

Attitudes langagières et représentations du Français chez de jeunes adolescents algériens de la wilaya de Annaba.

Hazar Maiche
Doctorante, Université d'Annaba

Résumé: Notre travail porte sur les attitudes langagières et les représentations de jeunes Algériens par rapport à la langue française. Par une approche sociolinguistique, nous avons tenté de déceler l'incidence que pourrait avoir l'appartenance socioculturelle de jeunes adolescents âgés de 14 à 16 ans sur leurs représentations par rapport à la langue française, et par conséquent sur leurs attitudes vis-à-vis de cette langue. Notre intérêt est de détecter la présence et la fréquence du français dans le quotidien de ces locuteurs dans le but de mesurer le rapport qu'ils entretiennent avec cette langue.

Cette contribution, constitue un compte rendu d'un travail de recherche portant sur les attitudes langagières et les représentations du français chez de jeunes Algériens. Nous sommes partie du constat de la complexité de la situation linguistique de l'Algérie caractérisée par l'existence de plusieurs variétés linguistiques et des représentations qui en découlent. En effet, les locuteurs algériens se trouvent confrontés dans leur quotidien, en plus de leurs langues maternelles qui sont l'arabe dialectal et/ou le berbère, à deux grandes langues académiques en même temps : l'Arabe et le Français qui ont des registres psychologiques opposés et différents de leur univers cognitif. Cela invoque inévitablement des représentations et des pratiques langagières variées et spécifiques à chaque locuteur en fonction de son appartenance socioculturelle. Un usage, en effet, « n'existe pas sans sa représentation et (...) l'interaction entre les pratiques et les représentations de ces pratiques constituent un ensemble indissociable. » (Canut, 1996, p. 25)

Parmi les différents idiomes cités, notre intérêt s'est porté sur la langue française. Notre expérience sur le terrain en tant que professeur de français au collège, et notre contact permanent avec de jeunes adolescents, nous ont donné l'occasion d'être confrontée à une situation digne d'examen. Nous avons pu constater que nos élèves avaient une image mentale, ainsi que des attitudes et des comportements vis-à-vis de la langue française nullement identiques parce que changeants en fonction de leur appartenance socioculturelle.

Afin d'atteindre l'objectif de notre travail, nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle l'appartenance socioculturelle des locuteurs peut avoir une incidence sur leurs représentations et par conséquent sur leurs attitudes par rapport à la langue française. Nous avons ainsi formulé une question qui nous a aidé à mieux orienter notre travail, s'articulant comme suit: Est-ce que l'image mentale que ces jeunes adolescents ont de la langue française influe sur les attitudes langagières qu'ils ont vis-à-vis d'elle et de ce fait sur son utilisation ?

L'étude des représentations et des attitudes par rapport à la langue française de jeunes adolescents est tout à fait pertinente lorsqu'on veut identifier ces attitudes et ces représentations en plein processus de construction. Rappelons que, selon Singy (1997), c'est à partir de l'âge de douze ans à peu près que les enfants semblent devenir de plus en plus conscients du jeu de normes qui régulent les pratiques linguistiques qui sont utilisées dans la société. Il affirme que les attitudes sont intégrées et développées à partir de cet âge et sont affirmées vers l'âge de 18 ans (Singy, 1997, p.279)

Le corpus :

En vue de tenter d'apporter des réponses à nos questions et de vérifier notre hypothèse de départ, nous avons choisi d'analyser les représentations du français chez deux groupes de collégiens de deux établissements scolaires différents de la wilaya de Annaba :

Le premier se trouve à la sortie de la ville, plus précisément à trois kilomètre du centre ville. Cet établissement est situé dans un quartier connu pour être le quartier chaud de la ville où la majorité de la population habite dans des bidons villes avant d'être transférée progressivement dans des logements sociaux.

En plus des enfants de ce quartier scolarisés dans cette école, se rajoutent ceux de deux autres quartiers voisins situés au milieu de terres agricoles qui ne disposent pas d'école moyenne et dont la majorité des habitants sont agriculteurs.

Le second établissement se trouve en ville, également à trois kilomètres du centre ville mais dans le sens opposé au premier. Il est situé dans un quartier résidentiel à quelques mètres de la corniche, entouré de belles maisons avec jardin et à proximité de la résidence du wali. Il s'agit de l'école moyenne « Moustafa Benboulaïd ». La majorité des enfants qui y sont scolarisés habitent le quartier ou les quartiers voisins dans un rayon de cinq cent mètres au plus.

Notre échantillon est constitué de soixante (60) locuteurs au total : trente (30) adolescents de chaque établissement représentant ainsi plus de vingt (20) pour cent de la population générale qui est approximativement de 140 élèves dans chaque établissement . Seize (16) filles et quatorze (14) garçons forment le groupe A qui représente les élèves de l'école moyenne El Bachir El Ibrahimy, et dix-sept (17) filles

et treize (13) garçons forment le groupe B qui représente les élèves de l'école moyenne Moustafa Benboulaïd.

Ces locuteurs qui constituent notre population sont âgés entre 14 et 16 ans. Le choix de notre corpus nous a paru assez pertinent du fait que cet âge soit une étape où les attitudes et les représentations sont en plein processus de construction et où les problèmes de l'image de soi et de la socialisation avec le monde sont au premier plan. Notre échantillon de population a été recensé à travers des milieux socioculturels différents que nous avons tenté de préciser en nous référant aux travaux de K.T. Ibrahim 1.

D'autre part et pour étayer notre hypothèse, nous nous sommes référées également aux travaux menés par Simon A-M, Chevrier -Muller C., ainsi que beaucoup d'autres chercheurs qui ont conclu à l'existence d'une corrélation très forte entre la profession du chef de famille et de nombreuses composantes de l'environnement de l'enfant ; allant des conditions de logement au niveau culturel de la famille².

Déroulement de l'enquête et recueil des données :

Dans la mesure où notre enquête se limite à un échantillon réduit, jugé représentatif, nous avons opté, pour une approche qualitative et une observation participante et active sur terrain. Ces méthodes qualitatives sont particulièrement bien appropriées pour l'étