.

La situation géographique et l'histoire mouvementée de l'Algérie ont toujours été à l'origine de nombreux contacts avec autrui. De tels contacts ont permis aux Algériens de se familiariser avec certaines langues étrangères, particulièrement avec le français. Aujourd'hui, les langues étrangères dont on parle en Algérie sont appréhendées pour une grande part, par l'enseignement. En premier lieu le français et l'anglais, et de manière moindre les autres langues, spécialement l'allemand et l'espagnol qui sont enseignés dans quelques établissements scolaires.

La langue étrangère la plus utilisée actuellement en Algérie semble être toujours le français. Une enquête du CNEAP<sup>2</sup> a montré que le français était la « *première langue étrangère dans la société, les entreprises et dans les institutions...* » Dans les conversations quotidiennes, la presse écrite, la radio, la télévision, l'enseignement, les enseignes de magasins, les spots publicitaires, bref dans tous les domaines de la vie de l'Algérien (hormis le domaine de la justice)<sup>3</sup>, ce « *butin de guerre* » est très souvent présent soit de façon exclusive, soit avec la langue nationale ou d'autres langues. Pourtant, l'arabisation considérée comme option fondamentale de l'algérianisation, vise depuis les années soixante à restreindre les champs de son utilisation.

À l'école, le français est progressivement passé du statut de langue d'enseignement, à celui de première langue étrangère. Pendant plus de vingt ans, il était appris à partir de la quatrième année du primaire comme première langue étrangère. Depuis deux ans, il est désormais enseigné à partir de la

---

<sup>2</sup> Centre national d'études et d'analyse pour la planification. Résultats cités dans : DERRADJI Yacine. Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? Revue des Observatoires du français Contemporain en Afrique Noire : Le français en Afrique, Didier Érudition, 2001, 15, p. 46

<sup>3</sup> BILLIEZ Jacqueline, KADI Latifa. Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal. DEUXIÈMES JOURNÉES SCIENTIFIQUES (1998 : Rabat)

deuxième année du primaire.

L'anglais est surtout appris en milieu scolaire. Hors de l'école, cette langue étrangère n'est pas très présente dans la réalité socioculturelle des Algériens. L'enseignement de l'anglais en Algérie a également connu plusieurs réformes. Depuis l'avènement de l'école fondamentale, l'enseignement de l'anglais commençait obligatoirement dès la huitième année du fondamental. Pendant une courte période qui a commencé en 1993, les apprenants pouvaient choisir en quatrième année d'étudier l'anglais au lieu du français comme première langue étrangère. Dans le cadre de la réforme de 2003, il est désormais appris en première année du moyen.

### **Problématique**

Le présent travail porte sur les représentations des deux principales langues étrangères en Algérie : le français et l'anglais.

Notre intérêt pour l'étude des représentations de ces deux langues vient d'un constat fait durant notre cursus de graduation à l'université de Constantine : au cours des quatre années de ce cursus (1996-2000), nous avons été frappés par le nombre important d'étudiants inscrits en première année de licence d'anglais ; ceux de licence de français étant toujours nettement moins nombreux.

Cette période fut particulièrement marquée par deux phénomènes majeurs accompagnés d'une fracassante vague médiatique, qui ont alimenté durant longtemps nombre de discussions échangées çà et là entre locuteurs algériens de divers groupes sociaux et culturels : l'ouverture de l'Algérie à l'économie de marché, et la promulgation en 1998 d'une nouvelle loi prônant l'arabisation.

Le parallélisme entre ce contexte général et les observations concernant l'apprentissage du français et de l'anglais au niveau de l'université de Constantine, nous a poussés à nous interroger sur les représentations qu'ont de ces deux langues étrangères les locuteurs, et plus particulièrement les nouveaux

bacheliers à leur entrée à l'université. Nous avons posé l'hypothèse qu'il existerait un lien étroit entre l'image de ces deux langues chez ces bacheliers et le choix de la langue qu'ils préféreraient étudier à l'université.

Au cours des années suivantes, les données ont sensiblement changé : nous avons pu noter une recrudescence progressive du nombre d'étudiants inscrits en licence de français. Notons au passage qu'un département d'interprétariat a été ouvert en 1999.

En outre, une petite enquête au niveau des départements de français et d'anglais des universités de Sétif et de Bejaia a révélé des chiffres peu concluants et peu significatifs car changeant au gré des années<sup>4</sup>. Cette variabilité nous a poussés à nous pencher sur les facteurs qui régissent la mutation des bacheliers vers les différentes filières. Ces facteurs relèvent de différents domaines : les vœux des bacheliers, la moyenne obtenue au baccalauréat, mais aussi les moyens humains et les infrastructures dont disposent les départements d'accueil. Ils déterminent le fonctionnement d'un marché d'offre et de demande, dont les lois changent d'une année à l'autre.

Dans le présent travail, nous n'avons pas cherché des explications aux différentes évolutions de l'intérêt porté par les bacheliers, à l'apprentissage du français et de l'anglais pendant ces dernières années. Nous nous sommes contentés d'effectuer une étude synchronique des représentations qu'ont ces derniers de ces deux langues étrangères. Nous avons tenté de savoir quelles sont ces représentations, et à quel point elles sont compatibles avec les discours officiels d'un côté et les pratiques réelles des locuteurs de l'autre. Nous avons également essayé de découvrir quelques corrélations entre ces représentations, certaines attitudes et pratiques concernant notamment l'apprentissage de ces langues, et les profils socioculturels de ces apprenants.

---

<sup>4</sup> Voir annexe I.

Afin de tenter de répondre à quelques-unes de ces questions et de vérifier les hypothèses que nous avons posées, nous avons choisi d'analyser les représentations du français et de l'anglais chez un groupe de lycéens de troisième année du secondaire (ancienne Terminale) du lycée de Kherrata, dans la wilaya de Bejaia.

Il nous paraît que le choix de notre corpus est d'emblée justifiable par les termes même de notre problématique :

D'abord, la Terminale est l'étape qui précède directement l'entrée à l'université. En supposant que les vœux des bacheliers soient pris en considération, il devient intéressant d'analyser les représentations qu'ont les apprenants, à ce niveau de leurs études, de ces deux langues.

Ensuite, l'apprenant à cette étape de son apprentissage, est normalement à sa neuvième année de français et à sa cinquième année d'anglais. La coexistence de ces deux langues étrangères dans le milieu scolaire, nous permet donc de comparer leurs représentations chez ce public.

Ce public a en moyenne entre 16 et 18 ans. La presse écrite, la télévision, la radio, l'Internet, la famille, les amis, l'école et toutes ses structures sont autant de passeurs qui lui transmettent des savoirs savants et non savants sur les langues et les civilisations.

À cet âge, l'apprenant commence à s'épanouir au sens large du terme. Il ressent un désir d'indépendance qui le pousse à se détacher du cocon familial. Il commence à songer sérieusement à son avenir et à prendre pied dans la réalité. Il est naturellement en phase de se forger des opinions personnelles et à prendre position, mais pas forcément à s'engager vis-à-vis des conflits et des problèmes de différentes natures. Bien sûr, ces opinions peuvent être fluctuantes, dénotant d'une grande mobilité au niveau de la construction/reconstruction des représentations. Ceci peut être dû aux incessantes mutations

de la société dans laquelle ces jeunes gens vivent, mais aussi et plus généralement, à leur âge et à leur position sociale encore indéfinie, comme le note GALLAND :

« [...] *tout en commençant à se dégager d'une stricte détermination familiale dans la formation de leurs opinions et l'adaptation de telle ou telle attitude, les jeunes ne sont pas encore véritablement orientés ni par la défense d'intérêts personnels associés à une position sociale stable, ni par une identité socioprofessionnelle qui finit par se confondre presque totalement avec l'image de soi.* »<sup>5</sup>

Le choix du lycée, quant à lui, répond à des motifs purement personnels et d'ordre pratique : nous avons choisi d'effectuer notre enquête dans le lycée le plus proche de notre lieu de résidence. Bien entendu, les résultats obtenus ne seront pas forcément représentatifs de l'ensemble des lycéens algériens. Nous pensons toutefois qu'il serait toujours possible de comparer ces résultats avec ceux de travaux ultérieurs faits dans d'autres lycées ou dans le même lycée.

### **Méthodologie**

Pour effectuer la présente étude, nous nous sommes d'abord penchés sur le sens du concept de représentation. Nous nous sommes vite aperçus qu'il n'était guère facile à appréhender. D'abord à cause de son scindement en plusieurs notions : on parle de représentations mentales, individuelles, sociales ou collectives, selon que l'on se situe en psychologie, en sociologie, en anthropologie, etc. Ensuite en raison de son interpénétration, selon le contexte d'utilisation, avec d'autres notions voisines (attitudes, images, stéréotypes, etc.)

Nous avons noté que la sociolinguistique, qui est notre domaine

---

<sup>5</sup> GALLAND Olivier. Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie.- Paris : Armand Colin, 1991.- p. 165

d'investigation, s'intéressait aux représentations sociales. Cette notion doit beaucoup à la psychologie sociale. C'est pourquoi nous avons d'abord tenté d'investir cette discipline pour mieux comprendre le sens, la structure, la genèse et le fonctionnement des représentations sociales, ainsi que les différents phénomènes qui leur sont liés.

À la lumière de ce que nous avons appris en psychologie sociale, nous nous sommes intéressés aux différents phénomènes épilinguistiques en sociolinguistique. Après cela, nous avons tenté de jeter un coup d'œil rétrospectif sur l'histoire des représentations des langues de l'Autre. La première partie de notre travail prendra en charge tous ces aspects.

Toujours dans le domaine des langues étrangères, nous avons tenté d'appréhender la situation des deux langues étrangères qui nous intéressent, à savoir le français et l'anglais, et ce à travers le monde. Les informations recueillies concernant leurs statuts réels, leurs images et le conflit qui les oppose, ont été utilisées pour éclairer la situation de ces deux langues en Algérie. Là est le thème de notre deuxième partie.

À la suite de ces pistes sociologiques et théoriques, nous avons procédé à l'étude des représentations du français et de l'anglais dans notre corpus.

Nous avons opté pour une enquête par questionnaire. Cette enquête, comme nous venons de le préciser, a eu pour public des apprenants de Terminale de différentes filières.

Nous avons deux objectifs : d'abord, vérifier laquelle de ces deux langues bénéficiait d'une meilleure image au sein de ce groupe social. Ensuite, chercher les corrélations possibles entre représentations, choix linguistiques et profils socioculturels des apprenants.

Pour l'analyse des résultats, nous avons utilisé deux méthodes d'analyse thématique : la quantitative et la qualitative.

Cette analyse nous a révélé, entre autres, l'utilisation par ces apprenants, des

expressions : *langue mondiale, langue internationale, langue universelle*. C'est pourquoi nous avons tenté de cerner dans la deuxième partie, le sens de ces concepts, qui du reste, sont très répandus dans les discours épilinguistiques sur lesquels nous renseignent différents documents.

Une enquête par entretien portant sur le sens de ces concepts chez ces apprenants aurait certainement apporté des compléments d'information très enrichissants. Malheureusement, cela aurait demandé des moyens et un temps supplémentaires dont nous ne disposions guère.

À l'issue de l'analyse de nos résultats, nous avons risqué quelques pistes de réflexion qui, loin d'être exhaustives, pourraient montrer comment l'exploitation et la prise en charge des représentations linguistiques des apprenants pourraient apporter de meilleurs résultats, notamment dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

**PREMIÈRE PARTIE**  
**CONCEPTS THÉORIQUES**

## INTRODUCTION

DURKHEIM, qui fut le premier à proposer d'étudier le concept de représentation de manière scientifique, écrivait : « *La vie collective, comme la vie mentale de l'individu est faite de représentations ;* »<sup>6</sup>

Il devient, dès lors, peu surprenant de constater la large utilisation de ce concept par la totalité des sciences humaines et sociales. L'étendue de cette utilisation va de pair avec un extraordinaire foisonnement de théories et de méthodes d'analyse, qui renvoient à différentes disciplines.

Selon ROUQUETTE et RATEAU<sup>7</sup> : « *La rançon de cette diffusion est une sorte de blocage dans l'incertain.[...] la notion semble s'enrichir de la diversité de ses applications , mais reste en fait indécidable. »*

TRUCHOT<sup>8</sup>, quant à elle, parle d'un concept « *valise* » et souligne « *la complexité d'une théorisation qui transcende les différentes disciplines. »*

De ce fait, afin d'effectuer une étude sur les représentations, il faudrait préciser d'emblée le domaine de référence de cette étude. Cela permettrait de minimiser les risques de dispersion dans les innombrables théories et méthodes d'analyse relatives à ce concept.

Dans notre domaine d'investigation, qui est la sociolinguistique, on s'intéresse surtout aux représentations sociales, concept qui doit beaucoup à la psychologie sociale.

Il s'agira donc, dans cette première partie, d'aller d'une tentative de définition de ce concept selon la psychologie sociale (chapitre 1), vers une approche sociolinguistique des représentations des langues (chapitre 2). Le troisième chapitre est un bref aperçu historique sur les différentes manières avec

---

<sup>6</sup> DURKHEIM Emile. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale* [en ligne]. 1898, p. 274. Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr>

<sup>7</sup> ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick. Introduction à l'étude des représentations sociales.- Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1998.- p.11

<sup>8</sup> TRUCHOT Véronique. Les apprenants en tant qu'acteurs : simulacre de démocratie ou véritable participation. *Thématique : Nouvelles politiques éducatives* [en ligne]. 2001, n°06. Disponible sur : <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thématique/index.html>

lesquelles l'homme a toujours appréhendé les langues de l'Autre.

## **CHAPITRE I : DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES...**

### **1. Qu'est-ce que les représentations sociales ?**

Selon MOLINER<sup>9</sup>, le terme "représentation sociale" désigne « *un mode spécifique de connaissance du réel, substituant par un processus d'objectivation la perception à la connaissance, permettant aux individus de comprendre et d'interpréter leur environnement afin d'y agir efficacement, proposant enfin une vision du monde cohérente parce que déformée selon les intentions des acteurs sociaux qui les ont produites.* »

Pour JODELET<sup>10</sup>, ce concept correspond à « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* »

Les représentations sociales sont donc un moyen de connaissance non savante, que l'homme utilise constamment, inconsciemment, pour déchiffrer le monde. Elles sont reconstruction de la réalité et constitutives de celle-ci. Cette reconstruction va dans le sens de la réduction de la dissonance cognitive : le réel est déformé, altéré, transformé en représentations et images constituées pour adhérer au système de normes et de valeurs du groupe social. C'est pourquoi les représentations sociales nous renseignent davantage sur les groupes sociaux qui les produisent que sur les objets sociaux qu'elles concernent.

Les représentations sont liées aux idéologies puisque ces dernières les alimentent et les justifient. Nous entendons par **idéologie** : « *un système d'idées liées sociologiquement à un groupement économique, politique, ethnique ou*

---

<sup>9</sup> MOLINER Pascal. Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images sociales.- Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1996.- p. 26

<sup>10</sup> JODELET Denise. Les représentations sociales : un domaine en expansion. In : JODELET Denise (dir.). Les représentations sociales.- 5e éd. Paris : PUF, 1997.- p. 53

*autre, exprimant sans réciprocité les intérêts plus ou moins conscients de ce groupe, »<sup>11</sup> ou plus simplement un « système global d'interprétation du monde historico-politique. »<sup>12</sup>*

Acquérant rapidement un statut d'évidence rehaussé par le fait qu'elles sont partagées, les représentations se mêlent à la réalité et il devient impossible pour les membres du groupe de les dissocier de celle-ci. Les représentations que peut avoir un groupe ne sont donc pas un reflet du monde extérieur. Elles n'existent pas comme une membrane qu'on pourrait détacher de la réalité. Elles sont la réalité pour ce groupe social.

Ces représentations constituent une sorte de "*carte mentale*" provisoire car susceptible de changer avec la construction de chaque nouvelle représentation. Cette "*carte mentale*" oriente notre perception, régit nos attitudes et nos opinions et détermine nos conduites.

Ainsi, comme le dit BOURDIEU : « *Ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation ou produit de la représentation* ». <sup>13</sup> Puisque chaque groupe social a ses propres représentations, la réalité, les valeurs et les normes sociales diffèrent d'un groupe à l'autre.

## **2. Le groupe social et l'individu**

De même que le groupe social est constitué de plusieurs sous-groupes horizontaux (par exemple : catégories d'âge) et verticaux (par exemple : catégories socioprofessionnelles), l'individu appartient inévitablement à plusieurs groupes sociaux de différentes natures : familial, professionnel, sportif, politique, religieux, etc.

Selon DOISE : « *Chaque individu a plusieurs groupes d'appartenance,*

---

<sup>11</sup> GABEL Joseph. Idéologie. *Encyclopédia Universalis* [cédérom]. 1999, éd. 5.1.2.

<sup>12</sup> ARON R. Trois essais sur l'âge industriel. – Cité dans : GABEL Joseph. Id.

<sup>13</sup> BOURDIEU Pierre.- Choses dites.- Paris : Éditions de Minuit, 1987.- p. 69. – Cité dans : ZARATE Geneviève. Représentations de l'étranger et didactique des langues.- Didier, 1995.- p. 29

*certaines de ces groupes serviront davantage de points d'ancrage de ses opinions et croyances que d'autres. Les groupes auxquels un individu n'appartient pas mais auxquels il aspire à appartenir peuvent aussi jouer un rôle d'ancrage. »*<sup>14</sup>

Ainsi les différentes représentations sociales que peut avoir l'individu des différents objets sociaux, sont partagées avec les membres de ses différents groupes sociaux d'appartenance ou de référence.

### **3. Le rôle de la communication**

Avant de clore cette petite introduction à l'étude des représentations en psychologie sociale, nous aimerions signaler l'importance de la communication dans la théorie des représentations sociales.

MOSCOVICI, qui est le père de cette théorie, cite à ce titre CODOL : « *ce qui permet de qualifier de sociales les représentations, ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions* »<sup>15</sup>. Il s'intéresse tout particulièrement au rôle que jouent les communications de masse dans l'élaboration, la circulation et l'évolution des représentations sociales :

« *La révolution provoquée par les communications de masse, la diffusion des savoirs scientifiques et techniques transforment les modes de pensée et créent des contenus nouveaux.* »<sup>16</sup>

« *Une notion ou une science qui ne reste pas l'apanage d'un individu ou d'une élite restreinte subit, par sa circulation, toute une série de métamorphoses qui la*

---

<sup>14</sup> DOISE Willem. Attitudes et représentations sociales. In : JODELET Denise (dir.). Op. cité.- p. 250

<sup>15</sup> CODOL. 1982.- p. 02. – Cité dans : MOSCOVICI Serge. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In : JODELET Denise (dir.). Id.- P. 99

<sup>16</sup> MOSCOVICI Serge. Id.- p. 98

*font changer de contenu et de structure. »*<sup>17</sup>

Aujourd'hui, nous disposons d'un grand nombre de travaux sur la question. Qu'il s'agisse de formulation, d'évolution ou de circulation des représentations, le rôle de la communication a été maintes fois mis en évidence.

Nous entendons par communication « *l'ensemble des signes émis par l'acteur social, personnalité ou organisation. Il peut donc s'agir d'actions concrètes, de messages formels ou de messages informels transmis à l'occasion d'une interaction. Tous ces signes peuvent transiter par plusieurs canaux* »<sup>18</sup> que DEPREZ appelle "*passseurs culturels*"<sup>19</sup>. Ces canaux ou "*passseurs culturels*" qui transmettent des informations englobant des savoirs savants (scientifiques, objectifs) et non savants (issus du sens commun, c'est-à-dire des représentations), peuvent être des personnes, des médias de masse, des documents écrits, des images visuelles, etc.

---

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> MOLINER Pascal. Op. cité.- pp. 261-262

<sup>19</sup> Cité dans : MORSLY Dalila. Les représentations des langues en contact plurilingue. Cours de postgraduation. Université de Constantine. 20-21 avril 2003

## **CHAPITRE II : ...AUX REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES EN SOCIOLINGUISTIQUE**

Faculté propre à l'espèce humaine et moyen privilégié de la communication, la langue est aussi un objet social. Aussi, entretient-elle un lien spécial avec les représentations sociales. Deux types de relations sont possibles :

1. La langue est un objet de représentations : les locuteurs ont des différentes langues des représentations qui déterminent certains de leurs attitudes, opinions et comportements.

2. La langue véhicule des représentations. À ce titre, l'étude des représentations passe souvent par l'étude des discours qui les véhiculent.

Ces deux types de relations intéressent, à des degrés divers, plusieurs disciplines dont la sociolinguistique. Nous tenterons dans le présent chapitre, de passer en revue les différents aspects et les conséquences de ces relations. Nous nous confinerons bien sûr dans le domaine de la sociolinguistique qui est d'ailleurs très étendu. Si nous transcendons parfois ce domaine, ce sera pour un complément d'information.

### **1. La langue est un objet de représentations**

Les représentations que les locuteurs se font des langues appartiennent à un ensemble de phénomènes appelés épilinguistiques. Dans un premier temps, nous considérerons sans distinction l'ensemble de ces phénomènes, puis nous tenterons de les distinguer les uns des autres. Nous espérons arriver ainsi à traiter les représentations linguistiques dans le cadre de leur corrélations avec les autres phénomènes épilinguistiques.

## 1.1. Le linguistique et l'épilinguistique

Selon LAFONTAINE, un phénomène à *caractère épilinguistique* est un phénomène « *qui a trait au rapport à la langue* »<sup>20</sup>. Ce terme désigne donc tout phénomène psychosocial caractérisant une langue, un usage, une variété : représentations, jugements, stéréotypes, valeurs, opinions, images, normes subjectives, attitudes, etc.

Ces phénomènes ont été mis en évidence depuis les premiers travaux fondateurs de LABOV (Sociolinguistique, 1976). Ce sociolinguiste avance l'idée que les usages (et les langues) sont pourvus de différentes normes subjectives, que partagent les membres d'une même communauté linguistique. Ces normes servent à évaluer les productions linguistiques issues des différentes classes de la communauté, productions qui, en fonction de la classe sociale à laquelle elles sont attribuées, sont soit valorisées soit stigmatisées. LABOV distingue à ce niveau, le prestige manifeste du prestige latent. Le *prestige manifeste* étant celui dont sont investies les variables des classes sociales dominantes et qui sont donc constituées des normes acceptées par tous et associées à « *des valeurs telles que le statut, le succès et l'ascension sociale* »<sup>21</sup>. Le *prestige latent* est celui auquel on associe les variétés et les variantes des classes sociales dominées, par exemple les classes ouvrières. Il concerne donc les normes « *cachées* » ou stigmatisées. Il est relié à des valeurs de « *solidarité, camaraderie, loyauté et intimité.* »<sup>22</sup>

BOURDIEU<sup>23</sup> développe plus cette idée. Pour lui, l'unification du «*marché des biens symboliques*» qui accompagne l'unification politique, engendre une hiérarchisation des variétés en usage, qui sont taxées de valeurs

---

<sup>20</sup> LAFONTAINE Dominique. Attitudes linguistiques. In : MOREAU Marie-Louise (coordinatrice). Sociolinguistique. Les concepts de base.- Liège : Mardaga, 1997.- p. 57

<sup>21</sup> BAUVOIS Cécile. Prestige apparent vs prestige latent. In : MOREAU Marie-Louise. Id.- p. 235

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc. Le fétichisme de la langue. Actes de la recherche en sciences sociales, 1975, 04, pp. 02-32

non pas linguistiques mais purement sociales. La valeur de chaque variété est déterminée par un ensemble de lois extralinguistiques qui constituent le “*marché linguistique*”. La variété la plus valorisée est celle de la classe dominante qui détient le pouvoir de légitimation. Cette variété est dite légitime et est posée comme la Norme, l’usage correct au sein de cette communauté linguistique. Sa maîtrise devient pour tous les membres de cette communauté, une clé de la réussite sociale. Les autres variétés, des autres classes dominées, subissent une dévaluation, un “*déclassement systématique*”. Elles sont jugées incorrectes, vulgaires, relâchées, illégitimes. Les valeurs attribuées à ces variétés déclassées sont loin d’être égales. Elles sont également régies par la logique du marché linguistique.

Cette hiérarchisation des variétés est corollaire de la hiérarchisation sociale des locuteurs qui s’y identifient, et/ou les utilisent. Elle peut être perceptible à travers les différentes dénominations et les adjectifs que les locuteurs leur attribuent : langues, dialectes, patois, jargon, etc.

HOUDEBINE<sup>24</sup> apporte un nouveau point de vue sur les phénomènes épilinguistiques en présentant la théorie de l’imaginaire linguistique : l’imaginaire linguistique est constitué de “*l’interaction*” des normes de différentes natures et de leur “*rétroaction*” sur les langues et les usages. Elle distingue *l’imaginaire linguistique objectif* et *l’imaginaire linguistique subjectif*, qui sont constitués chacun d’un type de normes.

*L’imaginaire linguistique objectif* comporte les normes fonctionnelles que le sujet social intériorise et produit, à savoir les normes systématiques inhérentes aux langues ou à une langue spécifique, et les normes statistiques ou normes d’usage. *L’imaginaire linguistique subjectif*, quant à lui, est constitué de normes subjectives, relevant du domaine des représentations. L’auteur présente quatre

---

<sup>24</sup> HOUDEBINE Anne-Marie. Dynamique et imaginaire linguistique des mots et des usages. JOURNÉE DE L’ÉCOLE DOCTORALE DE L’UNIVERSITÉ PARIS V- RENÉ DESCARTES (1996 : PARIS). / actes coordonnés par : PARLEBAS Pierre. Éducation, langage et société : Approches plurielles. - Paris-Montréal : L’Harmattan, 1997

normes subjectives, de la moins à la plus prescriptive : les normes évaluatives constatatives, les normes communicationnelles, les normes fictives et enfin les normes prescriptives. L'interaction de ces différentes normes, agit sur toutes les langues et tous les usages. Elle peut par exemple « *freiner les possibilités internes du système, ralentir les disparitions ou accélérer les innovations* ». <sup>25</sup>

MOREAU<sup>26</sup> propose une typologie des normes subjectives, laquelle typologie présente certaines analogies avec celle de HOUDEBINE :

1. **Les normes prescriptives** qui consistent à sélectionner une forme linguistique comme étant la plus correcte, la meilleure et à la présenter comme étant la Norme, c'est-à-dire la norme légitime. Cette forme peut être définie à partir de trois différents types de critères. Elle peut donc être :

- a. la forme du groupe social d'appartenance (priorité au groupe).
- b. la forme des ancêtres, du passé glorieux (priorité à la tradition).
- c. la forme de la classe sociale supérieure, des intellectuels (priorité à la classe symbolique).

Ces normes constituent souvent l'objet d'étude des spécialistes : grammairiens, académiciens, etc., qui ont pour fonction de les identifier et de les promouvoir en les codifiant et en les conceptualisant dans des grammaires ; puis de les diffuser, notamment par la biais de l'école qui inculque la *connaissance* et la *reconnaissance* de ces dernières.

2. **Les normes évaluatives** qui sont partiellement déterminées par les normes prescriptives en même temps qu'elles contribuent à les conditionner. Elles consistent à attribuer aux langues et aux usages « *des valeurs esthétiques, affectives ou morales* »<sup>27</sup>. Les formes valorisées sont dites belles, authentiques, pures, etc. Les formes stigmatisées sont dites vulgaires, froides, dysphoniques, etc.

---

<sup>25</sup> Id.- p. 102

<sup>26</sup> MOREAU MARIE-Louise. Norme : les types de normes. In : MOREAU Marie-Louise (coordinatrice). Op. cité.- pp. 218-223

<sup>27</sup> Id.- p. 222

3. **Les normes fantasmées** qui sont reliées aux autres normes subjectives et objectives et consistent en « *un ensemble de conceptions sur la langue et son fonctionnement social, qui ne présentent parfois qu'une faible adhérence avec le réel.* »<sup>28</sup> En d'autres termes, elles peuvent être définies comme la représentation qu'ont les locuteurs de la norme en général.

Ces normes fantasmées contribuent également à évaluer les différentes formes linguistiques. Ces dernières sont jugées plus ou moins correctes, chics, etc.

L'inventaire des nombreuses occurrences de l'étude des phénomènes épilinguistiques chez les différents auteurs est loin d'être épuisé. Ceci nous ramène à faire une remarque sur ce qui, d'un caractère linguistique, peut donner lieu à des phénomènes ou à des discours épilinguistiques.

HOUDEBINE note à ce propos : « *Qu'il s'agisse de langues ou d'usages, de mots, de tournures ou de prononciations, les sujets parlants témoignent de tels phénomènes : [...] associations, appréciations, opinions, fictions.* »<sup>29</sup>

BOURDIEU, quant à lui, écrit : « *dans une société divisée en classes, les variations prosodiques et articulatoires (ce qu'on appelle communément les accents) ou les variations lexicologiques ou syntaxiques (et plus largement ce que TROUBETZKOY appelle "les styles expressifs") sont objectivement marquées socialement (comme distingués, vulgaires ou neutres) et marquent celui qui les adopte ;* »<sup>30</sup>

Ainsi, la langue, objet de variation sociale, géographique, stylistique, sexuelle, etc., est aussi l'objet de différents phénomènes épilinguistiques : la variation même, les différentes variétés ainsi que les phénomènes découlant du contact de ces dernières suscitent chez les locuteurs diverses représentations, idées, croyances, sentiments, attitudes, opinions...

---

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> HOUDEBINE Anne-Marie. 1997. Op. cité.- pp. 93-94

<sup>30</sup> BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc. Op. cité.- p. 15

## **1.2. Le rôle de l'étude des phénomènes épilinguistiques dans l'explication des différents phénomènes sociolinguistiques**

Comme nous venons de le noter, la référence en sociolinguistique aux représentations, idées linguistiques, sentiments linguistiques, valeurs, normes subjectives, attitudes, etc., n'est pas du tout réductible aux quelques exemples cités ci-dessus. Le répertoire des études de ces phénomènes dans cette discipline est prolixe. En outre, il ne constitue pas un sous-domaine autonome. Si nous tentions de dresser une liste des études sociolinguistiques où ces notions interviennent, nous trouverions que la plupart sont concernées. Ceci peut être expliqué par le fait que, comme nous venons de le souligner, tout ce qui est à caractère linguistique peut donner lieu à des phénomènes épilinguistiques. Une autre explication, complémentaire de la première consiste dans les nouveaux éclairages que l'étude de ces représentations a pu apporter à l'analyse des différents phénomènes sociolinguistiques. Nous proposons, dans un souci de concision peut-être réducteur, de présenter ces apports conformément à deux niveaux d'analyse : le niveau microsociolinguistique et le niveau macrosociolinguistique.

### **1.2.1. Les phénomènes épilinguistiques dans les études microsociolinguistiques**

La dichotomie pratiques linguistiques réelles des locuteurs / représentations que ces derniers ont de ces pratiques est aujourd'hui indubitable. Les locuteurs croient parler d'une certaine manière (auto-évaluation), mais leurs productions réelles vont souvent à l'encontre de ces croyances. En outre, ils ont une certaine conception de la norme, du bon usage conventionnel, qui peut n'être qu'un simulacre de la norme réelle (notion de la norme fantasmée). L'écart entre la représentation de ce qui est la norme et la représentation des productions linguistiques peut être appréhendé par ce que LABOV appelle

*l'indice d'insécurité linguistique* : « le nombre d'items pour lesquels un locuteur distingue entre sa propre prononciation et la prononciation correcte. »<sup>31</sup>

Cet indice rend compte d'un sentiment développé par cet auteur, notamment à l'issue de ses travaux sur la prononciation du /r/ dans les grands magasins new-yorkais (1972) : *le sentiment d'insécurité linguistique*. Plus le locuteur pense que ses productions ne sont pas conformes à la Norme (ou plutôt à ce qu'il croit être la Norme), plus il considère la correction comme étant importante et plus son sentiment d'insécurité linguistique est grand. La sécurité linguistique par contre, peut être due, comme le note GUEUNIER, « à une corrélation entre le haut degré de conscience de la norme et conscience d'y conformer son usage, mais [aussi], à un haut degré d'indifférence par rapport à la norme. »<sup>32</sup>

En notant que LABOV a développé la notion d'insécurité linguistique d'un point de vue seulement *intra*linguistique, c'est-à-dire par rapport à une seule langue, CALVET propose d'étendre l'application de cette notion aux situations de plurilinguisme : « l'insécurité n'est pas seulement un fait *intra*linguistique, elle peut aussi résulter de rapports que j'appellerai *inter*linguistiques, entre des langues différentes, et elle est alors le produit du plurilinguisme. »<sup>33</sup>

Il distingue la *sécurité/ insécurité formelles* relatives à l'évaluation de la qualité des productions langagières par rapport à la norme de la langue à laquelle elles se rattachent – dans ce cas, le locuteur pense bien ou mal parler une langue –, et la *sécurité/ insécurité statutaires* relatives à l'évaluation du statut de la variété parlée par rapport aux statuts impartis aux autres variétés. Dans ce cas, le locuteur pense que la variété qu'il parle est statutairement légitime ou non

---

<sup>31</sup> LABOV William. Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change. In: BRIGHT W. (ed). Sociolinguistics - Berlin : Mouton, 1966. – Cité dans : CALVET Louis-Jean. Langues et développement : Agir sur les représentations ? Estudios de sociolingüística [en ligne]. 2000, vol. 1, n°1, pp. 186-187.

Disponible sur : <http://www.sociolingüística.uvigo.es>

<sup>32</sup> GUEUNIER Nicole, GENOUVRIER Émile, KHOMSI Abdelhamid. Les français devant le norme.- Paris : Champion, 1978.- p. 97

<sup>33</sup> CALVET Louis-Jean. id.- p. 186

légitime. Dans une situation linguistique donnée, où il existe plusieurs langues, les sentiments des locuteurs peuvent être appréhendés par rapport à un continuum qui va du moins au plus de sécurité formelle et statutaire.

L'insécurité linguistique peut être appréhendée à deux niveaux : le niveau des discours épilinguistiques, et le niveau des pratiques langagières. Au niveau des discours épilinguistiques, qu'ils soient émis directement ou indirectement (dans une situation d'enquête par exemple), l'insécurité linguistique peut se manifester à travers la stigmatisation de sa propre façon de parler, de sa propre variété linguistique ou des deux à la fois (insécurité formelle et statutaire) : les locuteurs qui souffrent d'insécurité linguistique ont souvent des opinions très négatives de leurs formes et productions linguistiques, encore plus négatives que celles qu'ont les autres locuteurs de ces mêmes productions (LABOV, LAMBERT).

Au niveau des pratiques langagières, ce sentiment se traduit, notamment dans les situations formelles, par une grande variation et par un penchant vers l'hypercorrection, résultant du désir de s'approprier les formes dont on reconnaît la légitimité mais qu'on ne maîtrise pas. BOURDIEU<sup>34</sup> décrit ces pratiques si caractéristiques des personnes souffrant d'insécurité linguistique : “*adoption d'un débit et d'une diction inhabituels*”, “*verbosité*” et “*imprécisions*” pouvant atteindre “*l'amphigouri*”. Il ajoute que l'insécurité linguistique peut aussi se manifester, dans ces situations formelles où la forme légitime est la seule admise, par le silence que s'imposent les locuteurs qui en souffrent.

Au sein d'une communauté linguistique, l'indice d'insécurité linguistique est variable selon les classes et les catégories sociales. On a surtout insisté sur la propension de ce sentiment d'insécurité linguistique dans les classes moyennes, notamment chez la petite bourgeoisie, et chez les femmes.

---

<sup>34</sup> BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc. Op. cité.- p. 10

La description de l'hypercorrection, qui est donc une pratique notée surtout chez les locuteurs souffrant d'insécurité linguistique, constitue un bon exemple de la manière avec laquelle les différents phénomènes épilinguistiques interviennent dans l'explication des pratiques langagières. Nous pouvons trouver un autre exemple de l'impact des représentations sur les pratiques linguistiques, et donc de leur rôle dans l'explication de ces dernières, dans le domaine de l'analyse conversationnelle, notamment celle concernant les stratégies discursives.

Selon WALD : « *la fonction des représentations, propres aux locuteurs, est de permettre le calibrage de sa conduite langagière et l'intelligibilité de celle d'autrui dans un large éventail de situations.* »<sup>35</sup>

Ainsi, dans une conversation, le choix du code par exemple, se fait selon un certain nombre de règles qui relèvent souvent du champ des représentations. Les interlocuteurs, en fonction de l'évaluation qu'ils font de la situation, de leur(s) interlocuteur(s), choisissent la variété de leur répertoire linguistique dont la fonction est jugée plus conforme aux éléments de cette évaluation. La dichotomie fonctionnelle des codes linguistiques est régie par les lois du marché linguistique : le code linguistique légitime et dominant est censé être utilisé dans les situations formelles. Les autres variétés sont destinées à l'usage restreint, grégaire.

Les différentes études sur le choix du code ont cependant montré que cette répartition fonctionnelle n'est pas toujours respectée, l'écart par rapport à la norme (ou plutôt à la représentation de la norme) pouvant traduire différentes stratégies discursives. WALD parle dans ce cas de *choix de code marqué*, qui repose sur « *la connaissance tacite et partagée de la signification sociale des*

---

<sup>35</sup> MANESSY Gabriel, WALD Paul. Le français en Afrique noire. Tel qu'on le parle, tel qu'on le dit.- L'Harmattan, 1984 - p. 57

codes.»<sup>36</sup> et sur la transgression des normes habituelles d'utilisation fonctionnelle de ces codes, ce qui relève de stratégies discursives dont les buts sont variés. Cette transgression apporte des informations supplémentaires et peut agir sur la situation globale de la conversation.

Le passage d'un code à l'autre dans la même conversation, souvent inconscient, que GUEMPERZ appelle *alternance codique conversationnelle* ou *métaphorique*, relève également de ces stratégies discursives qui s'appuient sur les valeurs qu'on attribue aux langues. Il constitue selon WALD, « une ressource qui permet aux participants de “communiquer des informations métaphoriques sur la façon dont [ils] veulent que leur parole soit comprise” sans mettre en cause pour autant les facteurs de l'environnement, des finalités et des participants de la conversation. »<sup>37</sup>

### 1.2.2. Les phénomènes épilinguistiques dans les études macrosociolinguistiques

Le changement linguistique peut être expliqué grâce aux représentations linguistiques des locuteurs. Dans sa célèbre enquête effectuée à Martha's Vineyard, LABOV constate que la hauteur du premier élément des diphtongues *ay*, *aw* variait selon l'âge et le groupe ethnique d'origine des Wineyardais. Il découvre que la centralisation de ces diphtongues, innovation linguistique pouvant traduire un changement en cours, avait une signification identitaire : le sentiment d'appartenance à l'île et la résistance aux étrangers. Il note que cette centralisation inconsciente des diphtongues est plus grande chez les locuteurs qui se sentent “*menacés dans leur identité*”. On pourrait dire dans ce cas, que c'est le sentiment identitaire qui est responsable de la diffusion du changement linguistique.

À partir d'autres enquêtes portant sur la prononciation du phonème /r/

---

<sup>36</sup> WALD Paul. Choix de code. In : MOREAU Marie-Louise (coordinatrice). Op. cité.- p. 74

<sup>37</sup> Id.- p. 75

dans les magasins new-yorkais, LABOV conclut que « *le prestige social semble le facteur le plus important dans l'expansion du changement linguistique.* »<sup>38</sup> Ce sont les normes prestigieuses, c'est-à-dire celles adoptées par les classes dominantes, qui ont le plus de chance de se propager dans la société. Les classes médianes, qui souffrent le plus d'insécurité linguistique à cause de leur position en ascension sociale, sont celles qui adoptent le plus rapidement ces normes. En outre, LABOV considère l'hypercorrection spécifique à ces classes, « *comme un indicateur synchronique des changements linguistiques en cours.* »<sup>39</sup>

BOURDIEU<sup>40</sup> explique bien ce point de vue : l'hypercorrection est le moteur de l'innovation. D'un côté, l'hypercorrection spécifique aux classes médianes est accompagnée d'un penchant vers l'innovation donc à une grande variation. De l'autre côté, l'adoption des formes distinguées par ces classes, donc la vulgarisation de ces formes, les dépouille justement de leur valeur. Les détenteurs légitimes de ces formes les abandonnent donc pour adopter de nouvelles formes appartenant à l'origine aux classes sociales inférieures et souvent stigmatisées par ces dernières. Le souci de distinction spécifique des classes dominantes, défini comme le désir de s'écarter au maximum des formes adoptées par les classes moyennes, caractérise le choix de ces nouvelles formes. Ce souci les conduit par exemple à l'hypocorrection (« *relâchement des règles et exhibition d'aisance sur les terrains les plus pointilleux* »<sup>41</sup>), par opposition à l'hypercorrection des classes médianes.

On peut trouver une autre explication des « *causalités du changement linguistique en termes autres que seulement sociologiques* »<sup>42</sup>, dans la théorie de l'imaginaire linguistique. HOUDEBINE donne quelques exemples de la féminisation des mots des métiers : le système français offre de grandes

---

<sup>38</sup> BAYLON Christian. Sociolinguistique : Société, langue et discours.- 2<sup>e</sup> éd. Nathan, 1996.- p. 66

<sup>39</sup> Cité dans : CALVET Louis Jean. 2000. Op. cité.- p. 181

<sup>40</sup> BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Pierre. Op. cité.- pp. 30-31

<sup>41</sup> Id.- p. 30

<sup>42</sup> HOUDEBINE Anne-Marie. Op. cité.- p. 107

possibilités de créer de nouveaux mots, grâce à la suffixation par exemple. Mais, les normes subjectives entravent parfois l'adoption de certaines créations lexicales : les locuteurs français ont par exemple, du mal à adopter le mot "*sculpteuse*" et lui préfèrent le mot "*sculptrice*" parce qu'il "sonne mieux", paraît plus "moderne", "plus beau".

L'étude des phénomènes épilinguistiques est précieuse également pour l'analyse des situations de plurilinguisme et de contacts des langues en général. Le concept de diglossie au sens catalano-occitan, met en évidence l'importance des représentations dans l'issue des situations de conflits linguistiques. Le conflit manifeste ou latent qui existe entre deux langues, l'une politiquement dominante et l'autre politiquement dominée, est occulté par les idéologies diglossiques. Ces idéologies, sans fondement scientifique et relevant du domaine des représentations, consistent à présenter l'inégalité statutaire et fonctionnelle des deux langues comme naturelle : cette inégalité d'origine sociopolitique, est

Ces représentations sont à l'origine de différentes attitudes<sup>43</sup> chez les locuteurs de la langue dominée, lesquelles attitudes sont déterminantes pour l'avenir de cette langue (et aussi pour celui de la langue dominante) :

1. L'attitude d'autoodi, ou la haine de soi : elle est entretenue par l'idéologie diglossique et consiste à rejeter sa langue et à adopter la langue dominante.

Au fil du temps, cette attitude, si elle persiste chez les locuteurs de la langue dominée, conduit inévitablement à l'assimilation ou la mort de la langue, ce que CALVET appelle la *glottophagie*.

2. L'attitude favorable à la normalisation : elle résulte d'une évolution des représentations. Plus précisément, de la démystification des idéologies diglossiques. Les locuteurs de la langue dominée ont des représentations plus positives à l'égard de leur langue dont la signification identitaire est exacerbée.

---

<sup>43</sup> DERRADJI Yacine. Le contact de langues comme rapport de forces. Cours de postgraduation. Université Mentouri de Constantine, mai 2001

Le désir de préserver cette langue les mènent souvent à revendiquer sa normalisation.

3. L'attitude apathique : c'est une attitude neutre qui consiste à ne pas prendre position vis-à-vis du conflit. Elle est néfaste pour les possibilités de normalisation de la langue dominée, car elle contribue à maintenir le statu quo.

Les représentations jouent donc un rôle important dans l'évolution des situations linguistiques. Dans ce cadre, elles agissent sur l'orientation et l'avenir de toute action sur le "*corpus*" et le "*status*" de tout parler. D'abord, les politiques linguistiques peuvent être inspirées, voire imposées par les orientations attitudinales des locuteurs. Par exemple, la normalisation et la promotion d'une langue jusque là dominée, peut être le résultat des pressions provenant de locuteurs, dont les attitudes sont favorables à cette normalisation. Mais, et c'est là un point très important, toute politique linguistique est tenue de prendre en considération les représentations et les attitudes linguistiques des locuteurs. De ROBILLARD note à ce propos : « [...] *sauf à basculer dans la coercition, il semble impossible de procéder à un quelconque aménagement linguistique sans, au moins, la neutralité des locuteurs. L'adhésion de ceux-ci est évidemment souhaitable.* »<sup>44</sup>

Pour CALVET<sup>45</sup>, une politique linguistique qui va contre les représentations des locuteurs, si elle est possible, n'est pas souhaitable. Il lui préfère une politique linguistique qui va dans le sens des représentations des locuteurs : « *C'est-à-dire qu'une politique linguistique démocratique semble moins efficace qu'une politique autoritaire, mais que ses acquis pourraient aussi être plus durables, dans la mesure où ils vont dans le sens des représentations linguistiques des citoyens.* »

Lorsque les représentations des locuteurs vont à l'encontre des projets de

---

<sup>44</sup> DE ROBILLARD Didier. Évaluation. In : MOREAU Marie-Louise (coordinatrice). Op. cité.- pp. 151-152

<sup>45</sup> CALVET Louis-Jean. 2000. Op. cité.- p. 188

changements souhaités par les autorités, ces derniers trouvent donc beaucoup de mal à se réaliser. La résistance à ces changements, constitue une entrave sérieuse à l'aboutissement d'un quelconque aménagement linguistique.

Rappelons à titre d'exemple, la "guerre du nénuphar" déclarée au lendemain de la présentation par le gouvernement français d'un projet de simplification de l'orthographe française : les locuteurs français refusent toute réforme relative à l'orthographe de leur langue, malgré sa nécessité, parce que celle-ci est truffée de représentations conservatrices.

### – Langues, représentations linguistiques et école

L'école constitue un champ privilégié pour l'application des politiques linguistiques et pour évaluer les résultats de ces dernières. C'est aussi un terrain de choix pour l'observation de l'évolution des interactions entre représentations et pratiques officielles et représentations et pratiques linguistiques des locuteurs.

D'un côté, l'école véhicule et impose des représentations linguistiques. Par exemple, BOURDIEU<sup>46</sup> explique qu'au cours d'une politique linguistique d'unification, l'école est l'instrument le plus puissant de cette unification. Elle a pour rôle d'inculquer la connaissance mais surtout la reconnaissance de la langue légitime. C'est-à-dire qu'elle véhicule des savoirs savants relatifs au corpus de cette langue ; mais aussi des savoirs non savants relatifs aux valeurs sociopolitiques, économiques et culturelles des différents codes linguistiques, notamment grâce aux rapports qu'elle entretient avec le marché du travail. Les locuteurs de la communauté linguistique se voient ainsi partager cette *croyance naïve* en ces valeurs attribuées aux différents produits linguistiques.

Mais d'un autre côté, les locuteurs ne sont pas des récepteurs passifs de ces savoirs non savants.

---

<sup>46</sup> BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc. Op. cité.- pp. 7, 28-29

D'abord, toujours selon BOURDIEU<sup>47</sup>, cette croyance naïve partagée peut être ébranlée : dans certaines situations (le début du lancement d'une politique linguistique par exemple), les locuteurs peuvent prendre conscience de l'arbitraire de la légitimité et des conditions de sa production. Là, ils peuvent ne plus partager les représentations imposées par les détenteurs du pouvoir.

Ensuite, les représentations initiales des locuteurs, et donc leurs dispositions à apprendre telle langue sont importantes pour l'issue de cet apprentissage.

CALVET<sup>48</sup> explique par exemple, comment une réforme relative à l'apprentissage des langues peut échouer parce que porteuse de changements contraires aux représentations des locuteurs :

En Guinée, le gouvernement de Sékou Touré décide à partir de 1962, d'introduire à l'école des langues nationales comme langues d'enseignement à la place du français. Cette tentative de promouvoir les langues nationales par le biais de l'école rencontre des réticences chez les locuteurs concernés : pour les parents, seul le français est une langue de promotion sociale. Pour les enfants, cette langue est la seule perçue comme utile. On ne comprenait donc pas l'utilité d'apprendre ces langues nationales.

En omettant de prendre en considération les représentations linguistiques des locuteurs et leur "*insécurité statutaire*" vis-à-vis de leurs langues maternelles, cette réforme n'a pas pu réussir, puisqu'on est revenu peu à peu au français comme seule langue d'enseignement.

Quels que soient les instruments et les objectifs de toute action sur les langues et leurs statuts, le rôle des représentations linguistiques des locuteurs dans l'issue de cette action n'est donc pas des moindres. C'est pourquoi la sociolinguistique met l'accent sur la nécessité d'analyser et de tenter d'agir sur

---

<sup>47</sup> Id.- pp. 9, 12

<sup>48</sup> CALVET Louis-Jean. 2000. Op. Cité.- pp. 184-185

celles-ci. La résistance au changement que peuvent afficher les locuteurs, et résultant de certaines croyances et idées linguistiques peut être contrecarrée non pas par le biais de lois et de décrets, mais par des tentatives d'intervention sur les représentations linguistiques de ces derniers.

### **1.3. Les différents phénomènes épilinguistiques**

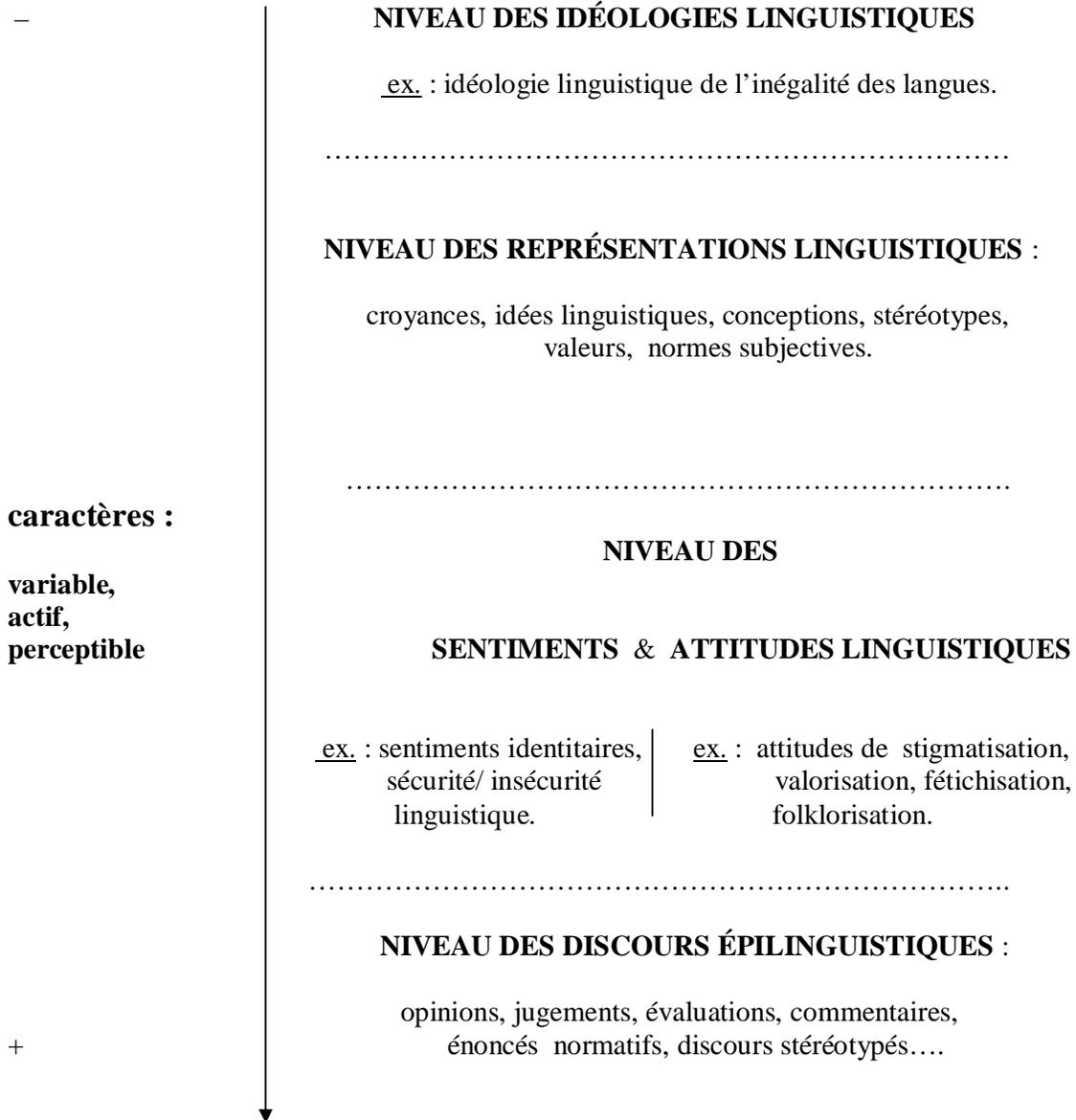
Selon ROUQUETTE et RATEAU, « *la pensée sociale s'organise et se distribue selon plusieurs niveaux hiérarchisés : opinions, attitudes, représentations sociales, idéologies, chaque niveau fournissant la "raison" du précédent. Deux propriétés [...] caractérisent cette hiérarchie : les phénomènes repérables à un niveau sont plus labiles que les phénomènes du "niveau de raison" supérieur, et l'intensité des variations inter-individuelles suit la même progression.* »<sup>49</sup>

Nous pensons qu'il est possible de définir une telle taxinomie pour classer la majorité des phénomènes épilinguistiques : la pensée sociale qui appréhende les langues et les usages peut être distribuée sur ces quatre niveaux, comme le montre le **schéma 1** (p. 32).

Dans cette hiérarchisation, les phénomènes d'un niveau seront toujours plus concrets, plus orientés vers le comportement, moins stables et moins partagés entre les membres d'un groupe social, que les phénomènes du "*niveau de raison supérieur*".

---

<sup>49</sup> ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick. Op. cité.- p. 108



**SCHÉMA N°1 : LES DIFFÉRENTS PHÉNOMÈNES ÉPILINGUISTIQUES.**

## 1. Le niveau des idéologies linguistiques :

Pour BEACCO<sup>50</sup>, les idéologies linguistiques sont des ensembles de principes issus du sens commun ; donc, des ensembles de représentations et de croyances partagées par un grand nombre de personnes, et servant à fonder et à justifier les différentes attitudes et démarches vis-à-vis des langues et des usages. Elles agissent comme des bases de données qui permettent de construire les représentations nécessaires pour appréhender un objet ou un ensemble d'objets linguistiques donnés.

Ces “*systèmes de valeurs*” s’insèrent dans “*des idéologies politiques plus larges*”. par exemple, l’idéologie linguistique de l’inégalité des langues, citée par BEACCO, s’insère dans les idéologies de l’inégalité des cultures et des races, les différentes idéologies coloniales, etc.

Les idéologies linguistiques sont donc alimentées par différentes sources sociales, religieuses, politiques, etc. Elles sont véhiculées par différents discours, pratiques sociales, images, etc.

## 2. Le niveau des représentations linguistiques :

Les représentations linguistiques dépendent des idéologies linguistiques et partant, des idéologies. Ce sont des croyances, des conceptions, des idées linguistiques, souvent stéréotypées c’est-à-dire figées, qui peuvent concerner différents aspects des langues et des usages : structure, valeurs, fonctions, origines, etc.

Elles ont plusieurs fonctions :

a. Appréhender les différentes langues et usages, les évaluer et les classer ainsi que les locuteurs qui les produisent ou s’y identifient.

---

<sup>50</sup> BEACCO Jean-Claude. Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le français dans le monde* [en ligne]. 2001, n°314. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>

b. Déterminer les différentes attitudes, opinions, productions linguistiques, voire certains comportements sociaux, au gré des situations ; c'est-à-dire orienter les comportements et les discours.

c. Expliquer et justifier les pratiques et les opinions d'autrui ou les siennes propres.

Les représentations linguistiques sont perceptibles à travers les phénomènes qu'elle produisent. Selon CALVET, ces phénomènes sont « *la sécurité/insécurité dans différents domaines : forme, statut [...], mais aussi image et fonction identitaire,* »<sup>51</sup> Nous pouvons étendre l'inventaire de ces productions aux autres phénomènes appartenant aux deux niveaux suivants (niveau des attitudes et sentiments linguistiques et niveau des discours épilinguistiques), et aux pratiques linguistiques.

Les représentations linguistiques se conceptualisent souvent, dans les discours épilinguistiques, en prenant la forme d'adjectifs (esthétiques, structurels, ...) et de dénominations (langue, dialecte, etc.) qui caractérisent les traits linguistiques ou les langues qu'elles concernent.

### 3. Le niveau des attitudes et des sentiments linguistiques :

Les sentiments et les attitudes linguistiques sont des produits du travail constatatif / évaluatif des représentations. Les sentiments de sécurité / insécurité linguistique formelle par exemple, sont le résultat d'une évaluation de l'écart entre la représentation de ses propres pratiques linguistiques, et la représentation de la norme.

Les attitudes linguistiques ont longtemps été, et le sont souvent encore aujourd'hui, confondues avec les représentations. GUEUNIER<sup>52</sup>, qui établit clairement la différence entre ces deux concepts, écrit : « *si représentations et*

---

<sup>51</sup> CALVET Louis-Jean. 2000. Op. Cité.- p. 187

<sup>52</sup> GUEUNIER Nicole. Représentations linguistiques. In : MOREAU Marie-Louise (coordinatrice). Op. cité. 1997.- p. 248

*attitudes linguistiques ont en commun le trait épilinguistique, qui les différencient des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations et, méthodologiquement, par des techniques d'enquête différentes. »*

Les attitudes linguistiques peuvent donc être définies comme des appréciations, évaluations ou comme dispositions mentales orientées vers un comportement. Elles sont déterminées par les représentations et peuvent donc être expliquées par ces dernières. Elles transparaissent dans les comportements, les réactions des locuteurs et aussi dans les opinions, jugements et évaluations émis par ces derniers.

Leur étude se fait généralement par des techniques spécifiques : technique du locuteur masqué par exemple, mais on peut également les analyser en utilisant des questionnaires, grâce à des questions comportant des opinions, jugements, appréciations, des échelles d'attitudes, etc.

#### 4. Le niveau des discours épilinguistiques :

Ce sont tous les discours qui portent sur le rapport du sujet ou du groupe aux langues, et à leurs “actualisations”. Ils « *peuvent aller de l'évaluation étonnée au commentaire stigmatisant* »<sup>53</sup> ou valorisant, d'une « *évaluation d'usage simplement constatative à une qualification prescriptive.* »<sup>54</sup>

Ces discours sont soit émis explicitement, sous forme d'opinions, de commentaires, d'énoncés normatifs, ou implicitement sous forme de proverbes, dictons, histoires drôles, etc. Ils peuvent être énoncés en contexte naturel dans les discours du sujet, ou en situation expérimentale dans les réponses aux questions d'une enquête.

---

<sup>53</sup> HOUDEBINE Anne-Marie. Op. cité.- p. 94

<sup>54</sup> HOUDEBINE Anne-Marie. Imaginaire linguistique. In : MOREAU Marie-Louise (coordinatrice). 1997. Op. cité.- p. 165

Cette répartition des phénomènes épilinguistiques sur les quatre niveaux définis par ROUQUETTE et RATEAU, s'appuie plus sur la combinaison de certaines définitions et études que sur des preuves expérimentales tangibles, ce qui lui donne un caractère très hypothétique et peu certain. Au risque de présenter beaucoup de lacunes, notre tentative de schématiser ce qui ne s'apprête pas facilement à la schématisation, a pour unique souci de clarifier les différentes relations qui structurent les concepts-clés que nous serons amenés à utiliser.

La majorité des concepts de ce schéma désignent les différentes strates plus ou moins perceptibles des mêmes phénomènes. C'est pourquoi certains sont souvent utilisés les uns pour les autres. Si en théorie, il n'est pas facile de répartir les phénomènes épilinguistiques sur ces quatre niveaux, en pratique, ça l'est encore moins. L'adjectif « belle » qualifiant une langue peut être considéré à la fois comme une opinion, un jugement, une représentation, une norme subjective, etc. Dans quel niveau pourrait-on classer cet adjectif ?

En outre, ce classement ne peut contenir tous les phénomènes épilinguistiques. Certains n'y trouvent pas leur place et leur discrimination se fait en fonction d'autres critères. L'image d'une langue (ou de tout objet linguistique) fait partie de ces phénomènes.

Selon BEAUTIER, l'image d'une langue peut être définie comme « *des conceptions que les locuteurs, ou groupe de locuteurs, ont de son rôle, de sa valeur, de ses fonctions et qui, pour être souvent non conscientes, sont néanmoins, à l'origine des comportements langagiers.* »<sup>55</sup>

En d'autres termes, l'image est constituée par l'ensemble des représentations (croyances, valeurs, évaluations...) concernant une langue ou un usage linguistique particuliers chez un sujet ou un groupe social donné.

---

<sup>55</sup> BAUTIER-CASTAING Élisabeth. La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux. *Langage et société*, 1981, 15, p. 4. – Cité dans : TALEB-IBRAHIMI Khaoula. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger : El Hikma, 1995 (a).- p. 89

Au niveau des discours épilinguistiques, l'image peut être reconstituée à partir de l'ensemble des adjectifs et des dénominations qui caractérisent cet usage ou cette langue. Dans un groupe social, l'image d'un objet linguistique précis, pourrait être définie comme la convergence des différentes opinions vis-à-vis de cet objet.

Ces différents phénomènes épilinguistiques sont en perpétuelle interaction avec les pratiques linguistiques et sociales. Comme le montre le **schéma 2** (p. 38), les représentations linguistiques, attachées aux idéologies linguistiques qui s'alimentent dans les idéologies, sont élaborées et diffusées par le biais de passeurs culturels qui véhiculent des discours épilinguistiques, des images visuelles, des styles de comportement, etc.

Ces représentations déterminent les attitudes et les discours et orientent certains comportements sociaux y compris les pratiques linguistiques.

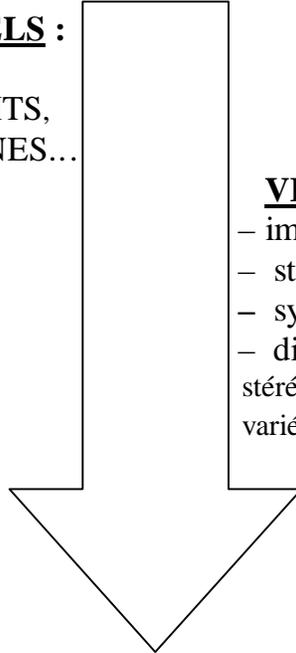
**IDÉOLOGIES :**

« systèmes d'idées liées sociologiquement à un groupement économique, politique, ethnique ou autre, exprimant sans réciprocité les intérêts plus ou moins conscients de ce groupe. » (GABEL J. - 2000 )

**dont : IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES**

**PASSEURS CULTURELS :**

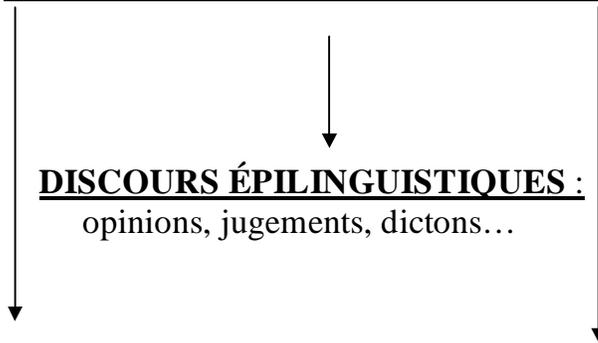
DOCUMENTS ÉCRITS,  
MÉDIAS, PERSONNES...



**VÉHICULENT :**

- images visuelles.
- styles de comportement.
- symboles..
- discours épilinguistiques : stéréotypes, valeurs sociales des variétés linguistiques, proverbes...

**REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES**



**DISCOURS ÉPILINGUISTIQUES :**

opinions, jugements, dictons...

**COMPORTEMENTS SOCIAUX : —→ DONT : —→ pratiques linguistiques :**

ex :  
choisir d'étudier une langue...

ex : choix du code dans une conversation.

**SCHÉMA N°2 : ACTION DES REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES SUR LES DISCOURS ET LES PRATIQUES DES LOCUTEURS.**

## **2. La langue véhicule des représentations : comment étudier les représentations linguistiques ?**

L'étude des représentations linguistiques passe par leur recueil à partir des phénomènes épilinguistiques les plus perceptibles et aussi des comportements langagiers. Pour remonter aux représentations linguistiques, deux types d'analyse peuvent être entrepris.

### **2.1. L'observation des attitudes et comportements linguistiques des locuteurs**

Si les représentations orientent les attitudes et les comportements, l'analyse des productions linguistiques des locuteurs et de leurs réactions vis-à-vis de certains discours et comportements langagiers peut apporter des informations précieuses sur les représentations linguistiques.

Dans une conversation par exemple, noter le choix du code ou le passage d'un code à l'autre, peut nous donner des pistes préliminaires concernant les valeurs attribuées aux différents codes linguistiques et les stratégies discursives se basant sur ces valeurs. L'examen des réactions de chaque interlocuteur aux différents changements survenus au cours de la conversation est également susceptible de nous renseigner.

Si les informations apportées par de telles observations peuvent ébaucher certaines lignes conductrices de l'étude des représentations, elles ne permettent cependant pas de recueillir, donc de connaître ces dernières. Pour cette fin, l'étude des discours épilinguistiques est le moyen le plus utilisé en sociolinguistique.

### **2.2. L'étude des discours épilinguistiques**

On peut collecter et étudier les représentations linguistiques dans les

discours par lesquels elles transitent, c'est-à-dire les discours « *où le locuteur exprime plus ou moins directement des sentiments et des opinions sur le langage, la langue et les contacts de langues.* »<sup>56</sup> C'est pourquoi KLINKENBERG affirme que les discours épilinguistiques « *permettent au sociolinguiste d'étudier le vaste domaine des représentations.* »<sup>57</sup>

Selon MORSLY<sup>58</sup>, les représentations linguistiques concernant les langues, les usages, etc., sont repérables à travers les activités épilinguistiques qu'elle définit comme « *l'ensemble des discours que l'on tient sur les langues* ». Ces discours peuvent être recueillis dans des situations différentes, qui vont de la plus à la moins libre (situations d'enquête). Elle donne plusieurs exemples de ces discours, que le sociolinguiste soucieux de dépister des représentations linguistiques peut exploiter :

– Les discours non savants concernant les langues, produits par les locuteurs ou les personnes autorisées, les institutions, les groupes militants, etc., qu'ils soient oraux ou écrits, qu'ils figurent dans des documents officiels, des œuvres littéraires ou autres. Ce genre de discours est très exploité dans l'étude des représentations. L'auteur a par exemple analysé les représentations du français et de l'arabe à partir de "*paroles autorisées*", qu'elle a relevées dans diverses publications en arabe et en français.<sup>59</sup>

– Les mythes : à titre d'exemple, nous pouvons trouver dans le mythe de Babel cité par CALVET<sup>60</sup>, certaines représentations du plurilinguisme perçu essentiellement comme malédiction divine. Ces représentations contribuent à expliquer beaucoup d'idées ancrées dans la pensée occidentale et aussi certaines attitudes et comportements vis-à-vis de la diversité linguistique et de l'Autre.

---

<sup>56</sup> GUEUNIER Nicole. 1997. Op. cité.- p. 249

<sup>57</sup> KLINKENBERG Jean-Marie. *Cours I, Chapitre II : langue et stratification sociale : les attitudes* [cours en ligne]. Université de Neuchâtel. Année universitaire 2000-2001. Disponible sur : [http://www.dialecto.unine.ch/NHLF/NHLF\\_Klinkenberg48.htm](http://www.dialecto.unine.ch/NHLF/NHLF_Klinkenberg48.htm)

<sup>58</sup> MORSLY Dalila. 2003. Op. cité. – Voir annexe II.

<sup>59</sup> MORSLY Dalila. De la définition de la langue à l'élaboration des concepts et outils d'analyse linguistique. *Aspects des sciences sociales dans le monde arabe aujourd'hui*, 1990, 02, pp. 09-16

<sup>60</sup> CALVET Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques.*- 2<sup>e</sup> éd. Hachette Littératures, 1999. - pp. 32-42

– Les jugements, les évaluations et auto-évaluations concernant les productions et compétences langagières : qu'ils soient émis dans des situations ordinaires ou en situation d'enquête, ces jugements et évaluations sont porteurs de représentations donc intéressants à analyser.

– Les processus de nomination : selon BEACCO, « *Dans le discours ordinaire, on peut [...] être amenés à mettre en circulation des représentations très dépréciatives des langues et des locuteurs des langues à travers la dénomination des langues ou la désignation des caractéristiques de celles-ci.* »<sup>61</sup>

Ainsi, appeler par exemple un code linguistique langue ou dialecte, dire qu'une forme linguistique est belle ou laide, dénote d'une différence d'attitudes vis-à-vis de ces derniers, donc de représentations linguistiques différentes.

À ce propos, VALDMAN<sup>62</sup> rappelle le continuum de dénominations du créole établi par JARDEL, et qui correspond à un continuum d'attitudes, de la plus à la moins favorable.<sup>63</sup>

– Les discours stéréotypés : certains proverbes, dictons, blagues, etc., partagés entre les membres d'une communauté véhiculent également des représentations linguistiques. Ils peuvent donc constituer des corpus d'étude très intéressants.

D'autres corpus sont présentés par d'autres auteurs. GUEUNIER, par exemple, propose d'analyser des genres médiatiques contemporains : « *les émissions télévisées Question pour un champion, dicos d'or, les diverses mises en scène des controverses sur le français, l'espéranto ou le latin, etc.* »<sup>64</sup>

C'est donc dire que les sociolinguistes disposent d'une panoplie de terrains diversifiés riches en représentations linguistiques. Reste à savoir comment exploiter ces discours.

---

<sup>61</sup> BEACCO Jean-Claude. Op. cité.

<sup>62</sup> VALDMAN Albert. Le créole : structure, statut et origine.- Paris : Klincksieck, 1978.- p. 331

<sup>63</sup> Voir annexe III.

<sup>64</sup> GUEUNIER Nicole. 1997. Op. cité.- p. 250

Pour MORSLY<sup>65</sup>, trois sortes d'analyses complémentaires peuvent être entreprises :

a. L'analyse du contenu des discours épilinguistiques : elle peut être thématique (qualitative) ou statistique (quantitative) et sert à relever les différentes représentations.

b. L'analyse du discours : elle porte sur la forme des discours épilinguistiques. Le sociolinguiste cherchera à déterminer par exemple, « *les divers genres discursifs exploités par les différentes communautés linguistiques pour véhiculer leurs représentations.* »<sup>66</sup>

c. L'analyse des formes ou figures rhétoriques : c'est aussi une analyse de la forme du discours épilinguistique. pour GUEUNIER<sup>67</sup>, quatre figures fondamentales sont répandues dans les discours des locuteurs : la métaphore, la métonymie, l'antithèse et l'hyperbole.

---

<sup>65</sup> MORSLY Dalila. 2003.- Op. cité. – Voir annexe III.

<sup>66</sup> GUEUNIER Nicole. 1997. Op. cité.- p. 249

<sup>67</sup> Id.- p. 250

### CHAPITRE III : LES REPRÉSENTATIONS DES LANGUES DE L'AUTRE À TRAVERS L'HISTOIRE

Les langues, *biens symboliques du champ social*, pour reprendre les paroles de BOURDIEU, sont reliées aux cultures et servent souvent d'emblèmes identitaires aux groupes qui se les approprient. Le regard qui appréhende la langue de l'Autre est donc tributaire du regard qui appréhende l'Autre, sa manière de penser et de vivre, ses mœurs, en un mot sa culture.

Ce regard est souvent l'œuvre d'une pensée naïve, c'est-à-dire du processus représentationnel. Rarement objectif, il est empreint d'ethnocentrisme : on évalue l'Autre en fonction de ses propres valeurs. C'est ainsi que peut s'expliquer, par exemple, l'attitude des Européens à l'encontre des ethnies des autres continents, pendant les siècles précédents. Selon CALVET,<sup>68</sup> ces derniers étaient convaincus qu'eux avaient une culture, une civilisation, une littérature, des arts, une Éthique, une grande Histoire... ; tandis que les autres étaient des barbares, des sauvages, sans civilisation, sans Histoire, sans littérature. C'est cette attitude que décrit LEVI-STRAUSS : « *L'attitude la plus ancienne[...], consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions* »<sup>69</sup>

La différence des mœurs est donc le critère principal utilisé pour juger l'Autre. Un autre critère consiste en la puissance de ce dernier. Cette puissance peut être socioculturelle (grande littérature, arts, architecture...), militaire, économique, etc. : si l'Autre est plus puissant que soi, on peut le valoriser et tenter de l'imiter.

---

<sup>68</sup>CALVET Louis-Jean. Linguistique et colonialisme.- 2<sup>e</sup> éd. Paris : Payot, 1974.- pp. 120-121

<sup>69</sup> LEVI-STRAUSS Claude. Anthropologie structurale deux.- Paris : Plon, 1973.- p. 383

Les valeurs attribuées aux langues de l'Autre obéissent à des critères résultant du même raisonnement. En reprenant l'exemple des Européens, toujours selon CALVET, ces derniers jugeaient les langues étrangères selon des critères, des normes subjectives développées en référence à leurs propres langues. Parmi ces critères, nous pouvons compter la présence ou l'absence de l'écriture, le degré de pureté de la langue qui était repérable par exemple à travers l'absence des emprunts aux autres langues<sup>70</sup>, le niveau d'évolution de cette langue confondue avec son degré de complexité et dont pouvait rendre compte la présence ou l'absence d'une grammaire, ainsi qu'un nombre de critères esthétiques comme la beauté des sonorités. En d'autres termes, les Européens, pour évaluer les langues étrangères, comparaient celles-ci avec les leurs.

De manière générale, les différentes études sur le regard que l'homme, à travers l'Histoire, a pu porter sur l'Autre et sa langue, nous révèlent deux grandes orientations : la stigmatisation et la valorisation. Selon LEVI-STRAUSS<sup>71</sup> :

*« Tantôt chaque culture s'affirme comme la seule véritable et digne d'être vécue ; elle ignore les autres, les nie même en tant que cultures.[...] Mais on connaît aussi une autre attitude, complémentaire de la précédente plutôt qu'elle ne la contredit, et selon laquelle l'étranger jouit du prestige de l'exotisme et incarne la chance, offerte par sa présence, d'élargir les liens sociaux. »*

Ces grandes orientations ne sont pas toujours distinctes. Quelquefois, elles s'enchevêtrent et révèlent des représentations complexes et contradictoires. C'est le cas notamment, dans une situation de conflit, des attitudes qu'ont les locuteurs d'une culture et d'une langue dominées à l'égard de la langue et de la

---

<sup>70</sup> À ce propos, CALVET (pp. 127-128) note que les Européens transformaient ainsi ce qui est un phénomène naturel en tare, et semblaient même oublier que leurs propres langues regorgeaient aussi d'emprunts.

<sup>71</sup> LEVI-STRAUSS Claude. Le regard éloigné.- Paris : Plon, 1983.- p. 26

culture dominantes.

Considérons ces différentes orientations attitudinales vis-à-vis des langues de l'Autre, à travers quelques exemples de l'Histoire.

La première orientation est donc la stigmatisation : les langues de l'Autre peuvent être dévalorisées, stigmatisées, voire reniées ; en contre-partie, les siennes propres sont valorisées, surestimées. Dans Linguistique et colonialisme et La guerre des langues et les politiques linguistiques, CALVET démontre par une série d'exemples que l'homme, confronté au plurilinguisme, a dès l'origine eu des représentations péjoratives de l'Autre et de ses langues. Ces représentations ont très souvent été « *les prémices d'une guerre des langues que les idéologies religieuses ou civiles ont ensuite entretenue* »<sup>72</sup>

Les Grecs, par exemple, qui portaient déjà un intérêt scientifique à leur langue, dépréciaient les langues des autres peuples. Le nom *barbare* (étymologiquement : *Qui parle d'une façon inintelligible*)<sup>73</sup>, dont ils gratifiaient les non-Grecs, est assez révélateur. Dans ce raisonnement, les barbares « *ne parlaient pas puisqu'ils ne parlaient pas grec* »<sup>74</sup> ; leurs systèmes de communication étant considérés comme des productions animales ou pathologiques. Maintenant cette tradition, les Romains empruntent ce terme pour désigner tous les étrangers hormis les Grecs et eux-mêmes. Par la suite, le cercle des non-barbares se trouvait constamment élargi, au fur et à mesure que les langues romanes s'affirmaient.

Ces représentations relevant du sens commun, n'étaient pas l'apanage des castes non instruites. Les personnes lettrées les partageaient et contribuaient à les ancrer dans les esprits. À titre d'exemple, DU BELLAY, suite à l'ordonnance de Villers-cotterêts qui marquait un pas vers l'expansion de la langue française au détriment du latin et des langues régionales, écrit sa célèbre

---

<sup>72</sup> CALVET Louis-Jean. 1974. Op. cité.- p. 76

<sup>73</sup> ROBINS R.H. Brève histoire de la linguistique, de Platon à Chomsky.- Paris : Seuil, 1967.- p. 14

<sup>74</sup> CALVET Louis-Jean. id.- p. 64

Défense et illustration de la langue française<sup>75</sup>. Il y affirme la supériorité du français qui viendrait de celle de tout ce qui est français. Les autres langues régionales et européennes sont, du coup, dégradées et réduites à des catégories inférieures.

CALVET<sup>76</sup> signale également le rôle des mythes, des croyances religieuses et des conflits nationalistes dans la genèse et la structure de ces représentations. Il mentionne par ailleurs le rôle de certaines études linguistiques alimentées par ces représentations dans l'ancrage de ces mêmes représentations dans les esprits. Pendant la Renaissance par exemple, le mythe de la Tour de Babel, les conflits nationalistes, les courses vers les grandes expéditions et la découverte de nouveaux peuples inconnus jusqu'ici, contribuent à créer une image des langues qui prenait la forme d'une pyramide. Au sommet était classée la langue originelle, sacrée, d'avant la punition de Babel. Les langues européennes se disputaient la place la plus proche de cette langue qui était, selon la nationalité des linguistes, tantôt l'hébreux, tantôt la langue germanique (selon la thèse germanique) ou encore le gaulois (selon la thèse celtique). En bas de la pyramide, on mettait les langues des sauvages, nouveaux barbares et futurs colonisés.

Cette image raciste des langues, et finalement des peuples, des cultures, allait de pair avec les idéologies coloniales. Ces dernières y trouvaient un intérêt certain et une justification pour leurs pratiques. Au nom du devoir de civiliser les sauvages sans culture et sans langue, les puissances européennes se ruèrent vers l'occupation de nouvelles contrées, les dépouillant de leurs biens matériels et symboliques : les langues indigènes sont écrasées, les anthroponymes et les toponymes substitués, l'Autre et sa culture rejetés *hors de la Culture et de l'Humanité*.

---

<sup>75</sup> DU BELLAY Joachim. Défense et illustration de la langue française. 1549. – Cité dans : CALVET Louis-Jean. 1999. Op. cité.- pp. 67-71

<sup>76</sup> CALVET Louis-Jean. 1974. Op. cité.- pp. 17-22

La stigmatisation de la langue de l'Autre peut aussi se manifester sous d'autres visages que le rejet et le reniement absolus. La folklorisation des langues étrangères est tout aussi péjorative. Cette attitude est surtout observable chez des cultures dominantes vis-à-vis des langues et des cultures des peuples dominés, dans des cas d'impérialisme linguistique sous-tendu par un impérialisme militaire, économique ou socioculturel. Les situations de colonialisme ou d'unification politique d'une nation sont des situations-types pour l'émergence de cette attitude.

Dans ce cas, la langue de l'Autre (et l'Autre en général) peut être enfermée dans des stéréotypes réducteurs, à l'apparence bienveillante mais fortement dépréciatifs. Elle est considérée comme une forme amusante, exotique, colorée, traditionnelle, de superstition, etc. En un mot, une sorte de spécimen rare, de relique qu'on pourrait, à bien des égards, étudier par curiosité attentionnée, pour son propre plaisir. Mais elle n'est jamais considérée comme une langue, un code apte à véhiculer de la vraie littérature, de la technologie, du progrès : des choses sérieuses en somme.

C'est souvent le sort qui a été accordé, à partir de l'époque Romantique, aux langues régionales de l'Hexagone, ces "*diamants*" de la poésie populaire, aux dires de SAND, « *ces langues que l'on déterre avec ravissement* » et qui « *produisent de la poésie populaire* » tandis que « *le français produit de la littérature.* »<sup>77</sup>

Les paroles de SAINTE-BEUVE commentant l'œuvre de JASMIN illustrent cette prétendue inaptitude de ces langues : « *les idées politiques de JASMIN sont modernes mais le gascon, un dialecte occitan, ne peut pas exprimer ces idées de façon adéquate.* »<sup>78</sup>

Une telle attitude ne peut qu'être négative pour la valeur et l'avenir de la

---

<sup>77</sup> Id.- p. 179

<sup>78</sup> JEANJEAN Henri. La décolonisation française et le mouvement occitaniste. *Mots pluriels* [en ligne]. 2000, n°12. Disponible sur : <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP16OOhj.html>

langue car, comme le note BOURDIEU<sup>79</sup>, « *la folklorisation accorde à la langue dominée un culte funèbre qui suppose la reconnaissance de son dépérissement* ».

Dans ce cas, comme dans le premier cas de stigmatisation, la langue de l'Autre risque vraiment de disparaître, à partir du moment où l'Autre commence à partager ces représentations péjoratives sur sa propre langue. La glottophagie triomphante devient alors imminente.

La deuxième orientation attitudinale consiste à valoriser la langue de l'Autre. Cette attitude peut être perçue lorsque la supériorité de l'Autre est affirmée. On attribue alors à cette langue des qualités esthétiques, logiques, structurelles, etc.

Les langues européennes qui étaient arrivées à s'imposer à partir du moyen âge ; grâce à la puissance économique et militaire de leurs locuteurs, ou grâce à la richesse et au raffinement de la culture de ces derniers qui pouvaient être évalués à partir de considérations relatives à la qualité et la quantité de leurs œuvres littéraires et artistiques, à l'opulence de leurs palais, à la réputation de leurs écoles et universités, etc. ; étaient valorisées dans toutes les cours d'Europe et devaient être apprises par tous les gens de bonne naissance afin de parfaire leur éducation.

Le cas du français est éloquent. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, il est perçu dans ces cours comme étant une langue logique, belle, évoluée, claire et universelle. Parler français devient synonyme de raffinement, de culture et de distinction sociale. En 1782, l'Académie de Berlin choisit comme sujet de son concours annuel, l'universalité de la langue française. RIVAROL, qui a remporté le premier prix, reconnaît la signification du choix de ce sujet, lorsqu'il commence son discours en écrivant : « *On sent combien il est heureux pour la France, que la question sur l'universalité de sa langue ait été faite par des étrangers ;[...]. Une telle*

---

<sup>79</sup> BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc. Op. cité.- p. 13

*question proposée sur la langue latine auroit flatté l'orgueil de Rome, et son histoire l'eût consacrée comme une de ses plus belles époques : jamais en effet pareil hommage ne fut rendu à un peuple plus poli par une nation plus éclairée.* »<sup>80</sup>

La valorisation de cette langue dite universelle peut aussi être appréciée à travers ce proverbe anglais du moyen âge que rapporte CALVET<sup>81</sup> : « *Jack wold be a gentelman if he coude speke frensshe.* »<sup>82</sup>

Ces différentes attitudes peuvent être perçues dans d'autres cultures. Les témoignages des philosophes et savants des civilisations qui ont marqué l'histoire sont nombreux. En revanche, nous ne disposons pas de documents décrivant les représentations des peuples sans systèmes d'écriture sur les représentations des langues des autres civilisations. Si toutefois nous nous référons à LEVI-STRAUSS, il semblerait que l' « *attitude de pensée, au nom de laquelle on rejette les "sauvages" (ou tout ce qu'on peut considérer comme tel) hors de l'humanité, est justement l'attitude la plus marquante et la plus distinctive de ces sauvages mêmes* »<sup>83</sup>

Nous pourrions donc dire que la stigmatisation de la langue de l'Autre a souvent été l'attitude la plus courante. Les choses ne sont cependant pas aussi simples que ça. Nous avons mentionné, au début de ce chapitre, que ces différentes attitudes pouvaient coexister. Les études sociolinguistiques ont largement mis l'accent sur ce phénomène. Les concepts de *culpabilisation linguistique*, *d'idéologie diglossique*, ou *d'insécurité linguistique* sont tous reliés à la complexité des représentations que l'on a de la langue, de l'usage linguistique de l'Autre, lorsque l'on est dans un conflit latent ou manifeste avec

---

<sup>80</sup> DE RIVAROL Antoine. De l'universalité de la langue française. Discours qui a remporté le prix de l'Académie de Berlin en 1782 [monographie en ligne]. p. 01

Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/document?O=N0894925>

<sup>81</sup> CALVET Louis-Jean. 1974. Op. cité.- p. 189

<sup>82</sup> « Pour être gentilhomme, maître Jacques doit parler français. » – Id.- p. 187

<sup>83</sup> LEVI-STRAUSS Claude. 1973. Op. cité.- p. 383

lui, en position de dominé.

Quoi qu'il en soit, ces différents exemples nous apportent des enseignements, que les nouvelles recherches prenant en charge l'Interculturel ont largement développés : reconnaître la langue de l'Autre, ce qui revient à dire reconnaître l'Autre, passe par sa connaissance. Si ce qui est éloigné de soi est méconnu, et par là-même rejeté, on doit tenter de le connaître .

Cette connaissance ne peut se faire que par le truchement d'une prise de conscience de ses propres représentations, accompagnée, d'une part et d'autre, d'une transformation positive de leurs contenus. C'est dans ce sens qu'intervient le rôle de l'orientation des discours et des pratiques des *personnes autorisées*, des informations émises par les médias, les institutions scolaires et l'entourage de façon générale, dans la définition des relations d'altérité se tissant entre les différents groupes sociaux.

C'est aussi, dans ce sens qu'apparaît l'importance de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères : connaître l'Autre et sa langue contribue à dissiper les malentendus et les conflits.

## **CONCLUSION**

Dans cette partie théorique, nous avons tenté d'approcher les concepts-clés de notre travail, à savoir les représentations et les différents phénomènes épilinguistiques.

Nous avons emprunté une démarche qui va du général au particulier : de la psychologie sociale à la sociolinguistique, et dans le deuxième chapitre, des phénomènes épilinguistiques en général à la spécification de chaque phénomène en particulier.

Dans le troisième chapitre, nous nous sommes quelque peu écartés du cadre purement théorique, en nous penchant sur quelques études qui montrent certaines représentations des formes linguistiques de l'Autre à travers l'Histoire, et les tendances attitudinales qui en découlaient. Nous avons vu que ces dernières oscillaient, en fonction de certains critères, entre la stigmatisation et la valorisation.

Dans la partie suivante, nous traiterons des représentations de deux langues très valorisées dans le monde d'aujourd'hui : le français et l'anglais. Nous verrons la version actuelle des critères de valorisation/stigmatisation des langues.

Nous apprécierons également les différentes manifestations et perspectives du conflit qui oppose ces deux langues pour l'obtention de la meilleure image, mais aussi de la meilleure position mondiale dans les faits.

Enfin, nous effleurerons la situation de ces deux langues étrangères en Algérie, en mettant en avant-garde les différentes pratiques et représentations linguistiques caractérisant ces deux langues.

**DEUXIÈME PARTIE**  
**CONSTATS SOCIOLINGUISTIQUES**

## **INTRODUCTION**

Selon BEACCO<sup>84</sup>, les politiques linguistiques actuellement pratiquées sont le plus souvent fondées sur des principes issus du sens commun, qui se manifesteraient sous la forme de trois idéologies ancestrales très ancrées dans les esprits :

1. L'idéologie linguistique de l'inégalité : les langues des autres sont inférieures aux siennes propres.
2. L'idéologie linguistique de la nation : la nation est définie par une langue unique. La loyauté linguistique est synonyme de patriotisme, de nationalisme et le plurilinguisme est une menace à la nation.
3. L'idéologie linguistique de l'économie : le plurilinguisme est coûteux (sur les plans de la communication, de l'apprentissage, de la transmission des savoirs...). La solution consiste donc en la définition d'une langue commune.

La vision actuelle du plurilinguisme est donc foncièrement peu différente de celle qui prévalait avant. Que ce soit au niveau national ou supranational, l'imposition d'une langue unique, souvent au détriment des langues minoritaires ou minorées, semble être la norme aujourd'hui, peut-être même plus qu'avant. Cette imposition se fait par des moyens divers qui vont de l'expansion culturelle apparemment pacifique à l'imposition militaire la plus violente. Dans tous les cas, la valeur socioéconomique de la langue et son image sociale sont souvent des facteurs qui déterminent si elle peut ou non remplir le rôle de langue véhiculaire ou internationale.

Ces langues qui ont "réussi" aux niveaux national puis supranational, concourent donc farouchement pour le titre de langue universelle. La « guerre des langues » qui oppose aujourd'hui le français à l'anglo-américain est l'un des exemples contemporains des plus flagrants de cette lutte.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous tenterons d'abord de

---

<sup>84</sup> BEACCO Jean-Claude. Op. cité

définir ce concept de langue internationale ou universelle. Ensuite, nous passerons en revue quelques-unes des raisons et des manifestations de la guerre entre ces deux langues à travers le monde. Nous présenterons également quelques-unes des représentations et des valeurs dont sont investies ces deux langues et qui circulent à travers la planète.

À la lumière de ces informations, nous ferons le point, dans le deuxième chapitre, sur la situation de ces deux langues étrangères en Algérie. Nous insisterons sur leur présence dans l'environnement socioculturel des locuteurs algériens et sur leurs images telles qu'elles ont été présentées par certains auteurs.

# CHAPITRE I: LA GUERRE DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLO-AMÉRICAIN À L'ÉPOQUE ACTUELLE

## 1. Les langues internationales

En laissant de côté les considérations de type humaniste relatives au respect des langues minoritaires, il est évident que le plurilinguisme constitue aujourd'hui l'une des difficultés qui entravent l'intercompréhension et donc la communication. Apprendre les langues de ses partenaires est toujours coûteux aux plans économique et cognitif. Les pidgins, les créoles, les langues artificielles (en théorie) sont une manière de pallier cette difficulté. Dans d'autres cas, des langues initialement "grégaires" accèdent au statut de langues "véhiculaires" ou "internationales" et servent de *linguae francae* entre différentes communautés.

La nécessité de ces langues véhiculaires est, selon CORBEIL<sup>85</sup>, fonction du stade du développement économique qui caractérise une civilisation donnée:

1. Dans les civilisations agricoles, où « *l'économie est de subsistance* »<sup>86</sup>, la variation linguistique est libre et le besoin d'une langue commune ou véhiculaire est le moins ressenti, puisque le brassage ethnique et linguistique est au plus bas.

2. Dans les civilisations industrielles, la création de la ville, véritable fourmilière humaine, l'apparition de « *la notion de marché et de distribution* », « *la généralisation de l'enseignement et des communications, surtout écrites* »<sup>87</sup>, rendent nécessaires la promotion et la standardisation d'une langue commune au détriment de la variation linguistique.

3. Dans les civilisations post-industrielles, « *les moyens électroniques*

---

<sup>85</sup> CORBEIL Jean-Claude. « Aménagement linguistique et développement ». 1984. – Cité par : DIADIE Boureima. Économie.- In : MOREAU Marie-Louise ( coordinatrice). Op. cité.- p. 136

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Ibid.

*bouleversent les modes de vie et de travail. La communication est rapide grâce aux satellites, à l'informatique.* »<sup>88</sup> La nécessité d'une langue véhiculaire ou internationale se pose avec une acuité maximale.

Le monde d'aujourd'hui est gouverné par ce troisième type de civilisation. Les communications rapides et le progrès technologique font de la planète un "*petit village*". Le processus de globalisation du marché économique mène, naturellement et pour son profit, à la globalisation du marché symbolique et linguistique.

Suivant ce raisonnement, les langues "internationales" seront logiquement celles qui dominent dans les "*marchés linguistiques*" les plus normés, les plus prestigieux. On distingue dans ce cadre les langues véhiculaires des langues dites internationales.

Pour CALVET<sup>89</sup>, une langue véhiculaire est une langue qui a connu une certaine expansion à partir d'un moment de son histoire, grâce à des facteurs d'ordres géographique, démographique, urbain, religieux, économique, militaire, politique, etc. L'anglais, le français, l'espagnol, le wolof, le swahili, etc., peuvent donc être considérés comme des langues véhiculaires.

Il signale cependant la discrimination européocentriste et raciste communément faite, entre ces différentes langues véhiculaires. D'un côté les langues véhiculaires tout court, de l'autre les langues dites internationales, universelles, mondiales. Les unes sont les *linguae francae* du Tiers-Monde, les autres sont celles des pays développés. Les langues internationales ou universelles sont aujourd'hui les langues des locuteurs qui régissent le marché économique et politique et, par conséquent, le marché symbolique. Un autre point de divergence entre les langues véhiculaires et les langues internationales : « *les langues véhiculaires sont du côté du terrain, elles doivent passer par le bureau*

---

<sup>88</sup> Ibid.

<sup>89</sup> CALVET Louis-Jean. 1999. Op. cité.- pp. 124-136

*pour devenir internationales. »*<sup>90</sup>

Ainsi, dans la liste donnée plus haut, l'anglais, le français et l'espagnol sont baptisés langues internationales. Les autres langues sont généralement dites véhiculaires, « *la dénomination ayant pouvoir de légitimation* ». <sup>91</sup>

Ces langues, définies par la logique du marché linguistique vivent et rivalisent dans et par cette même logique. Rivalité bien réelle que CALVET qualifie carrément de “*guerre linguistique*”.

## **2. La guerre du français et de l'anglo-américain : manifestations, représentations et perspectives**

Cette “*guerre linguistique*” est manifeste et parfois violente. Les prémices de cette guerre remontent peut-être au XII<sup>e</sup> s., dès le moment où le dialecte du Midlands Sud de l'Angleterre devient l'anglais, langue nationale et prestigieuse des Anglais, et évince le français de cette place. Le français, pendant des siècles, a bénéficié du titre de langue universelle. RIVAROL, français et fier de l'être, affirmait au XVIII<sup>e</sup> s., dans son *Universalité de la langue française* :

« *Aux yeux du sage, l'Angleterre s'honorait par la philosophie, que nous par les arts ; mais puisqu'il faut le dire, la place étoit prise : L'Europe ne pouvoit donner deux fois le droit d'aînesse et nous l'avons obtenu. »*<sup>92</sup>

Ce à quoi RIVAROL ainsi que ses contemporains s'attendaient, c'était que le français garde cette “*honorable universalité*”. Ce n'est pas ce qui arriva. Ni l'art ni la philosophie ne sont suffisants, encore moins aujourd'hui, pour déterminer la valeur d'une langue : « [...] *Une langue ne se répand pas parce qu'elle est le support d'une littérature, ce facteur culturel est de peu de poids face aux*

---

<sup>90</sup> Id.- p. 136

<sup>91</sup> BEACCO Jean-Claude. Op. cité

<sup>92</sup> DE RIVAROL Antoine. Op. cité.- p. 43

*facteurs économiques et politiques. »*<sup>93</sup>

L'anglais commençait donc à menacer le français hors l'Angleterre, dès le XVIII<sup>e</sup> s. , en premier lieu à cause de la prospérité commerciale et militaire de ses locuteurs. Cette menace est devenue imminente au XX<sup>e</sup> s. avec le développement économique et technologique des États-Unis d'Amérique.

Les manifestations de cette guerre sont nombreuses : que ce soit au niveau des pratiques réelles, des lois officielles ou des représentations des locuteurs, le français semble, un peu partout dans le monde, céder progressivement du terrain et la France crie haut et fort au danger.

Au Canada par exemple, « *l'anglais s'imposait comme langue du commerce, on défendait naguère le français comme langue de la religion catholique, alors qu'aujourd'hui l'anglais se répand comme langue d'une économie hégémonique, d'une science de technologie en progrès constant, accessoirement de la culture du rock et du coca cola, on défend le français comme langue d'une communauté culturelle.* »<sup>94</sup>

NISHIAMA Noriyuki, professeur de français à l'université de Niigata au Japon, affirme que « *la globalisation de l'économie a favorisé l'impérialisme culturel américain sur l'archipel* »<sup>95</sup>. Cette globalisation a pour conséquence une dévaluation progressive de la valeur de la langue française au Japon : son enseignement connaît un recul considérable car il est peu utile, dans ce sens qu'il est non lucratif économiquement. Il ne répond pas aux besoins des consommateurs en langues. Ces besoins sont régis par des lois de demande/consommation linguistique, qui prennent racine dans les lois du marché économique.

Toujours au Japon et selon cet auteur, la société d'automobile NISSAN en partenariat avec RENAULT, a opté dernièrement pour l'instauration de l'anglais

---

<sup>93</sup> CALVET Louis-Jean. 1999. Op. cité.- p. 270

<sup>94</sup> Ibid.

<sup>95</sup> NISHIAMA Noriyuki. Op. cité

comme langue de communication officielle dans son état-major franco-japonais. Cette décision a « *été prise en raison des coûts de la formation de l'ensemble du personnel à une communication minimale en français.* »<sup>96</sup> Ce dernier exemple illustre l'impact du marché économique sur le marché linguistique.

En Suisse, pays confédéral et symbole du respect de la diversité culturelle et linguistique, l'anglais est consacré première langue étrangère dans les écoles publiques de Zurich, avant le français. BUSCHOR Ernst, responsable de cette décision, répond aux opposants de cette politique : « *Les parents fortunés et mécontents de voir leurs enfants apprendre le français inscrivent leurs enfants dans des écoles privées où l'anglais est au programme des petites classes. Les plus démunis ne peuvent pas se le payer.* »<sup>97</sup>

Le profit économique et la facilitation de la communication l'emportent donc sur tous les autres critères. L'anglais, hors des pays où il est langue nationale, est partout enseigné comme langue seconde, première ou deuxième langue étrangère.

En France, une étude faite par VONOEHSEN-BITON Anja<sup>98</sup>, concernant les représentations des langues étrangères auprès d'apprenants, de leurs parents et d'instituteurs de différentes écoles de Nantes, montre le grand penchant de ces différents publics à l'anglais. Parmi les apprenants de C.M.2 qui suivent des cours d'allemand comme seule langue étrangère proposée, 39% aimeraient choisir l'allemand à l'entrée du collège. La majorité de ceux qui restent aimeraient choisir l'anglais. 81% des instituteurs favorables pour l'enseignement précoce des langues étrangères citent l'anglais comme langue susceptible d'être enseignée à ce stade. 30% de cette frange d'instituteurs considèrent même que l'anglais est la seule langue étrangère qui devrait être enseignée au primaire. 99% des parents d'apprenants interrogés, dont l'avis est,

---

<sup>96</sup> Ibid.

<sup>97</sup> Cité par : JACOT-DESCAMBES Christian. L'anglais, langue nationale des Suisses ? *Le français dans le monde* [en ligne]. 2001, n° 314. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>

<sup>98</sup> VONOEHSEN-BITTON Anja. L'initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire avant 1989. Cahiers de l'EREL, 1994, 05, pp. 07-98

selon l'auteur, déterminant pour le choix de la langue étrangère que leurs enfants étudieront, citent l'anglais. Dans cette catégorie, 95% le citent comme première langue étrangère.

Ainsi, l'anglais menace non seulement le français mais toutes les autres langues étrangères. Nous ne nous intéresserons pas ici au cas de ces autres langues étrangères. Ce que nous devons par contre tirer de cette étude, c'est que l'anglais bénéficie d'une image très valorisante chez les Français. Cette image concerne beaucoup plus, selon l'enquête citée, les valeurs économiques de l'anglo-américain que des valeurs esthétiques ou culturelles.

L'incursion de l'anglo-américain en France peut être remarquée à travers l'emprunt massif à l'anglais, qui s'est amplifié au cours des dernières décennies. Les "gardiens" de la langue de VOLTAIRE parlent d'"*abâtardissement du vocabulaire*", de "*français*" et préconisent la purification de la langue française. L'utilisation croissante de l'anglais, notamment dans les domaines des finances, de la publicité, des différentes branches de la technologie, est un autre exemple de l'invasion anglo-américaine dans l'Hexagone.

Mais la meilleure illustration de cette réalité peut être perçue à travers les attitudes et les discours institutionnels français. Les craintes et les appels des conservateurs, les campagnes d'information des institutions protégeant la francophonie (et l'existence même de ces institutions), les décrets et lois souvent répressifs, prônant l'emploi du français, constituent l'écho de l'impérialisme anglo-américain dans les lignes adverses. Impérialisme perçu, à juste titre, comme une menace sérieuse et grandissante.

La loi TOUBON (1994) est un exemple de cette peur et des mesures prises pour contrecarrer cette menace. Ladite loi vise la protection de la langue française contre « *l'influence grandissante de l'anglais dans la vie publique française et*

*en particulier dans la communication audio-visuelle* »<sup>99</sup>. Elle annonce qu'en matière de télévision, « *la programmation doit spécialement viser à améliorer les moyens de connaissance et de défense de la langue française tout en illustrant l'expression de la francophonie dans le monde.* »<sup>100</sup>

La circulaire du 20 mars 1996 expliquant les détails de cette loi, « *affirme que l'emploi de la langue française est obligatoire pour tout ce qui touche les moyens audiovisuels, la publicité, la vie de l'entreprise, les réunions publiques...* »<sup>101</sup>

Selon cette loi, les langues étrangères particulièrement l'anglais, au même titre que les langues régionales sont à bannir de la sphère publique. L'application de cette loi s'est fondée sur l'interdiction et la punition. Comme la majorité des lois linguistiques, elle se situe « *dans un modèle de planification impérative, autoritaire...* »<sup>102</sup>, un modèle qu'il n'est pas souhaitable de suivre, parce qu'allant à l'encontre des représentations linguistiques des locuteurs et ayant des résultats rarement durables.

Pour comparer justement les politiques linguistiques suivies par les promoteurs de ces deux langues qui s'affrontent, CALVET<sup>103</sup> note certaines idées, selon lesquelles la politique linguistique pratiquée par l'Angleterre et les États-Unis serait plus respectueuse, moins destructrice des langues et des cultures dominées, que celle pratiquée par la France depuis Villers-cotterêts. Il désapprouve ces idées en répliquant que les politiques linguistiques de ces pays sont aussi radicales et “*glottophages*” l'une que l'autre. En témoignant justement, ces paroles émises par OGDEN en 1934 : « *What the world needs is about 1000 more dead languages – and one more alive* »<sup>104</sup>. Cette langue élue

---

<sup>99</sup> JEANJEAN Henri. La politique de la défense de la langue française et ses contradictions. *Mots pluriels* [en ligne], 1998, n°8. Disponible sur : <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP898hj.html>

<sup>100</sup> Citée par : JEANJEAN Henri. id.

<sup>101</sup> Id.

<sup>102</sup> CALVET Louis-Jean. 2000. Op. cité.- p. 189

<sup>103</sup> CALVET Louis-Jean. 1974. Op. cité.- pp. 75-76

<sup>104</sup> Cité dans : BEACCO Jean-Claude. id.

comme étant la seule qui mériterait de vivre et dont le monde aurait besoin, étant le BASIC English, « conçu, avant guerre, comme une langue internationale auxiliaire, [qui] avait en point de mire l'élimination des langues les moins représentées. »<sup>105</sup>

En témoignent également les résultats de la diffusion de cette langue aujourd'hui, dont BRETON présente le compte-rendu :

*« Au-delà de la quinzaine de pays de population anglophone, déjà répartis dans quatre parties du monde, l'anglais est langue officielle de 16 pays représentant la moitié de l'Afrique noire, et langue administrative de l'ensemble des pays du Subcontinent sud-asiatique ce qui représente déjà près du tiers de la population mondiale. On peut y ajouter la majeure partie de l'Orient arabe ou « Mashrek » et l'Ethiopie, où l'anglais a laissé l'empreinte durable de son usage. Dans l'Asie du Sud-Est, il joue un rôle non négligeable soit postérieur à la colonisation britannique (Birmanie, Malaisie, Hong Kong) soit qu'il ait, en fait, pris la place d'autres langues coloniales : espagnol aux Philippines, néerlandais en Indonésie, et, pour un temps, français au Sud-Viêt Nam, soit qu'il ait pénétré avec la civilisation industrielle et l'américanisme (Thaïlande). Enfin l'anglais est langue principale de toutes les terres d'Océanie à la seule exception des deux ou trois archipels où le français joue ce rôle.*

*Si rien ne justifie une prétention à être la seule langue universelle, on ne peut contester que l'anglais – ou l'américain – soit devenu la plus internationale des langues. »*<sup>106</sup>

La différence entre ces deux politiques linguistiques se situe, selon NISHIAMA, dans le fait que « la politique linguistique du français est plutôt gérée “in vitro”, tandis que la langue de Shakespeare évolue “in vivo”, selon la

---

<sup>105</sup> Ibid.

<sup>106</sup> BRETON Roland. Géographie des langues.- Alger : Casbah éditions, 1998.- pp. 118-120

*demande et l'usage des consommateurs.* »<sup>107</sup>

Pour CALVET<sup>108</sup>, l'impérialisme anglo-américain a surtout été politique et économique. L'hégémonie de la culture et de la langue ont simplement suivi. Ajoutons à cela que cet impérialisme linguistique et culturel a trouvé un écho chez les masses populaires, car véhiculant des modèles culturels de masse grâce à des moyens de communication de masse.

Par contre, l'impérialisme du français a longtemps été le résultat du rayonnement de la culture et de la littérature française dans les milieux élitistes. Il est aujourd'hui l'objet du travail acharné de différentes institutions, et le souci justifiant nombre de décrets et de lois linguistiques espérant sa diffusion massive afin de le protéger, et ce au nom du respect du plurilinguisme.

Cette différence de méthodes explique, en partie, les représentations que se font les locuteurs de ces deux langues. Ces représentations qu'on peut relever à partir de l'analyse des discours épilinguistiques que produisent les locuteurs de différentes régions du monde, montrent une certaine convergence. L'anglais est souvent considéré comme la langue de la technologie et de l'économie ; tandis que le français est plus vu comme une langue de culture. Ce proverbe libanais que rapporte GUEUNIER<sup>109</sup> résume très bien ces points d'entente : « *Le français, c'est pour penser, l'anglais, c'est pour compter.* ».

Si la langue française est représentée comme une langue de culture, cela voudrait dire qu'elle est loin d'avoir perdu son prestige. BRETON<sup>110</sup> constate d'ailleurs la large présence et l'importance du français à travers le monde aujourd'hui:

« *Outre la dizaine de pays à population francophone d'Europe, d'Amérique et*

---

<sup>107</sup> NISHIAMA Noriyuki. Op. cité

<sup>108</sup> CALVET Louis-Jean. 1999. Op. cité.- pp. 269-270

<sup>109</sup> GUEUNIER Nicole. 1997. Op. cité.- p. 251

<sup>110</sup> BRETON Roland. Op. cité.- p. 120

*de l'océan indien, le français comme langue officielle et d'enseignement couvre 16 pays d'Afrique noire plus Madagascar ; il reste langue d'enseignement à tous les niveaux, et dans une large mesure langue administrative des quatre pays du Maghreb, moins au Viêtnam, au Cambodge, au Laos et au Liban, ce qui porte le total des populations de la "Francophonie", au sens large , à plus de 400 millions. Une cinquantaine de pays, répartis dans les cinq parties du monde, participant aux réunions périodiques des sommets francophones dont l'organe permanent est l'ACCT (Agence de coopération Culturelle et technique), assurant ainsi au français une place véritablement mondiale qui n'est comparable qu'à celle de l'anglais ; et dont témoigne sa présence comme langue de travail aux côtés de l'anglais dans tant d'organismes internationaux. »*

La langue française est donc encore largement présente à travers le monde. La "guerre" n'est pas encore perdue pour le français, malgré la progression sûre et rapide de l'anglo-américain. Les perspectives de cette guerre sont cependant difficilement prévisibles.

En France, les tentatives de repousser cette offensive vont des appels alarmés des puristes, aux lois punitives inspirées par ces derniers et proclamant la purification du vocabulaire et l'utilisation exclusive du français, au nom d'un prestige passé de la langue et pour un avenir qui devrait être à l'image de ce passé glorieux.

CALVET <sup>111</sup> signale, à juste titre, que la suprématie de l'anglo-américain devrait être considérée d'un angle sociolinguistique. Ce n'est pas grâce à des "bricolages internes" que le français pourrait se revigorer car « *on ne changera rien à la puissance des pays anglo-saxons, en particulier des États-Unis, en luttant contre les emprunts à l'anglais, pas plus qu'on ne modifiera le statut de la femme en féminisant les noms de métiers.* »

---

<sup>111</sup> CALVET Louis-Jean. 1999. Op. cité.- p. 262

Une attitude plus récente et plus pragmatique est matérialisée, selon BAYLON, dans une planification linguistique rigoureuse, qui depuis une quinzaine d'année (l'affirmation date de 1996) tend à présenter le français comme « *la voie d'accès à une modernité, à un savoir, à un progrès économique, scientifique, technique, culturel, donc comme facteur essentiel de l'avenir.[...] l'expression d'une communauté multinationale et multiculturelle[...] mais encore comme une valeur positive, un instrument d'utilité générale dans un monde pluraliste et multilingue.* »<sup>112</sup>

Cette position semble plus appropriée et trouve plus de caution chez nombre d'auteurs. Pour JEANJEAN : « *La langue et la culture françaises ont dû leur développement au fait qu'elles plongeaient leurs racines dans un ensemble de langues et de cultures diverses.[...] Une politique linguistique visant au développement d'un réel plurilinguisme à l'intérieur de l'Hexagone serait le seul moyen de revigorer le français et de lui conserver sa place dans un monde qui demeurerait, ainsi, lui aussi, réellement plurilingue.* »<sup>113</sup>

NISHIAMA<sup>114</sup> suit le même raisonnement, mais pour lui la diversité du français doit être prise dans un cadre plus général, celui de la francophonie. Selon lui, le rôle d'une langue étrangère est de s'ouvrir sur le monde et d'être un outil de communication international, dont l'objectif est d'instaurer une «*sécurité culturelle*» qui ne peut se concrétiser dans l'exclusion créée par l'hégémonie d'une seule langue.

L'enseignement du FLE devrait donc être centré, selon lui, sur son rôle d'outil de communication interculturelle et égalitaire, en faisant découvrir aux apprenants par exemple, les cultures de l'Afrique francophone ainsi que l'image que ces locuteurs francophones ont du français, ou encore les particularités lexicales de certains francophones. Cet enseignement devrait arriver à présenter le français comme une langue de dialogue pacifique et respectueuse de toutes les

---

<sup>112</sup> BAYLON Christian. Op. cité.- p. 193

<sup>113</sup> JEANJEAN Henri. 1998. Op. cité

<sup>114</sup> NISHIAMA Noriyuki. Op. cité

cultures de ce monde multipolaire.

Alain REY, lexicologue aux éditions le Robert, s'élève contre le purisme rigide autant que contre l'ouverture et l'adaptation sans contrôle, et présente la langue française par ce qu'elle est : une langue aux diverses sources. Il en conclut : « *langue de partage, le français s'il est en danger, sera sauvé par sa multiplicité, sa diversité, ses métissages, retrouvant le bouillonnement fécond des origines.* »<sup>115</sup>

Ainsi, beaucoup de scientifiques et de défenseurs éclairés de la langue française s'accordent pour dire que le salut du français se situe dans son rôle de vecteur du respect de la diversité, et d'outil d'interculturalité et de communication.

Pour conclure ce chapitre, rappelons avec BEACCO, que si le respect du plurilinguisme est onéreux sur le plan économique, son coût est dérisoire face aux valeurs humaines qu'il implique et dont ne peut se passer le monde d'aujourd'hui : « *le plurilinguisme s'inscrit dans un autre cadre, celui du respect des droits linguistiques des individus, face à l'État : respect de la liberté d'expression, respect des droits des minorités linguistiques, quelles qu'elles soient, dans le cadre de la nation, mais aussi respect des langues nationales les moins parlées et moins enseignées, dans le cadre de l'action internationale pour le respect des droits de l'homme.* »<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> REY Alain. Histoire de la langue : À propos du français. *Le français dans le monde* [en ligne]. 2000, n°316. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>

<sup>116</sup> BEACCO Jean-Claude. Op. cité

## CHAPITRE II : LES LANGUES ÉTRANGÈRES EN ALGÉRIE : CAS DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

Nous ne parlerons ici, bien entendu, que du français et de l'anglais – les autres langues étrangères étant d'ailleurs, à des degrés divers, peu présentes dans le paysage linguistique algérien. Par contre, nous ne pouvons pas discourir sur ces deux langues sans mentionner les langues maternelles et la langue officielle. Un tel discours est d'emblée difficile à produire tant la situation à décrire est polymorphe, chose dont témoigne l'abondante littérature qui en parle. Nous nous contenterons donc ici de rapporter les résultats de certaines analyses effectuées par des sociolinguistes, algériens pour la plupart, concernant les pratiques langagières réelles et les représentations linguistiques de ces langues chez des locuteurs algériens.

Il y a lieu tout d'abord de distinguer les représentations linguistiques véhiculées par les discours officiels, c'est-à-dire les discours des "*personnes autorisées*", et qui constituent "*l'image institutionnelle*", de celles que se font les locuteurs issus de différents groupes sociaux.

Cette image institutionnelle reflète l'idéologie sous-tendant une politique linguistique dont l'objectif demeure l'arabisation. Concernant cette politique linguistique, deux remarques s'imposent :

1. Nombre de spécialistes qualifient cette politique de conflictuelle. Conflictuelle en ce sens qu'elle a pour enjeu le pouvoir et qu'elle a toujours été pensée et mise au point « [...] *non selon des considérations pédagogiques, ou des planifications rationnelles, mais dans une sorte de guérilla administrative, où chacun* [des groupes sociaux qui ont accaparé le pouvoir au lendemain de l'indépendance : les élites arabophone et francophone] *s'ingéniait, par des arguments nobles et des manœuvres qui l'étaient moins, à grignoter les*

*positions de l'autre.* »<sup>117</sup>

Notre propos ici, n'est pas de parler de ces arguments et manœuvres, mais il est utile de signaler, avec TALEB-IBRAHIMI<sup>118</sup>, que la légitimation du pouvoir de chaque groupe a toujours été le but à atteindre.

2. Cette politique a toujours émané du sommet. Elle ne s'est jamais souciée du consensus populaire ni des réalités sociolinguistiques. Son mouvement vers la base s'est fait par le truchement de lois prenant le mode de l'interdiction mais aussi grâce à l'école et aux médias mis au service du pouvoir.

Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir la place impartie aux autres langues dans cette politique. Les langues maternelles, c'est bien connu, ont été reléguées au second plan, voire considérées comme des sous-langues, des dialectes honteux dont il fallait se débarrasser ou au moins, confiner au plan grégaire et informel. Idiomes vulgaires donc, mais surtout vus comme dangereux pour l'unité et l'authenticité de l'État. En 2002, et suite aux événements du "Printemps Noir" et aux pressions grandissantes des mouvements berbéristes, le tamazight est déclaré langue nationale non officielle. Pour le moment, cette reconnaissance ne s'inscrit pas encore, dans une *politique linguistique à fonction pleinement pratique*.

La langue française, plus que tout autre parler, est vue comme l'ennemi juré de la langue arabe nationale et officielle, car langue du colonisateur. Elle est donc vivement combattue afin de concrétiser l'indépendance au plan socioculturel. Elle est cependant la langue de la modernité et de l'ouverture. La solution est dès lors de tenter « *de transvaser dans la langue arabe tout le contenu culturel précédemment véhiculé par la langue française* »<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> GRANDGUILLAUME Gilbert. La lutte pour le pouvoir au moyen des langues : conséquences néfastes pour l'école et l'identité. In : MAROUF Nadir, CARPENTIER Claude (dir.). Langue, école, identités.- Paris-Montréal : L'Harmattan, 1997.- pp. 273-274

<sup>118</sup> TALEB-IBRAHIMI Khaoula. Algérie : l'arabisation, lieu de conflits multiples. Monde arabe : Maghreb, Machrek, 1995 (b), 150, p. 68

<sup>119</sup> GRANDGUILLAUME Gilbert. Langue, identité et culture nationale au Maghreb. Peuples méditerranéens, 1979, 09, p. 14

Une autre solution, plus récente et complémentaire de cette politique, consiste à introduire dans le paysage linguistique algérien, l'anglais comme langue de science et de modernité et élément essentiel pour l'intégration dans le processus de la mondialisation. Arguments très plausibles mais cachant mal « *l'arrière-pensée de concurrencer le français.* »<sup>120</sup>

PICH parle à ce propos d'une « *anglophonie envahissante omniprésente – certaines formes d'arabisation n'apparaissent plus que comme des préludes ou des prétextes à l'établissement de l'anglais.* »<sup>121</sup>

L'une des manifestations de cette "anglophonie" se présente au sein du système éducatif comme l'affirme DERRADJI : « [...] dès 1993 et dans une conjoncture politique très particulière, l'enseignement de l'anglais devient possible comme première langue étrangère au primaire, c'est un enseignement optionnel et en concurrence à la langue française. »<sup>122</sup>

Le français est officiellement déclaré langue étrangère, au même titre que l'anglais ou les autres langues étrangères. Il demeure cependant présent et bénéficie d'un prestige unique chez ceux-là mêmes qui prêchent l'arabisation. L'image institutionnelle du français est dès lors une image conflictuelle comportant des représentations contradictoires susceptibles d'engendrer des attitudes antinomiques : valorisation parce que langue de l'ouverture et de la modernité et rejet puisque langue du colonisateur.

Nous ne disposons malheureusement pas de beaucoup d'études concernant l'image institutionnelle de l'anglais en Algérie. Si l'on se réfère à HAYANE, le statut de langue internationale impartie à cette langue « *lui vaut une certaine bienveillance de la part des autorités malgré le contexte politique qui lui vaut d'être tout de même la langue d'un pays ex-colonial ainsi que celle d'un autre pays qualifié d'impérialiste. C'est aussi sans doute son aspect utilitaire en*

---

<sup>120</sup> TALEB-IBRAHIMI Khaoula. 1995 (a). Op. cité.- p.50

<sup>121</sup> PICH E. Le français au maghreb. In : Actes du colloque Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues- Grenoble III, lidilem, 1992.- p. 81. – Cité dans : MILIANI Mohamed. Le français dans les écrits de lycéens : langue étrangère ou sabir ? Insaniyat : Langues et société, 2002, 17-18, p. 82

<sup>122</sup> DERRADJI Yacine. Op. cité.- p. 43

*matière d'échanges commerciaux et techniques à l'échelle internationale qui lui gagne la place qu'elle occupe dans l'enseignement algérien. »*<sup>123</sup>

Cette affirmation date tout de même d'une quinzaine d'années. Beaucoup de choses ont changé depuis, dont la politique économique de l'Algérie. Il nous paraît plus vraisemblable qu'aujourd'hui, l'image institutionnelle de cette langue telle qu'elle apparaît dans les discours et les pratiques officielles, comporte plutôt des éléments positifs. L'anglais pourrait paraître, aux yeux de ces autorités, comme un substitut probable du français, substitut qui ne susciterait pas les sentiments de répulsion et d'infériorité ressentis à l'égard du français, puisque langue choisie et non imposée dans la violence. Une façon de se venger de cette langue à la fois adulée et haïe. La langue anglaise pourrait aussi être vue comme une autre façon de se rapprocher du "Machrek" arabe, où l'anglais est généralement la première langue étrangère.

L'impact de ces images au sein de la société peut être appréhendé à travers (et dépend de) deux niveaux que TALEB-IBRAHIMI<sup>124</sup> distingue clairement : les pratiques linguistiques réelles des locuteurs et leurs représentations linguistiques.

On a souvent utilisé pour décrire les pratiques linguistiques des locuteurs algériens le concept de diglossie dans le sens Fergusonien, ou celui de diglossie enchâssée ou de triglossie. TALEB-IBRAHIMI montre, dans Les Algériens et leur(s) langue(s), les insuffisances de ce modèle en concluant que la répartition fonctionnelle des langues en présence, relève plutôt des représentations des locuteurs et promoteurs politiques que des pratiques linguistiques réelles.

Elle avance donc la thèse du continuum que nombre de linguistes approuvent

---

<sup>123</sup> HAYANE Omar. L'enseignement de la langue anglaise en Algérie depuis 1962.- Alger : OPU, 1989.- p. 45

<sup>124</sup> TALEB-IBRAHIMI Khaoula. 1995 (a). Op. cité

(CHERRAD, DOURARI, etc.). Ce continuum inclut les variétés d'arabe de la plus à la moins normée, le berbère et les langues dites étrangères. Chaque locuteur dispose d'un répertoire verbal où il fait ses choix de langues ou de styles, selon les contextes de communication. À l'issue d'une analyse des pratiques langagières de différents locuteurs, elle relève une grande tendance aux phénomènes d'alternance et de mixage des codes.

Il nous importe ici particulièrement de savoir quelles langues étrangères sont réellement présentes en Algérie. Que se soit au niveau de l'écrit ou de l'oral, la réponse est de notoriété publique : le français en premier lieu. La langue anglaise est évoquée en deuxième lieu.

Si l'on compare l'"*ixité*"<sup>125</sup> des deux langues dans l'environnement algérien, le français est sans conteste la langue étrangère la plus présente.

Une enquête de BILLIEZ et KADI<sup>126</sup> effectuée à la veille de l'application de la loi sur la généralisation de la langue arabe (juillet 1998), et qui a consisté en l'analyse de documents écrits de différents secteurs de la vie publique, a mis en évidence la prépondérance de l'usage du français. Une forte présence de cette langue a été remarquée au fur et à mesure que l'on s'éloignait des sphères de l'État. Le français est très souvent utilisé en "*dialinguisme*"<sup>127</sup> avec l'arabe, et parfois même tout seul. Dans les documents analysés, l'anglais est mentionné une seule fois : le passeport est rédigé en arabe, en anglais et en français. Mais, comme le notent ces deux auteurs, ce document est rempli par les autorités administratives, seulement en arabe et en français. Nous pouvons ajouter à cette courte liste de documents où l'anglais est présent, les modes d'emploi des produits surtout importés dont les notices des médicaments.

Une enquête similaire effectuée par TALEB-IBRAHIMI et portant sur les enseignes des magasins dans la ville d'Alger, met en évidence « *la diversité*

---

<sup>125</sup> Concept que CALVET (2000. Op. cité.- pp. 189-190) emprunte à Fishman : *xness*, et qui « se mesure à partir de la présence des langues sur les murs, les affiches, dans les médias, à l'école, etc. »

<sup>126</sup> BILLIEZ Jacqueline, KADI Latifa. Op. Cité

<sup>127</sup> Selon ces auteurs, le *dialinguisme* est « l'exposition simultanée des deux langues dans un espace circonscrit, et pour contenus identiques ».- id.

*des signes linguistiques utilisés, cela va de l'arabe à l'anglais en passant par le tamazight et le français quand nous ne trouvons pas parfois de l'italien ou de l'espagnol et même du chinois ou de l'indien (les enseignes des restaurants sont, à cet égard très significatives), indices évidents de l'inexorable intégration de notre pays dans l'économie de marché et dans la mondialisation. »*<sup>128</sup>

Le taux de présence de ces différentes langues n'est cependant pas égal. Dans un boulevard de Hydra, l'auteur note que « *ces enseignes sont, dans leur majorité monolingues (en français), quelques-unes vont se distinguer par le bilinguisme arabe/français ou, c'est plus rare, anglais/arabe. »*<sup>129</sup>

Si ce quartier, réputé huppé, peut ne pas être représentatif quant à l'utilisation majoritaire du français, ceci pourrait l'être encore moins pour l'utilisation de l'anglais. La langue française, si elle peut être moins présente que l'arabe, est en tous cas, plus présente que la langue anglaise.

DOURARI, en analysant les pratiques langagières réelles en Kabylie lors des événements du "Printemps Noir" 2001, pratiques prenant naissance dans un contexte émotionnel très particulier, conclut que « *les énonciateurs, dont les tagueurs, utilisent en effet [indifféremment] toutes les ressources disponibles dans leur répertoire linguistique et scripturaire. »*<sup>130</sup>

Selon cet auteur, ce répertoire comprend quatre langues : le kabyle, l'arabe dialectal, l'arabe scolaire et le français, ainsi que les graphies arabe et latine. La langue anglaise n'est pas du tout citée : dans les énoncés oraux et écrits qu'il a relevés dans la ville de Tizi-Ouzou, l'anglais n'est présent nul part.

De nombreuses autres études sur les pratiques orales réelles des locuteurs montrent des résultats semblables à ceux cités plus haut.

---

<sup>128</sup> TALEB-IBRAHIMI khaoula. Entre toponymie et langage, balades dans l'Alger plurilingue. *Insaniyat : Langues et société*, 2002, 17-18, pp. 10-11

<sup>129</sup> Id. - p. 15

<sup>130</sup> DOURARI Abderrezak. pratiques langagières effectives et pratiques postulées en Kabylie. *Insaniyat : Langues et société*, 2002, 17-18, p. 34

GAOUAOU<sup>131</sup> note la présence dans les lycées de Batna (hors de la salle de cours), de plusieurs variétés linguistiques : l'arabe dialectal, le chaoui, l'arabe moderne et le français. Le français étant souvent utilisé en alternance codique avec les autres langues. Il note également que les jeunes utilisent souvent cette langue dans différents lieux : à l'université, au marché, dans la rue, etc.

MEKKAOUI fait le même constat lorsqu'elle affirme : « *Autant il est tacitement admis que le français a régressé en Algérie depuis la mise en place de la politique d'arabisation et depuis sa disparition du média lourd (pas d'émission nationale en français, suppression du J.T. en français), autant on est frappé par sa quasi-présence dans la communication des jeunes.* »<sup>132</sup>

Ce français est cependant utilisé par les jeunes d'une manière spéciale. MEKKAOUI décrit le langage utilisé par les étudiants de l'université de Constantine : « *L'arabe fonctionne alors comme un canevas qui serait rempli par des termes français. Une espèce de langage arabe qui offrirait un cadre général de pensée mais qui aurait besoin pour se réaliser pleinement de voir "ses blancs" comblés par le français.* »<sup>133</sup>

MILIANI<sup>134</sup>, en analysant les écrits français de lycéens, note « *une sorte de rupture avec la Norme* » ayant pour résultat « *une langue de plus en plus incompréhensible* ».

CHERRAD, quant à elle, défend la thèse de l'existence en Algérie d'une « *norme endogène* » du français, comme celle qu'a notée MANESSY en Afrique.

« *[...] ce français fixé par une norme qui, si elle est présentée comme extérieure et étrangère, est transformée en fait, par des facteurs sociaux et psychologiques en une réglementation proprement locale, par une réadaptation de cette langue*

---

<sup>131</sup> GAOUAOU Manaa. Représentations et normes sociolinguistiques au sein de la communauté des professeurs de français du secondaire dans la wilaya de Batna. *Insaniyat*, 2002, 17-18, pp. 155-156

<sup>132</sup> MEKKAOUI Fatima Zohra. Les stratégies discursives des étudiants et l'utilisation du français. *Insaniyat*, 2002, 17-18, p. 167

<sup>133</sup> Id. - p. 182

<sup>134</sup> MILIANI Mohamed. Op. cité.- p. 79

*dans ses fonctions et dans sa possession selon des références et usages algériens. »*<sup>135</sup>

Notant que la situation sociolinguistique en Algérie est différente de celle observée en Afrique Noire, DERRADJI refuse de parler de *norme endogène* et préfère le concept de *particularisme lexical* pour qualifier ce français : « [...] *la norme endogène qui régule les usages du français en Algérie n'est pas une norme dans le sens linguistique normatif du terme mais plutôt un particularisme sociologique et socioculturel qui, pour des raisons socio-historiques pertinentes s'est inscrit dans la trame même de la norme référentielle du français pour en faire corps non pas comme une excroissance mais comme un élément constitutif intrinsèque.* »<sup>136</sup>

D'après ces études, il ressort donc que le taux de présence du français dans l'environnement algérien est nettement plus élevé que celui de toute autre langue étrangère, notamment l'anglais. Nous n'irons pas jusqu'à affirmer que la langue anglaise est inexistante dans l'environnement linguistique et culturel des Algériens, car il nous arrive souvent aujourd'hui de rencontrer cette langue sur des produits importés ou dans des spots et des placards publicitaires : les annonces d'offres d'emplois, ou des écoles privées d'enseignement des langues, qui paraissent dans les quotidiens algériens, donnent une idée de l'importance que l'anglais revêt progressivement en Algérie, surtout dans le domaine du travail.

Il nous arrive également d'entendre des jeunes fredonner des airs (en général déformés) de chanteurs d'expression anglaise, ou plus rarement, utiliser des mots anglais dans divers domaines de la vie quotidienne.

Cette présence de la langue anglaise en Algérie, peut être justifiée par

---

<sup>135</sup> CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina. Paroles d'étudiants. *Insaniyat*, 2002, 17-18, p. 128

<sup>136</sup> DERRADJI Yacine. La langue française en Algérie : particularisme lexical ou norme endogène ? *DES LANGUES ET DES DISCOURS EN QUESTION*. Colloque national (décembre 2002 : Constantine). Les Cahiers du SLADD, 2004, 02, p. 22

l'introduction de l'Internet, des chaînes de télévision anglo-américaines et bien sûr par l'ouverture de l'Algérie à l'économie de marché.

Il paraît clair cependant, que la présence du français est beaucoup plus spontanée et dépasse de loin celle de l'anglais. C'est dans ce cadre que se pose la question du statut de ces langues étrangères : l'anglais est bien une langue étrangère. Quant au français, son statut réel ne correspond pas exactement à celui posé par le pouvoir. À ce titre, MEKKAOUI distingue le statut institutionnel du français, contrecarré par son statut "*social, réel et vécu*" : « *nous accepterons volontiers le statut de langue étrangère si on nous cite un seul exemple de par le monde où une langue étrangère est parlée par autant de locuteurs.* »<sup>137</sup>

Toutes ces données témoignent donc du décalage entre pratiques réelles et discours officiel. Toutes les contradictions que les linguistes ont relevées appellent une analyse complémentaire : celle des représentations qu'ont les locuteurs de ces différentes langues étrangères, maternelles et officielle, de leurs valeurs, des fonctions qu'ils leur attribuent, etc.

Dans ce chapitre également, TALEB-IBRAHIMI<sup>138</sup> avance une thèse des plus intéressantes : les représentations des locuteurs algériens sont en décalage avec leurs pratiques effectives. Elle distingue plusieurs groupes sociaux : d'un côté, les groupes qui ont des positions et des attitudes extrémistes : les berbéristes, les francophones-francophiles et les extrémistes arabisants. De l'autre, la majorité des locuteurs qui ont des positions moyennes.

Nous ne nous intéresserons pas ici aux attitudes extrémistes, car notre travail porte sur les représentations linguistiques les plus répandues dans l'imaginaire linguistique des Algériens. Selon TALEB-IBRAHIMI, ces représentations s'organisent selon un schéma fixe, celui de l'idéologie

---

<sup>137</sup> MEKKAOUI Fatima Zohra. Op. cité.- p. 182

<sup>138</sup> TALEB-IBRAHIMI Khaoula. 1995 (a). Op. cité

diglossique au sens catalano-occitan. En résumé, conflit et contradictions entre des représentations antinomiques puisque dévalorisation de la langue dominante, dévalorisation de la langue dominée et compensation consolatrice : la langue dominante est perçue comme langue de l'esprit, la langue dominée comme langue du cœur. Ce conflit existerait entre l'arabe standard et les langues maternelles d'un côté, et entre l'arabe classique et le français de l'autre. L'arabe standard est à la fois valorisé, sacralisé car vu comme langue de la religion islamique, et rejeté puisque considéré archaïque et pompeux. Le français est rejeté car langue du colonisateur, de l'impie, mais valorisé parce que langue de la modernité, de l'ouverture et de la promotion sociale.

Elle signale également les variations de ces représentations selon le sexe et le milieu social des locuteurs. Selon elle, les femmes citadines ont des attitudes plus positives à l'égard du français que celles qu'ont les hommes. Le français est pour elles la langue de la transgression des interdits socioculturels, et donc symbole de liberté et d'épanouissement. Les jeunes défavorisés, contrairement à ceux issus des milieux citadins aisés, ont moins d'attitudes positives vis-à-vis du français, adoptent plus souvent les positions des arabisants extrémistes et penchent même vers l'intégrisme.

Après plus de quarante ans d'indépendance, il semblerait donc que le conflit soit intériorisé dans l'imaginaire linguistique des nouvelles générations, car ce sont bien celles-ci qui nous intéressent. MILIANI<sup>139</sup> parle à ce propos d'une "*schizophrénie langagière*", se manifestant par des attitudes contradictoires que peut avoir le même individu vis-à-vis de la même langue, selon le contexte dans lequel il se trouve. Les raisons de cette schizophrénie incomberaient à la façon dont la politique linguistique a été conduite. En d'autres termes, les pratiques et les discours officiels auraient parfaitement réussi à créer chez les nouvelles générations, notamment par le biais de l'école

---

<sup>139</sup> MILIANI Mohamed. Op. cité.- p. 81

et des médias, un malaise identitaire et socioculturel qui pourrait expliquer nombre d'opinions et de comportements sociaux problématiques. Ils auraient donc réussi non pas à altérer ou à créer des conflits au niveau des pratiques langagières des locuteurs, pas plus à faire disparaître le prestige du français chez ces derniers, mais seulement à créer chez eux un rapport d'attraction / rejet qui s'arrêterait au plan des représentations.

Si l'on se réfère à la thèse de la norme endogène, soutenue par CHERRAD, les nouvelles générations ont plutôt des attitudes bienveillantes vis-à-vis du français car, selon DAFF, la norme endogène « *est la façon normale de marquer son territoire linguistique après une appropriation d'une langue qui n'est pas ressentie comme aliénante mais plutôt comme outil de communication qu'il faudrait adapter aux besoins de communication spécifiques d'utilisateurs qui n'ont pas vécu la période du français langue étrangère en Afrique.* »<sup>140</sup>

Dans tous les cas, le français reste une langue de prestige, d'ouverture et de modernité. La valeur symbolique attribuée au français manifeste l'échec de la politique d'arabisation totale de l'environnement linguistique algérien et aussi celui des tentatives de substituer l'anglais au français. Rappelons que le marché linguistique est un marché qui fonctionne sur le terrain, car les valeurs imparties aux différentes langues sont plus le résultat de négociations *in vivo* que de lois contradictoires et contraignantes décidées *in vitro*.

L'anglais aussi bénéficie d'un prestige manifeste chez les locuteurs algériens, notamment chez les apprenants et les jeunes en général. Pour HAYANE, l'anglais « *jouit d'un certain prestige auprès des apprenants, qui lui vient de leur engouement pour la musique anglo-saxonne, ainsi que de son statut, volontiers reconnu, de langue internationale.* »<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> DAFF M. Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie.- Paris, le français en Afrique, Didier Éruditions, 1998, 12, p. 96. – Cité dans : CHERRAD-BENCHEFRA Yasmina. Op. cité. - p. 127

<sup>141</sup> HAYANE Omar. Op. cité. - p. 45

Aujourd'hui, il est aussi la langue de l'Internet, de l'informatique et de toutes les technologies modernes. Selon ZEGHIDOUR<sup>142</sup>, cette langue progresse en Algérie surtout dans le domaine de la recherche scientifique. DERRADJI fait le même constat : « *l'anglais, considéré comme langue étrangère seconde revêt une importance plus grande pour la poursuite des études à l'étranger ou pour faire des études pointues dans le domaine de la recherche.* »<sup>143</sup>

La différence entre les valeurs imparties à ces deux langues étrangères se situe donc, dans le fait que la langue française apparaît comme indispensable à la réussite sociale, à l'ouverture et à la communication, car fortement présente dans la réalité sociolinguistique et affective des Algériens. L'anglais reste une langue étrangère, certes symbole de modernité et de mondialisation, mais langue étrangère dans les discours et dans les faits. Son apprentissage est essentiel pour remplir certaines fonctions en Algérie, mais il ne se fait jamais (ou si ça se trouve, très rarement) en milieu autre qu'institutionnel.

Spéculer sur l'avenir des langues étrangères en Algérie est chose superflue, tant la situation actuelle était imprévisible il y a trente ans. Nombre de spécialistes affirment que le français se porte bien en Algérie et qu'il a encore de l'avenir ici. Deux dangers pourraient cependant le détrôner de cette place privilégiée :

D'abord, comme le note BENRABEH<sup>144</sup>, la réhabilitation improbable pour le moment mais pas impossible, des langues maternelles qui pourraient dès lors, symboliser l'authenticité réservée depuis l'indépendance à l'arabe standard et véhiculer la modernité impartie au français. Le français pourrait donc perdre sa place si une langue nationale arrivait à remplir les fonctions qu'il remplit

---

<sup>142</sup> ZEGHIDOUR Slimane. Le rôle et le devenir du français en Algérie. In : ABOU Selim, HADDAD Katia. Une francophonie différentielle.- L'Harmattan, 1994.- p. 377

<sup>143</sup> DERRADJI Yacine. 2001. Op. Cité.- p. 46

<sup>144</sup> BENRABEH Mohamed. L'arabe algérien véhicule de la modernité. Cahiers de linguistique sociale, 1993, 22 p. 42

actuellement.

Ensuite, l'éventuelle régression du français dans les pays francophones notamment en France<sup>145</sup> : l'évolution et l'issue de la guerre in vivo qui l'oppose à l'anglais, sera déterminante pour l'évolution de ces deux langues dans les pays où le français résiste à l'anglais, y compris en Algérie.

---

<sup>145</sup> ZEGHIDOUR Slimane. Op. Cité.- p. 377

## CONCLUSION

Nous avons tenté de présenter dans ce chapitre, une sorte de compte-rendu de quelques études sociolinguistiques concernant la situation de deux langues qui se disputent l'universalité, les titres de noblesse et le plus d'espace pour étendre leur impérialisme.

Nous avons vu que l'anglais avançait sûrement et rapidement. Nous avons aussi pu voir qu'en Algérie – comme dans nombre de pays africains anciennement colonisés par la France –, le français se portait plutôt bien : au niveau des pratiques réelles des locuteurs autant qu'au niveau de leurs représentations, il jouit d'un prestige certain. Prestige dont jouit également l'anglais, mais d'une manière différente.

Dans les deux parties qui suivront, nous analyserons les représentations de ces deux langues étrangères chez des apprenants de troisième année du secondaire. Ces représentations peuvent expliquer nombre de phénomènes : les pratiques linguistiques des locuteurs, l'échec ou l'évolution d'une politique linguistique ou, à un niveau plus proche de notre recherche, le choix d'étudier telle ou telle autre langue étrangère.

**TROISIÈME PARTIE**  
**MÉTHODOLOGIE**

## **INTRODUCTION**

Dans cette partie, nous commencerons par développer la problématique spécifique à notre investigation pratique. Nous tenterons de présenter les objectifs de notre enquête, de décrire l’outil méthodologique utilisé, ainsi que les étapes principales du déroulement de cette enquête ; à commencer par la formulation des hypothèses, en passant par les conditions de passation et de récupération des questionnaires, pour finir par l’explication des différentes méthodes de dépouillement et d’analyse utilisées.

Dans le deuxième chapitre, nous exploiterons les informations recueillies à partir de l’analyse des réponses à certaines questions du questionnaire utilisé, pour présenter les apprenants de notre corpus.

# **CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

## **1. Problématique de la recherche**

Le groupe social sur lequel porte notre enquête est celui des apprenants de troisième année du secondaire du lycée SOUMANI de Kherrata. Il appartient à un groupe plus large : celui des apprenants algériens.

L'hétérogénéité de notre groupe se manifeste dans son scindement en plusieurs sous-groupes, en fonction de divers critères : la filière, le sexe, les origines socioéconomiques et intellectuelles, les influences culturelles, etc.

Ce groupe est caractérisé par « *la spécificité de ses buts, qui d'une part sont imposés de l'extérieur et, d'autre part, consistent surtout à produire des changements chez l'apprenant.* »<sup>146</sup>

Ces changements touchent directement les savoirs savants de l'apprenant. Ils concernent également ses savoirs non savants, influençant ainsi les différentes formes de sa connaissance naïve, notamment les représentations qu'il a des différentes langues qu'il connaît ou dont il entend simplement parler.

Comme nous l'avons déjà signalé, le but de notre enquête n'est pas d'analyser l'évolution des représentations que se fait l'apprenant des deux langues étrangères qu'il étudie. Cela aurait demandé une analyse longitudinale qui s'étendrait sur plusieurs années et dont nous ne possédons pas les moyens de réalisation. Nous nous contentons donc ici, d'une étude synchronique et comparée des différentes représentations du français et de l'anglais, recueillies dans un corpus tiré du groupe social qui nous intéresse.

---

<sup>146</sup> GALISSON Robert, COSTE Daniel (dir.). Dictionnaire de didactique des langues.- Paris : Librairie Hachette, 1976.- pp. 259-260.

Les démarches de notre enquête s'articulent autour de deux objectifs :

1. Nous voulons connaître l'image de chaque langue chez ces apprenants, c'est-à-dire l'ensemble des différentes représentations de ces deux langues, telles qu'elles apparaissent dans les différentes opinions et évaluations contenues dans les réponses formulées par ces apprenants.

2. Nous voulons également découvrir les différents rapports entre l'une des attitudes produites par ces représentations : aimer / préférer une langue étrangère et une décision, également produite par ces représentations, pouvant se traduire par une pratique sociale : choisir d'étudier une langue étrangère.

L'étude de ces rapports prendra en considération des éléments intrinsèques à ces représentations, mais aussi des facteurs externes relatifs notamment aux profils socioculturels des sujets producteurs de ces représentations, c'est-à-dire des apprenants.

Ce deuxième objectif peut se résumer dans les deux interrogations suivantes :

- Qui préfère quelle langue ? Pourquoi ?
- Qui choisit d'étudier quelle langue ? Pourquoi ?

## **2. La pré-enquête et les hypothèses**

Les hypothèses qui ont servi au choix et à l'élaboration de notre outil d'investigation, ainsi qu'à la conduite de l'analyse de notre corpus, sont issues de différentes sources.

D'abord, de la lecture des comptes-rendus de certaines enquêtes portant sur l'étude des représentations linguistiques (ou plus largement sociales)<sup>147</sup>.

Ensuite, de nos quelques conversations avec des lycéens de notre connaissance. Des questions directrices (exemple : Qu'est-ce que tu préfères

---

<sup>147</sup> Nous citons par exemple le travail de RÉZEAU Joseph : *Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia* disponible sur : <http://alsic.univ-fcomte.fr/> , ou l'enquête que présente GUEUNIER Nicole dans *Les français devant la norme* (op. cité).

étudier, le français ou l'anglais ? Pourquoi ?) invitaient à chaque fois ces jeunes personnes à s'exprimer sur les langues étrangères. Outre les informations intéressantes que nous avons recueillies, nous avons remarqué la relative aisance avec laquelle la plupart parlaient de ce sujet.

Enfin, la confrontation de toutes ces données nous a permis de définir un nombre d'hypothèses. En voici les principales :

Hypothèse n°1 : l'image de l'anglais est plus positive que celle du français dans ce groupe.

Hypothèse n°2 : les attitudes vis-à-vis de ces deux langues étrangères varient en fonction du groupe culturel de référence, du sexe, de la filière et du groupe social d'appartenance des apprenants.

Hypothèse n°3 : plus les apprenants sont influencés par la culture orientale arabe, plus ils sont nombreux à choisir d'étudier l'anglais et à la préférer au français.

Hypothèse n°4 : le choix de la licence à préparer est lié au prestige manifeste de la langue (utilité sociale).

Hypothèse n°5 : la préférence pour une langue étrangère est liée à des raisons affectives et de maîtrise de la langue.

### **3. Présentation de l'outil d'investigation**

#### **3.1. Choix de l'outil d'investigation : le questionnaire**

Depuis la première étape de notre réflexion, nous avons opté pour l'utilisation d'une enquête par questionnaire. Comme le souligne ABRIC<sup>148</sup>, « *Le choix des outils doit donc nécessairement être dicté par la théorie des*

---

<sup>148</sup> ABRIC Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. IN : ABRIC Jean-Claude (dir.). Pratiques sociales et représentations.- Paris : PUF, 1994.- p. 59

*représentations sociales à laquelle se réfère le chercheur* ». Nos objectifs se réduisant à une étude du contenu des représentations, nous avons le choix entre deux outils classiques : l'entretien et le questionnaire. Nous avons choisi le questionnaire.

Notre décision de choisir le deuxième outil est liée à l'un de ses avantages : il permet de toucher un grand nombre de sujets en réalisant une économie de temps et de moyens que l'entretien ne pourrait offrir ; or il nous a semblé important de travailler avec un nombre assez élevé d'apprenants. Non pas que notre travail ambitionne la représentativité, mais nous tenions à introduire des « *aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation* »<sup>149</sup>. Notre public ne présentant pas une structure homogène, nous voulions vérifier et mettre en évidence les corrélations entre certains résultats et certains facteurs discriminants qui caractérisent cette structure. L'utilisation de l'entretien, en considérant les moyens dont nous disposions, ne nous aurait pas permis de constituer un corpus assez important pour satisfaire les exigences de notre enquête.

Afin de réduire le risque de limitation de l'expression des enquêtés, considéré comme l'un des inconvénients majeurs de l'utilisation du questionnaire, nous avons prévu un maximum de questions ouvertes dans la partie concernant la saisie des représentations.

### **3.2. Présentation du questionnaire**

Le questionnaire<sup>150</sup> comporte 24 questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. On peut regrouper ces questions en deux grandes parties. Une partie a pour objectif de repérer les représentations des deux langues étrangères en présence, à savoir le français et l'anglais. L'autre partie concerne les facteurs

---

<sup>149</sup> Id.- p. 62

<sup>150</sup> Voir annexe IV.

sociaux qui pourraient déterminer ces représentations.

### 3.2.1. Les déterminants sociaux

Le questionnaire commence par des questions sur l'âge, le sexe et la filière des apprenants enquêtés.

La question n°2 porte sur les langues maternelles ainsi que sur certaines pratiques langagières de ces apprenants. Cette première question permet entre autres, de saisir certains écarts entre les pratiques réelles de ces locuteurs et les représentations qu'ils pourraient s'en faire.

Les questions 12-16 permettent de définir le niveau socioéconomique et intellectuel dans lequel chaque apprenant évolue.

La question n°12 concerne le lieu de résidence : l'appartenance à un milieu rural ou urbain constitue un facteur important dans la différenciation sociale.

Les questions 13-15 s'intéressent aux conditions socioéconomiques des familles de nos informateurs. Elles sont suivies par la question 16 qui s'intéresse au niveau d'instruction des parents et éventuellement, des deux frères/sœurs les plus âgés et capables de remplir le rôle de tuteurs (qui sont adultes). Cette capacité est précisée à partir des réponses à la question n°16. Les critères utilisés pour la prise en considération du niveau d'instruction des frères et sœurs plus âgés seront exposés plus loin.

Les questions 3-7 et la question n°17 portent sur les références culturelles de ces apprenants. La question n°3 concerne leurs loisirs. Les questions 4, 6 et 7 les invitent à indiquer les chaînes de télévision qu'ils regardent, les styles de musique qu'ils écoutent et quelques-unes de leurs idoles. La question n°5 porte sur la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils font leurs lectures ; si toutefois la lecture fait partie de leurs loisirs.

La question n°17 s'intéresse à un autre vecteur d'influence culturelle, à savoir la tendance culturelle ambiante à la maison. La langue d'instruction des parents est pour beaucoup dans la détermination de cette tendance.

Enfin, les questions 9-11 concernent les projets d'avenir de ces apprenants : la formation qu'ils aimeraient suivre, le métier qu'ils voudraient exercer et le (les) pays où ils espèrent s'installer.

### 3.2.2. Les représentations

La deuxième batterie de questions comporte un certain nombre d'opinions et de jugements censés donner des informations sur les représentations que les apprenants ont des deux langues étrangères qu'ils étudient : le français et l'anglais.

La première question, fermée, permet de donner une opinion sur l'utilité des langues étrangères en général. Cette utilité, si les apprenants la perçoivent, est précisée dans la question n°23. Dans cette question, ils sont appelés à donner leurs avis sur les compétences linguistiques les plus importantes dans la maîtrise d'une langue étrangère. Ces deux questions nous donneront une idée première des représentations des langues étrangères chez ces apprenants.

La question n°15 comporte une auto-évaluation de la compétence qu'ils ont du français et de l'anglais.

La question n°20 comporte un nombre d'énoncés sur ces deux langues. Les apprenants sont invités à répondre à chaque énoncé par l'affirmative ou par la négative et émettre ainsi certaines de leurs opinions sur les langues en question.

À travers les questions 21 et 22, les apprenants sont conviés à exprimer leurs opinions concernant les cours de français et d'anglais, et à justifier leurs réponses. Par cette question, nous voulons connaître le degré de l'impact de facteurs scolaires, tels que l'image des professeurs ou l'attrait des programmes, sur les représentations qu'ils ont de ces deux langues.

Enfin, les questions 19 et 24, ouvertes, concernent la langue étrangère préférée et la licence qu'ils conseilleraient à leurs amis (et donc qu'ils choisiraient

éventuellement pour eux-mêmes ). Les réponses aux deux questions n'étant pas forcément pareilles : un apprenant peut très bien choisir de préparer une licence d'anglais alors qu'il préfère la langue française. L'inverse aussi est possible. C'est ce qui a été noté lors des entretiens de la pré-enquête et confirmé dans les questionnaires du pré-test.

#### **4. Les conditions de passation et récupération des questionnaires**

L'enquête a été réalisée au début du mois de mai de l'année 2003. Elle a ciblé les apprenants des huit classes de Terminale du lycée SOUMANI de Kherrata. Nous avons distribué 120 questionnaires. Nous en avons récupéré 89.

Nous avons opté pour l'auto-administration des questionnaires, tout en étant conscients des inconvénients de cette méthode, notamment ceux relatifs à la qualité des informations recueillies. Ce choix a été effectué à cause du nombre de ces questionnaires et surtout, des réticences de l'administration. Pour cette même raison, nous n'avons pas pu accéder aux dossiers scolaires des apprenants, afin de construire notre échantillon. Nous avons donc demandé à des collègues enseignants de français et d'anglais d'administrer les questionnaires à des apprenants pris au hasard. Parce qu'il s'agissait de classes d'examen, et qu'aucun enseignant n'avait fini son programme à cause des nombreuses grèves qui ont marqué l'année scolaire, il a été impossible d'effectuer l'enquête pendant les séances de cours. Les questionnaires étaient donc distribués aux apprenants à la fin du cours, et ces derniers devaient les remplir chez eux et les remettre aux enseignants pendant le cours suivant.

Ces conditions de passation sont loin d'être exemplaires. D'abord les conditions de réponse aux questionnaires n'étaient pas les mêmes pour tous les apprenants. Ces derniers ne vivent pas tous dans le même milieu et n'ont certainement pas répondu dans le même contexte (pas de standardisation). Ensuite, cette méthode a été à l'origine de l'augmentation du taux de rejet des

questionnaires : 26%.

Afin de réduire la méfiance et le rejet, nous avons demandé aux enseignants de préciser à leurs apprenants qu'il s'agissait d'un questionnaire destiné à un travail de recherche universitaire sur les langues que préfèrent les lycéens. Ils devaient aussi mentionner que ce n'était pas noté, qu'eux-mêmes ne faisaient que rendre un service à une tierce personne et que l'anonymat était de rigueur. Les apprenants étaient donc invités à répondre honnêtement et avec précision.

## **5. Méthode d'analyse et problèmes méthodologiques**

Le dépouillement des questionnaires s'est fait manuellement. L'analyse des résultats s'est focalisée sur le contenu. Nous avons combiné deux méthodes d'analyse : l'analyse thématique et l'analyse statistique.

Dans l'analyse statistique (ou quantitative), nous avons tenté de mettre en évidence les différents rapports entre les résultats obtenus et les différentes variables possibles, afin de dégager certains éléments clés. Lorsque l'une des variables correspondait à plusieurs questions, nous avons utilisé des indices énumératifs pour définir des variables synthétiques.

Dans l'analyse qualitative, nous avons étudié quelques énoncés produits par certains apprenants comme réponses aux questions ouvertes, et qui nous ont semblé chargés de compléments d'information ou d'éléments nouveaux.

Au cours du codage, du dépouillement et de l'analyse des résultats, nous avons rencontré quelques difficultés que nous avons dû aplanir en prenant certaines décisions qui, en augmentant les risques de commettre des biais, étaient nécessaires pour avancer dans l'analyse. Rappelons les propos de MUCCHIELLI à ce sujet : « *Peut-être est-ce à l'étape de l'analyse des résultats qu'il faut à la fois le plus de méthode et le plus de curiosité libre..., le plus de*

*froide objectivité et le plus d'imagination. »*<sup>151</sup>

### **5.1. Le problème des non-réponses**

Pour ce qui est du problème de non-renvoi des questionnaires, le taux de rejet est assez élevé : 26%. Nous avons donc analysé les réponses en fonction du nombre réel des questionnaires rendus. Pour expliquer ce phénomène, MUCCHIELLI invoque trois raisons : *ne pas vouloir, ne pas savoir, ne pas pouvoir*<sup>152</sup>.

Dans notre cas, nous pensons que ce taux est en partie dû aux conditions de passation. L'auto-administration des questionnaires, c'est bien connu, favorise les non-réponses<sup>153</sup>. Mais encore, deux facteurs en particulier nous semblent susceptibles d'avoir aidé à l'augmentation de ce taux : d'abord le moment de passation. Rappelons que ces apprenants préparent un examen très important qui est le baccalauréat, et que le mois de mai est le dernier mois d'études. Nous pensons que la pression et la tension dont souffrent les apprenants pendant cette période, ont contribué à rendre le questionnaire peu important à leurs yeux. La justification donnée aux enseignants lorsque ceux-ci réclamaient les questionnaires étant toujours l'oubli. L'autre facteur pourrait être le fait que le questionnaire porte sur les mêmes langues que les professeurs chargés de la passation enseignent. Malgré les consignes garantissant l'anonymat et expliquant la neutralité des enseignants, il se pourrait que les apprenants qui n'aiment pas ces enseignants et leurs matières ou qui auraient peur que ceux-ci ne lisent leurs réponses et les identifient, aient préféré ne pas répondre aux questionnaires.

Cet aspect du problème suscite une autre question, celle de connaître le

---

<sup>151</sup> MUCCHIELLI Roger. Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale.- 8<sup>e</sup> éd. Paris : Entreprise Moderne d'Édition et Librairies Techniques, 1985.- p. 54

<sup>152</sup> Id.- p. 53

<sup>153</sup> Selon MUCCHIELLI (id.- pp. 49-50), le nombre de non-réponses peut aller de 25% à 80%.

degré de véracité des réponses données par les apprenants ayant remis leurs questionnaires. Croire que l'enseignant pourrait lire les réponses et reconnaître leurs auteurs est susceptible de renforcer chez ces apprenants la réaction de prestige qui consiste, selon MUCHIELLI, à répondre de façon à donner une image gratifiante de soi. Cette réaction s'ajoute donc aux autres « *phénomènes psychosociaux de la situation de réponse à des questions* »<sup>154</sup>, qu'énumère cet auteur : attraction de la réponse positive, les suggestions dues à la formulation des questions, etc.

Les non-réponses dans les questionnaires récupérés constituent un autre écueil. Leurs taux diffèrent selon la nature des questions. Dans les questions qui portent sur les déterminants sociaux (lieu de résidence, catégorie socioprofessionnelle et niveau d'instruction des parents), le taux de non-réponses ne dépasse pas les 05%.

ZETTILI<sup>155</sup> donne deux explications possibles aux non-réponses aux questions portant sur le métier des parents :

« - *Par les non-réponses, les apprenants sous-entendent que leurs parents sont inactifs.*

- *Les apprenants ne veulent pas répondre par méfiance ou par tendance à dissimuler une vérité qu'ils n'aiment pas que les autres connaissent, cherchant à éviter le rejet social et le mépris, tel que le souligne MUCCHIELLI en parlant du mensonge comme étant une réaction défensive dans les réponses des enquêtés. Dans ce cas, soit les parents sont chômeurs, soit ils exercent une profession que leurs enfants trouvent dévalorisante. »*

Il considère donc les non-réponses comme synonyme de non-activité.

Nous pensons que cette attitude est généralisable pour le traitement des non-réponses aux autres questions sur les déterminants sociaux. Les apprenants

---

<sup>154</sup> Id.- p. 36

<sup>155</sup> ZETTILI Abdesselem. Analyse de la demande en tant qu'outil pédagogique.- p. 178.- Th : Linguistique/Didactique : Constantine / Paul Valéry-Montpellier III : 1993

qui ne précisent pas leur lieu de résidence peuvent l'avoir fait parce qu'ils habitent dans une agglomération dont ils ne sont pas fiers. Nous savons que les habitants de certaines zones rurales sont systématiquement stigmatisés quand ils sont en ville. Ils sont traités d'ignorants, de paysans, etc. Leurs accents sont sujets à une acerbe ironie. Nous avons donc considéré ces apprenants comme habitant en milieu rural.

À la question sur le niveau d'instruction de leurs parents, un seul apprenant n'a pas donné de réponse. Il affirme cependant que son père est directeur d'école. Nous avons donc pensé qu'il pouvait s'agir d'un oubli. Avec cette profession, ce père pourrait être de niveau secondaire ou universitaire. Dans les deux cas, le calcul de l'indice énumératif met cet apprenant dans la même catégorie, à savoir le niveau moyen.

Les non-réponses aux questions sur les influences culturelles ou sur les projets d'avenir peuvent indiquer l'indécision.

Pour les questions comportant des jugements, des opinions, les non-réponses varient selon la question. Elles peuvent être dues à une mauvaise compréhension de la question ou à un refus de prendre position. Elles pourraient aussi indiquer que les sujets sur lesquels portent ces jugements ne constituent pas pour les apprenants assez d'importance pour prendre position à leurs égards.

Enfin, les non-réponses aux questions ouvertes peuvent avoir différentes explications. Rappelons cependant que les réponses sont formulées en français, et que la compétence d'expression dans cette langue n'est pas la même chez tous les apprenants. Certains ont du mal à écrire en français. Les non-réponses aux quatre questions ouvertes sont d'ailleurs en général, l'œuvre des mêmes apprenants.

## **5.2. Les variables correspondant à plusieurs questions**

### **5.2.1. Le milieu socioéconomique et intellectuel**

Cette variable synthétique a été créée à partir du calcul d'un score combinant les réponses aux questions 12-16. Ces questions, rappelons-le, portent sur le milieu socioprofessionnel, le niveau d'instruction des parents et le milieu de résidence. Le principe est simple : il repose sur l'addition des points attribués à chaque modalité de ces trois variables. Ce procédé est souvent utilisé dans les enquêtes sociolinguistiques. Citons à titre d'exemple la classification à cinq catégories utilisée par LABOV. Pour ce qui est de notre cas, nous avons utilisé une classification à trois catégories grossières. Les paramètres que nous avons utilisés pour effectuer cette classification sont au nombre de trois :

#### 5.2.1.1. Le niveau socioprofessionnel des parents

Nous avons évité d'utiliser les catégories socioprofessionnelles classiques (par exemple le code PCS de l'INSEE<sup>156</sup>) que nous avons jugées peu opérationnelles pour notre travail. Nous avons donc préféré utiliser trois catégories générales très discutables mais plus adéquates aux besoins de notre enquête.

1. Le niveau socioéconomique supérieur qui comporte les professions intellectuelles supérieures et libérales ainsi que les cadres supérieurs.
2. Le niveau socioéconomique moyen qui comporte les professions suivantes : enseignant, technicien de santé, technicien supérieur, artisan, fonctionnaire, directeur d'école, chauffeur, commerçant, policier et gendarme.
3. Le niveau socioéconomique inférieur qui comprend les métiers de journalier, manœuvre, chômeur, femme de ménage ainsi que les non-réponses.

Pour ce qui est de la profession retenue pour chaque famille, nous avons opté pour le choix de la profession appartenant à la catégorie la plus élevée. La

---

<sup>156</sup> Catégories socioprofessionnelles de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

profession de référence étant selon les cas celle du père, moins souvent celle de la mère ou celle du frère (ou de la sœur) aîné(e).

#### 5.2.1.2. Le niveau d'instruction des parents

Pour cette variable également, nous avons préféré utiliser des catégories générales adaptées pour les besoins de l'enquête :

1. Niveau universitaire.
2. Niveau secondaire.
3. Niveau primaire.
4. Sans-instruction.

Pour chaque famille, la personne de référence a correspondu au parent qui a le niveau d'instruction le plus élevé. Cette personne est selon les cas, le père ou la mère. Nous avons considéré le niveau d'instruction des frères et sœurs aînés, lorsque ces derniers ont terminé leurs études et sont capables de remplir le rôle de tuteurs ; c'est-à-dire remplacer socialement et économiquement les parents.

#### 5.2.1.3. Le milieu de résidence

Dans la petite ville de Kherrata, nous pouvons distinguer le centre-ville, à caractère semi-urbain et plusieurs patelins à caractère rural. Nous avons donc défini deux modalités :

1. Milieu urbain (centre-ville).
2. Milieu rural (agglomérations avoisinantes).

#### 5.2.1.4. L'indice énumératif (le score)

1. Nous avons attribué pour chaque modalité des trois variables précédentes un nombre de points (**tableau 1.a**).

Anciennes variables	Modalités	Nombre de points
---------------------	-----------	------------------

Milieu socioprofessionnel	Niveau supérieur	03
	Niveau moyen	02
	Niveau inférieur	01
Niveau d'instruction	Niveau universitaire	03
	Niveau secondaire	02
	Niveau primaire	01
	Sans-instruction	00
Lieu de résidence	Milieu urbain	02
	Milieu rural	01

**Tableau 1.a** : Distribution des points pour chaque modalité des variables constituant le milieu socioéconomique et intellectuel des apprenants.

2. Nous avons ensuite additionné, pour chaque apprenant, les points qui correspondent à ses réponses aux différentes questions.
3. Enfin, nous avons défini trois nouvelles modalités correspondant aux différents scores obtenus (**tableau 1. b**).

Nouvelle variable :	Scores obtenus	Nouvelles modalités
milieu socioéconomique et intellectuel	7-8 pts	Milieu favorable
	4-6 pts	Milieu moyennement favorable
	2-3 pts	Milieu peu favorable

**Tableau 1.b** : Distribution des scores pour chaque catégorie sociale.

### 5.2.2. Le groupe culturel de référence

Nous avons défini quatre catégories à partir des réponses aux questions 3, 4, 5, 6, 7 qui portent sur la culture de référence des apprenants (télévision, musique, lecture), et à la question n°17 qui porte sur les langues d'instruction

des parents.

Deux références culturelles ont été retenues :

1. La référence à la culture arabophone.
2. La référence à la culture francophone.

Les passeurs culturels retenus correspondent à quatre items :

1. La télévision (les chaînes de télévision les plus regardées) : chaînes françaises, chaînes arabes, E.N.T.V.
2. La musique (les genres musicaux les plus écoutés) : musique orientale, musique occidentale, musique locale.
3. La lecture (les langues dans lesquelles ils lisent) : français, arabe.
4. Le milieu culturel d'appartenance (les langues d'instruction des parents) : milieu bilingue (existence du français), milieu arabophone.

Afin de définir la position de chaque apprenant par rapport à ces deux références culturelles nous avons posé l'existence des nombres :  $x$ ,  $y$ ,  $n$ .

Sachant que :

$X$  : Nombre d'occurrences de la culture francophone (ou occidentale) dans tous les items /  $0 \leq x \leq 4$

$Y$  : Nombre d'occurrences de la culture arabophone (ou orientale) dans tous les items /  $0 \leq y \leq 4$

$n$  : Nombre exact /  $-4 \leq n \leq 4$

Nous avons supposé que la position de chaque apprenant par rapport aux deux références culturelles est définissable par l'équation :  **$n = y - x$**

Selon la valeur de  $n$ , nous avons, dans un premier temps, défini quatre catégories culturelles :

**Cas n°1** :  $-1 \leq n \leq 1$  /  $x \approx y$ . **Catégorie n° 1** : Apprenant ouvert sur les deux cultures.

**Cas n°2** :  $-4 \geq n > -1 / x > y$ . **Catégorie n°2** : Apprenant plutôt influencé par la culture francophone.

**Cas n°3** :  $1 > n \geq 4 / x < y$ . **Catégorie n°3** : Apprenant plutôt influencé par la culture arabophone.

**Cas n°4** :  $x = 0 ; y = 0$ . **Catégorie n°4** : a- Apprenant influencé par la culture locale uniquement.

b- Apprenant n'ayant donné aucune réponse aux quatre items.

L'application de cet outil à notre corpus a cependant révélé que la catégorie n°1, qui par définition est finalement grossière et très hétéroclite, comprenait 56% des apprenants. De plus, la catégorie n°4 était vide. Nous avons donc défini, dans un deuxième temps, trois nouvelles catégories mieux adaptées à notre échantillon.

**Catégorie 1** :  $1 \geq n \geq 4$ . Groupe culturel de référence orientale arabe.

**Catégorie 2** :  $n = 0$ . Groupe de référence biculturelle.

**Catégorie 3** :  $-4 \geq n \geq -1$ . Groupe culturel de référence occidentale.

Cette méthode de calcul nous a permis de définir, dans une approche dynamique, le rapport que chaque apprenant entretient avec les deux groupes culturels qui nous intéressent. Elle nous a aussi permis, de régler les problèmes des non-réponses à certains items. Dans ce cas-là, nous pouvions calculer sa relation aux deux cultures, seulement par rapport aux items comportant une réponse.

Nous sommes conscients de la précarité de cet outil d'analyse. D'abord, le choix des items n'est pas exhaustif. Les passeurs culturels ne sont pas réductibles à ceux proposés ici. Par ailleurs, chacune de ces sources culturelles

n'agit pas forcément d'une façon identique sur ces apprenants. Les résultats obtenus risquent donc de s'écarter sensiblement de la réalité.

### 5.2.3. Les autres variables

#### 5.2.3.1. Le sexe

L'importance de cette variable dans l'étude des représentations des langues a été maintes fois mise en évidence. Par exemple, TRUDGILL, LABOV et d'autres ont montré que les femmes sont plus sujettes à l'insécurité linguistique que ne le sont les hommes.

#### 5.2.3.2. La filière

Nous pensons que le domaine d'étude des apprenants joue un rôle dans les représentations qu'ils peuvent se faire des deux langues étrangères.

Nous avons également pensé à étudier une variable qui aurait pu être très intéressante, à savoir la position politique et idéologique des apprenants. Cela n'a pas été possible vu le contexte et les conditions de passation des questionnaires : il est formellement interdit de faire passer en milieu scolaire des documents qui évoquent des questions liées au politique.

L'analyse des résultats sera présentée dans la partie suivante. Cependant, les questions portant des informations objectives sur les apprenants, seront exploitées ci-dessous dans le deuxième chapitre, pour présenter ces derniers.

## **CHAPITRE II : PRÉSENTATION DES APPRENANTS**

Le public de l'enquête est constitué d'apprenants de troisième année du secondaire. L'échantillon réel sur lequel nous avons mené notre enquête est composé de 89 personnes, soit 16,5% des effectifs de Terminale de ce lycée, répartis sur six filières. L'âge de ces apprenants varie entre 16 et 23 ans. Dans notre échantillon, nous comptons 37 garçons et 52 filles (**tableaux 2.a, 2.b**).

	Nombre d' apprenants dans chaque filière						
	Sciences Exactes	Sciences Naturelles	Sciences Humaines	Sciences Juridiques	Techniques de Comptabilité	Gestion et Économie	Total
Population-mère	35	186	181	42	40	50	534
Échantillon réel	05	29	22	10	15	08	89

**Tableau 2. a** : Distribution des apprenants du corpus selon la filière par rapport à la population-mère (apprenants de Terminale).

Sexe	Filière						
	S.E.	S.N.	S.H.	S.J.	T.C.	G.E.	Total
Masculin	05	09	07	03	09	04	37
Féminin	00	20	15	07	06	04	52
Total	05	29	22	10	15	08	89

**Tableau 2.b** : Distribution des apprenants du corpus selon la filière et le sexe.

Pour simplifier la présentation des résultats, nous avons regroupé ces filières en quatre catégories :

- a. **Sciences exactes (S.E.)** : les mathématiciens.
- b. **Sciences de la nature et vie (S.N.V.)** : les scientifiques.
- c. **Sciences humaines (S.H.)** : les littéraires (= S.H. + S.J.)

d. **Sciences économiques (S.É.)** : les économistes (= T.C. + G.E.)

La répartition des apprenants selon le sexe sur ces quatre nouvelles catégories est la suivante :

Sexe	Filière : nouvelles modalités				
	S.E.	S.N.V.	S.H.	S.É.	Total
Masculin	05	09	10	13	37
Féminin	00	20	22	10	52
Total	05	29	32	23	89

**Tableau 2.c** : Distribution des nouvelles modalités de la variable filière selon le sexe.

Afin de présenter les apprenants de notre corpus, nous utiliserons les résultats de l'analyse de la première partie du questionnaire, et qui porte sur les déterminants sociaux. Nous regrouperons ces résultats en quatre points :

- Les langues maternelles.
- Le milieu socioéconomique et intellectuel.
- Les références culturelles.
- Les projets d'avenir.

### **1. Les langues maternelles**

D'origine berbère, les habitants de Kherrata sont pour la plupart kabylophones. Cependant, cette petite ville comporte aussi beaucoup de locuteurs arabophones issus des différentes régions du pays, notamment pour des raisons professionnelles. De plus, les mariages mixtes entre arabophones et kabylophones donnent des enfants bilingues ou uniquement arabophones.

Les réponses à la deuxième question qui porte sur les langues parlées par ces apprenants, montrent que 87 apprenants, soit 97,5% parlent le kabyle. Deux

filles seulement affirment ne parler que l'arabe dialectal. Ce qui est frappant, c'est que sur les 89 apprenants, 42 seulement disent parler l'arabe dialectal. Dans la nouvelle génération pourtant, les kabylophones comprennent et parlent parfaitement l'arabe dialectal.

Concernant les domaines où ces deux langues maternelles sont utilisées, les résultats montrent que 81 apprenants utilisent le kabyle à la maison, le même nombre l'utilise au marché et 78 apprenants le parlent avec leurs amis. Trois apprenants affirment qu'ils utilisent cette langue avec le professeur d'anglais et six avec le professeur de français. L'arabe dialectal est surtout utilisé avec les amis (37 apprenants) et au marché (33 apprenants), ce qui est normal puisque ces deux domaines donnent lieu au brassage linguistique. À la maison, 14 apprenants seulement affirment parler cette langue. Avec les professeurs, 3 apprenants affirment parler l'arabe dialectal avec le professeur d'anglais et 2 avec le professeur de français. Un seul apprenant dit n'utiliser que les langues maternelles avec les professeurs.

À partir de ces résultats, nous dirons que 44 apprenants (49,5%) sont kabylophones, 02 apprenants (02%) sont arabophones, 43 (48,5%) sont bilingues.

Nous nous demandons si de telles révélations de la part des kabylophones cachent un refus réel de parler l'arabe dialectal, un désir délibéré de donner d'eux-mêmes une certaine image pour affirmer certaines positions idéologiques, ou enfin un écart inconscient entre leurs pratiques langagières réelles et les représentations qu'ils ont de celles-ci.

Notons que dans cette tranche d'apprenants qui disent ne parler que le kabyle, il n'y a pas de différence significative entre le nombre de filles et de garçons : 47,5% de garçons et 52,5% de filles.

Pour ce qui est des langues étrangères, 86 apprenants affirment parler le

français et 78 l'anglais. Ces deux langues sont surtout pratiquées en classe avec les professeurs de langues étrangères, à la différence que l'anglais est utilisé uniquement avec le professeur d'anglais (70 apprenants), tandis que le français est utilisé avec le professeur de français (84 apprenants) et avec celui d'anglais (27 apprenants). De nombreuses études sur les pratiques langagières en classe d'anglais en Algérie, montrent en effet, que le français est souvent utilisé comme moyen de communication avec ou à la place de l'anglais.

En dehors du lycée, le français est surtout utilisé avec les amis (20 apprenants), et à un degré moindre au marché (10 apprenants) et à la maison (09 apprenants). Nous ne savons cependant pas ce que ces apprenants entendent par « parler français ». Il pourrait s'agir de véritables discussions en français, ce qui nous paraît peu probable, car nous savons que la grande majorité des commerçants locaux ne maîtrisent pas cette langue. Il pourrait aussi s'agir de conversations en kabyle ou en arabe dialectal, traversées par des phrases ou des mots français, ce qui est très courant. L'anglais ne semble pas utilisé en dehors de la classe d'anglais. Toutefois, 07 apprenants disent parler l'anglais avec leurs amis. Ici encore, nous nous interrogeons sur le sens de tels dires, surtout si nous considérons la compétence linguistique des apprenants dans cette langue.

## **2. Le milieu socioéconomique et intellectuel**

### **2.1. Le lieu de résidence**

Les apprenants qui habitent le centre-ville sont nettement favorisés par rapport à ceux qui habitent les localités avoisinantes. Ils disposent de maisons de culture et de jeunes, d'une bibliothèque communale, d'une salle de sport, de cybercafés, etc. Ils bénéficient en outre d'une meilleure scolarisation : d'abord ils vivent près de leurs écoles, ce qui leur évite les problèmes de déplacement quotidien et de transport ; ensuite, ils ont droit à une meilleure instruction durant toute leur scolarité, du primaire jusqu'au secondaire, car leurs enseignants ont

généralement été présents pendant toute l'année.

Les apprenants vivant dans les zones rurales n'ont pas toutes ces chances. Leurs agglomérations ne possèdent pas les infrastructures nécessaires pour l'épanouissement socioculturel des jeunes. Le problème le plus grave est cependant la qualité de la scolarisation dans ces zones. Dans beaucoup de cas, et malgré le grand nombre d'écoles, le problème de l'éloignement reste posé. L'enseignement au niveau des écoles du primaire n'est pas de qualité. Les enseignants ne sont pas très attirés par les conditions d'accès et de vie caractérisant ces petits bourgs. Ceci est particulièrement vrai pour les enseignants de français : le fait que depuis quelques années, le nombre de postes de travail est plus grand que le nombre d'enseignants disponibles, donne la possibilité à ces derniers de choisir leur lieu de travail. En général, ils préfèrent travailler au secondaire, à cause des volumes horaires moins chargés qu'au niveau des autres paliers. Sinon, ils optent pour les écoles les plus proches du centre de la ville, ce qui est très naturel. Les postes de français dans les établissements lointains restent dès lors vides ou sont confiés, au gré des périodes, à des personnes non qualifiées. Par exemple, à des diplômés dans d'autres domaines qui ne maîtrisent généralement pas la langue française. Le résultat est que la majorité des apprenants issus de ces écoles, sont en septième année du fondamental très faibles en français. Leur retard dans cette matière est rarement rattrapé.

Les apprenants issus des zones rurales n'ont donc pas les mêmes possibilités que ceux qui vivent au centre-ville.

Dans notre corpus, nous comptons 35 apprenants habitant au centre-ville, et 51 vivant hors de la ville. Nous notons également trois non-réponses que nous considérerons lors de l'élaboration de l'indice numérique, comme appartenant à la catégorie "milieu rural", et ce, pour les raisons que nous avons mentionnées

plus haut.<sup>157</sup>

## **2.2. Le niveau socioéconomique de la famille**

Sur les 89 apprenants qui composent notre corpus, 09 appartiennent à des familles de niveau socioprofessionnel supérieur, 60 sont issus de familles de niveau socioprofessionnel moyen, et 20 appartiennent à des familles de niveau inférieur. À cette dernière catégorie, nous ajoutons les 4 non-réponses (04% du nombre total des apprenants), et ce pour les raisons que nous avons exposées plus haut. Ces résultats sont représentés dans le **tableau 3.a**.

Parmi ces apprenants, nous comptons seulement 08 qui sont issus de familles où les deux parents sont actifs. Pour les apprenants issus de familles où soit les deux parents sont inactifs soit le père est décédé, 11 sont sous la tutelle de leurs frères aînés et un seul sous celle de son oncle. 10 apprenants semblent appartenir à des familles sans ressources économiques apparentes.

## **2.3. Le niveau d’instruction des parents**

Dans notre corpus, 36 apprenants appartiennent à des familles où un membre de la famille au moins a fait des études universitaires. Dans 11 de ces familles, au minimum un membre de la fratrie a un niveau universitaire. Nous comptons, dans les autres cas, 20 pères et 08 mères de niveau universitaire.

Les apprenants issus de familles au niveau d’instruction secondaire sont au nombre de 24. Nous comptons 19 pères et 15 mères de niveau secondaire.

Si l’on considère qu’une personne instruite est de niveau secondaire ou universitaire, nous aurons dans notre corpus 17 couples instruits. Cela veut dire que 19% des apprenants sont issus de familles où les deux parents ont fait des études universitaires ou secondaires.

---

<sup>157</sup> Voir problèmes méthodologiques pp. 92-93

Nous comptons, en outre, 14 apprenants issus de familles où le niveau d’instruction ne dépasse pas le niveau primaire, et 15 apprenants issus de familles sans-instruction.

Notons enfin, que le nombre de mères non instruites est supérieur à celui des pères de la même catégorie : 52 pour les mères soit 58,5% et 22 pour les pères, soit 24,5%.

Pour plus de clarté, nous présentons quelques-uns de ces résultats dans le **tableau 3.b**. Rappelons que pour chaque apprenant, nous avons pris en considération le niveau d’instruction du parent qui a fait les études les plus poussées.

Niveau supérieur	Niveau moyen	Niveau inférieur	Total
09	60	21	89
10%	67,5%	23,5%	100%

**Tableau 3.a** : Catégories socioéconomiques des parents.

Niveau universitaire	Niveau secondaire	Niveau primaire	Sans-instruction	Total
36	24	14	15	89
40,5%	27%	15,5%	17%	100%

**Tableau 3.b** : Niveaux d’instruction des parents.

#### **2.4. L’indice énumératif : le milieu socioéconomique et intellectuel des apprenants**

En calculant pour chaque apprenant l’indice énumératif à partir des questions 12-16, tel que nous l’avons expliqué plus haut, nous avons obtenu les résultats exposés dans le **tableau 4.a**.

Milieu favorable 7-8 pts	Milieu moyen 4-6 pts	Milieu peu favorable 2-3 pts	Total
18	52	19	89
20%	58,5%	21,5%	100%

**Tableau 4.a** : Milieux socioéconomiques et intellectuels d'appartenance.

Nous comptons donc dans notre corpus 18 apprenants de milieu socioéconomique et intellectuel favorable et 19 de milieu peu favorable. Enfin, 52 apprenants sont de milieu socioéconomique et intellectuel moyen.

Comme le montre le **tableau 4.b**, dans notre corpus la catégorie milieu favorable compte plus de garçons que de filles. Parallèlement, il y a plus de filles que de garçons issus des milieux peu favorable et moyen. Enfin, c'est le milieu moyen qui compte le plus d'apprenants chez les filles comme chez les garçons.

Sexe	Milieu socioéconomique et intellectuel (en %)			
	Milieu favorable	Milieu moyen	Milieu peu favorable	Total
Masculin	27	54	19	100
Féminin	15,5	61,5	23	100

**Tableau 4.b** : Milieu socioéconomique et intellectuel d'origine selon la variable sexe.

### **3. Les influences culturelles**

La question n°3 du questionnaire porte sur les passe-temps préférés des apprenants. Cette question était à l'origine destinée à connaître les sources culturelles les plus courantes dans notre public. Nous supposons par exemple, que la télévision serait de loin la source la plus citée. Voulant considérer ces

sources comme des items qui serviront à calculer un indice correspondant à la variable “groupe de référence culturelle”, notre objectif était de les doter de coefficients en fonction de leur fréquence de citation. Les résultats de cette question, comme le montre le **tableau 5**, indiquent que pour l’ensemble des apprenants, il n’y a pas de différences significatives entre ces sources. Nous pensons donc que ces différences ne nous permettent pas de poser des coefficients équitables. En outre, nous avons remplacé le quatrième item (informatique / Internet) par l’item : “milieu culturel d’origine”, correspondant à la question n°16 qui porte sur les langues d’instruction des parents.

Sexe	Passe-temps (en %)			
	Télévision	Musique	Lecture	Internet/informatique
Masculin	57	65	40.5	57
Féminin	71	65,5	69	36,5
Total	65	65	57.5	45

\* Chaque apprenant pouvant donner plusieurs réponses, les totaux dépassent 100% .

**Tableau 5** : Passe-temps préférés des apprenants selon la variable sexe.

Quelques apprenants ont cité d’autres loisirs : dessin, mécanique, etc. Comme ces derniers n’intéressent pas notre enquête, nous ne les avons pas mentionnés dans le **tableau 5**.

Nous remarquons que les filles regardent la télévision et lisent plus que les garçons. En contre-partie, ces derniers plus que les filles, semblent aimer tout ce qui est relatif aux nouvelles technologies de l’informatique et de la communication. En ce qui concerne la musique, il n’y a pas de différence significative entre les deux sexes. Nous notons en outre, que la musique et la télévision sont les passe-temps les plus prisés chez les deux sexes.

Ces résultats sont à prendre avec précaution, car ils ne correspondent pas toujours à ceux donnés dans les réponses aux questions suivantes.

### 3.1. La télévision

Dans les réponses à la question n°4, aucun des 89 apprenants n'affirme ne pas regarder la télévision, alors que dans la question précédente, 30 disaient ne pas le faire.

Comme le montre le **tableau 6.a.**, les filles plus que les garçons, citent les chaînes françaises et les chaînes arabes. L'E.N.T.V. est citée autant chez les garçons que chez les filles. Enfin, les autres chaînes occidentales sont plus citées chez les garçons que chez les filles. En gros, ces résultats semblent indiquer que pour ce passeur culturel qui est la télévision, les filles sont plus ouvertes sur les trois cultures à la fois, que ne le sont les garçons. Dans les deux catégories, les chaînes françaises semblent être les chaînes de télévision les plus appréciées.

Sexe	Chaînes de télévision les plus regardées (en %)			
	Chaînes françaises	Chaînes arabes	E.N.T.V.	Autres chaînes (occidentales)
Masculin	70,5	48,5	29,5	19
Féminin	84,5	48	59,5	02

\* Chaque apprenant pouvant donner plusieurs réponses, les totaux dépassent 100% .

**Tableau 6.a :** Passeur culturel n°1 : la télévision, selon la variable sexe.

### 3.2. La musique

Pour cette question, trois apprenants n'ont pas donné de réponse. Les pourcentages seront donc calculés en prenant en considération les non-réponses. Selon les résultats obtenus pour cette question et repris dans le **tableau 6.b.**, les garçons et les filles préfèrent la musique algérienne, qu'elle soit d'expression kabyle (60,5% de l'ensemble des apprenants ayant cité la musique algérienne)

ou arabe (56% de la même catégorie). Pour cette dernière, divers styles musicaux sont cités : le rai (43%), le rap (17,5%), la musique sétifienne (04,5%) et le chaâbi (08%).

Concernant les tendances musicales étrangères, les garçons écoutent un peu plus que les filles la musique occidentale et beaucoup moins la musique orientale arabophone ; les filles préférant nettement cette dernière.

Sexe	Tendances musicales (en %)		
	Musique algérienne	Musique occidentale	Musique orientale arabophone
Masculin	70,5	47	20,5
Féminin	98	44	63,5

\* Chaque apprenant pouvant donner plusieurs réponses, les totaux dépassent 100% .

**Tableau 6.b** : Passeur culturel n° 2 : la musique, selon la variable sexe.

### **3.3. La lecture**

L'analyse des résultats à la question n°5 fait ressortir 06 non-réponses. 83 apprenants semblent donc aimer la lecture, alors qu'ils n'étaient que 51 à l'affirmer dans leurs réponses à la question n°3. Les taux exposés dans le **tableau 6.c** ont été calculés en tenant compte des non-réponses.

Sexe	Langues dans lesquelles les apprenants lisent (en %)		
	Français	Arabe	Anglais
Masculin	85	46	18,5
Féminin	72	66	32

\* Chaque apprenant pouvant donner plusieurs réponses, les totaux dépassent 100%

**tableau 6.c** : Passeur culturel n°3 : la lecture, selon la variable sexe.

Les garçons semblent lire plus que les filles en langue française. La lecture en langue arabe est plus répandue chez les filles que chez les garçons. Pour les deux catégories, c'est la lecture en français qui l'emporte sur la lecture

en arabe.

La quatrième colonne du tableau reprend des résultats inattendus : 18,5% des garçons et 32% des filles de différentes filières prétendent lire en anglais ! Cela nous paraît étonnant, surtout si l'on sait que leur compétence en anglais à ce niveau d'apprentissage, ne leur permet pas de faire des lectures dans cette langue.

Ces résultats nous rappellent encore une fois de considérer avec précaution les résultats de cette enquête. S'agit-il ici d'un décalage inconscient entre pratiques réelles et représentations de ces pratiques ou d'une envie délibérée de donner de soi une image gratifiante ?

Ces résultats nous poussent aussi à revoir la formulation de notre question. Ce que ces apprenants ont mis, lors de leurs réponses, dans le mot "*lecture*", restera malheureusement inconnu. Il pourrait s'agir de littérature ou de journaux, ou encore de livres scolaires ou de magazines. Nous aurions pu éviter cette ambiguïté pouvant être à l'origine de ces résultats insolites, en précisant davantage notre question. Par exemple, en proposant aux apprenants de choisir d'abord entre différentes modalités correspondant à différents genres de documents écrits.

### **3.4. Langue(s) d'instruction des parents (milieu linguistique et culturel d'appartenance)**

Dans la question n°17, nous avons demandé aux apprenants de préciser la (les) langue(s) d'instruction de leurs parents, si toutefois ceux-ci sont instruits. Nous avons considéré les langues d'instruction des frères aînés adultes qui ont été retenus lors de l'analyse des résultats des questions n°15 et 16.

Comme le montre le **tableau 6.d**, 22 apprenants soit 24% des garçons et 24% des filles n'ont pas donné de réponses ou sont issus de familles sans-instruction. 21,5% des apprenants de sexe masculin et 19% des apprenants de sexe féminin sont issus d'un milieu exclusivement arabophone. Pour toutes ces

catégories, le contact avec les langues étrangères (notamment le français) pourrait se faire par d'autres moyens, comme les médias ou le contact avec des parents émigrés. Nous pensons toutefois, que le rapport au français dans ces derniers cas n'est pas le même que dans la troisième catégorie. Cette troisième catégorie est composée de 49 apprenants issus d'un milieu bilingue. Nous appelons un milieu bilingue, un milieu où au moins l'un des parents ou des frères aînés (tuteurs) a fait son instruction en langue française, soit exclusivement soit avec la langue arabe. Dans le cas où les parents sont exclusivement francophones, nous parlons quand même de milieu bilingue car l'influence des amitiés, des médias et surtout de l'école, font impérativement entrer la langue et la culture arabophone dans le milieu d'origine des apprenants.

Sexe	Langues d'instruction des parents (en %)				Total
	Français (présence du français)	Arabe	Sans- instruction	Sans-réponse	
Masculin	54	21,5	13,5	11	100
Féminin	56	19	11,5	13,5	100

**Tableau 6.d** : Passeur culturel n°4 : l'entourage familial, selon la variable sexe.

### **3.5. Le groupe de référence culturelle**

En tant qu'Algériens, nos apprenants vivent dans un milieu biculturel ou plus exactement pluriculturel, où les frontières entre les différentes cultures étrangères et locale ne sont pas évidentes. Le fait que ces apprenants vivent dans une petite ville où les réseaux sociaux sont plus denses que dans les grandes villes, renforce encore cette situation. Dans ce cas, les différents groupes socioculturels et linguistiques se fréquentent de façon massive, notamment au sein des nouvelles générations. L'influence des médias véhiculant plusieurs

cultures ne fait qu'accentuer le brassage qui en résulte. Il nous est dès lors difficile de parler de groupes d'appartenance exclusivement monoculturels. Il existe bien sûr une minorité de familles se disant appartenir au groupe culturel arabo-musulman, dont la façon de penser et de vivre frôle l'extrémisme islamiste. Il existe également une tendance fort minoritaire qui rejette la culture arabe orientale considérée inadaptée aux revendications identitaires berbères, et qui s'est affirmée lors des derniers événements qu'a connus toute la région. Enfin, dans de rares familles où l'un des parents n'est pas algérien (de nationalité française), c'est la culture occidentale qui domine. Cependant, même dans ces groupes minoritaires, les enfants sont touchés et influencés par le bain pluriculturel ambiant. C'est pourquoi nous avons préféré parler du groupe culturel de référence, et défini trois catégories en fonction du rapport multidimensionnel de chaque apprenant à trois types de cultures que Khaoula TALEB-IBRAHIMI<sup>158</sup> appelle : *culture occidentale*, *culture orientale* et *culture populaire de base* que nous appellerons ici *culture locale*.

La règle que nous avons établie à cet effet, et que nous avons exposée ci-dessus, est donc une méthode dynamique qui nous permet de mettre chaque apprenant dans ce bain pluriculturel, afin de définir en fonction des quatre items proposés, son degré d'influence par chacune des deux cultures qui nous intéressent ici : la culture arabe orientale et la culture occidentale, plus précisément francophone.

Avant de présenter la constitution de chaque catégorie, il nous semble essentiel d'exposer pour chaque item les différentes réponses considérées comme correspondant à chaque modalité :

---

<sup>158</sup> TALEB-IBRAHIMI Khaoula. 1995(a). Op. cité.- pp. 94-95

Items	Modalités	
	Culture occidentale francophone	Culture orientale arabophone
Télévision	chaînes françaises	chaînes orientales + E.N.T.V.
Musique	musique occidentale	musique orientale
Lecture	en langue française	en langue arabe
Milieu culturel d'appartenance	milieu bilingue (contact avec la langue et la culture françaises : parents ayant fait leur instruction en français ou en français + arabe)	milieu arabophone (pas de contact avec la langue et la culture françaises) : parents ayant fait leur instruction en arabe ou familles sans-instruction + sans-réponse)

**Tableau 7.a** : Classification en modalités des différentes réponses à chaque item .

En calculant pour chaque apprenant la valeur de  $n / n = y - x$ , nous avons obtenu les résultats suivants :

<b>C1</b> : Groupe de référence à la culture arabe orientale	<b>C2</b> : Groupe de référence biculturelle (ouvert sur les deux cultures)	<b>C3</b> : Groupe de référence à la culture occidentale francophone	Total
43	15	31	89
48%	17%	35%	100%

**Tableau 7.b** : Groupes de référence culturelle.

Nous remarquons de prime abord, qu'il y a plus d'apprenants influencés par la culture orientale arabe (catégorie 1), que d'apprenants influencés par la culture occidentale francophone (catégorie 3). Le nombre des apprenants ouverts sur les deux cultures étant le plus réduit.

L'analyse de ces données selon la variable sexe (**tableau 8.a**) a dévoilé

un rapport entre groupe culturel de référence et sexe. Les garçons semblent plus attirés par la culture occidentale (51,5%) tandis que les filles sont plus influencées par la culture orientale arabe (61,5%).

Sexe	Référence aux différents groupes culturels (en %)			
	Groupe1 : culture orientale arabe	Groupe 2 : référence aux deux cultures	Groupe 3 : culture occidentale	Total
Masculin	29,5	19	51,5	100
Féminin	61,5	15,5	23	100

**Tableau 8.a** : Groupes de référence culturelle selon la variable sexe.

Un autre rapport intéressant a pu être perçu en introduisant la variable filière. Comme le montre le **tableau 8.b**, les littéraires semblent être les plus influencés par la culture arabophone et les moins influencés par la culture occidentale. Les mathématiciens sont les plus attirés par la culture occidentale. Pour les scientifiques et les économistes, il y a pratiquement autant d'apprenants dans le groupe de référence orientale arabe que dans le groupe de référence occidentale.

Filière	Référence aux différents groupes culturels (en %)			
	G1 : culture orientale arabe	G2 : référence aux deux cultures	G3 : culture occidentale	Total
Sciences exactes	20	–	80	100
Sciences de la nature et vie	41,5	20,5	38	100
Sciences humaines	59,5	25	15,5	100
Sciences économiques	48	04	48	100

**Tableau 8.b** : Groupes culturels de référence selon la variable filière.

Afin de vérifier ce rapport, nous avons croisé les variables filière et sexe pour le groupe culturel de référence : nous nous rappelons que dans notre corpus, la distribution des apprenants selon le sexe n'est pas la même pour toutes les filières.

Filière	Référence aux différents groupes culturels (en %)			
	G1 : culture orientale arabophone	G2 : référence aux deux cultures	G3 : culture occidentale	Total
S.E.	20	–	80	100
S.N.V.	–	44	55	100
S.H.	60	20	20	100
S.É.	31	07,5	61,5	100
pour le sexe masculin				
S.E.	–	–	–	–
S.N.V.	60	10	30	100
S.H.	59	27,5	13,5	100
S.É.	70	–	30	100
pour le sexe féminin				

**Tableau 8.c** : Croisement des variables sexe et filière pour la variable dépendante groupe culturel de référence.

Comme le montre le **tableau 8.c**, les garçons mathématiciens, économistes et scientifiques sont plus attirés par la culture occidentale, tandis que les garçons littéraires sont les seuls à être plus influencés par la culture orientale arabe.

En parallèle, dans toutes les filières, les filles sont plus attirées par la culture arabe orientale ; les littéraires étant les moins influencées par la culture occidentale.

Nous ne pouvons rien conclure concernant les mathématiciens, puisque dans notre corpus, ces derniers sont tous des garçons. Pour les scientifiques et les économistes, les influences culturelles varient selon le sexe. Quant aux littéraires, ils se distinguent par leur plus grand penchant vers la culture orientale

arabe quel que soit le sexe. Nous pouvons donc dire que dans notre corpus, il y a effectivement un rapport entre le groupe culturel de référence et la filière des apprenants.

Se pourrait-il qu'aujourd'hui, le choix de la filière à étudier au lycée, ait un quelconque rapport avec le milieu culturel de référence de l'apprenant ? Est-ce qu'au contraire, la mutation dans une filière donnée joue un rôle dans l'orientation culturelle des apprenants ? Nous ne saurions répondre ici à ces questions.

Dans le but de voir s'il y a un lien entre milieu social d'appartenance et milieu culturel de référence, nous avons croisé ces deux variables. Le **tableau 8.d** qui reprend les résultats de ce croisement, montre que plus le milieu social est favorable, plus le nombre d'apprenants influencés par la culture occidentale augmente, ainsi que celui des apprenants ouverts sur les deux cultures. En parallèle, le nombre des apprenants influencés par la culture orientale arabe baisse.

Milieu socioéconomique et intellectuel d'appartenance	Groupe culturel de référence (en %)			
	G1 : culture orientale arabe	G2 : référence aux deux cultures	G3 : culture occidentale	Total
Milieu favorable	22	22	56	100
Milieu moyen	54	16	30	100
Milieu peu favorable	57	14,5	28,5	100

**Tableau 8.d :** Groupes culturels de référence selon la variable milieu socioéconomique et intellectuel d'appartenance.

L'introduction de la variable sexe comme variable test (**tableau 8.e**) confirme, à quelques détails près, ce rapport entre milieu socioéconomique d'appartenance et groupe culturel de référence.

Milieu socioéconomique et intellectuel d'appartenance	Groupe culturel de référence (en %)			
	G1 : culture orientale arabe	G2 : ouvert sur les deux cultures	G3 : culture occidentale	Total
Milieu favorable	20	30	50	100
Milieu moyen	37	10,5	52,5	100
Milieu peu favorable pour le sexe masculin	25	25	50	100
Milieu favorable	25	12,5	62,5	100
Milieu moyen	64,5	19,5	16	100
Milieu peu favorable pour le sexe féminin	77	07,5	15,5	100

**Tableau 8.e** : Croisement des variables sexe et milieu socioéconomique d'origine pour la variable dépendante groupe culturel de référence.

Chez les garçons, nous notons un petit écart par rapport aux résultats du **tableau 8.d**, notamment dans le milieu social moyen. Par contre, le milieu favorable est moins influencé par la culture orientale que les deux autres milieux.

Chez les filles, le rapport entre milieu socioéconomique et groupe culturel de référence est plus évident : plus le milieu social est favorable moins l'influence arabe orientale se fait sentir et plus l'influence occidentale est grande.

Nous pouvons donc dire que dans notre corpus, il existe une relation entre le milieu socioéconomique et intellectuel d'origine et le groupe culturel de référence. Cette relation varie légèrement selon le sexe.

#### **4. Les projets d'avenir**

##### **4.1. Intérêt pour les études**

Les réponses à la question n°8 montrent que sur les 89 apprenants de notre corpus, 74 aimeraient avoir le BAC et aller à l'université, 13 aimeraient avoir le BAC et suivre une formation professionnelle et deux n'ont aucun intérêt pour les études.

Ces résultats sont pourtant contredits par les réponses à la question n°10 qui porte sur le métier qu'ils aimeraient exercer plus tard. L'analyse de ces réponses montre que les 89 apprenants voudraient exercer un métier qui les oblige à passer par l'université ou, au moins à avoir le BAC.

Nous dirons donc, à partir de la comparaison des réponses à ces deux questions que 87 apprenants voudraient faire des études universitaires et 02 suivre une formation professionnelle.

Ces différents résultats ne nous permettent pas de considérer l'intérêt pour les études universitaires comme une variable possible. D'abord parce que la grande majorité des apprenants semble intéressée par les études ; ensuite parce que nous ne savons pas vraiment si les apprenants ont bien saisi la différence entre études universitaires et formation professionnelle.

#### **4.2. Études qu'ils aimeraient effectuer**

Pour la question n°9 (Si vous alliez à l'université, dans quelle filière aimeriez-vous être inscrit(e) ?), quatre apprenants n'ont pas donné de réponse. Le **tableau 9** expose les résultats obtenus pour cette question.

Nous remarquons d'abord, qu'il y a une assez grande compatibilité entre la filière dans laquelle les apprenants sont inscrits et le domaine dans lequel ils aimeraient poursuivre leurs études à l'université.

Notons également que le domaine le plus coté semble les langues étrangères : 28% des apprenants citent ce domaine. Si nous analysons ce nombre en fonction des filières auxquelles ces apprenants appartiennent actuellement, nous

verrons que les littéraires sont ceux qui s’y intéressent le plus (56% des littéraires), suivis des scientifiques (20,5% des scientifiques) et des mathématiciens (20% des mathématiciens). Les économistes par contre, semblent ne pas être du tout attirés par les licences de langues étrangères (00%).

Filière actuelle	Filière future souhaitée (en %)					
	Technologie/ Sciences exactes	Biologie/ Sciences médicales	Droit / Sciences humaines	Langues étrangères	Comptabilité/ Sciences économiques/ Administration	Arts/ Sport
Mathématiciens	40	40	–	20	20	–
Scientifiques	27,5	52	07	21,5	–	03,5
Littéraires	–	–	50	56	–	–
Techniques	–	–	09	–	91	03

\* Quelques apprenants ayant donné plus d’une réponse, les totaux dépassent parfois 100%.

**Tableau 9** : Études universitaires souhaitées selon la filière actuelle.

### **4.3. Les pays où ils aimeraient vivre**

Dans la question n°11, nous avons demandé aux apprenants si plus tard, ils aimeraient vivre en Algérie ou partir à l’étranger. Le nombre très réduit des non- réponses (1,5%) témoigne de l’intérêt que portent ces apprenants à cette question, ce qui n’est guère étonnant vu que nous avons abordé là un sujet qui touche énormément la sensibilité et les rêves de beaucoup de jeunes algériens.

Sur les 88 apprenants qui ont donné une réponse à cette question, 42 aimeraient rester en Algérie alors que 46 rêvent de partir vivre à l’étranger.

La différence des réponses entre les deux sexes est significative : 28% des garçons contre 69,5% des filles, voudraient rester en Algérie. Il est effectivement connu que les jeunes de sexe masculin parlent plus ouvertement de partir à l’étranger que ne le font les filles (pour différentes raisons).

En outre, les pays francophones semblent être la destination la plus prisée chez

les deux sexes : 28% des apprenants aimeraient vivre en France ou au Québec. Les pays anglophones sont très peu cités (02,5%) alors que les pays arabes sont un peu plus évoqués (07%). Quelques apprenants (09%) citent encore trois pays européens : l'Italie, l'Allemagne et les Pays-Bas. Enfin, 10,5% des apprenants ne mentionnent pas le pays de leurs rêves.

## **CONCLUSION**

Dans cette partie, nous avons présenté les objectifs de notre enquête, l'outil d'investigation utilisé, et les différentes solutions méthodologiques que nous avons adoptées devant les problèmes rencontrés. Nous avons également utilisé la portion du questionnaire relative aux déterminants sociaux, pour présenter les apprenants de notre corpus.

Dans la quatrième partie, nous exploiterons les questions relatives aux représentations linguistiques, afin de répondre aux objectifs de notre enquête et de vérifier les différentes hypothèses formulées plus haut.

**QUATRIÈME PARTIE**  
**PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE**

## **INTRODUCTION**

Après avoir tenté de donner un aperçu théorique de notre thème, puis de présenter les objectifs principaux de notre investigation pratique, ainsi que l'outil et la méthode d'analyse des résultats de cette dernière, nous avons exploité les résultats des questions relatives aux déterminants sociaux pour présenter les apprenants de notre corpus.

Dans la présente partie, ce sont les résultats des questions portant sur les représentations des langues étrangères que nous exposerons et tenterons d'exploiter.

Dans le premier chapitre, comme l'indique son intitulé, nous traiterons des questions périphériques aux deux objectifs principaux de notre enquête, c'est-à-dire des questions liées à ces objectifs et servant d'arrière-plan à ces derniers. Ces questions sont susceptibles d'apporter des éclairages nouveaux ou des informations supplémentaires à ce qui se rapporte directement à ces dits objectifs.

Ensuite nous rapporterons dans le deuxième chapitre, les résultats des questions relatives au premier objectif : reconstituer l'image des deux langues étrangères étudiées par nos apprenants, à savoir le français et l'anglais.

Dans le troisième chapitre, nous tenterons de trouver d'une part les corrélations possibles entre ces images, les choix linguistiques généraux (préférence pour une langue) et les choix linguistiques spécifiques à l'apprentissage (choix de la langue à étudier). D'autre part, nous chercherons celles pouvant exister entre ces différents choix et les déterminants socioculturels des apprenants. Ceci constitue le deuxième objectif de notre enquête.

Comme nous l'avons déjà signalé en méthodologie, l'analyse des résultats sera tour à tour quantitative et qualitative.

## **CHAPITRE I : QUESTIONS PÉRIPHÉRIQUES**

Il s'agira dans ce chapitre, d'exploiter des questions qui portent sur les représentations des langues étrangères et qui sont secondaires quant aux objectifs de la présente enquête. Nous parlerons donc ici :

1. des opinions sur l'utilité des langues étrangères en général (Q.1 ; 23).
2. des opinions concernant les cours de français et d'anglais (Q.21 ; 22).
3. de l'auto-évaluation que les apprenants se font de leur niveau en français et en anglais (Q.23).

### **1. Opinions concernant l'utilité des langues étrangères en général**

À travers la première question, nous avons tenté de connaître l'avis des apprenants concernant l'utilité des langues étrangères en général. Le **tableau 10** présente les résultats obtenus chez les filles et chez les garçons pour cette question.

Sexe	Perception de l'utilité des langues étrangères (en %)				Total
	Nécessaires	Pratiques	Inutiles	Sans-réponse	
Masculin	81	08	03	08	100
Féminin	81	13,5	00	05,5	100
Total	81	11,5	01	06,5	100

**Tableau 10** : Perception de l'utilité des langues étrangères selon la variable sexe.

Nous pouvons constater que :

- Chez les garçons comme chez les filles, 81% des apprenants trouvent que les langues étrangères sont nécessaires. La plupart de ceux qui restent disent qu'elles sont pratiques.
- Un seul apprenant, de sexe masculin, ce qui constitue 01% de l'ensemble des

apprenants, affirme que les langues étrangères sont inutiles. En outre, le taux des non-réponses n'est pas très différent chez les filles et chez les garçons et ne dépasse pas 06% pour l'ensemble des apprenants.

Une analyse plus poussée des réponses des apprenants appartenant à ces deux dernières catégories, comparées avec leurs réponses à l'item concernant l'utilité du français et de l'anglais dans la question 20, a révélé un décalage sensible : tous ces apprenants affirment que ces deux langues étrangères sont utiles.

Nous pouvons donc dire que ces apprenants ont en général une perception positive de l'utilité des langues étrangères. Cela dénote d'une conscience accrue des réalités socioéconomiques, culturelles et linguistiques du monde d'aujourd'hui, et de leur impact sur l'Algérie actuelle.

Quelles sont les compétences, qui dans une langue étrangère donnée, sont jugées plus importantes, plus utiles ?

Dans la question n°23, nous avons invité nos informateurs à classer quatre activités de la plus à la moins importante, en leur attribuant des numéros allant de 1 à 4, que nous avons considérés comme des points. À l'issue de l'addition des points attribués à chaque activité par chaque apprenant, les activités perçues comme étant les plus importantes étaient donc celles en tête du classement, c'est-à-dire celles qui ont obtenu le score le moins élevé.

Pour cette question, le taux des non-réponses est égal à 19% chez les garçons et à 07,5% chez les filles. Il y a donc plus de garçons que de filles qui n'ont pas donné de réponse à cette question. Ce taux est égal à 12,5% pour l'ensemble des apprenants, ce qui est un taux assez élevé et susceptible de biaiser les résultats.

Le **tableau 11.a** rapporte les différents scores obtenus pour chaque activité.

Parler	Écrire	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
176 pts	217 pts	169 pts	230 pts

**Tableau 11.a :** Scores obtenus pour chaque activité.

Nous remarquons d'emblée que la compréhension de l'oral est la modalité qui bénéficie du score le moins élevé : 169 points, ce qui veut dire qu'elle est classée en première position des activités les plus importantes. Elle est suivie de près de la modalité parler qui obtient un score de 176 points. En troisième position vient la modalité écrire avec 217 points suivie par la compréhension de l'écrit avec 230 points.

Pour les apprenants de notre corpus, les langues étrangères servent donc avant tout, à comprendre des énoncés oraux, ceux du professeur de la langue, mais aussi les programmes des chaînes de télévision étrangères, les conversations entre amis, etc.

En deuxième lieu, connaître une langue étrangère est utile pour parler, surtout si cette dernière est investie d'un certain prestige, pour impressionner, pour donner de soi une certaine image, pour prétendre à certaines positions sociales ou culturelles...

Les langues étrangères servent ensuite à écrire. L'expression écrite est importante car elle permet par exemple d'avoir de bonnes notes aux examens, et aussi d'envoyer des messages électroniques, ou des lettres de différentes natures par voie postale.

L'utilité des langues étrangères se cristallise en dernier lieu, dans la compréhension des documents écrits : les textes qui figurent sur les livres scolaires, les informations de la presse écrite, les placards publicitaires, les modes d'emploi, les messages qu'affiche un ordinateur, etc.

En examinant individuellement les réponses des apprenants, nous avons

remarqué que pour chaque activité, le classement par nombre d’occurrences en première position, correspondait exactement au classement à base de scores, comme le montre le **tableau 11.b**.

Activités	Classement individuel par nombre de premières positions		Classement par scores	
	Nombre de premières positions	Classement	Scores	Classement
Parler	26 fois	2 <sup>e</sup>	176 points	2 <sup>e</sup>
Écrire	14 fois	3 <sup>e</sup>	217 points	3 <sup>e</sup>
Compréhension de l’oral	49 fois	1 <sup>re</sup>	169 points	1 <sup>re</sup>
Compréhension de l’écrit	10 fois	4 <sup>e</sup>	230 points	4 <sup>e</sup>

**Tableau 11.b** : Comparaison des classements par scores et par nombre de premières positions.

Par contre, en considérant séparément les scores obtenus chez les filles et chez les garçons, nous avons remarqué que les classements obtenus chez les uns et les autres n’étaient pas exactement semblables. Comme le montre le **tableau 11.c**, ces derniers s’entendent sur les activités placées en première et deuxième position. En ce qui concerne les deux dernières positions, l’activité “écrire” est classée en troisième position chez les filles avec un score de 130 points contre 147 points pour la compréhension de l’écrit. Chez les garçons, c’est plutôt la compréhension de l’écrit qui est placée en troisième position avec un score de 83 points contre 87 points pour l’activité “écrire”.

Sexe	Scores des différentes activités			
	Parler	Écrire	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit
Masculin	65	87	60	83
Féminin	111	130	109	147

**Tableau 11.c** : Scores obtenus pour chaque activité selon la variable sexe.

Cette différence entre filles et garçons n'est plus perceptible, lorsque nous considérons l'importance des activités conjuguées de l'oral et de l'écrit dans une langue étrangère donnée, telle qu'elle apparaît chez nos informateurs : en combinant les scores des activités relatives à l'écrit d'un côté, et ceux des activités relatives à l'oral de l'autre, nous avons pu obtenir les résultats rapportés dans le **tableau 11.d**.

Sexe	Scores obtenus	
	Activités de l'oral : parler + compréhension de l'oral	Activités de l'écrit : écrire + compréhension de l'écrit.
Masculin	125	170
Féminin	220	277
Total	345	447

**Tableau 11.d** : Scores obtenus pour l'importance de l'oral et l'écrit selon la variable sexe.

Nous constatons que la différence entre les scores de l'oral et de l'écrit est assez importante chez les garçons comme chez les filles. Il faudrait se rappeler en interprétant ces résultats, qu'il ne s'agit pas ici des performances réelles de ces apprenants, mais de la représentation qu'ils ont de l'importance des normes écrite et orale. Nous pouvons donc dire que les activités orales semblent être perçues comme étant plus importantes que les activités de l'écrit.

De telles données ne sont pas faciles à expliquer. Ces apprenants étant

en situation d'apprentissage, la norme scolaire surtout écrite, leur est très importante : à ce niveau d'apprentissage, c'est la maîtrise de l'écrit qui permet d'obtenir de bonnes notes, par exemple. La norme extrascolaire, surtout orale, est cependant très présente dans l'univers culturel de ces derniers, puisque selon leurs réponses aux questions concernant les références culturelles (3-7), ils semblent aimer les chaînes de télévision et la musique occidentales.

Au risque de poser des hypothèses hâtives, ne peut-on pas supposer que ces apprenants sont plus attirés, en matière de langues étrangères, par la norme extrascolaire que par la norme scolaire ? Cela pourrait être justifié par une plus grande facilité d'accès à l'oral, par de meilleures opportunités pour son apprentissage, mais aussi par les spécificités des univers où ces deux normes sont les plus présentes.

La diminution de l'importance de l'écrit aux yeux des apprenants peut avoir des conséquences telles que celles que note MILIANI<sup>159</sup> dans une enquête concernant l'utilisation du français dans les écrits de lycéens d'Oran. D'un côté, cet auteur constate la détérioration de la qualité de ce français. De l'autre, il obtient un taux élevé de réponses négatives à la question n°4 de son questionnaire : « *Faites-vous attention à ne pas commettre des fautes à l'écrit ?* » Ce taux est égal à 37,58%

Il explique ce manque d'attention en invoquant les motifs : « *Démotivation, découragement, impuissance devant les difficultés de l'écrit en français ou non confiance dans les pédagogies existantes.* »

Une autre explication, complémentaire de celle donnée par MILIANI, peut s'exprimer comme suit : si les apprenants accordent moins d'importance à la norme scolaire écrite, cela voudrait dire qu'ils ne se soucient pas forcément d'écrire correctement.

---

<sup>159</sup> MILIANI Mohamed. Op. cité.- p. 89

Il ressort donc de l'analyse des réponses aux questions 1 et 23, que pour les apprenants de notre corpus :

1. Connaître les langues étrangères est utile, voire nécessaire. Cela laisse supposer des attitudes majoritairement positives vis-à-vis de l'apprentissage de ces dernières.

2. L'écrit n'est pas aussi important que l'oral. Cela pourrait certainement se comprendre, si l'on considère qu'en Algérie aujourd'hui, il est plus facile et plus fréquent en matière de langues étrangères, d'accéder à l'oral et de l'apprendre, notamment par le biais des médias audiovisuels.

## **2. Avis concernant les cours de français et d'anglais**

Les parties fermées des questions 21-22 : « Aimez-vous les cours de français / d'anglais ? » invitaient les apprenants à exprimer leur appréciation de chacun de ces cours, en choisissant une des quatre modalités proposées. Pour l'analyse et la présentation des résultats, nous avons combiné ces modalités comme suit :

Anciennes modalités	Nouvelles modalités
Non, pas du tout Très peu	Non
Plutôt oui Oui, beaucoup	Oui

**Tableau 12** : Nouvelles modalités pour les questions : « Aimez-vous les cours de français / d'anglais ? ».

Comme le montrent les **tableaux 13.a** et **13.b**, le taux des non-réponses est très réduit pour ces deux questions.

Sexe	Réponses pour les cours de français (en %)		
	Oui	Non	Sans-réponses
Masculin	78,5	19	02,5
Féminin	92	06	02

**Tableau 13.a :** Réponses à la question « Aimez-vous les cours de français ? » selon la variable sexe.

Sexe	Réponses pour les cours d'anglais (en %)		
	Oui	Non	Sans-réponses
Masculin	59,5	40,5	–
Féminin	75	23	02

**Tableau 13.b :** Réponses à la question « Aimez-vous les cours d'anglais ? » selon la variable sexe.

D'après le **tableau 13.a**, les filles aiment plus que les garçons les cours de français, lesquels cours sont cependant très appréciés chez les deux sexes, puisqu'il y a plus de garçons et de filles qui ont répondu par l'affirmative que de garçons et de filles qui ont répondu : « non ». Le même constat est à faire pour les cours d'anglais (**tableau 13.b**).

Nous nous permettons ici de nous demander si le grand nombre de "oui", n'est pas dû à ce que MUCCHIELLI<sup>160</sup> appelle "*l'attraction des réponses positives*". Selon cet auteur, lorsque les enquêtés répondent à un questionnaire, ils ont tendance à être plus attirés par ces dernières et ne donnent pas toujours leur véritable opinion.

En comparant les résultats présentés dans ces deux tableaux, nous remarquons que chez les garçons comme chez les filles, les cours de français sont plus appréciés que les cours d'anglais.

Les mêmes résultats ont été obtenus lors de l'introduction de la variable

<sup>160</sup> MUCCHIELLI Roger. Op. cité.- p. 40

filière (**tableaux 14.a et 14.b**) : si le taux des apprenants qui apprécient les cours de français et d'anglais varie selon la filière, il reste toujours plus élevé que celui des apprenants qui n'aiment pas ces cours.

En outre, le taux des apprenants qui aiment les cours de français est toujours plus élevé que celui des apprenants qui aiment les cours d'anglais. La seule exception a été notée chez les mathématiciens qui semblent préférer les cours d'anglais. La différence notée chez ces derniers est à prendre avec précaution car 20% signifient pour cette filière un seul apprenant.

Filière	Avis concernant les cours de français (en %)		
	Oui	Non	Sans-réponse
S.E.	60	40	–
S.N.V.	93	07	–
S.H.	84,5	09,5	06
S.É.	87	13	–

**Tableau 14.a :** Réponses à la question « Aimez-vous les cours de français ? » selon la variable filière.

Filière	Avis concernant les cours d'anglais (en %)		
	Oui	Non	Sans-réponse
S.E.	80	20	–
S.N.V.	58,5	41,5	–
S.H.	72	25	03
S.É.	74	26	–

**Tableau 14.b :** Réponses à la question « Aimez-vous les cours d'anglais ? » selon la variable filière.

Nous connaissons donc l'opinion générale des apprenants de notre corpus vis-à-vis des cours de français et d'anglais : ceux-ci semblent plutôt appréciés avec une nette préférence pour les premiers. Reste à connaître les

raisons pour lesquelles ces apprenants aiment ou n'aiment pas un cours de langue étrangère et celles pour lesquelles ils préfèrent les cours de français. Ce sont ces raisons que nous voulions découvrir en posant la deuxième tranche des questions 21 et 22 : « Pourquoi ? »

L'analyse des réponses à cette question ouverte (pour les cours de français et d'anglais) a nécessité une étape d'analyse du contenu. Nous avons tenté, après avoir dégagé les différents thèmes qui revenaient dans ces réponses, de définir un certain nombre de modalités. Cette approche, nous le savons bien, n'est pas exempte de lacunes. La dilapidation et le traitement sommaire de l'information étant quelques-uns de ses inconvénients.

Dans un premier temps, nous avons classé les différents motifs avancés dans les réponses des apprenants dans trois grandes catégories, correspondant à trois modalités principales :

1. Motifs relatifs à la langue.
2. Motifs relatifs aux cours eux-mêmes.
3. Motifs relatifs au professeur.

Ensuite, nous avons affiné chaque catégorie en définissant des modalités secondaires, comme le montre le **tableau 15.a** (p. 135)

**Le tableau 15.b** (p. 135) présente quelques exemples du recodage en modalités des différentes réponses à cette question ; certaines réponses pouvant être codées en plus d'une modalité.

Modalités principales	Modalités secondaires
Motifs relatifs à la langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilité</li> <li>– Facilité/difficulté</li> <li>– Motifs affectifs</li> <li>– Motifs esthétiques</li> </ul>
Motifs relatifs au cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilité</li> <li>– Compréhension</li> <li>– Motivation</li> </ul>
Motifs relatifs au professeur	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Motifs affectifs</li> <li>– Caractère/qualités</li> <li>– Méthode/motivation</li> </ul>

**Tableau 15.a :** Modalités principales et secondaires définies pour l'analyse de la question « pourquoi ? »

N°	Sexe	Réponse	Modalité(s) générale(s)	Modalité(s) secondaire(s)
S10	Fém.	<i>Parce que j'aime cette langue et je voudrais la connaître bien à l'avenir.</i>	Motifs relatifs à la langue  Motifs relatifs au cours	Motifs affectifs  Utilité
S12	Fém.	<i>Je ne comprends pas cette langue.</i>	Motifs relatifs à la langue	Difficulté
H1	Masc.	<i>Car je saurai comprendre les livres et les textes en français.</i>	Motifs relatifs au cours	Utilité
H5	Masc.	<i>Parce que le cours de français me fatigue.</i>	Motifs relatifs au cours	Motivation
T11	Fém.	<i>Parce que j'aime beaucoup le professeur de français.</i>	Motifs relatifs au professeur	Motifs affectifs

**Tableau 15.b :** Exemples de réponses à la question « pourquoi ? » et classification en modalités.

Pourquoi les apprenants aiment ou n'aiment pas un cours de L.E. ?

Pour chaque réponse affirmative ou négative aux questions « Aimez vous les cours de français/d'anglais ? », nous avons comptabilisé le nombre d'occurrences des différentes modalités dans les réponses à la question ouverte « Pourquoi » pour les deux cours. Nous avons obtenu les résultats présentés dans les **tableaux 16.a-b-c-d.**

Réponses	Modalités principales			
	Motifs relatifs à la langue	Motifs relatifs aux cours	Motifs relatifs au professeur	Sans-réponse
Oui	73	38	06	19
Non	19	04	04	07

**Tableau 16.a** : Nombre d'occurrences des différentes modalités principales pour les réponses affirmatives et négatives.

Réponses	Motifs relatifs à la langue			
	Utilité	Facilité/difficulté	Motifs affectifs	Motifs esthétiques
Oui	46	12	35	02
Non	04	14+1 <sup>161</sup>	03	–

**Tableau 16.b** : Motifs relatifs à la langue.

Réponses	Motifs relatifs aux cours			
	Utilité	Compréhension	Motivation	Motifs affectifs
Oui	35	04	02	04
Non	01	02	02	–

**Tableau 16.c** : Motifs relatifs au cours.

<sup>161</sup> 14 : difficile + 1 : facile

Réponses	Motifs relatifs au professeur		
	Affectivité	Caractère / qualités psychologiques	Méthode / motivation
Oui	03	02	–
Non	01	–	03

**Tableau 16.d** : Motifs relatifs au professeur.

En lisant simultanément les résultats du **tableau 16.a** et des trois autres, nous pouvons constater que :

- Les apprenants sont plus nombreux à ne pas donner de justification lorsqu'ils aiment un cours de L.E. que lorsqu'ils n'aiment pas ces cours.
- Dans les deux cas, l'attitude des apprenants vis-à-vis des cours de L.E. est le plus souvent justifiée par des motifs relatifs à la langue étrangère en question.

Les apprenants aiment un cours de langue étrangère (**tableau 16.b**), surtout lorsque cette langue est jugée utile ou parce qu'ils sont attachés à cette langue. La facilité et la maîtrise de la langue jouent également un rôle important. Enfin, les motifs esthétiques : beauté des sonorités et charme de la langue, viennent en dernière position de cette liste.

Par contre, lorsque ces apprenants n'apprécient pas beaucoup un cours de langue étrangère, c'est le plus souvent parce qu'ils trouvent que cette langue est difficile. Nous comptons une informatrice (S19) qui dit ne pas aimer les cours de français parce que la langue française est une langue facile, ce qui rend ces cours peu importants. Ce cas singulier laisse supposer que cette personne a une haute opinion de sa propre maîtrise de la langue en question. Cependant, dans sa réponse à la question 18 où il leur est demandé de juger cette maîtrise, elle estime qu'elle a un niveau juste moyen en français !

- Le deuxième type de motifs, relatifs aux cours, est moins récurrent que le premier type. Le **tableau 16.c** montre que lorsque les apprenants estiment que le

cours de L.E. est utile, ceci constitue une des raisons majeures qui les poussent à aimer ce cours. Les autres raisons, moins courantes dans ces réponses, mais quand même importantes, sont relatives au degré de compréhension et de motivation des cours, ce qui peut parfois se traduire par des expressions affectives.

Ces mêmes raisons peuvent aussi agir dans le sens contraire : parce que le cours est peu motivant, lorsqu'il paraît peu utile et compliqué, l'apprenant peut ne pas l'apprécier.

Mais qu'est-ce qui fait justement qu'un cours de L.E. soit perçu comme utile, motivant et accessible ?

D'abord, la maîtrise de la langue et la langue elle-même, ce qui a déjà été évoqué. Mais aussi les programmes suivis, les horaires des cours et bien sûr le professeur de la langue, ce qui nous renvoie au troisième type d'arguments.

À l'origine, nous avons posé les questions 21 et 22, dans le but de vérifier dans notre corpus, l'hypothèse selon laquelle l'image que l'apprenant a de son professeur de L.E. est très importante pour l'appréciation de son cours. Nous nous attendions donc à ce que les motifs relatifs au professeur soient très nombreux dans les réponses aux questions ouvertes. Les résultats obtenus à l'issue du recodage et de l'analyse statistique des différentes modalités (**tableau 16.d**), ont cependant montré que ces derniers n'étaient cités que six fois pour les réponses affirmatives et quatre fois pour les réponses négatives, ce qui est peu, comparé à la fréquence de citation des deux autres types de motifs.

Peut-on dire dans ce cas, que l'opinion qu'ont les apprenants de leur cours de L.E est peu liée à l'opinion qu'ils ont de leur professeur ?

Pour tenter de traiter cette question, il nous semble utile de joindre une analyse qualitative de quelques réponses, à l'analyse statistique déjà effectuée. Mais avant, rappelons que le rôle du professeur pourrait être contenu, quoique implicitement, dans les différents arguments relatifs aux cours.

Lorsqu'un apprenant affirme : « *Le cours de français me fatigue.* » (H5), ceci pourrait signifier : « *Le professeur est ennuyeux* » ; et lorsqu'un autre apprenant justifie son amour pour le cours d'anglais en déclarant : « *Parce que je l'adore.* » (M2), nous ne pouvons écarter l'hypothèse que le professeur joue un rôle dans l'élaboration de cette attitude très positive vis-à-vis de ce cours.

Dans les réponses où le professeur est explicitement évoqué (**tableau 16.c**), c'est généralement en termes affectifs que les apprenants expriment leurs opinions vis-à-vis de ce dernier : « *parce que j'aime beaucoup le professeur de français* » (T11), ou encore « *parce que je n'aime pas le professeur* » (S7). On va même parler de ses qualités, comme cette scientifique (S17) qui aime beaucoup les cours d'anglais et justifie son attitude en écrivant : « *Parce que notre professeur est très sympathique et gentille.* » ou ce littéraire (H7) qui aime bien le cours de français parce que « *le professeur est cool.* »

Quelques apprenants évoquent, en termes péjoratifs, la méthode et la manière d'enseigner du professeur. Ce dernier est tantôt jugé peu motivant : « *Le prof est ennuyeux* » (S6), tantôt vu comme manquant d'organisation et de sérieux : « *On ne fait pas de leçons.* », dira une scientifique (S27) qui aime très peu les cours d'anglais.

Mais les réponses qui ont le plus attiré notre attention sont celles de T11 qui aime les cours d'anglais et qui écrit : « *J'aime pas le professeur d'anglais [...] mais j'aime beaucoup l'anglais* », et celle de J3 qui aime les cours d'anglais parce qu'il trouve qu'ils sont utiles malgré « *la mauvaise prononciation du professeur.* »

Nous remarquons donc que d'un côté, il y a un rapport entre l'attitude que les apprenants ont vis-à-vis de leurs cours et celle qu'ils ont à l'égard de leurs professeurs. Mais d'un autre côté, cette relation n'est pas très évidente du point de vue statistique. Par ailleurs, l'analyse qualitative montre que quelques apprenants semblent ne pas tenir compte du jugement qu'ils ont de leurs

professeurs.

Nous pouvons donc dire qu'à ce niveau d'apprentissage, l'image que les apprenants ont de leur professeur de L.E., est importante mais nullement capitale dans la formation de leurs opinions vis-à-vis du cours que ce dernier assure.

### Pourquoi les apprenants préfèrent-ils les cours de français ?

Pourquoi y a-t-il plus d'apprenants qui n'aiment pas les cours d'anglais que d'apprenants qui n'aiment pas les cours de français ? Si nous nous référons aux résultats précédents, nous pourrions formuler l'hypothèse suivante :

Les apprenants préfèrent les cours de français parce qu'ils trouvent que la langue française est plus utile que la langue anglaise et qu'ils sont plus attachés affectivement à la première. D'autre part, la langue anglaise est jugée plus difficile que le français.

L'analyse statistique des différents motifs relatifs à la langue pour les réponses affirmatives puis négatives concernant les cours de français et d'anglais (**tableaux 17.a-b**), montre en effet qu'il y a plus d'arguments affectifs positifs pour le français que pour l'anglais, et que l'anglais est plus souvent jugé difficile que le français. Par contre, les deux langues sont jugées utiles au même pied d'égalité.

Si les apprenants de notre corpus préfèrent les cours de français, c'est donc surtout parce qu'ils sont plus attachés affectivement au français qu'à l'anglais et qu'ils trouvent que la langue française est moins difficile que la langue anglaise.

Cours	Motifs relatifs à la langue			
	Utilité	Facilité	Motifs affectifs	Motifs esthétiques
Français	<b>23</b>	08	<b>21</b>	–
Anglais	<b>23</b>	04	14	02

**Tableau 17.a** : Nombre d’occurrences des différents motifs relatifs à la langue pour les réponses affirmatives.

Cours	Motifs relatifs à la langue			
	Inutilité	Difficulté	Motifs affectifs	Motifs esthétiques
Français	02	02	01	–
Anglais	02	<b>12</b>	02	–

**Tableau 17.b** : Nombre d’occurrences des différents motifs relatifs à la langue pour les réponses négatives.

Pour récapituler les résultats obtenus pour les questions 20-21, rappelons que dans notre corpus :

1. Les cours de français et d’anglais sont généralement appréciés, mais les cours de français sont nettement préférés aux cours d’anglais.
2. Les raisons principales qui orientent l’appréciation d’un cours de L.E. sont relatives à la langue étudiée ; la difficulté de celle-ci étant la cause majeure du manque d’intérêt pour le cours où elle est enseignée.
3. L’appréciation du cours de L.E. est aussi liée à l’appréciation de son utilité.
4. À ce niveau d’apprentissage, l’évaluation de l’enseignant par l’apprenant peut influencer sur l’orientation de l’évaluation de son cours mais elle n’est pas forcément décisive.

### 3. Représentations de la maîtrise personnelle du français et de l'anglais (auto-évaluation)

Dans la question n°18, nous avons demandé aux apprenants d'évaluer leur propre niveau en français et en anglais et ce, en choisissant l'une des cinq modalités proposées pour chaque langue.

Comme le montre le **tableau 18**, le taux des non-réponses est peu élevé pour cette question : il est égal à 02% pour chaque langue. Nous remarquons également que les modalités extrêmes (très bon, très faible) sont très peu choisies, tandis que la modalité médiane remporte pour les deux langues les taux les plus élevés.

Langue	Évaluation du niveau (en %)					
	Très bon	Bon	Moyen	Faible	Très faible	Sans-réponse
Français	04,5	27	48,5	14,5	03,5	02
Anglais	04,5	18	45	21,5	09	02

**Tableau 18** : Auto-évaluation en français et en anglais pour l'ensemble des apprenants.

En comparant les résultats obtenus pour les deux langues, nous pouvons noter que ces apprenants ont une meilleure opinion de leur niveau en français que de leur niveau en anglais : le taux du choix des modalités *très bon + bon* est plus élevé pour le français que pour l'anglais, et parallèlement, celui du choix des modalités *faible + très faible* est plus élevé pour l'anglais que pour le français.

Dans le but de vérifier l'existence d'un rapport entre l'auto-évaluation du niveau en français et celle du niveau en anglais, nous avons croisé les résultats obtenus pour ces deux langues, après avoir inclus les modalités *très bon* et *très faible* respectivement dans les modalités *bon* et *faible* (**tableau 19**).

Niveau en français	Niveau en anglais				Total fr.
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse	
Bon	<b>09</b>	16	<b>03</b>	00	28
Moyen	12	<b>20</b>	10	00	42
Faible	<b>00</b>	05	<b>11</b>	00	15
Sans-réponse	00	00	00	<b>03</b>	03
<b>Total angl.</b>	21	41	24	03	89

**Tableau 19** : Croisement des résultats de l'auto-évaluation en anglais et en français

Nous remarquons que :

- En général, il y a un parallélisme entre auto-évaluation en français et en anglais : ceux qui estiment être bons le pensent souvent pour les deux langues, et on peut dire la même chose des apprenants qui croient avoir un niveau faible ou moyen.
- Les apprenants qui ont une bonne opinion de leur niveau en français ont généralement une bonne opinion de leur niveau en anglais mais certains peuvent estimer qu'ils ont un niveau faible dans cette dernière langue.
- Par contre, les apprenants qui ont une bonne opinion de leur niveau en anglais n'estiment jamais qu'ils ont un niveau faible en français.

Pour mieux expliquer ce que nous venons de dire, supposons que cette évaluation soit la véritable évaluation de ces apprenants. Nous dirions dans ce cas que les bons en français sont souvent bons ou moyens en anglais, mais peuvent aussi être, plus rarement, faibles en anglais. Le contraire n'est pas vrai : les bons en anglais sont soit bons ou moyens mais jamais faibles en français. Cela voudrait dire que dans notre corpus, la maîtrise de l'anglais dépendrait de celle du français mais l'inverse n'est pas vrai.

Cette auto-évaluation varie-t-elle selon le sexe des apprenant ? Pour

répondre à cette question, nous avons effectué un tri croisé des réponses des apprenants selon la variable sexe, comme le montrent les **tableaux 19.a-b**.

Sexe	Auto-évaluation du niveau en français (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
Masculin	40,5	35	21,5	03
Féminin	25	55,5	15,5	04

**Tableau 20.a** : Auto-évaluation en français selon la variable sexe.

Sexe	Auto-évaluation du niveau en anglais (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
Masculin	16	54	27	03
Féminin	30,5	40,5	25	04

**Tableau 20.b** : Auto-évaluation en anglais selon la variable sexe.

Nous remarquons que :

- Pour le français, les garçons sont plus nombreux que les filles à avoir une opinion positive de leur niveau, mais aussi plus nombreux à avoir une opinion négative. Les filles sont plus enclines à se positionner dans le niveau moyen.
- Pour l’anglais, c’est le contraire : les garçons sont plus nombreux à croire qu’ils ont un niveau moyen ou faible, tandis que les filles sont plus nombreuses à juger qu’elles ont un bon niveau. Les filles ont donc une meilleure opinion de leur niveau en anglais que les garçons.
- En comparant les deux tableaux, nous pouvons noter que les garçons ont franchement une meilleure opinion de leur niveau en français que de leur niveau en anglais. Nous ne pouvons pas faire une telle observation pour les filles, car si elles sont plus nombreuses à choisir la modalité “*bon*” plus pour l’anglais que pour le français, elles le sont également pour le choix du niveau “*faible*”.

Le même tri croisé a été effectué selon les variables filière, groupe socioéconomique et intellectuel d'appartenance et groupe culturel de référence. Les résultats de ces croisements sont rapportés dans les **tableaux 21.a-b, 22.a-b** et **23.a-b**.

a. La filière

Filière	Auto-évaluation du niveau en français (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
S.E.	20	20	40	20
S.N.V.	41,5	45	13,5	–
S.H.	31	47	17,5	–
S.É.	21,5	61	17,5	–

**Tableau 21.a** : Auto-évaluation du niveau en français selon la filière.

Filière	Auto-évaluation du niveau en anglais (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
S.E.	20	40	20	20
S.N.V.	27,5	45	27,5	–
S.H.	25	40,5	31	3.5
S.É.	13	52	35	–

**Tableau 21.b** : Auto-évaluation du niveau en anglais selon la filière.

Selon les **tableaux 21.a-b** :

- Les scientifiques sont ceux qui ont la meilleure auto-évaluation de leur niveau en français. Ils sont suivis des littéraires puis des économistes et des mathématiciens.
- Les scientifiques sont encore ceux qui ont la meilleure auto-évaluation de leur niveau en anglais et sont également suivis des littéraires puis des

mathématiciens et des économistes.

- Quelle que soit la filière, l’auto-évaluation du niveau en français est toujours meilleure que celle de l’auto-évaluation du niveau en anglais. Ici encore, il ne faut pas se laisser abuser par les résultats obtenus chez les mathématiciens : pour cette filière, 20% équivalent à un seul apprenant.
- Ceux qui se croient les meilleurs en anglais sont aussi ceux qui se croient les meilleurs en français.

b. Le groupe socioéconomique et intellectuel d’appartenance

Milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance	Auto-évaluation du niveau en français (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
Favorable	61	28	11	–
Moyen	28	52	18	02
Peu favorable	9,5	62	28,5	–

**Tableau 22.a :** Auto-évaluation du niveau en français selon le milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance.

Milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance	Auto-évaluation du niveau en anglais (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
Favorable	28	50	22	–
Moyen	24	40	34	–
Peu favorable	09,5	57	28,5	05

**Tableau 22.b :** Auto-évaluation du niveau en anglais selon le milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance.

Nous remarquons que :

- Plus le milieu social est favorable plus l’auto-évaluation du niveau en français et en anglais est positive.
- Quel que soit le milieu social d’appartenance, l’auto-évaluation du niveau en

français est meilleure que celle du niveau en anglais.

c. Le groupe culturel de référence

Groupe culturel de référence	Auto-évaluation du niveau en français (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
Orientale arabe	14	60,5	23	02,5
Biculturelle	46,5	46,5	07	–
Occidentale	42	38,5	16	03,5

**Tableau 23.a** : Auto-évaluation du niveau en français selon le groupe culturel de référence.

Groupe culturel de référence	Auto-évaluation du niveau en anglais (en %)			
	Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse
Orientale arabe	23	42	32,5	02,5
Biculturelle	20	53,5	26,5	–
Occidentale	22,5	45	29	03,5

**Tableau 23.b** : Auto-évaluation du niveau en anglais selon le groupe culturel de référence.

Comme le montrent les **tableaux 23.a-b** :

– Les apprenants appartenant au groupe de référence biculturelle ont une meilleure opinion de leur niveau en français que ceux qui sont plus influencés par la culture occidentale. Mais les apprenants appartenant au groupe culturel de référence orientale arabe sont ceux qui pensent le moins avoir un bon niveau en français.

– Pour la conception que ces apprenants ont de leur niveau en anglais, celle des apprenants des groupes de référence biculturelle et culturelle occidentale semble meilleure que celle qu’ont les apprenants du groupe culturel de référence orientale arabe. Si ces derniers sont plus nombreux que ceux des deux autres groupes à se classer dans le niveau “bon”, ils sont également plus nombreux

dans le niveau “faible”.

– Hormis les apprenants appartenant au groupe culturel de référence orientale arabe, les apprenants appartenant aux deux autres groupes semblent avoir une meilleure opinion de leur niveau en français que de leur niveau en anglais.

– Encore une fois, les apprenants qui se croient bons en français, se croient également bons en anglais.

## **CHAPITRE II : ÉTUDE DES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS**

### **1. Étude quantitative**

Nous présenterons ici les résultats de la question fermée n°20 et des questions ouvertes 19, 21, 22, 24. Nous n'introduisons pas de variables dans cette analyse, car nous ne nous intéressons pas à connaître ici les différences entre les conceptions de ces langues chez les différents sous-groupes de notre corpus.

#### **1.1. Analyse de la question fermée**

Dans la question 20, nous avons demandé aux apprenants de répondre par oui ou par non aux différents items présentés pour chaque langue. Les **tableaux 24.a-b** rapportent les résultats obtenus pour chaque langue.

Items	Réponses pour le français			Total
	Oui	Non	Sans-réponse	
Langue facile	65	22	02	89
Langue utile	80	05	04	89
Langue de la technologie	58	24	07	89
Langue de l'ouverture	63	24	02	89
Langue du colonialisme	60	23	06	89

**Tableau 24.a** : Réponses aux items de la question n°20 pour le français.

Items	Réponses pour l'anglais			Total
	Oui	Non	Sans-réponse	
Langue facile	59	29	01	89
Langue utile	72	13	04	89
Langue de la technologie	73	12	04	89
Langue de l'ouverture	83	04	02	89
Langue du colonialisme	29	52	08	89

**Tableau 24.b** : Réponses aux items de la question n°20 pour l'anglais.

– Item 1 : langue facile

Les deux langues ont obtenu un grand nombre de réponses positives, mais le français, avec 65 réponses contre 59 pour l'anglais, est jugé plus facile par les apprenants de notre corpus. Ces résultats coïncident avec ceux obtenus pour la question 18, selon lesquels ces apprenants ont une meilleure opinion de leur niveau en français que de leur niveau en anglais.

– Item 2 : langue utile

Pour cet item également, les deux langues ont obtenu un très grand nombre de réponses positives. Toutefois, le français est plus souvent jugé utile que ne l'est l'anglais.

– Item 3 : langue de la technologie

Nous notons pour cet item, le plus grand nombre de sans-réponses et de réponses négatives concernant le français. Si la majorité des apprenants ont quand même choisi la réponse positive pour cette langue, une plus grande majorité l'a fait pour l'anglais. L'anglais est donc nettement plus considéré comme langue de la technologie que ne l'est le français.

– Item 4 : langue de l'ouverture sur le monde

Avec le nombre le plus élevé de réponses affirmatives enregistrées pour l'anglais, cette langue est considérée ici comme la langue d'ouverture sur le monde par excellence. Le français bénéficie également d'un grand nombre de réponses positives pour cet item, mais 24 apprenants, ce qui représente presque le tiers de notre corpus, ne pensent pas que le français soit une langue d'ouverture sur le monde.

– Item 5 : langue du colonialisme

Le taux des non-réponses à cet item dépasse 25% de l'ensemble des non-réponses enregistrées pour chaque langue, ce qui indique une certaine hésitation à choisir une réponse.

La différence entre les résultats obtenus pour le français et ceux obtenus pour l'anglais est significative : avec 60 réponses positives contre 29 pour l'anglais,

le français, nettement plus que l'anglais, est considéré comme langue du colonialisme.

Ces résultats sont à interpréter avec prudence : quelles charges affectives les apprenants ont-ils mis dans l'expression *langue du colonialisme* ?

Pour le français par exemple, si l'on considère le nombre des réponses négatives, on pourrait supposer que ces apprenants ont mis dans cette expression une charge péjorative, et ont décidé que le français n'était pas une langue du colonialisme, c'est-à-dire une langue d'oppression imposée par et dans la violence ; ce qui rejoint la thèse de l'inexistence du conflit linguistique vis-à-vis du français chez les nouvelles générations.

Les réponses affirmatives, quant à elles, peuvent conduire à deux hypothèses :

- Soit le mot *colonialisme* est perçu comme péjoratif et dans ce cas, on pourrait dire que ces apprenants ont un souvenir dépréciatif de cette langue, ce qui est susceptible de créer chez eux des attitudes négatives vis-à-vis de cette dernière.
- Ou alors, cette expression ne porte aucune connotation péjorative et dénote d'une réalité historique évidente. Dans ce cas, le français serait perçu comme une sorte d'héritage, un "*butin de guerre*", un apport supplémentaire adopté sans "*arrière-pensées*".

Il est impossible d'affirmer ici avec certitude la signification de cette expression, encore moins d'interpréter clairement les résultats obtenus pour cet item. Il est tout à fait probable que la signification de l'expression *langue du colonialisme* soit différente d'un apprenant à l'autre, ce qui pourrait justifier la variété des réponses à cet item.

Mais nous pensons que la signification péjorative de cette expression est la moins présente. Les paroles d'une apprenante (H16), qui dans sa réponse à la question 19 préfère étudier le français à l'université, confortent notre supposition. Elle écrit pour justifier son choix : « *La langue française est plus facile que l'anglais . C'est la langue du colonialisme. La langue française est la plus utile dans notre pays.* » Nul rapport conflictuel n'apparaît ici dans "*langue*

*du colonialisme*”.

Quelque soit l'interprétation de cette expression chez ces apprenants, il semblerait, à la suite des résultats obtenus pour les questions traitées dans le chapitre I, que le fait que ces langues soient considérées ou pas comme langues du colonialisme, ne les empêche pas vraiment de réaliser l'utilité de ces dernières, voire de les aimer.

## **1.2. Analyse des questions ouvertes**

L'analyse du contenu des réponses aux parties ouvertes des questions 19, 21, 22, 24 a révélé la présence de certains thèmes récurrents. Ces thèmes sont généralement énoncés dans le discours des apprenants sous la forme d'expressions courantes, relatives à différents aspects des deux langues étrangères concernées, et véhiculant divers stéréotypes et jugements de valeur.

Nous avons donc tenté d'inventorier ces différentes expressions et de les classer en sept catégories générales, selon les idées-maîtresses qu'elles véhiculaient. Nous avons ensuite tenté d'affiner ces catégories, en regroupant ensemble les expressions relatives à des micro-thèmes communs.

Cette opération était accompagnée du comptage systématique du nombre d'occurrences de chaque expression pour chaque langue.

### **1.2.1. Expressions relatives à l'utilité / apport de la langue (tableau 25.a)**

Ce sont les expressions les plus répandues dans le discours des apprenants. Leur abondance n'est pas la même pour les deux langues.

Le français et l'anglais sont jugés utiles, mais cette utilité relève de domaines différents. L'anglais est par excellence une langue qui véhicule le savoir moderne : c'est la langue de la technologie, de la science et des TIC. Le français l'est beaucoup moins, mais il reste une langue de connaissance et aussi une

langue d'instruction.

Expressions relatives à l'utilité / apport de la langue	Thèmes constants	Nombre d'occurrences		
		français	anglais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langue de la technologie, de la science, de l'informatique, de l'Internet.....</li> <li>- Langue de la connaissance.....</li> <li>- Langue de l'instruction.....</li> <li>- Langue de l'ouverture sur le monde.....</li> <li>- Langue de la communication, de l'échange...</li> <li>- Langue de la diplomatie.....</li> <li>- Langue qui véhicule une culture.....</li> <li>- Langue de la mondialisation.....</li> <li>- Langue de l'économie, des affaires.....</li> <li>- Langue du développement.....</li> <li>- Langue utile.....</li> <li>- Langue utile dans notre pays.....</li> <li>- Langue de la communication en Algérie.....</li> <li>- Langue utile pour vivre/ aller à l'étranger.....</li> <li>- Langue utile pour les études.....</li> <li>- Langue utile pour le travail.....</li> </ul>	<b>Savoir</b>	08	32	
		02	01	
		01	00	
		<b>Communication</b>	04	14
		05	06	
		00	01	
		00	04	
		<b>Économie</b>	00	02
		00	02	
		01	00	
		<b>Utilité (sans préciser)</b>	08	09
		07	00	
		02	00	
		<b>Actualisation dans l'espace</b>	06	08
		08	04	
		02	04	
		<b>Spécification</b>		

**Tableau 25.a** : Expressions relatives à l'utilité / apport de la langue.

Dans l'esprit de ces apprenants, la communication aussi est plus l'apanage de l'anglais que du français. Langue de l'ouverture et de l'échange, l'anglais est même présenté comme langue de la diplomatie. En outre, connaître

l'anglais équivaut à connaître, découvrir une nouvelle culture, donc à dialoguer avec l'Autre tout en élargissant son propre univers culturel.

Si le français est consacré, à un degré moindre, langue de la communication, il est encore moins considéré comme une langue de l'économie. Il a bien été taxé une seule fois de langue du développement, mais l'anglais, lui, est la langue de l'économie à l'échelle mondiale : c'est la langue de la mondialisation et des affaires.

Certaines expressions localisent dans l'espace, l'utilité de ces deux langues étrangères : l'utilité du français est exclusive en Algérie, mais elle est également présente à l'étranger, notamment dans les pays francophones. L'utilité de l'anglais n'est pas spécifiquement associée dans ces expressions, à l'Algérie. Elle semble plutôt diffuse à travers la planète.

D'autres expressions spécifient la nature de l'apport de l'apprentissage du français et de l'anglais. Ces deux langues étrangères sont utiles pour les études et aussi pour trouver un bon travail. Nous pensons que si le français est la langue la plus considérée comme utile pour les études, c'est en référence aux études supérieures en Algérie, ce qui coïncide avec la localisation de son utilité dans l'espace, et correspond parfaitement à la réalité.

### 1.2.2. Expressions relatives à l'usage / importance numérique des locuteurs des deux langues ( tableau 25.b)

Des adjectifs classiques se rapportant au statut des deux langues, mais aussi à un certain prestige cultivé par un ensemble de pratiques et véhiculé par une tradition d'idées figées, qualifient le français et l'anglais.

Pour ces apprenants, l'anglais n'est pas qu'une langue mondiale, internationale, c'est LA LANGUE MONDIALE, la langue la plus pratiquée à travers le monde. Le français est aussi une langue internationale, mondiale, mais pas au même titre que l'anglais : il ne vient qu'en deuxième position. Pour quelques

apprenants cependant, cette langue est la plus pratiquée à travers la planète.

Expressions relatives à l'usage / importance numérique des locuteurs des deux langues	Thèmes constants	Nombre d'occurrences	
		français	anglais
– Langue mondiale.....	Adjectifs classiques / prestige	00	12
– Langue internationale.....		01	06
– Langue universelle.....		01	00
– Langue pratiquée par tout le monde.....	Vitalité	03	06
– Langue vivante.....		02	02
– Langue développée.....		01	02
– Langue peu utilisée en Algérie .....		00	03
– Langue la plus pratiquée.....	Hiérarchisation	03	11
– 1 <sup>re</sup> langue mondiale / internationale.....		00	08
– 2 <sup>e</sup> langue mondiale.....		02	00
– 1 <sup>re</sup> langue étrangère en Algérie.....		26	02

**Tableau 25.b** : Expressions relatives à l'usage / importance numérique des locuteurs des deux langues.

Nous ne connaissons pas exactement la signification de l'expression *langue vivante* pour ces apprenants, car il existe une tradition scolaire tout à fait aberrante, selon laquelle le français est la langue étrangère tandis que l'anglais est la langue vivante. Le fait que ces deux langues soient considérées ici comme langues vivantes, nous pousse à croire que le raisonnement de ces apprenants est tout à fait conforme à la dénotation de cette expression, et que c'est bien la vitalité de ces deux langues qui est concernée : ces deux langues sont vivantes parce qu'elles sont très utilisées.

Nous avons également hésité devant l'expression *langue développée*. La logique voulant que cette dernière soit placée plus loin, avec les expressions relatives à la structure des deux langues, notre intuition guidée par le contact

que nous avons eu avec les apprenants, en tant que professeur du moyen, nous a cependant fait douter de son sens.

Nous pensions donc que *langue développée* voulait dire *langue des pays développés*. Afin de nous en assurer, nous avons demandé à quelques apprenants de Terminale de notre entourage, ce que signifiait pour eux l'expression : *le français / l'anglais est une langue vivante*. Quelle fut notre surprise lorsqu'ils nous ont tous répondu que *développée* voulait dire *langue très parlée* ! Le développement n'étant relatif dans l'esprit de ces apprenants ni à la structure interne de ces langues, ni aux pays qui les parlent comme langues maternelles. Il concerne l'importance numérique de leurs locuteurs à travers le monde et l'étendue de leur usage. C'est la raison pour laquelle nous avons placé cette expression dans le thème *vitalité*. L'anglais est plus considéré comme *langue développée* que ne l'est le français, ce qui concorde avec les résultats précédents. Enfin, le français est la langue étrangère la plus parlée en Algérie, tandis que l'anglais y est très peu utilisé.

### 1.2.3. Expressions contenant une référence à un pays / à une époque (tableau 25.c)

Expressions contenant une référence à une civilisation / à une époque	Thèmes constants	Nombre d'occurrences	
		français	anglais
– Langue des pays forts.....	Référence à un pays	00	02
– Langue du colonialisme.....	Passé	02	00
– Langue actuelle / Langue du siècle....	Présent	00	12
– Langue de l'avenir / du futur.....	Futur	00	04

**Tableau 25.c** : Expressions contenant une référence à un pays / à une époque.

L'anglais est la langue des pays forts, ces pays étant les États-Unis

d'Amérique et le Royaume-Uni. C'est donc la langue du présent, d'autant plus que c'est la langue de la technologie, de l'économie et de la communication. Elle est aussi la langue de l'avenir pour ces mêmes raisons.

Le français qui est particulièrement utilisé et utile en Algérie, l'est en partie parce que c'est la langue du colonialisme, un héritage du passé, un ancrage dans l'histoire mouvementée de notre pays.

#### 1.2.4. Expressions relatives à la structure / nature de la langue (tableau 25.d)

Expressions relatives à la structure de la langue	Thèmes constants	Nombre d'occurrences	
		français	anglais
– Langue riche.....	Esthétique	02	00
– Belles sonorités / charme / mélodie..		01	02
– Langue facile à apprendre, à comprendre.....	<b><u>Facilité / simplicité</u></b>	31	20
– Langue maîtrisée.....		11	03
– Langue difficile.....		02	12

**Tableau 25.d** : Expressions relatives à la structure des deux langues.

Les motifs esthétiques sont peu nombreux dans le discours épilinguistique de ces apprenants. Le français est jugé plus riche que l'anglais. Nous pensons que cette richesse pourrait être relative à l'étendue du vocabulaire connu dans chaque langue par ces apprenants. Mais elle pourrait aussi être comprise comme étant le résultats de ladite complexité de l'orthographe et des structures grammaticales, qui font la réputation de la langue française, non seulement chez les Algériens mais partout à travers le monde, à commencer par les Français eux-mêmes.

Si cette complexité est vraiment ce qui fait la richesse du français dans l'esprit

de ces apprenants, elle n'empêche pas ces derniers de trouver que cette langue est facile à comprendre et à apprendre, au point d'être maîtrisée. Cela est possible puisque le français, selon ces derniers, est très présent dans la société algérienne. L'anglais est peu jugé comme étant facile. Au contraire, il est souvent dit difficile.

#### 1.2.5. Expressions contenant des jugements de valeur (tableau 26.a)

Nous avons jusqu'ici présenté des expressions récurrentes qui reflètent des idées courantes sur l'usage, la structure et l'utilité du français et de l'anglais. Les expressions présentées ici comportent des évaluations de la valeur de ces deux langues. Les apprenants de notre corpus jugent qu'elles sont toutes les deux importantes, voire nécessaires, essentielles.

Ces jugements sont bien entendu, relatifs à l'utilité de ces langues, et témoignent encore une fois, de la conscience qu'ont ces apprenants des réalités linguistiques, économiques et culturelles du monde actuel.

Expressions contenant un jugement de valeur	Thèmes constants	Nombre d'occurrences	
		français	anglais
– Langue importante.....	–	10	13
– Langue nécessaire/ essentielle.....		04	03

**Tableau 26.a** : Expressions contenant des jugements de valeur.

#### 1.2.6. Expressions contenant un rapport à la langue (tableau 26.b)

Ici, nous dépassons le plan des représentations pour accéder au niveau des attitudes et sentiments linguistiques. Nous remarquons que les expressions contenant un rapport affectif aux deux langues sont nombreuses, notamment

pour le français. Les expressions négatives sont rares : nous avons relevé dans notre corpus, deux fois l'expression « *Je n'aime pas l'anglais* » et une fois l'expression « *Je n'aime pas le français.* »

Expressions contenant des attitudes vis-à-vis des deux langues	Nombre d'occurrences	
	français	anglais
– J'aime cette langue.....	19	15
– Je n'aime pas cette langue.....	01	02
– Je suis attaché(e) à cette langue.....	00	01
– Je me sens à l'aise dans / proche de cette langue.....	04	00
– Je me retrouve dans cette langue.....	01	00
– Je veux apprendre, bien parler cette langue.....	11	12

**Tableau 26.b** : Expressions contenant un rapport à la langue.

Les expressions positives les plus répandues sont : « *J'aime / J'adore cette langue* ». D'autres expressions sont utilisées pour l'anglais : « *Je suis attaché à cette langue* » ; mais surtout pour le français : « *Je me sens à l'aise dans cette langue* », « *Je me sens proche de cette langue* » voire, « *je me retrouve dans cette langue* »

Autant par le nombre d'occurrences de ces expressions que par leur diversité pour le français, le rapport affectif que ces apprenants ont avec cette langue semble très intense. Ceci est normal, vu que la langue française est déclarée par ces apprenants, très présente dans le paysage linguistique et culturel ambiant.

Ce rapport exprimé pour les deux langues, de par son caractère mélioratif, est très positif puisqu'il oriente ces apprenants vers l'envie d'apprendre, de bien parler le français et l'anglais.

Il ressort donc d'après l'analyse du discours épilinguistique de ces apprenants, que les représentations de ces deux langues étrangères, majoritairement

positives, définissent des sentiments et des attitudes souvent favorables à l'apprentissage de ces dernières ; la motivation étant très importante dans l'apprentissage des langues étrangères.

## **2. Étude qualitative**

Dans le cadre de l'analyse quantitative du discours épilinguistique des apprenants, nous avons présenté des résultats statistiques concernant différentes représentations du français et de l'anglais. Nous avons particulièrement noté l'afflux des thèmes relatifs à l'utilité et à l'usage des deux langues étrangères dans ce discours. Nous allons reprendre ici ces deux thèmes, pour les analyser d'un point de vue qualitatif.

### **2.1. Représentations de l'utilité des deux langues**

Comme nous l'avons noté plus haut, l'utilité de ces deux langues étrangères va de pair, dans l'esprit de ces apprenants, avec une certaine spécification dans l'espace géographique. C'est sous l'angle de cette spécification que nous allons revisiter ici le discours de quelques apprenants.

#### **– L'utilité du français**

Les apprenants de notre corpus montrent une grande capacité d'observation : le français, par rapport à l'anglais « *...est la langue la plus utilisée au sein de la société* » (S12). En plus de cette affirmation générique, nous comptons plusieurs énoncés qui mentionnent les divers univers de cette utilisation :

« *En Algérie, le français est la deuxième langue après la langue arabe donc c'est une langue qui est appréciée davantage. Elle est utilisée dans les mass-*

*média, dans les institutions et les écoles... » (H3)*

*« Ici en Algérie, les sociétés, les écoles, les instituts [ c'est ] le français qui les dominant. [...] Tous les journaux sont en français, les études supérieures on les pratique avec le français. » (T6)*

Cet apprenant exagère un peu lorsqu'il dit que tous les journaux sont en français. Il est vrai que la presse écrite francophone est très répandue et très lue par les Algériens, mais la presse arabe existe également et compte un large lectorat. Par contre, il dit vrai en ce qui concerne les études supérieures. comme le mentionnent *d'autres apprenants* :

*« Même si elle [l'amie pour qui cette apprenante argumenterait, pour la convaincre d'étudier le français à l'université] choisit une autre filière à part le français et l'anglais, elle va utiliser la langue française » (S12)*

*« La majorité des livres scientifiques sont en français. » (S5)*

Le français est effectivement très utilisé à l'université, notamment dans les filières scientifiques, et une grande partie de la documentation utilisée par les étudiants est en langue française.

L'utilité du français dans les études mène naturellement à son utilité dans le domaine du travail. En Algérie *« les chances du travail sont en français plus que l'anglais » (J9)*, notamment dans le domaine de l'enseignement : *« une fois que tu auras ta licence [de français], tu n'auras pas de problème pour enseigner. » (H15)*

Ces paroles sont très pertinentes, car depuis quelques années, les licenciés en français trouvent aisément des postes dans l'enseignement secondaire et surtout dans l'enseignement fondamental. Les licenciés en anglais, quant à eux, n'ont pas cette chance, car il n'y a pas autant de postes pour l'anglais que pour le français.

Mais le français n'est pas confiné dans son utilisation à la vie scolaire et

professionnelle. C'« *est une langue qu'on utilise dans nos discussions, soit à la maison soit dehors* » (J3) ou comme affirme un autre apprenant « *Cette langue est pour moi la plus parlée dans ma vie personnelle et sentimentale.* » (S4)

Le français est donc selon ces apprenants, présent partout dans la société algérienne. C'est pourquoi les Algériens ont un rapport particulier avec cette langue : « *Nous sommes plus proches au français par rapport à l'anglais.* » (G2) ; c'est aussi la raison pour laquelle le français est « *facile à maîtriser actuellement dans notre société* » (M3). Et enfin, c'est cette présence qui fait que le français soit tant utile en Algérie et qui fait de cette langue « *une langue qu'on doit apprendre* » (H3).

Cependant, si on apprend le français, ce n'est pas seulement parce qu'il est utile en Algérie. Il est également très utile à l'étranger :

« *on peut l'utiliser à l'étranger.[...] on peut s'exprimer avec cette langue à l'étranger avec les personnes étrangères* » (H18)

« *Avec une licence de français, on peut partir à l'étranger.* » (S4)

#### - L'utilité de l'anglais

Il y a « *en Algérie peu de gens qui le parlent* » (H21). C'est l'une des raisons pour lesquelles il faut apprendre l'anglais ; car parler une langue peu maîtrisée ne va pas sans donner un certain prestige à ceux qui la parlent, comme l'explique cette même apprenante en continuant d'écrire : « *en parlant cette langue, je sentirai sans aucun doute une fierté.* »

Mais ces apprenants présentent d'autres raisons pour justifier la nécessité d'apprendre l'anglais quand on vit en Algérie, comme trouver du travail : « *Vous pouvez être un professeur d'anglais* » (H4) ; ou encore communiquer avec des étrangers : « *Si un Anglais venait chez nous, ce sera facile pour moi de parler [avec lui].* » (H21)

L'utilité de cette langue est cependant plus grande et plus concrète « *pour aller travailler ailleurs* » (H4) : « *Tu pourras sortir par exemple à l'Europe. Tu pourras trouver du travail* » (S2). Si un jeune a une licence d'anglais, « *ce jeune-là, il pourra travailler dans plusieurs pays du monde* » (H5).

L'anglais est tant utile dans le monde entier, « *parce que c'est la langue du monde actuel, de la technologie et, de l'ouverture sur le monde* » (H5). « *l'anglais est devenu la langue de toutes les sciences.* » (S16) et « *c'est une langue reconnue au niveau mondial.* » (J2)

Selon ces apprenants, le français est donc très utile, voire indispensable en Algérie. Mais il est également utile à l'étranger. Quant à l'anglais, c'est à l'étranger qu'il est le plus utile. En Algérie, il est actuellement facultatif. Ne pas maîtriser cette langue n'empêche pas de suivre des études supérieures ou d'avoir un bon travail ; mais il est bon de le connaître car il constitue un plus indéniable, sans oublier que c'est la langue de l'avenir. En d'autres termes, si l'Algérie décide d'entrer pleinement dans la course vers la mondialisation avec tout ce que cela signifie, l'anglais risque de devenir indispensable dans notre pays. C'est pourquoi beaucoup d'apprenants pensent qu'il est utile de connaître ces deux langues étrangères :

« *L'Algérie est située au sud de l'Europe et aussi c'est la porte de l'Afrique. Aussi, c'est bon de savoir plusieurs langues.* » (J4)

D'autres insistent plus sur la nécessité d'apprendre ces langues allant jusqu'à affirmer par exemple : « *Qui ne connaît pas cette langue [l'anglais] ou le français [...] est un ignorant.* » (S10)

## **2.2. Représentations de l'importance numérique des locuteurs et de l'origine des deux langues**

Si nous avons noté dans le point précédent, la grande conformité avec la réalité, de certaines représentations qu'ont nos apprenants des deux langues étrangères qu'ils étudient ; ce qui traduit une grande perspicacité chez ces derniers, nous verrons ici que d'autres représentations sont en parfaite dissonance avec cette réalité.

Il serait très intéressant de cerner la signification, dans l'esprit de ces apprenants, des expressions *langue mondiale*, *langue internationale* et encore plus les expressions *première langue mondiale* ou *deuxième langue mondiale*.

En attendant une investigation ultérieure (composée d'entretiens) centrée sur le sens de ces expressions, et qui ne figurera pas ici, nous nous contenterons d'analyser quelques extraits du discours de ces apprenants, et qui pourraient nous éclairer.

L'anglais qui est souvent consacré dans notre corpus « *1<sup>re</sup> langue mondiale* » est d'abord « *la langue du monde actuellement* » (S10), « *c'est la langue la plus fréquentée* » (H7), « *la langue de plus de 60% du monde.* » (S11), voire « *l'anglais est la langue qui est parlée dans tout le monde.* » (H14) En plus l'anglais « *est la seule qui est utilisée dans les organisations internationales.* »

Nous savons pertinemment que l'anglais n'est pas la langue la plus pratiquée du point de vue statistique. Elle est encore moins une langue parlée par tout le monde. Ce sont là des représentations qui n'ont rien à voir avec la réalité, si ce n'est qu'elles sont largement partagées ; le consensus ayant la capacité d'intensifier le pouvoir mystificateur des représentations. On croit que l'anglais est parlé par tout le monde et que partout où on va, on peut communiquer avec les autochtones grâce à cette langue. À ce sujet, ROVEA J. <sup>162</sup> écrit :

« *De toute façon, en dehors de la satisfaction de quelques besoins alimentaires,*

---

<sup>162</sup> ROVEA Jean. Le choix de la première langue en 6°. Les langues modernes, 1988, 6, pp. 51-59 – Cité par : VON OEHSEN-BITON Anja. Op. cité.- p.45

*les échanges avec les populations autochtones risquent de se réduire à peu de choses s'ils se font par le truchement d'une troisième, ou même dans la langue maternelle du touriste ; on semble raisonner en effet comme si la totalité de la population de n'importe quel pays du monde apprenant les langues étrangères, ou en tout cas l'anglais à l'école ».*

Affirmer que l'anglais est la seule langue utilisée dans les organisations internationales, est tout aussi loin de la réalité. À l'ONU et à ses différents organes, au Conseil de l'Europe, etc., on utilise plusieurs langues de travail dont l'anglais effectivement, mais aussi le français.

Nous avons vu dans un chapitre précédent<sup>163</sup>, que la différence entre langue internationale ou mondiale et langue véhiculaire n'est pas autant l'effet de facteurs démographiques, que de facteurs militaires, économiques et politiques. Cet aspect n'a pas échappé à certains apprenants : si l'anglais est une langue mondiale, c'est parce qu' « *elle est utilisée dans le plus grand pays du monde* » (S11), ou encore : « *La langue anglaise, c'est la langue du 21<sup>e</sup> siècle et la langue de l'avenir à ma pensée, parce que c'est les U.S.A. et l'Angleterre qui parlent l'anglais. Ils sont les plus forts sur la surface du monde.* » (G4) Ces apprenants montrent, encore une fois, une grande lucidité.

Langue mondiale peut donc être comprise ici comme langue parlée à travers le monde, mais aussi comme « *langue reconnue à l'échelle mondiale* » (J2)

D'autres représentations moins répandues mais tout aussi éloignées de la réalité concernent le français. Pour certains, « *tout le monde le parle et le comprend* » (S24) et « *c'est la langue étrangère la plus parlée en Algérie [soit] et à l'étranger. [!]* » (S4) « *C'est la langue la plus utilisée dans le monde après la langue chinoise. [!]* » (H21) ; « *c'est elle la plus vivante dans le monde* » (S24)

Pour une langue qui n'est même pas classée avec les cinq premières langues les

---

<sup>163</sup> Partie II. Chapitre I - p. 56

plus parlées à travers le monde<sup>164</sup>, la première place dont ces apprenants la gratifient paraît extravagante. Ces représentations sont en tous cas, un exemple parfait pour illustrer comment la dispersion de l'information<sup>165</sup> agit sur l'altération de la réalité, dans le cadre du processus représentationnel.

D'autres exemples de l'altération de la réalité suite à la dispersion de l'information, concerne l'histoire de ces deux langues :

« *Les origines de cette langue [l'anglais] est la langue française donc il va connaître deux langues à la fois* » (S11). Les ressemblances lexicales entre les deux langues, et l'ignorance qu'ont ces apprenants des origines de ces dernières sont certainement liées à cette idée.

### **3. Images du français et de l'anglais chez ces apprenants**

D'après les résultats des analyses quantitative et qualitative que nous venons de présenter, le français et l'anglais sont des langues aimées et jugées utiles, voire nécessaires et doivent être apprises. Les images de ces deux langues chez les apprenants de notre corpus présentent cependant quelques différences.

La langue anglaise est la première langue mondiale, car elle est la plus parlée à travers le monde, et est la langue d'une grande puissance militaire et économique, à savoir les États-Unis d'Amérique.

Elle n'est pas que la langue du savoir moderne : technologie, sciences et nouvelles technologies de l'information et de la communication, elle est aussi la langue de la communication, de l'échange et de l'ouverture sur le monde. L'anglais est la langue de la découverte de l'Autre et du dialogue politique. Autre caractéristique : il est aussi la langue de l'économie, du travail, et des

---

<sup>164</sup> 12<sup>e</sup> place selon VERGUIN J. (La situation linguistique dans le monde contemporain – Cité dans : BLANCPAIN Marc, REBOULLET André (dir.). Une langue : le français aujourd'hui dans le monde.- Hachette, 1976.- p. 317 ), 10<sup>e</sup> selon BRETON Roland. 1996. Op. cité.- p. 116

<sup>165</sup> Cité dans : MOLINER Pascal. Op. cité.- p. 34

affaires à l'échelle mondiale, la langue de la mondialisation.

En Algérie, cette langue est peu utilisée, donc investie d'un certain prestige. Mais puisqu'elle est la langue du siècle, du savoir, de la mondialisation, et de la communication, et puisque, pour toutes ces raisons, elle est aussi la langue de l'avenir, elle devrait être plus présente dans notre pays et être apprise par les Algériens.

C'est une langue facile pour les uns et difficile pour les autres. Certains trouvent même que c'est une belle langue, et sont charmés par ses sonorités et sa "*mélodie*" particulières.

Le français est aussi une langue du savoir et de la communication, mais à un degré moindre que l'anglais. C'est une langue qui a un haut statut symbolique en Algérie. Dans ce pays, le français est une langue de la réussite sociale. C'est une langue de l'instruction, des études supérieures et des débouchés professionnels. C'est aussi la langue de la culture et de la connaissance, puisque'elle est utilisée dans les ouvrages scientifiques, les journaux et aussi par d'autres médias.

C'est une langue prestigieuse mais pas vraiment considérée comme une langue des élites, puisque beaucoup d'Algériens la comprennent et l'utilisent. Cette langue est tant fréquente en Algérie, parce que c'est la langue du colonialisme, un attribut, qui fait partie d'une longue époque historique, et qui fait désormais partie intégrante de la vie des Algériens. C'est là la raison pour laquelle le français est jugé facile, plus facile que l'anglais qui est beaucoup moins fréquent en Algérie. La qualité de ce français connu et utilisé en Algérie n'est pas mentionnée. Ces apprenants semblent croire qu'il existe une seule norme du français qui est celle de l'Hexagone, et que c'est cette norme qui est présente au sein de la société algérienne.

En outre, la langue française est une langue de communication et d'ouverture sur le monde, parce qu'elle est également une langue mondiale. Elle est la

deuxième langue mondiale, bien que certains la considèrent comme étant la langue la plus parlée à travers le monde. Quoi qu'il en soit, c'est une langue qui est très répandue en Europe mais aussi dans plusieurs pays du monde. Elle est donc aussi utile à l'étranger.

Dans ces images, c'est l'importance des deux langues en termes utilitaires qui est donc la plus évoquée. La facilité de l'apprentissage de l'une et de l'autre, souvent confondue avec l'habitude et l'aisance d'accès, est aussi très présente. Enfin, les termes affectifs exprimant les rapports personnels avec ces deux langues, sont également fréquents.

Ces représentations, généralement positives, qui constituent ces images, produisent comme nous l'avons déjà mentionné, des attitudes positives, notamment vis-à-vis de l'apprentissage de ces deux langues. Nous verrons dans le chapitre suivant, quelles sont les représentations qui agissent le plus sur l'orientation des préférences linguistiques générales et des choix spécifiques à l'apprentissage de ces langues.

## **CHAPITRE III : CHOIX LINGUISTIQUES GÉNÉRAUX ET CHOIX LINGUISTIQUES SPÉCIFIQUES À L'APPRENTISSAGE**

Il s'agira dans ce chapitre de traiter des questions relatives au deuxième objectif de notre enquête : vérifier la concordance entre préférences linguistiques générales et choix de la langue à étudier à l'université. Cette concordance sera examinée sous trois aspects :

- la correspondance entre les taux obtenus pour les différents choix généraux et particuliers à l'apprentissage ;
- la correspondance entre les profils des apprenants qui préfèrent et / ou choisissent d'étudier le français et / ou l'anglais ;
- la correspondance entre les motivations présentées pour les choix linguistiques généraux d'un côté et les choix spécifiques à l'apprentissage de l'autre.

Ces aspects seront essentiellement examinés à partir de l'analyse quantitative des réponses aux questions 19 et 24. Nous éviterons de présenter ici les résultats de l'analyse multivariée (croisement de deux variables ou plus), tant les catégories obtenues sont restreintes et les résultats peu significatifs.

Une analyse qualitative des réponses aux parties ouvertes de ces deux questions, apportera quelques éléments d'information complémentaires, que l'analyse statistique ne peut pas mettre en évidence.

### **1. Analyse quantitative**

Nous présenterons d'abord les résultats concernant les différents choix linguistiques puis nous examinerons les différents motifs présentés par ces apprenants pour justifier leurs choix.

#### **1.1. Préférences linguistiques générales, choix linguistiques spécifiques à l'apprentissage et profils des apprenants**

Avant d'examiner ces profils, considérons d'abord ces différents choix linguistiques (préférences / choix spécifiques à l'apprentissage), sans distinction des différents sous-groupes qui constituent notre corpus.

La ventilation des réponses obtenues pour les parties fermées des questions 19 et 24 est présentée dans le **tableau 27.a**.

Choix linguistiques	Réponses (en %)				
	Français	Anglais	Sans-réponses	Les deux langues	Total
Choix généraux (préférences)	56	35	01	08	100
Choix spécifiques à l'apprentissage	39,5	56	04,5	–	100

**Tableau 27.a** : Choix linguistiques généraux et choix spécifiques à l'apprentissage.

Nous remarquons que :

- Il n'y a pas de correspondance systématique entre les choix généraux et les choix particuliers à l'apprentissage.
- Pour les préférences linguistiques générales, c'est le français qui remporte le plus grand taux : 56%, tandis que pour les choix particuliers à l'apprentissage, c'est l'anglais qui est classé en tête avec le même taux : 56%.
- Pour les préférences linguistiques générales, il y a 8% d'apprenants qui disent "*préférer les deux langues*", c'est-à-dire aimer les deux langues, sans pouvoir trancher clairement sur celle qu'ils préfèrent.
- Le taux des non-réponses est plus important pour les préférences linguistiques (sans-réponses + choix des deux langues) que pour les choix spécifiques à

l'apprentissage.

Afin de mieux exploiter ces résultats, nous avons effectué un tri croisé de ces différents choix. Le **tableau 27.b** présente les nouveaux résultats obtenus.

Préférences linguistiques générales	Choix linguistiques spécifiques à l'apprentissage		
	Français	Anglais	Sans-réponse
Français	30	19	01
Anglais	03	26	02
Les deux langues	02	05	–
Sans-réponse	–	–	01

**Tableau 27.b** : Tri croisé des différents choix.

Nous pouvons constater que :

- Ceux qui préfèrent le français sont ceux qui choisissent le moins d'étudier l'anglais, et ceux qui préfèrent l'anglais sont ceux qui choisissent le moins d'étudier le français.
- Ceux qui ne savent pas quelle est la langue qu'ils préfèrent (sans-réponse et les deux langues à la fois), choisissent plus d'étudier l'anglais que le français.
- Enfin, ceux qui préfèrent l'anglais lui sont plus fidèles, lors de leur choix de la langue qu'ils voudraient étudier, que ne le sont ceux qui préfèrent le français, à cette dernière langue : il y a plus d'apprenants qui préfèrent le français et choisissent d'étudier l'anglais (19 apprenants), que d'apprenants qui préfèrent l'anglais mais choisissent d'étudier le français (03 apprenants).

Après avoir présenté les différents choix effectués, considérons maintenant les profils de ceux qui en sont responsables :

– Le sexe

Comme le montrent les **tableaux 28.a-b**, la majorité des garçons et des filles préfèrent le français. Mais pour les choix spécifiques à l'apprentissage, c'est l'anglais qui l'emporte chez les deux sexes. Nous constatons également que les garçons plus que les filles aiment le français, mais ils choisissent moins que ces dernières de l'étudier à l'université.

Sexe	Préférences (en %)				
	Français	Anglais	Les deux langues	Sans-réponse	Total
Masculin	65	27	08	–	100
Féminin	50	40,5	02	07,5	100

**Tableau 28.a** : Préférences linguistiques générales selon le sexe.

Sexe	Choix spécifiques à l'apprentissage (en %)			
	Français	Anglais	Sans-réponses	Total
Masculin	35	59,5	05,5	100
Féminin	42,5	54	03,5	100

**Tableau 28.b** : Choix spécifiques à l'apprentissage selon le sexe.

### – La filière

Y a-t-il une relation entre la filière des apprenants et leurs différents choix ? Les données des **tableaux 29.a-b** sont destinées à répondre à cette question. Nous pouvons voir que :

- Les économistes sont ceux qui aiment le plus le français et le moins l'anglais, et ce sont également ceux qui choisissent le plus d'étudier le français et le moins d'étudier l'anglais.
- Les littéraires sont ceux qui hésitent le plus à choisir la langue qu'ils préfèrent,

avec 15,5% de réponses non claires et 03% de non-réponses.

– Les scientifiques et les mathématiciens sont ceux qui aiment le plus l’anglais, et qui choisissent le plus de l’étudier.

– Quelque soit la filière, c’est le français qui est le plus aimé, mais c’est l’anglais qui est le plus choisi comme langue à étudier.

Filière	Préférences (en %)				
	Français	Anglais	Les deux langues	Sans-réponse	Total
S.E.	60	40	–	–	100
S.N.V.	58,5	38	–	03,5	100
S.H.	47	34,5	03	15,5	100
S.É.	65	30,5	08	04,5	100

**Tableau 29.a** : Préférences linguistiques selon la filière.

Filière	choix spécifiques à l’apprentissage (en %)			
	français	anglais	sans-réponse	total
S.E.	20	60	20	100
S.N.V.	38	62	–	100
S.H.	40,5	53	06,5	100
S.É.	43,5	52	04,5	100

**Tableau 29.b** : Choix linguistiques spécifiques à l’apprentissage.

– Le milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance

À l’examen des résultats présentés dans les **tableaux 25.a-b**, nous pouvons voir que :

– Plus le milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance est favorable, plus le français est préféré à l’anglais. Paradoxalement, le choix de l’anglais

comme langue à étudier croît également selon cet ordre.

– Le milieu moyen est celui qui comporte le plus d’apprenants qui ne donnent pas de réponse claire à la question concernant les préférences linguistiques générales, avec un taux égal à 12% de l’ensemble des apprenants appartenant à cette catégorie.

– Excepté dans le groupe peu favorable, le français demeure la langue la plus souvent préférée et l’anglais la langue la plus fréquemment choisie pour l’apprentissage.

Milieu social et intellectuel d’appartenance	Préférences linguistiques (en %)				
	Français	Anglais	Les deux langues	Sans-réponse	Total
Favorable	61	39	–	–	100
Moyen	56	32	12	–	100
Peu favorable	43	52,5	–	04,5	100

**Tableau 30.a :** Préférences linguistiques selon le milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance.

Milieu social et intellectuel d’appartenance	Choix linguistiques spécifiques à l’apprentissage (en %)			
	Français	Anglais	Sans-réponse	Total
Favorable	33,5	66,5	–	100
Moyen	44	54	02	100
Peu favorable	33,5	52,5	14	100

**Tableau 30.b :** Choix linguistiques spécifiques à l’apprentissage selon le milieu socioéconomique et intellectuel d’appartenance.

– Le groupe culturel de référence

Rappelons que nous avons défini trois groupes culturels de référence :

- G.1 : Groupe de référence à la culture orientale arabe.
- G.2 : Groupe de référence biculturelle.
- G.3 : Groupe de référence à la culture occidentale.

Rappelons également l’hypothèse formulée plus haut : les apprenants plus influencés par la culture orientale arabe préfèrent et choisissent d’étudier généralement l’anglais (G.1) ; tandis que ceux qui sont plus influencés par la culture occidentale (G.3) préfèrent et choisissent plus souvent d’étudier le français.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons effectué un tri croisé des différents choix selon le groupe culturel de référence. Les résultats de ce tri sont rapportés dans les **tableaux 31.a-b**.

Groupe culturel de référence	Préférences linguistiques (en %)				
	Français	Anglais	Les deux langues	Sans-réponse	Total
orientale arabe	42	49	07	02	100
biculturelle	73,5	20	16,5	–	100
occidentale	61,5	32	06,5	–	100

**Tableau 31.a** : Préférences linguistiques selon le groupe culturel de référence.

Groupe culturel de référence	Choix linguistiques spécifiques à l’apprentissage (en %)			
	Français	Anglais	Sans-réponse	Total
orientale arabe	35	60,5	04,5	100
biculturelle	60	30	–	100
occidentale	35,5	58	06,5	100

**Tableau 31.b** : Choix linguistiques spécifiques à l’apprentissage selon le groupe culturel de référence.

Nous remarquons que :

- Les apprenants influencés par la culture orientale arabe sont effectivement les seuls à préférer l’anglais au français, et ils sont aussi les plus nombreux à choisir d’étudier l’anglais.
- Les apprenants appartenant au groupe de référence occidentale préfèrent le français à l’anglais, mais ils sont plus nombreux à choisir d’étudier l’anglais plutôt que le français.
- Les apprenants influencés par les deux cultures sont ceux qui préfèrent le plus le français et sont les seuls qui choisissent plus souvent d’étudier le français plutôt que l’anglais.

Pour résumer tous ces résultats, notons d’abord que le français est plus souvent la langue préférée. Le groupe culturel de référence orientale arabe et le groupe socioéconomique et intellectuel peu favorable sont les seuls où l’anglais est préféré au français. Cette dernière langue est préférée davantage chez les garçons que chez les filles ; chez les économistes que chez les scientifiques et les mathématiciens, et plus chez ces derniers que chez les littéraires. Elle est aussi plus souvent préférée dans le groupe social favorable que dans le groupe moyen et plus dans celui-ci que dans le groupe peu favorable. Enfin, elle est plus appréciée dans le groupe de référence biculturelle que dans le groupe culturel de référence occidentale.

L’anglais, excepté chez le groupe de référence biculturelle, est la langue la plus fréquemment choisie pour être étudiée à l’université. Elle est plus choisie par les garçons que par les filles, par les scientifiques et les mathématiciens que par les littéraires et les économistes, par le groupe social favorable que par le groupe moyen ; le groupe peu favorable étant le groupe socioéconomique qui choisit le moins d’étudier cette langue. Enfin, elle est plus choisie dans le groupe culturel de référence orientale arabe, que dans le groupe culturel de référence occidentale, et nettement plus que dans le groupe de référence biculturelle.

Il semblerait donc que les sous-groupes qui aiment le plus le français,

sont ceux-là mêmes qui préfèrent le plus d'étudier l'anglais au lieu du français : les garçons par rapport aux filles et les groupes sociaux les plus favorables par rapport aux groupes moins favorables. Les sous-groupes constitués selon la filière et le groupe culturel de référence échappent à cette règle.

Avant de tenter d'expliquer ce phénomène, examinons les motivations présentées par ces apprenants pour justifier leurs choix.

## **1.2. Motivations des différents choix linguistiques**

Nous tenterons de connaître ici les raisons qui motivent les préférences linguistiques générales d'un côté, et les choix linguistiques particuliers à l'apprentissage de l'autre.

Nous avons formulé plus haut, l'hypothèse selon laquelle les préférences linguistiques générales obéissent à des motifs qui relèvent de la facilité / maîtrise des langues étrangères et aussi de considérations d'ordre affectif, puisque la langue préférée est la langue la plus aimée. Les choix spécifiques à l'apprentissage seraient quant à eux, régis par des motifs relatifs à l'utilité et au prestige de ces langues.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons ajouté aux parties fermées des questions 19 et 24, des parties ouvertes, où les apprenants devaient justifier leurs réponses.

Nous avons donc effectué une nouvelle analyse du contenu des réponses à ces deux questions ouvertes, à l'issue de laquelle nous avons défini quatre modalités en référence à nos préoccupations :

- Modalité 1 : motifs relatifs à l'utilité de la langue. Cette modalité combine toutes les représentations relatives à l'apport utilitaire de la langue : usage, prestige et valeur de la langue en termes de réussite sociale.
- Modalité 2 : motifs relatifs à la facilité / maîtrise de la langue.

- Modalité 3 : motifs affectifs. Dans cette modalité nous avons mis les motivations qui concernent l’histoire des rapports personnels avec la langue : attachement qui peut s’exprimer, entre autres, par des « *j’aime cette langue* », « *j’adore cette langue* » ; mais aussi des attitudes vis-à-vis des professeurs et des cours.
- Modalité 4 : motifs esthétiques. Cette modalité rassemble les rares motifs relatifs à la richesse et à la beauté de ces langues.

Avant de présenter les résultats statistiques du recodage en modalités des réponses des apprenants (**tableau 33**), voici quelques exemples de cette opération :

N°	Sexe	Réponses	Modalités
J4	masc.	– <i>parce que l’anglais est une langue facile.....</i>	Facilité/maîtrise
J9	fém.	– <i>l’anglais est une langue vivante.....</i>	Utilité
H13	fém.	– <i>j’aime beaucoup cette langue.....</i>	Motifs affectifs
T5	masc.	– <i>parce que j’aime mon professeur ..... et que mon avenir est à l’étranger.....</i>	Motifs affectifs Utilité

**Tableau 32** : Exemples du recodage en modalités des réponses aux questions 19 et 24.

Choix	Motivations				
	Utilité	Facilité	Motifs affectifs	Motifs esthétiques	Sans-réponse
Préférences	88	28	18	–	16
Choix spécifiques à l’apprentissage	126	22	05	02	17

**Tableau 33** : Motivations des différents choix linguistiques.

D’après ces résultats :

- Le nombre des non-réponses est assez élevé pour ces deux questions ouvertes. Comme nous l’avons déjà souligné, nous pensons que le niveau d’expression

écrite en français est une cause probable de ces non-réponses.

– Les motifs relatifs à l'utilité des langues sont de loin les plus fréquents pour les deux types de choix. Les motifs relatifs à la facilité viennent en deuxième position, suivis des motifs affectifs. Les motifs esthétiques sont très rares pour les choix relatifs à l'apprentissage, et inexistantes pour les préférences linguistiques.

– Les motifs relatifs à l'utilité sont beaucoup plus nombreux pour les choix spécifiques à l'apprentissage.

– Les motifs relatifs à la facilité sont un peu plus cités pour justifier les préférences linguistiques que pour justifier les choix relatifs à l'apprentissage.

– Les motifs affectifs sont plus évoqués pour les préférences linguistiques.

Nous pensons que ces résultats ne sont pas suffisants. Nous pouvons, conclure provisoirement de la manière suivante : si la facilité et l'affectivité sont effectivement plus citées pour justifier les préférences, et si l'utilité est plus évoquée pour justifier les choix relatifs à l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que l'utilité est le motif le plus mentionné pour justifier les deux types de choix.

Reconsidérons ces résultats en comptant le nombre d'occurrences des différents motifs obtenus distinctement pour chaque langue (**tableaux 34.a-b**).

Langues	Motifs pour les préférences linguistiques			
	Utilité	Facilité	Motifs affectifs	Sans-réponse
Français	39	18	08	05
Anglais	49	10	11	06

**Tableau 34.a** : Motivations des préférences linguistiques.

Langues	Choix spécifiques à l'apprentissage			
	Utilité	Facilité	Motifs affectifs	Sans-réponse
Français	40	13	02	10
Anglais	86	09	03	04

**Tableau 34.b** : Motivations des choix spécifiques à l'apprentissage.

Nous remarquons que :

- Pour les préférences et pour les choix relatifs à l'apprentissage, les motifs relatifs à l'utilité sont plus nombreux pour l'anglais que pour le français.
- Pour les préférences comme pour les choix, les motifs relatifs à la facilité / maîtrise de la langue sont plus nombreux pour le français que pour l'anglais.
- Pour les préférences et pour les choix relatifs à l'apprentissage, les motifs affectifs sont plus nombreux pour l'anglais que pour le français.
- Pour les deux types de choix, les non-réponses aux questions concernant les motifs sont plus nombreuses pour le français.

Notons enfin que le discours épilinguistique portant sur l'anglais est plus étoffé que celui qui concerne le français : le nombre des motifs contenu dans le premier est plus important que celui contenu dans le deuxième ; et ce, en dépit du fait que pour les deux questions, le français est plus choisi que l'anglais, comme le montre le **tableau 35** (p. 181).

On pourrait résumer ces différents résultats comme suit :

Si le français est plus souvent préféré c'est parce qu'il est jugé utile, plus facile que l'anglais et que les apprenants sentent qu'il y a un lien affectif qui les unit à cette langue.

Si l'anglais est plus souvent choisi pour les études, c'est parce qu'il est jugé très utile, moins facile que le français et aussi parce qu'une certaine affectivité le lie à ces apprenants

Langue choisie	Nombre de choix	Nombre de motifs
français	50	65
anglais	31	70
Pour les préférences		
français	35	57
anglais	50	98
Pour les choix relatifs à l'apprentissage		
français	85	122
anglais	81	168
Pour l'ensemble des choix		

**Tableau 35** : Comparaison du nombre des différents choix par rapport au nombre des motifs.

Notre hypothèse de départ, selon laquelle la préférence serait exclusivement orientée par des considérations relatives à l'affectivité et à la facilité, tandis que les choix relatifs à l'apprentissage d'une langue étrangère seraient surtout liés à l'affectivité, s'avère donc à moitié infirmée :

### 1. L'utilité

La perception de l'utilité d'une langue étrangère est importante dans les deux types de choix. L'une des raisons principales pour lesquelles ces apprenants préfèrent et choisissent d'étudier une L.E. est le fait qu'ils estiment qu'elle est utile.

### 2. L'affectivité

Elle est également très importante pour les deux types de choix. Le rapport affectif que les apprenants ont avec une langue étrangère est déterminant pour leurs différentes attitudes vis-à-vis de cette langue. On préfère une L.E. avec

laquelle on a des affinités, mais ce critère agit avec la même importance pour le choix de la langue étrangère qu'on voudrait étudier.

### 3. La facilité

La perception que les apprenants ont de la facilité d'une langue étrangère, laquelle facilité est liée à leur évaluation de leur propre maîtrise de cette langue, semble ici le critère discriminatoire entre préférences et choix liés à l'apprentissage.

Suite à ces résultats, nous pourrions avancer l'hypothèse suivante :

Le français est plus souvent préféré parce qu'il est jugé facile et maîtrisé.

L'anglais est plus fréquemment choisi pour les études, parce qu'il est jugé moins facile et moins maîtrisé.

Afin de vérifier cette nouvelle hypothèse, nous avons croisé les résultats de l'indice typologique construit à partir du croisement des variables préférence et choix relatifs à l'apprentissage (**tableau 27.b**), avec les résultats de la question 20 (**tableau 18**) concernant l'auto-évaluation des niveaux en français et en anglais. Les **tableaux 36.a-b** rapportent les résultats de ce croisement.

En considérant d'un côté les taux obtenus pour les niveaux "bon" et "moyen" comparés à ceux obtenus pour le niveau "faible", et de l'autre les taux obtenus pour le niveau "bon" comparés à ceux obtenus pour le niveau "faible", nous pouvons constater que :

#### Ceux qui préfèrent le français (1-2-3)

- Ont une meilleure opinion de leur niveau en français que de leur niveau en anglais.
- Ceux qui choisissent d'étudier l'anglais ont une opinion plus négative de leur niveau en anglais que ceux qui choisissent d'étudier le français, puisqu'ils sont plus nombreux à penser qu'ils ont un niveau faible en anglais : 47,5% contre 33,5%

	Préférences	Choix	Effectifs	Auto-évaluation du niveau en français (en %)				
				Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse	Total
01.	Français	Français	30	<b>43,5</b>	<b>43,5</b>	<b>10</b>	03	100
02.	Français	Anglais	19	<b>42</b>	<b>31,5</b>	<b>26,5</b>	–	100
03.	Français	S.-réponse	01	–	–	–	–	100
04.	Anglais	Français	03	<b>33,5</b>	<b>33,5</b>	<b>33</b>	–	100
05.	Anglais	Anglais	26	<b>19,5</b>	<b>69</b>	<b>11,5</b>	–	100
06.	Anglais	S.-réponse	02	–	–	100	–	100
07.	S.- réponse	Français	02	–	100	–	–	100
08.	S.- réponse	Anglais	05	20	40	40	–	100
09.	S.- réponse	S.-réponse	01	–	–	–	100	100

**Tableau 36.a** : Comparaison des différents choix avec les résultats de l’auto-évaluation du niveau en français.

	Préférences	Choix	Effectifs	Auto-évaluation du niveau en anglais (en %)				
				Bon	Moyen	Faible	Sans-réponse	Total
01.	Français	Français	30	<b>06,5</b>	<b>56,5</b>	<b>33,5</b>	<b>03,5</b>	100
02.	Français	Anglais	19	<b>15,5</b>	<b>37</b>	<b>47,5</b>	–	100
03.	Français	S.-réponse	01	–	100	–	–	100
04.	Anglais	Français	03	<b>33,5</b>	<b>33,5</b>	<b>33</b>	–	100
05.	Anglais	Anglais	26	<b>42,5</b>	<b>46</b>	<b>11,5</b>	–	100
06.	Anglais	S.-réponse	02	–	–	50	50	100
07.	S.-réponse	Français	02	50	–	50	–	100
08.	S.-réponse	Anglais	05	40	20	40	–	100
09.	S.-réponse	S.-réponse	01	–	–	–	100	100

**Tableau 36.b** : Comparaison des différents choix avec les résultats de l’auto-évaluation du niveau en anglais.

#### Ceux qui préfèrent l'anglais (4-5-6)

– Ceux qui choisissent le français sont très peu nombreux, et ont la même auto-évaluation de leur niveau en français qu'en anglais, mais ceux qui choisissent d'étudier l'anglais ont une meilleure auto-évaluation de leur niveau en anglais que de leur niveau en français, puisqu'ils sont plus nombreux à croire avoir un bon niveau en anglais : (42,5%) contre (19,5%).

– Ceux qui choisissent d'étudier le français ont une auto-évaluation plus négative de leur niveau en français que celle qu'ils ont de leur niveau en anglais, puisqu'ils sont plus nombreux à penser avoir un niveau faible ; mais il ne faut pas oublier que ces deniers sont au nombre de trois. Par conséquent, ce résultat ne peut pas être pris comme très significatif.

#### – Pour l'ensemble des apprenants

Les apprenants qui préfèrent l'anglais sont plus satisfaits de leur niveau en français que ne le sont ceux qui préfèrent le français de leur niveau en anglais. Ce constat rejoint les résultats obtenus plus haut : ceux qui croient être bons en anglais ont également une bonne auto-évaluation de leur niveau en français.

Il ressort de cette analyse que ces apprenants préfèrent généralement la langue qu'ils croient le plus maîtriser, et choisissent d'étudier celle qu'ils croient moins "*connaître*".

Si le français est préféré plus fréquemment que l'anglais dans notre corpus, c'est parce que la plupart le trouvent plus facile et mieux maîtrisé que l'anglais. Pour cette même raison, l'anglais est plus souvent choisi pour les études.

Ces résultats expliquent également pourquoi lors des analyses précédentes, dans certains sous-groupes où le français est plus souvent préféré, c'est l'anglais qui la plupart du temps, est choisi pour les études. Cela pourrait se traduire comme suit : les sous-groupes qui croient le plus qu'ils maîtrisent le français, sont ceux qui choisissent le plus d'apprendre l'anglais comme langue moins connue et rarement mieux maîtrisée que le français.

## **2. Analyse qualitative**

Dans l'analyse quantitative, nous sommes arrivés à la conclusion que les apprenants de notre corpus préféraient plus souvent le français, mais choisissaient plus d'étudier l'anglais. Nous avons vu que ces choix étaient motivés par un ensemble de représentations d'ordres affectif et utilitaire, mais qu'ils étaient plus déterminés par la perception de la facilité et de l'auto-maîtrise de ces langues étrangères.

L'étude des images du français et de l'anglais chez ces apprenants a également mis en évidence l'origine de la perception de la facilité du français : parce que cette langue étrangère est très utilisée dans la société, les apprenants trouvent qu'elle est facile à comprendre et à apprendre. Par conséquent, ils ont une auto-évaluation meilleure de leur niveau en cette langue que de leur niveau en anglais, qui est une langue étrangère beaucoup moins présente que le français au sein de la société. La perception de la facilité est donc, dans ce cas, liée à l'intensité et à la fréquence de contact avec la langue étrangère.

Ce contact pouvant se faire, dès le jeune âge, en milieu naturel ou en milieu institutionnel, c'est-à-dire dans le cadre de l'école ; les réalités historiques et socioculturelles de ce pays font que ces apprenants ont été plus tôt et plus souvent exposés au français qu'à l'anglais, et ce dans les deux milieux.

L'analyse du discours épilinguistique de ces derniers, a cependant révélé un certain nombre d'apprenants qui ont appris l'anglais au lieu du français en 4<sup>e</sup> année du fondamental, dans le cadre de la réforme de l'école de 1993. Nous nous sommes donc posé la question suivante : ces apprenants présentent-ils quelques différences avec ceux qui ont étudié le français comme première langue étrangère ?

Dans le cadre de la présente analyse qualitative, nous allons tenter de répondre à cette question, en nous intéressant au rôle de l'étude de la 1<sup>re</sup> langue étrangère

dans l'avenir des attitudes et des compétences concernant les différentes langues étrangères que l'apprenant côtoie tout au long de son cursus scolaire. Ce rôle semble concerner dans notre corpus trois aspects :

- Préférences linguistiques générales.
- Auto-évaluations.
- Appréciation des cours de la langue étrangère.

## **2.1. Préférences linguistiques**

La première langue étrangère étudiée est la plus aimée :

H20, qui préfère l'anglais au français écrit : « *parce que la langue anglaise est très préférée pour moi et je l'aime depuis le jours où je connais cette langue et je veux dire depuis 11 ans comme j'étais en 4<sup>e</sup> année (primaire) et le français en 8<sup>e</sup> année (secondaire<sup>166</sup>)* ». T10 justifie sa préférence pour l'anglais par le même motif : « *Parce que j'ai étudié l'anglais en classe de 4<sup>e</sup> année.* »

Les mêmes propos sont écrits pour le français par des apprenants qui préfèrent cette langue :

« *Parce que le français est une langue plus importante que l'anglais, en plus le français et une langue qu'on utilise dans nos discussions, soit à la maison, soit dehors, comme c'était la première langue étrangère qu'on a étudiée.* » (J3)

« *Parce que c'est la première langue que j'ai étudiée.* » (G8)

« *Parce qu'elle est la deuxième langue (presque) dans notre pays. Je fais des études en français depuis 9 ans. C'est une langue utile dans notre vie.* » (S11)

## **2.2. Appréciation des cours**

Dans ce corpus, la première langue étrangère est aimée et ses cours sont

---

<sup>166</sup> En réalité, la 8<sup>e</sup> année faisait partie du palier fondamental. Actuellement, elle s'insère dans le moyen.

souvent appréciés, voire très appréciés. Par exemple, S24 qui aime beaucoup les cours de français justifie cela en écrivant : « *C'est une langue d'ouverture et je la comprends. C'est la première que j'ai étudiée.* »

T10, quant à lui, aime beaucoup les cours d'anglais et écrit : « *parce que je n'ai pas étudié le français en 4<sup>e</sup> année.* »

H20, qui préfère l'anglais au français parce qu'il l'a étudié en premier, écrit pour expliquer pourquoi il aime beaucoup les cours d'anglais : « *Parce que l'anglais ressemble beaucoup au sang qui marche dans mon cœur et me donnera l'énergie de vivre.* »

Ce rapport intense à la langue qui justifie l'appréciation des cours d'anglais est aussi exprimé par un autre apprenant pour le français, de manière moins métaphorique. Ce dernier écrit pour expliquer pourquoi il aime beaucoup les cours de français : « *Ça nous donne une bonne volonté pour continuer nos études.* » (J3)

### **2.3. Perception de la facilité et de l'auto maîtrise des langues étrangères**

Dans notre corpus, ces apprenants qui préfèrent telle langue étrangère et apprécient ses cours parce que c'est la première langue étrangère étudiée, ont très souvent une évaluation positive de leur niveau en cette langue. La confrontation de leurs réponses à la question 18 et à l'item 1 de la question n°20 révèle que :

– Les trois apprenants qui ont étudié l'anglais en 4<sup>e</sup> année trouvent qu'ils ont un bon niveau sinon un très bon niveau en anglais. Ils pensent tous que l'anglais est une langue facile.

Leur perception de leur niveau en anglais est toujours meilleure que celle de leur niveau en français qui peut être bon ou moyen. En outre, dans leurs réponses à l'item 1 de la question n°20, deux d'entre eux trouvent que le français n'est pas une langue facile, tandis que le troisième s'abstient de donner une réponse.

– Les cinq apprenants qui mentionnent qu'ils ont étudié le français en 4<sup>e</sup> année n'ont pas tous une auto-évaluation positive de leur niveau en français. Deux d'entre eux pensent qu'ils ont un très bon niveau, l'un deux qu'il a un bon niveau, un autre pense qu'il a un niveau moyen et enfin le dernier trouve qu'il a un niveau faible. Cependant, aucun ne croit qu'il a un niveau meilleur en anglais qu'en français.

En outre, quatre de ces derniers trouvent que le français est une langue facile, alors que le cinquième, qui pense avoir un niveau faible en français, estime que cette langue n'est pas facile. Pour ce qui est de la perception de la facilité de l'anglais, deux apprenants, qui croient avoir un bon niveau dans cette langue, trouvent qu'elle est facile. Les trois autres pensent qu'elle est difficile ou ne donnent pas de réponse.

Les résultats de la comparaison des différentes réponses de ces apprenants, à cause du nombre restreint de ces derniers, ne peuvent être assez significatifs pour tirer des conclusions sérieuses ou les comparer aux résultats d'autres enquêtes. Notons cependant que dans ce corpus, la perception de la facilité d'une langue étrangère est très conforme à l'auto-évaluation de la maîtrise de cette langue. Notons également que la première langue étrangère étudiée est toujours (dans notre corpus), celle qui est jugée la plus facile et la mieux maîtrisée. En outre, elle correspond souvent à la langue étrangère préférée.

### **3. Qui préfère, choisit d'étudier quelle langue et pourquoi ?**

Les analyses quantitative et qualitative des réponses aux questions 19 et 24, ont mis en évidence l'asymétrie des préférences linguistiques et des choix relatifs à l'apprentissage, concernant les deux langues étrangères étudiées. Les résultats statistiques ont révélé que le français est la langue la plus souvent

préférée, tandis que l'anglais est celle que la plupart préféreraient étudier à l'université.

Cette tendance a été observée dans la plupart des sous-groupes constituant notre corpus, à l'exception du groupe culturel de référence orientale arabe et du groupe socioéconomique et intellectuel peu favorable, où l'anglais est à la fois la langue préférée et la langue choisie pour l'apprentissage, et du groupe de référence biculturelle où c'est le français qui est choisi pour l'apprentissage. Dans les autres sous-groupes, où le français est plus souvent préféré et l'anglais plus fréquemment choisi pour les études, une certaine variation a été notée. En outre, certains sous-groupes qui préfèrent le plus le français choisissent aussi le plus d'étudier l'anglais : les garçons par rapport aux filles, et les groupes socioéconomiques et intellectuels favorables par rapport aux groupes moins favorables.

Les sous-groupes définis à partir des filières échappent à cette règle : les économistes sont ceux qui préfèrent le plus le français mais sont ceux qui choisissent le moins d'étudier l'anglais. Les littéraires sont ceux qui hésitent le plus à affirmer avec clarté quelle est leur langue préférée et semblent être ceux qui préfèrent le moins le français. Les scientifiques et les mathématiciens sont ceux qui choisissent le plus d'étudier l'anglais.

La même remarque peut être faite pour les groupes de référence culturelle : le groupe de référence biculturelle est celui qui préfère le plus le français, mais il est également celui qui choisit le plus d'étudier cette langue. Rappelons également que le groupe culturel de référence orientale est celui qui préfère le plus l'anglais, et qui le choisit pour les études.

L'analyse des différents motifs présents dans le discours épilinguistique de ces apprenants a révélé que la perception de l'utilité de ces langues étrangères, et les relations affectives que les apprenants entretiennent avec celles-ci, jouaient un rôle prépondérant dans les différents choix linguistiques.

La perception de la facilité et de la maîtrise de ces langues étrangères a été

cependant désignée comme étant le facteur principal qui tranche entre les deux types de choix. Cette perception étant liée à l'histoire des différents contacts avec ces langues étrangères, en milieux institutionnel et naturel.

Les apprenants de notre corpus semblent souvent préférer la langue qu'ils croient le mieux maîtriser, et choisissent d'étudier celle qu'ils pensent moins maîtriser.

Le français est jugé plus facile, mieux maîtrisé, puisque étudié depuis la 4<sup>e</sup> année et parce qu'il est aisé de l'apprendre en milieu naturel. C'est pourquoi il est plus souvent préféré. C'est aussi la raison pour laquelle peu d'apprenants voudraient l'étudier à l'université : puisqu'ils "*connaissent*" déjà le français, ils préfèrent apprendre l'anglais qu'ils maîtrisent moins et qu'ils ne peuvent pas apprendre en milieu naturel.

## **CONCLUSION**

Dans ce chapitre, nous avons analysé les résultats des questions portant sur les représentations du français et de l'anglais chez les apprenants de notre corpus.

Nous avons d'abord présenté les résultats des questions périphériques aux deux objectifs de notre enquête : nous avons conclu que les apprenants de notre corpus avaient une perception positive de l'utilité des langues étrangères, et qu'ils accordaient plus d'importance à la norme orale qu'à la norme écrite. Nous avons également noté que les cours de français et d'anglais étaient généralement appréciés, mais que les cours de français l'étaient davantage. La même observation a été faite pour l'auto-évaluation que ces apprenants avaient effectuée de leurs niveaux en français et en anglais : celle du niveau en français étant souvent meilleure que celle du niveau en anglais.

Par la suite, nous avons tenté de répondre au premier objectif de notre enquête : reconstituer les images du français et de l'anglais chez ces apprenants. Nous sommes arrivés à la conclusion que ces images comportaient plus d'éléments positifs que d'éléments négatifs ; l'utilité, l'usage et le prestige, la facilité, et des éléments d'ordre affectifs étant les constituants principaux de ces deux images.

Enfin, nous avons présenté les résultats répondant à la deuxième préoccupation de notre enquête : vérifier l'existence d'une coïncidence entre les préférences linguistiques générales et les choix relatifs à l'apprentissage. Nous avons noté que dans notre corpus, le français était la langue étrangère la plus souvent préférée, tandis que l'anglais était la langue étrangère la plus fréquemment choisie pour l'apprentissage. En outre, il s'est avéré que dans certains cas, plus le français est préféré à l'anglais, plus ce dernier est choisi pour les études. Nous avons également tenté d'expliquer ce constat en analysant les diverses motivations présentées par les apprenants pour justifier leurs

différents choix. Cette analyse a révélé plusieurs facteurs déterminants pour ces choix : la perception de l'utilité de ces langues étrangères, les rapports affectifs que ces apprenants entretiennent avec elles et la perception de la facilité et de l'auto-maîtrise de ces dernières. Nous sommes arrivés à la conclusion que c'est surtout la perception de la facilité qui est responsable de la définition de la langue étrangère préférée, et de la langue étrangère choisie pour l'apprentissage : en général, ces apprenants préfèrent la langue qu'ils croient le plus maîtriser et choisissent d'étudier à l'université celle qu'ils croient moins maîtriser.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

À l'issue des différentes analyses théoriques et méthodologiques constituant ce mémoire, nous pouvons émettre certains commentaires et conclusions sommaires.

Les langues, sous tous leurs aspects, et les différents phénomènes qui leur sont attachés peuvent générer chez les locuteurs des différents groupes sociaux des représentations qui agissent inévitablement sur les attitudes, les discours épilinguistiques et les comportements des locuteurs d'un côté, et sur l'évolution structurelle et statutaire de ces langues de l'autre. Les conséquences expérimentales d'une telle relation sont étroitement liées entre elles. La première étant que l'étude des représentations linguistiques présente un moyen privilégié pour observer, expliquer et comprendre une multitude de phénomènes sociolinguistiques. La deuxième concerne ces phénomènes sociolinguistiques, ou les domaines d'application de cette étude : les incidences de ces représentations sont nombreuses et touchent des domaines aussi variés que la planification linguistique, l'apprentissage des langues, les relations internationales, etc. Enfin, toute action ayant un rapport avec la langue ou la culture devrait passer par une étude des représentations linguistiques et culturelles.

Nous avons tenté dans la première partie, de retracer à travers l'histoire, les grandes tendances attitudinales que l'homme a pu avoir vis-à-vis des langues étrangères. Nous avons vu que ces dernières oscillaient entre la valorisation et la stigmatisation. L'analyse des représentations de nos apprenants à l'égard du français et de l'anglais, laisse supposer des attitudes très valorisantes vis-à-vis de ces deux langues étrangères.

Ce que nous retenons de l'image du français chez ces apprenants, ce sont les représentations liées à l'usage et à l'utilité de cette langue étrangère en Algérie. Pour ces derniers, le français est une langue très présente, utilisée par beaucoup d'Algériens dans plusieurs domaines de la vie professionnelle et

privée. Le résultat d'un tel usage est la facilité de son apprentissage en société. En outre, cette langue semble plus ressentie comme un héritage utile que comme un lourd boulet aliénant qui rappelle un passé amer. En somme, notre modeste analyse ne met pas en évidence l'existence d'un malaise ou d'un conflit linguistique vis-à-vis de cette langue du colonialisme. Nous n'avons pas noté de rejet ou de répulsion à l'égard de cette langue. Si conflit il y a, il n'est pas manifeste dans les réponses de nos apprenants, et ne semble pas empêcher ces derniers d'avoir des attitudes positives à l'égard du français.

Les différents décrets linguistiques officiels visant à réduire l'importance du français en Algérie semblent sans réel impact sur les représentations de ces apprenants. Cela pourrait illustrer comment une politique linguistique répressive et pensée sans se soucier des réalités linguistiques et des représentations des locuteurs, ne peut donner les résultats escomptés.

Nous ne savons pas si ces résultats sont généralisables à l'ensemble des apprenants de troisième année du secondaire. Seules de nouvelles enquêtes similaires effectuées pour des apprenants de diverses régions d'Algérie et issus de milieux différents, pourraient répondre à cette question.

En outre, il serait très intéressant de poursuivre l'évolution de ces représentations des langues étrangères chez les mêmes apprenants. Ceci demandera des études longitudinales qui s'étendront sur une ou plusieurs années. Par exemple, on pourrait comparer les représentations de ces deux langues étrangères chez des étudiants en première année de licence de français, au début et à la fin de la première année ; ou encore au début et à la fin de la licence. Nous pensons que nous pourrions obtenir des résultats très intéressants concernant l'impact d'un nouveau contact avec cette langue sur les différentes représentations que s'en font les étudiants.

L'image de l'anglais, quant à elle, est également très positive. Pour ces

apprenants, c'est une langue prestigieuse, mondiale et très utile. C'est la langue de la technologie, de l'économie et de l'ouverture sur le monde.

Finalement, la question de savoir quelle est la langue étrangère qui a l'image la plus positive chez ces apprenants n'a pas lieu d'être. Dans notre cas, nous ne pouvons plus parler de meilleure image mais, par exemple, d'image plus orientée vers les réalités socioculturelles que vivent ces apprenants.

Les images de ces deux langues ont en commun qu'elles sont constituées, pour une grande part, de représentations relatives à leur importance en tant que langues utilitaires.

Nous avons vu que la réussite d'une langue à l'échelle mondiale est aujourd'hui fonction de la puissance économique, politique et militaire de ses locuteurs, donc de sa valeur dans les différents marchés mondiaux : le marché économique, le marché technologique, etc. Il semblerait que dans notre corpus, ce sont ces raisons qui motivent le plus l'intérêt que portent ces apprenants à ces deux langues étrangères.

Le rôle de la communication a aussi été mis en évidence au cours de ce travail : la guerre des langues qui oppose certaines langues dites mondiales se passe dans les faits mais aussi au niveau des représentations, surtout à travers les médias qui véhiculent toute une symbolique relative à différentes cultures et langues étrangères. La langue étrangère la mieux estimée est celle qui bénéficie de l'image la plus orientée vers les besoins des locuteurs. La prolifération des chaînes de télévision étrangères en Algérie contribue beaucoup à la construction des différentes représentations que ces apprenants ont de ces deux langues.

Si la présente étude s'inscrit dans le cadre de la sociolinguistique, elle a, de par les objectifs et le choix du public de sa partie pratique, des incidences

dans le domaine de la didactique des langues vivantes étrangères. Aussi risquerions-nous de faire quelques observations qui, au risque de paraître peu circonspectes, découlent de notre interprétation des résultats de cette enquête.

Nos apprenants semblent avoir des représentations très positives du français et de l'anglais, et très favorables à l'apprentissage de ces derniers. En d'autres termes, ils sont généralement motivés pour apprendre ces langues. Cette motivation est très liée à la perception de l'utilité. Une langue étrangère jugée utile a toutes ses chances pour jouir de l'intérêt de ces derniers. Le plan affectif est également très important. Le fait que les apprenants n'aient pas de rapports conflictuels, de répulsion vis-à-vis de ces langues étrangères est primordial pour l'apprentissage de ces dernières. Une pédagogie d'apprentissage de ces langues étrangères appropriée, devrait exploiter de telles dispositions, afin d'optimiser le rendement de ces apprenants dans le domaine des langues étrangères.

Les apprenants aiment les cours de L.E. qu'ils jugent utiles, faciles et motivants, c'est-à-dire les cours qui répondent à leurs attentes, éveillent leur intérêt et sont à leur portée. Ces critères sont liés à la langue étrangère d'abord, mais ils dépendent également des programmes étudiés, du professeur, et d'autres facteurs extralinguistiques.

Lorsque nous considérons les effectifs pléthoriques, les horaires non-étudiés des séances de français et d'anglais, nous trouvons là des raisons pour démotiver l'apprenant. BOUDJADI<sup>167</sup> écrit à propos des heures de langues étrangères :

*« Beaucoup d'établissements scolaires les regroupent sous forme d'heures consécutives en infraction avec les circulaires en vigueur sous prétexte que les matières essentielles doivent être prioritaires et nécessitent une attention particulière pour être assimilées, alors que les langues étrangères considérées sans doute comme matières insignifiantes, du moins au regard de l'administration, colmatent les brèches. Ce qui affecte corollairement le*

---

<sup>167</sup> BOUDJADI Allouan. Étude de la compétence culturelle dans le nouveau manuel de français de 1<sup>re</sup> A.S. éd. 98/99.- p. 124 - Th : Didactique : Université Mentouri de Constantine : 2002

*processus motivationnel de tout l'apprentissage : des apprenants qui ne coopèrent pas du tout car ils perçoivent les activités des langues étrangères comme une perte de temps voire une corvée en fin de journée. »*

Ces conditions de travail démotivent et fatiguent également le professeur, ce qui affecte son rendement, sa manière d'enseigner, l'intérêt qu'il porte à ses apprenants et à son cours qu'il peut aussi considérer comme "*une corvée en fin de journée*".

Les programmes et les manuels de langues étrangères prévus pour les trois années du secondaire sont souvent inadaptés au niveau de la plupart des apprenants et n'éveillent pas toujours leur intérêt. BOUDJADI note, en analysant le manuel de français de 1<sup>re</sup> A.S. (éd. 98-99), le choix d'une thématique peu motivante, la présentation d'une culture traditionnelle, etc. Il en conclut que « *la motivation fait cruellement défaut au niveau de ce manuel.* »<sup>168</sup>

Toutefois, ces programmes connaissent depuis quelques années, des réformes sérieuses et des efforts sont fournis pour améliorer la qualité des manuels des apprenants. Le nouveau manuel de 3<sup>e</sup>A.S. (éd. 2003-2004) nous semble être un bon exemple de ces efforts. Autant sur l'aspect formel (qualité du papier, couleurs utilisées,...) que sur le plan du contenu, ce dernier semble beaucoup plus conforme au niveau des apprenants et plus attirant que son prédécesseur. Les textes proposés sont plus courts et prennent généralement en charge des thématiques plus modernes, mieux adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des apprenants : l'Internet, le clonage, le zapping, etc. Nous ne présentons ici que nos impressions vis-à-vis de ce manuel, qui devrait bénéficier d'études analytiques sérieuses afin de mieux mettre en évidence les avantages et les lacunes qu'il présente.

Ce manuel est cependant destiné aux apprenants de toutes les filières

---

<sup>168</sup> Id.- p. 126

hormis la filière “langues étrangères”. Comme le note BOUDJADI<sup>169</sup>, un manuel de langue étrangère peut difficilement répondre à la fois aux intérêts des scientifiques, des mathématiciens, des économistes, des littéraires et des techniques (chimie, génie électrique,...). Si nous considérons que l’intérêt d’étudier une langue étrangère, pour les apprenants de notre corpus, repose amplement sur son caractère utilitaire, notamment dans les domaines des études supérieures et du travail, nous pouvons prévoir qu’une certaine spécialisation s’impose dans la fabrication de ces manuels, en tous cas pour le français, qui est plus que l’anglais, considéré comme la langue des études en Algérie.

La perception de la facilité de la langue étrangère est également très importante pour créer des rapports affectifs positifs avec cette langue, et de là, pour appréhender son apprentissage avec les meilleures dispositions. Pour ces apprenants, une langue étrangère est d’autant plus considérée facile qu’elle existe dans leur paysage linguistique et culturel. C’est pourquoi le français est plus souvent que l’anglais jugé facile. L’intérêt de l’enseignement précoce des langues étrangères revêt ici toute son importance. Plus tôt et plus souvent l’apprenant est exposé à une langue étrangère, meilleures seront ses relations avec cette dernière et ses dispositions pour l’apprendre.

VONOHESSEN-BITON, écrit à propos de l’enseignement précoce de l’allemand dans les écoles françaises de l’ouest : « *Le simple fait que l’enfant ne la ressent pas comme difficile [la langue allemande] constitue déjà une bonne préparation psychologique à l’étude de la langue en collège, et a pour conséquence qu’il aborde son apprentissage dans de bonnes conditions, c’est-à-dire sans préjugés défavorables.* »<sup>170</sup>

Elle note dans le même cadre, que pour les cours d’allemand au collège, s’il

---

<sup>169</sup> Id.- p. 124

<sup>170</sup> VONOHESSEN-BITON Anja. Op. cité.- p. 29

existe des différences entre les apprenants initiés à cette langue étrangère et les autres, ce n'est pas forcément en termes de "connaissances" qu'elles s'expriment, « *elles peuvent néanmoins être remarquées dans l'attitude des élèves en classe.* »<sup>171</sup> : ces apprenants sont plus motivés, plus à l'aise, participent plus spontanément aux cours, que les apprenants non initiés.

Habituer l'apprenant à la langue étrangère dès le jeune âge, signifie donc augmenter ses chances d'aimer cette langue, de vouloir l'apprendre ce qui peut déboucher sur un meilleur apprentissage de celle-ci. La nouvelle réforme scolaire de 2003 présente un grand pas vers cet enseignement, puisque le français est désormais enseigné dès la deuxième année du primaire. Les résultats de cette initiative ne pourront être appréciés que dans quelques années. Cependant, ils laissent pressentir de meilleures dispositions à l'apprentissage de cette langue étrangère.

Nous pensons qu'un tel enseignement contribuera à équilibrer et à améliorer les prédispositions des apprenants issus des différents milieux socioculturels vis-à-vis de cette langue : dire que le français est présent partout dans la société, est très loin de la réalité. Dans les zones rurales, les milieux socioéconomiques et intellectuels modestes, les milieux socioculturels exclusivement tournés vers la culture orientale arabe ou vers la "*culture populaire de base*", le français est très peu présent, parfois même inexistant. Si les chaînes françaises, premier vecteur de la langue et de la culture françaises, sont très prisées en ville, dans les milieux sociaux favorables et moyens, et les milieux biculturels où la langue et la culture françaises sont à divers degrés présentes ; elles ont moins de succès dans les autres milieux. Les premiers contacts avec la langue française en milieu institutionnel ne sont donc pas les mêmes pour tous les enfants. Aussi bien en termes de connaissances qu'en termes de représentations et d'attitudes, des différences peuvent influencer l'avenir de la relation entre chaque enfant et cette langue. Plus tôt se produira ce

---

<sup>171</sup> Id.- p. 74

contact pour les enfants non habitués à cette langue, meilleures pourront être leurs dispositions à en construire de bonnes représentations, voire à mieux l'apprendre. Un contact institutionnel précoce avec les langues étrangères devrait donc donner de meilleurs résultats dans ce domaine, au moins au niveau des représentations.

Nous disons cela car nous avons noté au niveau des différentes réponses de ces apprenants, un décalage sensible entre représentations des pratiques et auto-évaluation d'un côté, et pratiques et performances réelles de l'autre. Le français est jugé plus facile que l'anglais et seulement 20% des apprenants pensent avoir un niveau faible dans cette langue. La lecture du discours épilinguistique produit par ces apprenants<sup>172</sup> révèle des énoncés mal constitués, des relations syntaxiques très incertaines, une incapacité à conjuguer correctement les verbes, une ponctuation aléatoire voire inexistante, une orthographe révolutionnaire, bref, des énoncés qui ressemblent à ceux décrits par MILIANI<sup>173</sup> et qui semblent appartenir, selon lui, à un sabir.

MEKKAOUI note à ce propos : « *l'apprenant n' a pas conscience de sa non maîtrise de la langue française. Comme le français est quasi présent dans la vie sociale, l'Algérien pense le "connaître"*. »<sup>174</sup>

Un autre résultat de la perception de cette facilité du français confondue avec l'habitude du contact avec cette langue, est que ces apprenants préfèrent étudier en milieu institutionnel la langue qu'ils croient le moins maîtriser, c'est-à-dire la langue la moins présente dans leur entourage naturel. Ceci est logique et témoigne d'une grande conscience de l'importance de connaître plus d'une langue étrangère. Ce raisonnement est très positif, si ce n'est qu'il implique une

---

<sup>172</sup> Voir annexe V.

<sup>173</sup> MILIANI Mohamed. Op. cité.- p. 79

<sup>174</sup> MEKKAOUI Fatima Zohra. Op. cité.- p. 168

trop bonne perception de l'auto-maîtrise du français, qui est contrecarrée par leurs performances réelles dans cette langue. Cette perception engendre souvent un sentiment de suffisance vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue, ce qui est très négatif. Ces apprenants semblent en effet dire : à quoi cela sert-il d'apprendre le français à l'université ; alors que nous le maîtrisons déjà ?

Cette facilité dont le français est taxé, peut aussi être liée à la nature du rendement attendu de l'apprenant. Les questions posées en cours sont souvent fermées et font rarement appel à la réflexion et à l'expression libre de l'apprenant. Ce dernier ne daigne même pas, dans la plupart des cas, à moins que ce ne soit exigé par l'enseignant, donner une réponse constituée d'une phrase complète. Au risque de répéter ce que nombre d'auteurs ont dit, la compétence communicative n'est pas très prise en charge par les cours de français. Quant aux sujets d'examens, ils contrôlent les connaissances acquises par les apprenants pendant le cours, donc ils ne reflètent pas réellement leur niveau en termes de communication. Les apprenants qui ont de bonnes notes ne savent pas forcément utiliser le français comme moyen de communication. Par contre, ils ont une bonne auto-évaluation de leur niveau, et trouvent que le français est une langue facile. L'habitude d'écouter les gens utiliser le français, ne serait-ce qu'à la télévision, exacerbe cette impression. Finalement, pour ces apprenants, maîtriser le français équivaut souvent à apprendre quelques mots français isolés et à pouvoir les insérer dans des phrases en langues maternelles.

En outre, le français parlé en Algérie par les nouvelles générations, beaucoup d'auteurs l'ont montré, n'est pas toujours conforme au français exogène. Quel que soit le nom qui lui est donné (norme endogène, particularisme lexical, sabir...), il ne répond pas souvent à la norme scolaire, c'est-à-dire au français utile pour les études, pour le travail, les affaires, etc.

Il serait très intéressant de savoir si les apprenants ont conscience de l'existence d'une norme orale du français. D'après les réponses que nous avons obtenues, il semblerait que non. Pour eux, la norme orale est confondue avec la norme écrite

scolaire et les deux forment une unité : la langue française qui est très utilisée en Algérie et qui est facile à apprendre.

Il nous semble donc important que les apprenants sachent qu'il existe des différences entre certains concepts, tels que français parlé / français écrit, français régionaux ; et qu'ils prennent connaissance de l'existence des différents niveaux de langue et des domaines d'emploi des différents registres. Nous pensons qu'il est primordial, à ce niveau d'apprentissage, que ces apprenants puissent concevoir la langue sous un angle sociolinguistique : la langue n'est pas un inventaire de mots, encore moins un système uniforme et figé. C'est le produit d'une multitude de pratiques. C'est aussi un ensemble de normes de différentes natures qui correspondent à différents milieux et situations de communication. Pour le français, ceci pourrait se faire, en tentant de développer les compétences communicative et culturelle des apprenants dans cette langue. Par exemple, en les initiant à distinguer entre les différents registres de cette langue, et à adapter le choix de ces registres à la situation de communication. Si les apprenants prennent conscience de la diversité linguistique et culturelle du français, ils pourront concevoir que parler français signifie pouvoir utiliser les différents registres et aussi pouvoir les adapter aux différentes situations de communication. Cette conscience pourrait également aider à la réhabilitation de l'estime de l'écrit : nous avons noté que dans notre corpus, la compétence orale revêt plus d'importance que la compétence écrite. Distinguer la norme écrite de la norme orale et connaître l'importance de chacune, devrait les amener à donner à l'oral autant qu'à l'écrit l'intérêt mérité : si le français parlé est important pour communiquer, ou seulement pour donner une certaine image de soi, l'écrit, qu'on apprend surtout à l'école, est important pour les études, la recherche et la réussite professionnelle.

Nous avons présenté là quelques suggestions qui pourraient, à bien des

égards, être considérées comme points de départ à de nouvelles réflexions. Les conclusions auxquelles nous sommes arrivés sont provisoires et appellent de nouvelles investigations. Mais avant de clore la présente étude, que peut-on dire de l'avenir des langues étrangères en Algérie ?

Le français semble résister contre vents et marées et tient bon. Malgré les offensives de l'arabisation et de l'anglais, il bénéficie de représentations très positives qui se réfèrent à son utilité, et qui reflètent un attachement réel à son égard. Au niveau des pratiques, il est présent beaucoup plus que n'importe quelle autre langue étrangère.

L'anglais est la deuxième langue étrangère. Il est chargé de référents à la mondialisation, à la technologie et à la communication. C'est la langue de l'avenir, qui entre doucement mais sûrement dans les domaines du travail et de la recherche.

L'analyse des représentations des apprenants de notre corpus, montre de bonnes dispositions à garder le français comme langue étrangère un peu spéciale, et aussi de bonnes dispositions à connaître de nouvelles langues étrangères surtout l'anglais. Dans le domaine des langues étrangères, une politique linguistique réfléchie, devrait donc exploiter ces dispositions et avoir un double objectif : préserver les acquis antérieurs dûment gagnés, et s'ouvrir sur de nouvelles acquisitions. Cela pourrait se faire grâce à l'encouragement de l'apprentissage des langues étrangères à l'école, à la diversification des licences de langues étrangères à l'université, mais aussi à une sérieuse prise en charge de ces enseignements. L'ouverture sur le monde multipolaire, l'intégration planétaire, l'apprentissage du respect de l'Autre et la contribution à l'instauration de la paix, constituent les défis que l'Algérie voudrait relever. Toute la question est de savoir si elle peut arriver à exploiter l'apprentissage des langues étrangères à ces fins.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

1. ABRIC Jean-Claude. Les représentations sociales : aspects théoriques. In : ABRIC J-Cl. (dir.). Pratiques sociales et représentations.- Paris : PUF, 1994.- pp. 12-35.- (Psychologie sociale)
2. ABRIC Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In : ABRIC J.-Cl. (dir.). Pratiques sociales et représentations.- Paris : PUF, 1994.- pp. 59-82.- (Psychologie sociale)
3. BAYLON Christian. Sociolinguistique : société, langue et discours.- Paris : Nathan, 1996. - 303p.- (Nathan-Université)
4. BILLIEZ Jacqueline, KADI Latifa. Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal. DEUXIÈMES JOURNÉES SCIENTIFIQUES (1998 : Rabat)
5. BEACCO Jean-Claude. Les dimensions culturelles des enseignements de langue.- Paris : Hachette Livre, 2000.- 192p.
6. BENRABEH Mohamed. L'arabe algérien véhicule de la modernité. Cahiers de linguistique sociale, 1993, 22, pp. 33-43
7. BLANCPAIN Marc, REBOULLET André (dir.). Une langue : le français aujourd'hui dans le monde.- Hachette, 1976.- 328p.
8. BOUDJADI Allouan. Étude de la compétence culturelle dans le nouveau manuel de français de 1<sup>re</sup> AS, Édition 98/99.- 127p.- Th : Didactique : Université Mentouri de Constantine : 2002
9. BOURDIEU Pierre, BOLTANSKI Luc. Le fétichisme de la langue. Actes de la recherche en sciences sociales, 1975, 4, pp. 2-32
10. BRETON Roland. Géographie des langues.- Alger : Casbah éditions, 1998.- 127p.
11. CALVET Louis-Jean. Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie.- Paris : Payot, 1974.- 236p.
12. CALVET Louis-Jean. La guerre des langues et les politiques linguistiques.-

- 2<sup>e</sup> éd. Hachette Littératures, 1999.- 290p.
13. CHAUDENSON Robert. La francophonie : représentations, réalités, perspectives.- Institut d'Études Créoles et Francophones, 1991.- 218p.- (Langues et Développement)
  14. CHERRAD-BENCHERFA Yasmina. Paroles d'étudiants. Insaniyat : Langues et société, 2002, 17-18, pp. 111-128  
CRASC : Cité Bahi Ammar, Bloc A, N°1. Es-Sénia, 31000 Oran. – Algérie
  15. DERRADJI Yacine. Le contact de langues comme rapport de forces. Cours de postgraduation. Université Mentouri de Constantine, mai 2001
  16. DERRADJI Yacine. Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire : Le Français en Afrique, Didier Érudition, 2001, 15, pp. 43-55  
CNRS- ILF- UMR 6039 : Bases, Corpus et Langages : UFR Lettres, Arts et Sciences humaines. 98, boulevard Edouard Herriot. B.P. 3209 06204 Nice Cedex 3 – France
  17. DERRADJI Yacine. La langue française en Algérie : particularisme lexical ou norme endogène ? DES LANGUES ET DES DISCOURS EN QUESTION . Colloque national (décembre 2002 : Constantine). Les Cahiers du SLADD, 2004, 02, pp. 15-24  
SLADD : Université Mentouri, Faculté des Lettres et des Langues. Route d'Ain El-Bey, 25000 Constantine – Algérie
  18. DE SINGLY François. L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.- Paris : Nathan, 1992.- 126p.
  19. DOISE Willem. Attitudes et représentations sociales. In : JODELET Denise (dir.). Les représentations sociales.- 5<sup>e</sup> éd. Paris : PUF, 1997.- pp. 240-258.- (Sociologie d'aujourd'hui)
  20. DOURARI Abderrazak. De l'injustice historique à la haine de soi et à l'usurpation d'identité. Le Matin, 09 juillet 2001, n°2849, p. 6 - 10 juillet 2001, n°2850, p. 7

21. DOURARI Abderrazak. Pratiques langagières effectives et pratiques postulées en kabylie. À la lumière des évènements du « printemps noir » 2001 . Insaniyat : Langues et société, 2002, 17-18, pp 17-35
22. GALISON Robert, COSTE Daniel (dir). Dictionnaire de didactique des langues.- LIBRAIRIE Hachette, 1976.- 612p.
23. GALLAND Olivier. Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie.- Paris : Armand Colin, 1991.- 231p.
24. GAOUAOU Manaa. Représentations et normes sociolinguistiques partagées au sein de la communauté des professeur de français au secondaire dans la wilaya de Batna. Insaniyat : Langues et société, 2002, 17-18, pp. 155-165
25. GRANDGUILLAUME Gilbert. Pour une anthropologie de l'arabisation au Maghreb. Peuples méditerranéens, 1977, 01, pp. 95-119
26. GRANDGUILLAUME Gilbert. Langue, identité et culture nationale au Maghreb. Peuples Méditerranéens, 1979, 09, pp. 3-28
27. GRANDGUILLAUME Gilbert. La confrontation par les langues. Anthropologie et Société, 1996, vol.20, 2, pp. 37-58
28. GRANDGUILLAUME Gilbert. La lutte pour le pouvoir au moyen des langues : conséquences néfastes pour l'école et l'identité. In : MAROUF N., CARPENTIER C. (dir.). Langue, école, identités.- Paris-Montréal : L'Harmattan, 1997.- pp. 267-279
29. GUEUNIER Nicole, GENOUVRIER Emile, KHOMSI Abdelhamid. Les Français devant la norme.- Paris : Champion, 1978.- 203p.
30. HAYANE Omar. L'enseignement de l'anglais en Algérie depuis 1962.- Alger : OPU, 1989.- 356p.
31. HERZLICH Claudine. La représentation sociale. In : MOSCOVICI Serge (dir.). Introduction à la psychologie sociale. Tome 1.- Paris : Larousse, 1972.- pp. 303-325
32. HOUDEBINE Anne-Marie. Dynamique et imaginaire linguistique des mots et des usages. JOURNÉE DE L'ÉCOLE DOCTORALE DE

- L'UNIVERSITÉ PARIS V-RENÉ DESCARTES (novembre 1996 : Paris).  
/ actes coordonnés par : PARLEBAS Pierre. Éducation, langage et société :  
Approches plurielles.- Paris-Montréal : L'Harmattan, 1997.- pp. 91-107
33. JODELET Denise. Représentation sociale : phénomène, concept et théorie.  
In : MOSCOVICI Serge (dir.). Psychologie sociale.- Paris : PUF, 1984.-  
pp. 357-378
34. JODELET Denise. Les représentations sociales : un domaine en expansion.  
In : JODELET Denise. Les représentations sociales.- 5<sup>e</sup> éd. Paris : PUF,  
1997.- pp. 47-78.- ( Sociologie d'aujourd'hui)
35. LÉVI-STRAUSS Claude. Anthropologie structurale deux.- Paris : Plon,  
1973.- 450p.
36. LÉVI-STRAUSS Claude. Le regard éloigné.- Paris : Plon, 1983.- 398p.
37. MANESSY Gabriel, WALD Paul. Le français en Afrique noire : Tel qu'on  
le parle, tel qu'on le dit.- L'Harmattan, 1984.- 115p.
38. MANZANO Francis. La francophonie dans le paysage linguistique  
du Maghreb : contacts, ruptures et problématique de l'identité. COLLOQUE  
D'AIX-EN-PROVENCE (1994 : Aix-en-Provence). / actes publiés dans :  
Queffelec, BENZEKOUR, CHERRAD. Le français au Maghreb.- Aix-en-  
Provence : Publications de l'université de Provence, 1995.- pp. 173-185
39. MEKKAOUI Fatima Zohra. Les stratégies discursives des étudiants et  
l'utilisation du français. Insaniyat : Langues et société, 2002, 17-18, pp.  
167-186
40. MILIANI Mohamed. Le français dans les écrits des lycéens : langue  
étrangère ou sabir ? Insaniyat : Langues et société, 2002, 17-18, pp. 79-95
41. MOLINER Pascal. Images et représentations sociales : De la théorie  
des représentations à l'étude des images sociales.- Grenoble : Presses  
universitaires de Grenoble, 1996.- 275p.- (Vies sociales.)
42. MOREAU Marie-Louise (coordinatrice). La sociolinguistique : les concepts  
de base.- Liège : Mardaga, 1997.- 312p.

43. MORSLY Dalila. De la définition de la langue à l'élaboration des concepts et outils d'analyse linguistiques. SÉMINAIRE DE L'URASC - Laboratoire LASMA ( mars1987 : Oran). Aspects des sciences sociales dans le monde arabe aujourd'hui, 1990, 02, pp. 09-16
44. MORSLY Dalila. Instituteurs/institutrices algériens : Du français, seulement du français ? DES LANGUES ET DES DISCOURS EN QUESTION. Colloque national (décembre 2002 : Constantine). Les cahiers du SLADD, 2004, 02, pp. 61-70
45. MORSLY Dalila. Les représentations des langues en contact plurilingue. Cours de postgraduation. Université Mentouri de Constantine, 20-21 avril 2003
46. MOSCOVICI Serge. La psychanalyse : son image et son public.- 2<sup>e</sup> éd. PUF, 1976.- 506p.
47. MOSCOVICI Serge. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In JODELET Denise (dir.). Les représentations sociales.- 5<sup>e</sup> éd. Paris : PUF, 1997.- pp. 79-103
48. MUCCHIELLI Roger. Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale.- 8<sup>e</sup>éd. Paris : Entreprise moderne d'édition et Librairies techniques, 1985.- 85p.
49. PORCHER Louis. À propos de la « sociolinguistique » de William Labov. In : CORTES J., PORCHER L., ABOU A. & al. Relectures.- Paris : CREDIF, 1983.- pp. 51-70
50. ROBINS R.H. Brève histoire de la linguistique, de Platon à Chomsky.- Paris : Seuil, 1967.- 250p.
51. ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick. Introduction à l'étude des représentations sociales.- Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1998.- 159p.- (La psychologie en plus)
52. TALEB-IBRAHIMI Khaoula. Les Algériens et leur(s) langue(s) : Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne.- Alger : El

- Hikma, 1995.- 420p.
53. TALEB-IBRAHIMI Khaoula. Algérie : l'arabisation, lieu de conflits multiples. Monde arabe : Maghreb-Machrek, 1995, 150, pp. 57-71
54. TALEB-IBRAHIMI Khaoula. L'Algérie : langues, cultures et identité. In : REMAOUN Hassan (coordinateur). L'Algérie : histoire, société et culture.- Alger : Casbah Éditions, 2000.- pp. 61-72
55. TALEB-IBRAHIMI Khaoula. Entre toponymie et langage, ballades dans l'Alger plurilingue : Les enseignes des rues de notre ville. Insaniyat : Langues et société, 2002, 17-18, pp. 9-15
56. VALDMAN Albert. Le créole : structure, statut et origine.- Paris : Klincksieck, 1978.- 403p.
57. VONOHSEN-BITON Anja. L'initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire avant 1989. Cahiers de l'EREL, 1994, 5, pp. 11-98
58. ZARATE Geneviève. Représentations de l'étranger et didactique des langues.- Didier, 1995.- 128p.- (Essais)
59. ZEGHIDOUR Slimane. Le rôle et le devenir du français en Algérie. In : ABBOU Selim, HADDAD Katia. Une francophonie différentielle.- L'Harmattan, 1994.- pp. 371-377
60. ZETTILI Abdesselem. Analyse de la demande en tant qu'outil pédagogique.- 264p. Th : Didactique : Université de Constantine / Université Paul Valéry - Montpellier III : 1993

## DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES :

1. AIMON Dominique. *Le concept de représentation. Travail réalisé sur la base du cours de Jean CLENET en novembre 1998 dans le cadre d'un DEA en sciences de l'éducation* [en ligne]. [consulté le 12 février 2003].  
Disponible sur : <http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html>
2. BEACCO Jean-Claude. Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le français dans le monde* [en ligne]. Avril-mai 2001, n°314, [consulté le 13 juillet 2001]. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>
3. BOUDON Raymond. Attitude . *Encyclopédia Universalis* [cédérom]. 1999, éd. 5.1.2.
4. CALVET Louis-Jean. Langage et développement :agir sur les représentations. *Estudios de sociolingüística* [en ligne]. 2000, vol. 1, n°1, [consulté le 27 juin 2000]. pp.183-190. Format PDF.  
Disponible sur : <http://www.sociolingüística.uvigo.es>
5. DE RIVAROL Antoine. *De l'universalité de la langue française - Discours qui a remporté le prix de l'académie de Berlin en 1782* [monographie en ligne]. [consulté le 12 septembre 2001].  
Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/document?O=N0894925>
6. DURKHEIM Émile. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale* [en ligne]. 1898, 6<sup>e</sup> année, [consulté le 12 septembre 2001], Format PDF. pp. 273-302.  
Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr>
7. FUCHS Catherine. Linguistique- notions de base. *Encyclopédia Universalis* [cédérom].1999, éd. 5.1.2.
8. GABEL Joseph. Idéologie. *Encyclopédia Universalis* [cédérom]. 1999, éd. 5.1.2.
9. CHASLEY William, BAGWELL Stephen, BEBB Rosalind. *Enquête sociolinguistique Dangaléat*. N'Djamena, 1992 [en ligne]. Société

- International de Linguistique. [consulté le 8 mai 2003]. Format PDF.  
Disponible sur :  
<http://www.uni-bayreuth.de/afrikanistik/cnl/unpublished/pdf/dangaleat.pdf>
10. JACOT-DESCOMBES Christian. L'anglais, langue nationale des Suisses ?  
*Le français dans le monde* [en ligne]. Avril-Mai 2001, n°314, [consulté le 13 juillet 2001]. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>
  11. JEANJEAN Henri. La politique de la défense de la langue française et ses contradictions. *Mots Pluriels* [en ligne]. Octobre 1998, n°08, [consulté le 12 septembre 2001].  
Disponible sur : <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP898hj.html>
  12. JEANJEAN Henri. La décolonisation française et le mouvement occitaniste.  
*Mots pluriels* [en ligne]. Décembre 2000, n°16, [consulté le 12 septembre 2001].  
Disponible sur : <http://www.arts.edu.au/Mots Pluriels/MP1600hjj.html>
  13. KLINKENBERG Jean-Marie. *Cours I, Chapitre II : Langue et stratification sociale : les attitudes* [Cours en ligne]. Université de Neuchâtel. Année universitaire 2000-2001. [consulté le 28 juillet 2003]. pp.48-50. Disponible sur : [http://www.dialecto.unine.ch/NHLF/NHLF\\_Klinkenberg48.htm](http://www.dialecto.unine.ch/NHLF/NHLF_Klinkenberg48.htm)
  14. LEVESQUE-MÄUSBACHER Pascale. Pédagogie interculturelle : le discours de l'Autre. *Le français dans le monde* [en ligne]. Novembre-Décembre 2001, n° 318, [consulté le 12 janvier 2002].  
Disponible sur : <http://www.fdlm.org>
  15. MOUNIN Georges. Linguistique - sociolinguistique. *Encyclopédia Universalis* [cédérom].1999, éd. 5.1.2.
  16. NISHIAMA Noriyuki. Politique linguistique : Nouvelles perspectives pour le français en zone non francophone. *Le français dans le monde* [en ligne]. 2001, n° 316, [consulté le 20 septembre 2001].  
Disponible sur : <http://www.fdlm.org>
  17. NKONGOLO Jean-Jacques. Quelle langue d'enseignement pour la

- République Démocratique du Congo ? Une enquête à Kinshasa. *DiversCité Langues* [en ligne]. 1998, Vol. III, [consulté le 24 juillet 2003 ]. Disponible sur : <http://www.uquebec.ca/diverscite>
18. REY Alain. Histoire de la langue : À propos du français. *Le français dans le monde* [en ligne]. 2001, n° 316, [consulté le 20 septembre 2001]. Disponible sur : <http://www.fdlm.org>
19. RÉZEAU Joseph. Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia : résultats d'une enquête en contexte universitaire. *Alsic* [en ligne]. Juin 1999, vol. 2, n°1, [réf. du 15 juin 1999], pp. 27-49. Disponible sur : <http://alsic.univ-fcomte.fr/>
20. ROZE Xavier. Stéréotypes sociaux. *Encyclopédia Universalis* [cédérom]. 1999, éd. 5.1.2.
21. STALDER Jürg, STADTLER Ruth. *Rapport d'enquête sociolinguistique : première évaluation parmi les Kaba*, 1994 [en ligne]. Sil Electronic Survey Reports 1999-005. [consulté le 8 mai 2003]. Format PDF. Disponible sur : [http://www.sil.org/silesr/1999/005/kaba\\_3.pdf](http://www.sil.org/silesr/1999/005/kaba_3.pdf)
22. TRUCHOT Véronique . Les apprenants en tant qu'acteurs : simulacre de démocratie ou véritable participation. *Thématique : Nouvelles politiques éducatives* [en ligne].2001. n°06. [consulté le 10 février 2003]. Disponible sur : <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique/index.html>

## **ANNEXES**

**ANNEXE I: ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS INSCRITS EN PREMIÈRE ANNÉE DE LICENCES DE FRANÇAIS ET D'ANGLAIS À PARTIR DE 1996 DANS TROIS UNIVERSITÉS ALGÉRIENNES**

**UNIVERSITÉ DE CONSATANTINE**

Année universitaire	Nombre d'étudiants inscrits en première année		
	Licence de français	Licence d'anglais	Licence d'interprétariat
1996-1997	242	439	–
1997-1998	264	404	–
1998-1999	116	377	–
1999-2000	114	378	35 (1 <sup>re</sup> promotion)
2000-2001	101	278	70
2001-2002	382	309	130
2002-2003	439	480	175
2003-2004	548	377	230

Sources :

- Scolarité du département de français.
- Bureau des statistiques.
- Bureau du chef du département d'interprétariat.

**UNIVERSITÉ DE SÉTIF**

Année universitaire	Nombre d'étudiants inscrits en première année	
	Licence de français	Licence d'anglais
1996-1997	162	194
1997-1998	178	182
1998-1999	130	324
1999-2000	137	222
2000-2001	288	293
2001-2002	406	524
2002-2003	350	429

Sources :

- Scolarité de l'I.L.E.
- Scolarité générale.

## UNIVERSITÉ DE BÉJAIA

Année universitaire	Nombre d'étudiants inscrits en première année	
	Licence de français	Licence d'anglais
1996-1997	–	145
1997-1998	161 (1 <sup>re</sup> promotion)	271
1998-1999	241	320
1999-2000	152	142
2000-2001	212	207
2001-2002	412	Gel
2002-2003	268	176
2003-2004	368	298

### Sources :

- Scolarité de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Bureau de la pédagogie.

## **ANNEXE II : LES REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES SELON MORSLY**

(MORSLY Dalila. Les représentations des langues en contact plurilingue. Cours de post-graduation. Université de Constantine, 20-21 avril 2003)

---

### **REPRÉSENTATIONS**

**Repérables à travers les**

**Activités épilinguistiques**

=

« ensemble des discours que l'on tient sur les langues »

**Corpus**

- Discours non savants produits par les : - Locuteurs.
  - Institutions (scolaires, autres)
  - Personnes autorisées.
  - Groupements sociaux (associatifs, militants...)
- Mythes (conception du langage chez les Grecs)
- Stéréotypes : proverbes, dictons, idées reçues, blagues...
- Jugements
- Processus de nomination
- Évaluations/auto-évaluations des productions et compétences langagières.

**Concernent**

- Les langues
- Les usages et variétés d'une langue (langue des H/langue des F)
- L'emprunt et l'alternance codique
- Variétés stylistiques, styles conversationnels, normes

**Effets**

- Idéalisation (argument esthétique...)
- Folklorisation (langue de la superstition ; « moi, le Kabyle, je sais danser »)
- Stigmatisation (arguments de la laideur, de la gutturalité, de la difficulté...)

**Analyse**

- Analyse de contenu : thématique et statistique
- Analyse de discours.
- Analyse des formes ou figures rhétoriques : métaphores ; métonymies ; antithèse ; hyperbole...

### **ANNEXE III : LES DÉNOMINATIONS DU CRÉOLE SELON JARDEL**

(1965 – Cité dans : VALDMAN Albert. Le créole : structure, statut et origine. Paris : Klincksieck, 1978.- p. 331)

---

<b><u>Attitude</u></b>	<b><u>Qualificatif</u></b>
favorable	langue
assez favorable	langage affranchi
	dialecte
neutre	idiome
	langage
	parler
assez défavorable	langue courante, populaire
	dialecte populaire
	patois
très défavorable	jargon
	petit-nègre
	langue enfantine
	mixture
	baragouin
	idiome informe

## ANNEXE IV : LE QUESTIONNAIRE

### Questionnaire :

Filière :

Age :

Sexe :  Masculin.  Féminin.

#### 1. Choisissez **une seule réponse**:

Selon vous, les langues étrangères sont :  nécessaires  
 pratiques  
 inutiles.

#### 2. Quelles sont les langues que vous parlez :

	kabyle	Arabe dialectal	Arabe standard (de l'école)	Français	Anglais	Autres(.....)
À la maison						
Au marché						
Avec vos amis						
Avec le professeur d'anglais						
Avec le professeur de français						

#### 3. Quels sont vos passe-temps préférés ? (Vous pouvez choisir **plus d'une réponse**)

- La télévision.  La lecture.  
 Les jeux vidéo.  L'Internet.  
 La musique.  Autres (**Précisez**) : .....

#### 4. Quelles sont les chaînes de télévision que vous regardez le plus ? (Vous pouvez choisir **plus d'une réponse**.)

- L'E.N.T.V.  Les chaînes arabes (MBC.- ANN ...)  
 Les chaînes françaises (T.F.1 - F.2 - FR3 - M6)  Autres (**Précisez**): .....

#### 5. Si vous aimez la lecture, en quelle(s) langue(s) lisez-vous?

.....

#### 6. Quels sont les genres musicaux que vous préférez ? (Vous pouvez choisir **plus d'une réponse**)

- Le rap.  Le rai.  
 Le rock.  La musique orientale.  
 La musique kabyle.  Autres (**Précisez**): .....

#### 7. Quels sont vos chanteurs (ou groupes) et acteurs préférés ?.....

.....

#### 8. Qu'est-ce que vous aimeriez faire dans l'immédiat? (Choisissez **une seule réponse**)

- Avoir le BAC et aller à l'université.  
 Avoir le BAC et suivre une formation professionnelle.  
 Les études ne vous intéressent pas du tout.

#### 9. Si vous alliez à l'université, dans quelle filière aimeriez-vous être inscrit(e)?

.....

10. Quel métier aimeriez-vous exercer plus tard ?

.....

11. Choisissez **une seule réponse**:

Plus tard, vous voudriez :  Vivre en Algérie.  
 Partir à l'étranger (**le nom du pays**).....

12. Choisissez **une seule réponse**:

Actuellement, vous habitez :  À Kherrata centre.  
 Aux environs de Kherrata. (**Précisez**).....

13. Professions de la mère et du père. a- La mère :.....  
 b- Le père :.....

14. a/ Si l'un des parents est mort ou retraité, qui s'occupe actuellement de vous?  
 .....  
 b/ Quel est son métier?.....

15. Si vous avez des frères ou des sœurs qui travaillent, qu'est-ce qu'ils (elles) font?  
 Frère (ou sœur) n°1:.....  
 Frère (ou sœur) n°2:.....  
 (Si vous avez plus de deux frères (ou sœurs) qui travaillent, donnez les métiers des plus âgé(e)s et qui vivent avec vous.

**\*Même consigne pour les questions 16 et 17: donnez des informations sur les frères ou sœurs que vous avez cités dans votre réponse à la question 15**

16. Niveau d'instruction des parents : (Choisissez **une seule réponse pour chaque parent**)

	Niveau primaire	Niveau secondaire	Niveau universitaire	Aucun / sans-instruction
Le père				
La mère				
Frère ou soeur 1				
Frère ou sœur 2				

17. Langue(s) d'instruction des parents (la/les langues dans laquelle/ lesquelles ils/elles ont fait leurs études):

a- Le père: ..... c- Frère (sœur) n°1: .....  
 b- La mère: ..... d- Frère (sœur) n°2: .....

18. Selon vous, comment est votre niveau en :

	très faible	faible	moyen/acceptable	bon	très bon
Français					
anglais					

19. a- Si un(e) ami(e) qui veut étudier à l'université une langue étrangère, ne sait pas s'il va choisir la licence d'anglais ou la licence de français, quelle est la licence que vous lui conseillerez? ( Choisissez **une seule réponse**)  La licence d'anglais.  
 La licence de français.

b- Quels seraient **les arguments** que vous lui donneriez pour le / la convaincre (pour qu'il /

qu'elle **suive votre conseil**)?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

20. Pour vous : (Choisissez **une réponse pour chaque phrase**)

- Le français est une langue facile.  Oui.  Non.
- L'anglais est une langue facile.  Oui.  Non.
- Le français est une langue utile.  Oui.  Non.
- L'anglais est une langue utile.  Oui.  Non.
- Le français est une langue de technologie.  Oui.  Non.
- L'anglais est une langue de technologie.  Oui.  Non.
- Le français est une langue d'ouverture sur le monde.  Oui.  Non.
- L'anglais est une langue d'ouverture sur le monde.  Oui.  Non.
- Le français est une langue du colonialisme.  Oui.  Non.
- L'anglais est une langue du colonialisme.  Oui.  Non.

21. a- Aimez-vous **les cours de français** ? (Choisissez **une seule réponse**)

- Non, pas du tout.  Très peu.  Plutôt, oui.  Oui, beaucoup.

b. Pouvez-vous dire pourquoi?.....

.....

22. a- Aimez-vous **les cours d'anglais** ? (Choisissez **une seule réponse**)

- Non, pas du tout.  Très peu.  Plutôt, oui.  Oui, beaucoup.

b- Pouvez-vous dire

pourquoi?.....

.....

23. Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important? (Ordonnez les 4 réponses **de la plus importante à la moins importante** selon votre avis. Dans **chaque case** écrivez la lettre qui correspond à chaque réponse "**a-b-c-d**")

a- Bien parler la langue étrangère.

b- Bien écrire la langue étrangère.

c- Comprendre une conversation (discussion) en langue étrangère

d- Comprendre un texte, un livre écrit dans la langue étrangère.

N°1:  - N°2:  - N°3 :  - N°4 :

24. Quelle est la langue étrangère que vous préférez :  Le français.  L'anglais  
Pourquoi ?.....

.....  
.....  
.....

**Merci.**

## ANNEXE V : LE CORPUS

Nous présenterons ici les réponses intégrales aux questions ouvertes (19-21-22-24). Dans les extraits que nous avons présentés dans la quatrième partie, nous avons effectué quelques corrections. Ces corrections concernaient l'orthographe et quelquefois la syntaxe, lorsque les énoncés étaient incompréhensibles. Nous reproduirons ici les réponses telles qu'elles ont été écrites par les apprenants.

Pour chaque apprenant, nous donnerons les informations suivantes :

1. n° de code : *M, S, H, J, T, G (filière) + chiffre* : code attribué à chaque apprenant lors du dépouillement et du codage des questionnaires.

- Symboles des filières

M : Sciences exactes.

S : Sciences de la nature et vie.

H : Science humaines.

J : Science humaines. Option sciences juridiques.

T : Sciences économiques . Option techniques de comptabilité.

G : Sciences économiques. Option gestion et économie.

.....

2. Sexe

m. : masculin

f. : féminin

.....

3. Numéros des questions ouvertes

19, 21, 22, 24.

.....

4. Réponses des apprenants

a. réponses aux parties fermées.

b. réponses aux parties ouvertes.

# : non-réponse

2 : choix des deux réponses.

/- : retour à la ligne (énumération à l'intérieur des réponses aux questions ouvertes)

---

## **Réponses**

M1-m. – 19 : # ; # – 21 : Très peu ; # – 22 : Très peu ; # – 24 : L'anglais ; « *Parce que l'anglais est très fatisil pour moi pour parler et écrire* »

M2-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce que l'anglais est une langue mondiale.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que je me sens à l'aise quand-esque j'assiste au cour de français* » – 22 : Oui , beaucoup ; « *parce que je l'adore* » – 24 : Le français ; « *Je préfère la langue française parce que c'est la langue la plus utilisée au sein de la société.* »

M3-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *Première langue internationale. Langue des affaires Langue des sciences* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Pour une meilleure maîtrise de la langue* » – 22 : *Oui, beaucoup ;« Langue d'ouverture sur le monde. Manque d'ouvrages en anglais (journaux revues...) ;... c'est une culture !* » – 24 : Le français ; « *Facile à maitriser actuellement dans notre société* »

M4-m. – 19 : La licence d'anglais ; # – 21 : Non, pas du tout ; « *Il ne faut pas des cours pour comprendre la langue française ; il faut la lecture* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que la langue anglaise est très large . Il faut les cours et la lecture pour la bien comprendre.* » – 24 : l'anglais ; #

M5-m. – 19 : La licence de français ; « *Je trouve que le profeseur de français son plus intelegent est une fort mantalite est un bagage for parapore a ceux danglai* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *je trouve un plisaire ces la langue de la technologie* » – 22 : oui, beaucoup ; « *la langue du technologie* » – 24 : Le

français ; « *je l'aime !* »

S1-m. – 19 : La licence de français ; « *paseque j'aime mon profe et parseque ma venir est à létranger* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *prsque J'aime la langue français par cœur* » – 22 : Non, pas du tout ; « *prsque c'etin langue nuageux.* » – 24 : Le français ; « *Je voudries partir à la françe* »

S2-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *Les conseil sont : que l'anglais et la langue qui est parlé dans tout le monde, et aussi la langue de l'informatique , et si ses possible tu poura par exemple à l'oropo tu pora trouvée un travaill.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que c'est une bonne langue et elle est façile a comprendre pour moi.* » – 22 : Très peu ; « *Je compent pas bien l'anglais.* » – 24 : Le français ; « *parce que c'est une langue qui est pratique pressque dans tout le monde.* »

S3-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *La licence anglais est la plus utile./– La licence anglais est le plus usage.* » – 21 : Plutôt, oui ; « *non, je ne sais pas pourquoi* » – 22 : Plutôt, oui ; « *non* » – 24 : Le français ; « *Je ne sais pas .* »

S4-m. – 19 : La licence de français ; « *Alors que la langue française est une langue vivante et riche ainsi que facile à comprendre et à prononcer et pratiquer. aussi qu'elle est la langue étrangère la plus parlé en Algérie et à l'étranger, et qu'avec la licence de français on peut partir à l'étrangé.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Parce que je les trouve faciles à comprendre et que cette langue est pour moi la plus parlée dans ma vie personnelle et sentimentale* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *Malgré que je suis dans une clase scientifique mais pour moi c'est la langue la plus nécessaire dans mon quotidien* » – 24 : Le français ; « *Je trouve que le français une langue de s'ouvrir sur le monde.* »

S5-m. – 19 : La licence de français ; « *La langue française est universel. La majorité des livre (scientifique...) est en Français* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Elle est facile* » – 22 : Très peu ; « *Elle n'est pas facile* » – 24 : Le français ; « *Elle est facile, étrangère et elle est une langues de technologie* »

S6-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *c'est la langues du siècle./ c'est la langue de la science. /c'est la plus utiliser* » – 21 : Plutôt, oui ; « *parce que elle est utile dans la vie en étranger* » – 22 : Très peu ; « *le prof est enouieux* » – 24 : Le français ; « *Parce que je l'est aprise.* »

S7-m. – 19 : La licence de français ; « *parce que le français et le plus utilisé dans notre milieu et si plus facille que la lange anglaise* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que j'aime le proféseur et beaucoup la lange* » – 22 : Non, pas du tout ; « *parce que jenème pas le proféseur* » – 24 : Le français ; « *parce que elle et fasile* »

S8-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce que la* » – 21 : Très peu ; « *prceque je compré pas le Français* » – 22 : Non, pas du tout ; « *parce que je compré pas l'Englais* » – 24 : L'anglais ; « *parce que la longue Englais et plus facile par apour au longue français* »

S9-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *c'est une langue international. t/ très demander aux déferent travail. /elle n'est pas à la porté de tout les ètres humuns* » – 21 : Plutôt, oui ; « *j'aurais besoies de cette langue dans mes etudes* » – 22 : Très peu ; « *je veut me cultivé* » – 24 : Le français ; #

S10-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *la langue d'anglais c'est la langue de monde acteusement. percesue c'est la culture d'un personne, et qui ne connaissait pas cette langue ou langue F ou quelqu' d'autre est un ignorant.* » – 21 : Oui, beaucoup ; # – 22 : oui, beaucoup ; « *perceque je aimer cette langue et je voudrais de connaître bien a l'avenir* » – 24 : L'anglais ; « *Il'n ya la differant entre F et E mais je préfère l'anglais* »

S11-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *la langue englaise est une langue nationale-/ Les origine de cette langue et la langue francise donc il va conètre d'eux langue à la fois. La langue englaise est la langue de plus de 60% de monde./ elle est utilit de le plus grand pier du mande* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *elle est utile dans notre vie. conètre la culture des autres. avoir une richesse dans les langue.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *pour comprendre la langue de la*

*technologie et avoir un niveaux culturel » – 24 : Le français ; « parcequ'elle est la 2<sup>ème</sup> langue (prèsque) dans notre pier. Je fais des études de français depuis 9 ans. c'est une langue utile dans notre vie. »*

S12-f. – 19 : La licence de français ; « *cette langue est facile et très employer en Algérie, même s'elle shoisit une autre filiere a par le français et l'anglais elle va utilisé la langue française.* » – 21 : Plutôt, oui ; « *parce que c'est la premiere langue que je utidier en plus c'est une langue utile.* » – 22 : Très peu ; « *je ne comprend pas cette langue* » ; 24 : Le français ; « *Je la trouve facile et je comprend très vite les cours. le français est le plus employer en ce pays.* »

S13-f. – 19 : La licence de français ; « *Parce que le Français est facile que l'anglais. en a étudier le français dès le primaire par contre l'anglais c'est à partir du S.E.M.* » – 21 : Plutôt, oui ; « *C'est une langue utile.* » – 22 : Plutôt, oui ; « *C'est langue de technologie .* » – 24 : L'anglais ; « *C'est la première langue étrangère et c'est langue d'ouverture sur le monde.* »

S14-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *– parce que l'anglais est une langue de technologie/ – et une langue d'ouverture sur le monde./ et une langue facile./ C'est une langue utile.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que c'est le cour qui me permatra de comprondre la langue de notre colonialisme.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que c'est une autre langue pour ma culture général* » – 24 : L'anglais ; « *parce que l'anglais est une langue d'ouverture sur le monde, et une l'angue de technologie* »

S15-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *l'anglais est une langue étrangère utile et de technologie, c'est la première langue international et aussi elle jouent un grand rôle dans la sience et les recherches scientifiques surtout.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Parce que j'aime la langue Française Beaucoup.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *Parce que l'anglais est une langue de communication et une langue d'ouverture sur le monde.* » – 24 : L'anglais ; « *c'est la première langue étrangère et utilisée dans tous les domaines et surtout dans le developement de la technologie. de communication.* »

S16-f. – 19 : La licence d'anglais ; « – *L'anglais est devenu la langue de toutes les sciences ( la midcienne.) / – On peut aller çà l'étranger et parler anglais toute le monde va nos comprendre. /– C'est une langue très facile à la comprendre.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Parce que j'aime depuis j'étais petite fille j'aime les langues étrangères* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *le même avec celui de français* » – 24 : L'anglais ; « *parce que j'ai toujours aimé cette langue, et toujours j'aime les preuves de l'anglais* »

S17-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce que c'est langue mondiale , elle est plus facile que la langue française, et tous le monde en parle le français.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que c'est une langue essentielle* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que notre professeur est très sympathique , et gentille.* » – 24 : x2 ; « *Je ne sais pas !* »

S18-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *Je vais lui conseiller une licence d'anglais parce que j'aime la langue, et c'est langue qui domine la technologie.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Très bon langue.* » – Oui, beaucoup ; « *C'est une langue de technologie, et d'ouverture sur le monde.* » – L'anglais : « *parce que j'adore l'anglais* »

S19-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce qu'est une langue très importante et très utilisée et est une langue actuel.* » – 21 : Très peu ; « *parce que est une langue facile est n'pas très important* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce est très importante.* » – 24 : L'anglais « *parce que l'anglais d'ouverture sur le monde* »

S20-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *Parce que c'est la langue la plus parlée au monde c'est avec l'anglais que le monde communique et la langue la plus utilisée.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que je veux apprendre le français* » ; 22 : Oui, beaucoup ; « *L'anglais et la langue d'ouverture sur le monde* » – 24 : Le français ; « *Parce que je trouve que je connais le français mieux que l'anglais* »

S21-f. – 19 : La Licence d'anglais ; « *Ma amie elle supporte l'anglais.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que je suis faible.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que je*

*suis pas bon en anglais et est un importante. » – 24 : L'anglais ; « parce que c'est une langue d'ouverture sur le monde et est une langue de technologie. »*

S22-f. – 19 : La licence de français ; « *parce que le français elle est utilisez très beaucoup dans notre pays. »* – 21 : Plutôt, oui ; « *est importance »* – 22 : Plutôt oui ; « *importance »* – 24 : Le français ; # .

S23-f. – 19 : La licence de français ; « *puisque la langue française est très utilisé dans notre études et même dans notre pays. »* – 21 : Oui, beaucoup ; « *puisque j'aime bien la parler et la écrire »* – 22 : Plutôt, oui ; « *puisque j'aime l'apprendre. »* – 24 : Le français ; « *parceque c'est la langue la plus utilis dans dans notre etudes à université et c'est une lange de la technologie. »*

S24-f. – 19 : La licence de français ; « *– tous le monde le parlé et la comprendre/ – C'est elle la plus vivente dans le monde. »* – 21 : Oui, beaucoup ; « *C'est une langue douverture et je la comprend, c'est la première que j'ai étudié »* – 22 : Plutôt, oui ; « *les internette marche avec cette longue , ( langue de technologie). »* – 24 : Le français : « *le français parcque je la comprendre et tous le monde le parle. »*

S25-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *Elle est très importante. »* – 21 : Oui, beaucoup ; # – 22 : Oui, beaucoup ; # – 24 : L'anglais : « *parce que : elle une langue très importante . et j'ai étudiée l'Anglais au 4<sup>ème</sup> année (primaire ) et le français au 8<sup>ème</sup> année (secondaire). »*

S26-f. – 19 : La licence de français ; « *– la langue française c'est la langue la plus accédé dans plusieurs pays. »* – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que J'aime le français en toute simplicité. »* – 22 : Très peu ; « *parce que J'aime pas l'anglais et c'est une langue difficile. »* – 24 : Le français : « *– parce que je maîtrise le français que l'anglais. parce que J'aime le français. »*

S27-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *Aujourd'hui tous ils parelent le Français. et c'est mieux de connaître d'Autre langue étrangère. »* – 21 : Oui, beaucoup ; « *J'aime le français surtout Qand on parle. »* – 22 : Très peu ; « *On fait pas des leçons »* – 24 : L'anglais ; « *L'anglais c'est La plus utile au monde. »*

S28-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *Elle est très important.* » – 21 : Plutôt, oui ; # – 22 : Très peu ; # – 24 : Le français ; « *parce que : elle une langue importante. est une langue de technologie.* »

S29-f. – 19 : La licence de français ; « *– La langue la plus utile dans notre pays./ – elle est riche parapore à l'anglais / – Si on mèttrise bien le français , l'anglais devient facile mais le contrère n'est vrais.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Parce que je les comprend vite.* » – 22 : Plutôt, oui ; « *parce qu'ils ressemble au français.* » – 24 : Le français ; « *je me sens alèse quand je parle le Français.* »

H1-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *I prefer english language , because its the first language in the world. and the originale language of technologie.* » – 21: Oui, beaucoup ; « *car je saira comprendre les livres et les textes en français.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que l'apprendre des langues étrangère est très important dans ce moment et car nous vivons dans une periode de la mondialisatio.* » – 24 : 2 ; « *je préfère toute les deux langues, car ils sont très nissessaire, le français est la langue de l'instruction, et l'anglais est la langue de la technologie et de la diplomacie.* »

H2-m. – 19 : La licence de français ; « *1/ La 2<sup>ème</sup> langue mondial. /2/ Facile à apprendre.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *J'aime trop fort* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *J'l'aime bien* » – 24 : Le français ; « *elle est facile a comprendre.* »

H3-m. – 19 : La licence de français ; « *Tout simplement , parce que le français est la langue la plus utilisée en Algerie, et parce que le français demeure la langue de l'échange intellectuel.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que c'est une langue vivante parmi d'autres, et elle est aussi la langue de communication cotidienne.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *pour l'ouverture sur le monde d'aujourd'hui* » – 24 : Le français ; « *En Algerie, le français est la deuxième langue après la langue arabe, donc, c'est une langue qui est appréciée davantage, elle est utilisée dans les masses médias, dans les institutions, les*

*hopitaux et les écoles... C'est en fait une lg qu'on doit apprendre. »*

H4-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *pour aller travailler ailleurs et pour contacter des étrangers. où vous pouvez être un professeur d'anglais. et c'est parce que c'est la langue de monde actuelle et de technology et d'ouverture sur le monde.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *j'aime bien la langue française et j'aime parler cette langue.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *je l'aime trop fort. j'espère que je l'étudera au plus tard.* » – 24 : L'anglais ; « *parce que elle est facile à comprendre et moi je suis très attaché à la langue anglaise. je veux bien que je parle cette langue, très bien. et j'espère que j'étudera cette langue à l'université.* »

H5-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce que se jeune là, il peut travailler dans plusieurs pays du monde.* » – 21 : Très peu ; « *parce que, les cours de français, elle me fatigue.* » – 22 : Non, pas du tout ; « *parce que je me sentais mal à l'aise.* » – 24 : Le français ; « *parce que, j'aime la langue française.* »

H6-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *Je sais pas, peut être parce qu'elle est facile et comprable.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Je sais pas.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *elle est très bonne langue et ses cours sont très faciles et comprables.* » – 24 : L'anglais ; « *Parce que l'anglais est une langue très facile et utile.* »

H7-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce que c'est la langue la plus fréquente et c'est la langue des sciences.* » – 21 : Plutôt, oui ; « *parce que le professeur est coull.* » – 22 : Très peu ; « *Commça ???!* » – 24 : Le français ; « *parce que c'est plus facile.* »

H8-f. – 19 : # ; # – 21 : Oui, beaucoup ; # – 22 : Oui, beaucoup ; # – 24 : L'anglais ; # .

H9-f. – La licence de français ; « *moi j'aimerais faire une licence en langue française. parce que je la maîtrise parfaitement, et j'ai peut-être convenu de faire son choix dans la matière qu'elle maîtrise.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que une langue d'une connaissance très vaste.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *pour connaître*

*plusieurs langue. » – 24 : Le français : « parce que elle est plus etuliser dans notre pays. »*

H10-f – 19 : La licence de français ; « *Parce que la langue française est la plus utile dans notre société. »* – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que la langue est la plus utile. Les cours de français, nous faisons bien avantage. »* – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que J'aime bien parlé l'anglais et les cours d'anglais nous aidée bien pour comprendre..... »* – 24 : Le français ; « *Parce que la langue française est la plus utile dans notre société, et la plus facile que l'anglais »*

H11-f. – 19 : La licence de français ; « *elle est une langue utile / elle est une langue facile »* – 21 : Oui, beaucoup ; # – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que l'apprendre des langues etrangere est très important, pour bien parler et comprendre la langue »* – 24 : Le français ; « *je prèfere la langue français parce que j'ai aime est elle facile et utile, et une langue d'ouverture sur le monde . »*

H12-f. – 19 : La licence de français ; « *parce que c'est une lange esencielle. »* – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que J'aime le français »* – 22 : Plutôt, oui ; « *elle est déficile »* – 24 : L'anglais ; « *puisque cest une langue mondial, et malgré que cest une langue difécile . pour moi mais je le préfère. »*

H13-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *– Je pense que l'anglais est la langue la plus facile./ – plusieurs élèves ne donne pas de l'importance pour cette matiér alors quand il auras une chonse pour encourager les études en anglais s'est très bien. »* – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que si une matière très important est elle peut nous aidés au examens si nous obtien des bonnes notes »* – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que l'anglais peut nous aidés pour avoir des bonnes résultats est aussi parcequ on aurons besoins pour ses langes prochainement. »* – 24 : L'anglais ; « *– parce que J'aime beaucoup cette langue./ – parce que mon métier d'avenir à une relation avec cet langue. / – Si je voyagé un jour en angliter je serais besoin pour elle./ – parce que c'est la langue du monde Actuellement. »*

H14-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *La langue d'anglais est La plus facile que l'anglais. est La langue de mondialisation et téqnnologie. et La plus util dans d'autre pays.* » – 21 : Plutôt, oui ; # – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que j'aimerai bien étudier cette langu et je comprendre come j'aime mon professeur.* » – 24 : L'anglais ; « *parce que je L'aime* »

H15-f. – 19 : La licence de français ; « *parce que c'est un très bon avenir Pour Toi. une fois que Tu aura ta licence, tu n'aura pas de probleme pour enseigner* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *c'est une langue façile à apprendre.* » – 22 : Très peu ; « *C'est une langue difiçile à apprendre* » – 24 : Le français ; « *façile à comprendre, façile a discuté* »

H16-f. – 19 : La licence de français ; « *la langue de Français est la plus Facile que l'anglais est la langue de colonialisme / la langue de Français est la plus uTil dans noTre pays* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que j'aime la langue de Français et je la bien comprendre* » – 22 : Plutôt, oui ; « *parce que j'aimerai bien etudier cette langue et la comprendre come j'aime mon profisseur* » – 24 : Le français ; « *parce que j'aime et j'la bien comprende comme esse esty la plus Repondu dans notre pays* »

H17-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *Parce que l'anglais est une langue mondiale* » – 21 : Non, pas du tout ; « *Parce que je ne comprend rien* » – 22 : Non, pas du tout ; « *Parce je n'arrive pas à comprendre les leçons.* » – 24 : Le français ; « *Parce que c'est la langue bien metrisant dans notre pays* »

H18-f. – 19 : La licence de français ; « *je lui conseil la licence de Français parce que le français est la 2° langue après notre langue arabe et en peux l'utilise à l'étranger.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que J'aime le français* » – 22 : Très peu ; « *parce que le français on l'utulise beaucoup dans notre Vie.* » – 24 : Le français ; « *parce que le français est plus facil et on peut s'exprimlé avec cette langue à l'étrange et avec les personnes étrangers* »

H19-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *car c'est une langue mondiale, et par laquelle elle peut partir ailleurs.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *car c'est la seule* »

*langue dans laquelle je me retrouve , et en plus parcequ'elle me plait beaucoup »*  
– 22 : Oui, beaucoup ; « *elle m'a beaucoup plu dès mon enfance surtout au niveau de l'oral.* » – 24 : Le français ; #

H20-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *je lui donnerait des arguments pour quelle suivra, au dubut je lui dire que la licence en anglais est très néccicères puisque cette langue est profissional et tout le monde est bession d'elle.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *J'aime bien les Cours de français parce que le seul but de me trouver au lycée ci pour étudier* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *Parce que l'anglais ressemble beaucoup au seng qui marche dans mon cour et me dennera l'énirgé de vivre* » – 24 : L'anglais ; « *Parce que la langue anglais est la très préféri pour moi et je l'aime depuis le jours ou je connais cette langue, et je venu de dire de puis 11 ans comme j'étais en 4<sup>ème</sup> année.* »

H21-f. – 19 : La licence de français ; « *– parce que on peut comprendre facilement le français que l'anglais /– parce que c'est la plus étuliser dans le monde après la langue chinoise /– on peut comunicer avec beaucoup de gen en français et avec peu de gens en anglais. beaucoup de gens qui comprend le français et malheureusement peu d'entre eut qui comprend l'anglais.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *J'aime beaucoup la langue française et j'aime etudier cette langue là* » – 22 : Plutôt, oui ; « *parce que on parlons l'anglais Je sens qu'elle a un charme et une milodie special* » – 24 : L'anglais ; « *Moi Je préfere le français parce que c'est la plus employer en Algerie mais J'aime et Je préfer mieux l'anglais parce que elle n'ai pas vrement deficile et j'aime parler cette langue parce que en algerie peu de gens qui le parle et en parlons cette langue Je santirer san aucun doute une fiérter et en plus Je létuliser ci un anglais vener chez nous ça sera facile poure moi de parler. c'est un charme que je ne peut pas expliquer.* »

H22-f. – 19 : # ; # – 21 : Oui, beaucoup ; # – 22 : # ; # – 24 : # ; #

J1-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *La langue anglais est très facile que la*

*langue français et plus utilisable dans le monde./ L'anglais c'est une langue de technologie. » – 21 : # ; # – 22 : Très peu ; « Car j'aimerais bien connu cette langue. » – 24 : Le français ; « parce que la langue Anglais est facile plus elle est la première dans le classement aux monde. »*

J2-m. – 19 : La licence d'anglais ; « parce que c'est une longue reconnue au niveau mondial et facile à l'apprendre. » – 21 : Très peu ; « c'est une longue qui interdite un certain temps dans l'école primaire en 1<sup>er</sup> 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> AN » – 22 : Oui, beaucoup ; « c'est une longue de science et de techNologie. » – 24 : 2 ; « l'algerie et situé au Sud de l'europe ; et aussi c'est porte de l'afrique. aussi c'est bon d'avoir une plusieurs longue ./ l'onglais et reconnue à l'échelle mondial. »

J3-m. – 19 : La licence de français ; « 1- S'il est faible en anglais et fort au français pourquoi il ne suit pas mon conseil » – 21 : Oui, beaucoup ; « parcequ'elle nous donne une bonne voulanté pour continuer nos études. » – 22 : Plutôt, oui ; « parce que nous la compons pas comme les autrs langue surtout avec la mauvaise prononciation du profisseur. » – 24 : Le français ; « (je parle à moi même) parce que le français est la langue plus importante que l'anglais en plus le francait est une langue qu'on la utilise dans nos discustion, soi a la maison, soi deuur, comme c'était la première langue qu'on à étudié »

J4-f. – La licence d'anglais ; « la licence d'anglais c'est une licence plus important et povez vous comprend la langue étrangère en tout les moments et bien être comprendre les mots difficil. » – 21 : Plutôt, oui ; « parce que les cours de français plus Important et plus Interessant pour comprendre plus des choses. » – 22 : Plutôt, oui ; « parce que les cours d'anglais c'est le même cours de français qu'il ya d'importance pour ces cours là » – 24 : L'anglais ; « parcequ la longue d'anglais c'est une langue facil que le français et je comprend anglais plus rapid que français. »

J5-f. – 19 : La licence de français ; « La licence de français est un bon licence par ceque cis la langue facile qui tous le monde a parlés par cette langue » –

21 : Plutôt, oui ; « *pour fait un grande voire de sa langue qui d'ouverture sur le monde* » – 22 : Plutôt, oui ; « *pour pouvait parlais avec sa langue* » – 24 : 2 ; « *je vais preférez tous ses dex langue pour bien compris cés deux langue parce que ses les langue de le monde qui donnée un grande Base de la compris* »

J6-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *je conseil mon amie pour eTidier la langue anglaise parce que c'est une langue international la plus grande part dis pays arabe et autres pays parle l'anglais* » – 21 : # ; # – 22 : Très peu ; « *parce que je pas suis Forte en longue Français* » – 24 : Le français ; « *j'ame la langue fraçai parcque ici en alagirie on en utulise beaucoup la langue francaise* »

J7-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *L'anglais est une langue vivante sadapte avec tout les systeme et les technologie.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que c'est une langue des scances.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que L'anglais nous aide avoir loing Le monde* » – 24 : L'anglais ; « *l'anglais Facil à EtudiE à apprendre. à utiliser et une MERMoire de tout la technologie* »

J8-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *La langue englais est une langue mondiale est une langue de technologie beaucoup des ouvrage son écrit on langue d'anglais* » – 21 : Oui, beaucoup ; # – 22 : Oui, beaucoup ; « *pour* » – 24 : 2 ; « *Les dous sont bon sont utile.* »

J9-f. – 19 : La licence de français ; « *– La langue est la première langue étrangère. / – Les chances du travail sont en français plus que l'Anglais* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *je veux apprendre la langue et la parler sans difficultés.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parler la langue facilement – je suis attirés par les langues étrangères* » – 24 : 2 ; « *les deux sont utiles – les deux sont des langues très developpées–* »

J10-f. – 19 : La licence d'anglais ; # – 21 : Plutôt, oui ; # – 22 : Très peu ; « *parce que je comprend pas toujours les mots qu'il dis le profiseur.* » – 24 : Le français ; « *parce que ces la longue que je comprend bien que l'anglais.* »

T1-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *l'anglais est la première internationale et*

*aussi tous les machines électronique comme l'ordinateur il fonction en anglais...etc. » – 21 : Oui, beaucoup ; « parce que à l'université la filière que je veux étudier est en langue française » – 22 : Plutôt, oui ; « parce que si je vais aller à l'étranger donc il faut que je parle avec l'anglais. » – 24 : Le français ; « parce que le français est facile mieux que l'anglais. »*

T2-m. – 19 : La licence de français ; « parce que c'est facile et plus importante. » – 21 : Plutôt, oui ; « le français très importante » – 22 : Non, pas du tout ; « parce que je trouve ça difficile » – 24 : Le français ; « parce qu'elle est Utile Dans notre pay »

T3-m. – 19 : La licence d'anglais ; « parce que l'anglais est une langue de technologie » – 21 : Plutôt, oui ; « pour comprendre une conversation » – 22 : Plutôt, oui ; # – 24 : L'anglais ; « Parce que l'anglais est une langue d'ouverture sur le monde »

T4-m. – 19 : La licence de français ; # – 21 : Oui, beaucoup ; « parce que je veu étudie a l'inéversité de la langue francais » – 22 : Plutôt, oui ; « ce ne pas interesser pour vous et deficile » – 24 : Le français ; « refleché la question 21. »

T5-m. – 19 : La licence d'anglais ; « parce que l'anglais est une langue mondial. » – 21 : Plutôt, oui ; « pour parler français bien » – 22 : # ; # – 24 : L'anglais ; « par ce que actuellement l'anglais a devenu une langue mondial. »

T6-m. – 19 : La licence de français ; « Ici en Algerie, les ecoles, les institu le français qui les dominents. les Algerien sont beaucoup plus en France. » – 21 : Oui, beaucoup ; « Pour apprendre beaucoup plus. » – 22 : Oui, beaucoup ; « pour apprendre la bonne prononciation... » – 24 : Le français ; « Le français est une langue international, et ici en Algerie tout les journaux sont en Français, les etudes superieur ont les pratiquent avec le Français. et aussi, Je rêve de vivre en France, parce que c'est un payé developé,... »

T7-m. – 19 : # ; « Je ne peut pas vous dire qu'elle est mon choisi, ci votre vie. ci toi qui choisi: Je vous conseiller de shoisir la licence que vous fetais riesti a votre avie. » – 21 : Plutôt, oui ; # – 22 : Plutôt, oui ; # – 24 : Le français ; #

T8-m. – 19 : La licence de français ; # – 21 : Plutôt, oui ; # – 22 : Non, pas du tout ; # – 24 : Le français ; #

T9-m. – 19 : La licence de français ; # – 21 : Non, pas du tout ; « *parceq que il né ia pas le temps et les moyen* » – 22 : Non, pas du tout ; « *parce que il né ia pas le temps, et les moyen.* » – 24 : Le français ; « *parce que le fronçais et très simple à l'anglais et que Je crois bien moi je comprendre la lange fronçais a vitasse.* »

T10-f. – 19 : La licence d'anglais ; # – 21 : Plutôt, oui ; # – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que j'ai ne pas étudié lé français en 4<sup>ème</sup> année* » – 24 : L'anglais ; « *Parce que j'ai étudié l'anglais en class 4<sup>ème</sup> année.* »

T11-f. – 19 : La licence de français ; « *– c'est une langue qu'ont parle souvent/ – est une langue très important pour la communication/ – elle a un niveau mieux que la licence en englai.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que j'aime beacou le professeur de français est puis c'est une langue très facile à comprendre* » – 22 : Plutôt, oui ; « *J'aime pas le professeur d'anglais c'est n'été pas le cas j'aime besucoup l'anglais.* » – 24 : Le français ; « *est une langue que J'adore parce que chez moi je parle français est à l'école et je trouve ca super bien. même actuellement le français et très important surtout pour comprendre un text ou un live, et je la trouve très facile* »

T12-f. – 19 : La licence de français ; # – 21 : Plutôt, oui ; « *parce que si j'ai des cours de frençais Jevais conné bien la lange française.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *pour apprendre bien la lange anglais.* » – 24 : Le français ; #

T13-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *L'anglais est une langue international.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que je veux apprendre le Français.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *Parce que je veux approndre l'anglais.* » – 24 : Le français ; « *parce que français est une longue technoligie.* »

T14-f. – 19 : La licence de français ; « *Elle est fasil un pout.* » – 21 : Très peu ; # – 22 : Non, pas du tout ; # – 24 : Le français ; #

T15-f. – 19 : La licence de français ; « *la plus facile pour le peple algiriene* » –

21 : Oui, beaucoup ; « *parce que j'aime cette langue.* » – 22 : Plutôt, oui ; # – 24 : Le français ; #

G1-m. – 19 : La licence d'anglais ; # – 21 : Non, pas du tout ; « *parce que j'ai diteste.* » – 22 : Plutôt, oui ; « *parce que j'aim anglais.* » – 24 : L'anglais ; « *because I like it* »

G2-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *– faire des cours en plus pour Bien comprendre l'anglais./ – Acheter beaucoup de livre et desctionnaire. /– faire des conversation avec les professeurs d'anglais. /– aimer La langu onglaise d'abord. au début.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce qu'ils sont très importants dans tout fénomènes, et le français est une longue de developement.* » – 22 : Plutôt, oui ; « *parcequ'ils facile à comprendre et ils sont très important dans notre vie Actuelle.* » – 24 : Le français ; « *puisque nous somme plus proche à le français par rapport à L'anglais, et le français était pratiqué dans tout fénoméne comme l'administration, La midcine... etc.* »

G3-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *que je peu conseillé mon amie qui étudier à l'université de choisi la licence d'anglais pare que que notre monde aujourd'hui Il choisi la langue Anglais pare ce que nous tulisent cette langue Dans tout les situation, national ou international.* » – 21 : Plutôt, oui ; « *parce que c'est un langue tres important pour mon projet d'avenir ( un comtable).* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que c'est un langue de monde a notre monde Ces années.* » – 24 : 2 ; « *parce que Je suis un eleve dans un lysée. parce ques ces sont les deux langue que utilisé dans le monde.* »

G4-m. – 19 : La licence d'anglais ; « *je lui conseillerez la langue d'anglais a cause de leur utilisations sur la cours mondiale et le seul que utilisé dans les organisations Internations et encore de sa Il s'appelle la lange vivre et langue de la science.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Lorsque J'aller a l'university je besoin de français et m'exposé des probleme lorsque je vais la TV et J'aime la France.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *L'anglais est langue facile et la langue de technologie et la sience et la langue de comminication (Internet).* » – 24 :

L'anglais ; « *J'deja dit ça. La langue Anglais c'est la langue de 21eme siecle et la langue d'avenir a ma pense. par ce que qu'elle parle l'anglais c'est U.S.A. et BRITISHE. Il sont les que on foure sur la surfase de monde et l'anglais c'est la langue scientifique et economic... »*

G5-f. – 19 : La licence de français ; # – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que j'est compris toujours Quand le profissour explique les cours.* » – 22 : Très peu ; # – 24 : Le français ; #

G6-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce que l'anglais c'est la langue de la venir* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *Parce que est une langue de technologie et d'ouverture Sur le Monde.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *Meme Chose que la langue de Français.* » – 24 : L'anglais ; « *La langue d'anglais est Une langue précisé avec le Futur et est une langue de Technologie et d'ouverture sur le monde. Meme temps est Une langue Utile dans beaucoup Menage.* »

G7-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *parce que l'anglais c'est la langue de la mondialisation et la langue d'internet.* » – 21 : Oui, beaucoup ; « *parce que la langue française est necessaire et très importante dans les pays étrangères.* » – 22 : Oui, beaucoup ; « *parce que l'anglais c'est la langue de la mondialisation.* » – 24 : L'anglais ; « *je préfère l'anglais parce qu'elle est facile et nesessaire . Si nous voulons partir à l'étronger nous parlons l'anglais comme une langue internationale puisque l'anglais c'est langue de la mondialisation.* »

G8-f. – 19 : La licence d'anglais ; « *Je pense que la langue englie et plus divlopé et ause ce un langue de la technologie* » – 21 : Plutôt, oui ; « *perceque je découvre ou plus tôt apprendre nouvel information* » – 22 : Plutôt, oui ; « *parce que j'avais des capacités.* » – 24 : Le français ; « *parce que ce la premiere langue qui je etedie* »

## Errata

P.	§	ligne	Erreur	Lire
5	2	1	Au <u>cour</u>	Au cours
26	3	4	des <u>mots des</u> métiers	des noms de métiers
28	2	3	de tout parler	des parlars
33	1	9	<u>par</u> exemple	Par exemple
45	2	7	les <u>prémices</u>	les prémisses
48	4	4	les témoignages des philosophes	les témoignages des philosophes et des
49	2	2	<u>et des savants des civilisations</u>	historiens sur les civilisations
57	3	2	remontent peut-être au <u>XIIe</u> s.	remontent peut-être au XIVe s.
85	2	9 (hypothèse n°3 – L. 2)	à choisir d'étudier l'anglais et à <u>la</u> préférer	à choisir d'étudier l'anglais et à le préférer
89	3	10	à causes des nombreuses grèves qui <u>ont</u> marqué l'année	à cause des nombreuses grèves qui avaient marqué l'année
93	4	5	à <u>leurs égards</u>	à leur égard
98	4	4	calculer <u>sa relation</u> aux deux langues	la relation des apprenants aux deux cultures
165	1	4	du monde <u>apprenant</u>	du monde apprenait
165	2	4	si <u>l'anglais</u>	si la langue anglaise
166	2	3	nécessaires <u>et doivent être apprises.</u>	nécessaires.
167	1	3	de la mondialisation, et de la communication	de la mondialisation et de la communication
180	2	4	pour <u>les deux questions</u>	pour l'ensemble des questions
186		4	<u>et</u> une langue	est une langue

## **Résumé.**

Le succès qu'a connu la sociolinguistique durant les quatre dernières décennies, n'est pas détaché du caractère particulièrement fructueux de ses applications dans diverses disciplines, et partant, dans les différents domaines de la vie sociale.

C'est dans ce cadre que peut être appréhendé l'esprit de ce mémoire. S'inscrivant dans le domaine de la sociolinguistique, et partant d'une analyse de terrain dans le contexte scolaire algérien, le présent travail se veut au service de la didactique des langues étrangères dans ce même contexte.

Nous avons tenté d'y montrer, à travers l'analyse de certaines représentations sociolinguistiques du français et de l'anglais, dans un groupe d'apprenants de troisième année du secondaire (ancienne Terminale) d'un lycée de la région de Bejaia ; comment ces dernières sont susceptibles d'influencer leurs attitudes vis-à-vis de ces langues étrangères, voire de déterminer certaines décisions relatives à l'apprentissage de ces dernières.

## **MOTS-CLÉS :**

Représentations linguistiques, attitudes linguistiques, phénomènes épilinguistiques, langues étrangères, apprentissage des langues, guerre des langues.

## **Summary.**

The success that sociolinguistics known during the last four decades is linked to the fruitful character of its applications in numerous disciplines, and therefore, in different fields of social life.

The present work is regarded as an illustration of these different applications. On one hand, it uses sociolinguistics as a framework, analysing the Algerian educational context; on the other hand, it aims at serving foreign languages learning in the same context.

In this thesis, we have tried to demonstrate through the analysis of some sociolinguistic representations of French and English, in a group of third year secondary school learners in the region of Bejaia, how these representations can influence their attitudes towards these foreign languages, and how they can determine some of their decisions concerning learning these languages.

## **Keywords:**

Linguistic representations, linguistic attitudes, epilinguistic phenomena, foreign languages, language's war.

إن التطور الملحوظ الذي عرفته اللسانيات الاجتماعية خلال العشريات الأربع الأخيرة ليس غريبا عن الدور الذي تلعبه هذه الأخيرة في مختلف العلوم الإنسانية و الاجتماعية ومنه، في عدة جوانب من الحياة الاجتماعية.

بالإمكان إيجاد مثال لهذه العلاقة في الرسالة هذه : هي من جهة تتطرق من تحليل الواقع المدرسي الجزائري و تنتسب إلى مجال اللسانيات الاجتماعية ، لكنها من جهة أخرى، توصلت إلى نتائج جديرة بإفادة مجال تعليمية اللغات الأجنبية في الجزائر .

خلال هذه الدراسة ، سعينا إلى جمع بعض التصورات اللغوية تجاه اللغتين الفرنسية و الإنجليزية عند مجموعة من المتعلمين المتمدرسين في السنة الثالثة من التعليم الثانوي في ثانوية تقع في ولاية بجاية ، ثم حاولنا أن نسلط الضوء على بعض نتائج هذه التصورات مثل تأثيرها على تحديد اللغة الأجنبية المفضلة أو اختيار تعلم لغة أجنبية دون الأخرى .

### كلمات مفتاحيه :

تصورات لغوية ، مواقف لغوية، ظواهر لغوية تالية، لغات أجنبية ، تعلم اللغات، حرب لغوية .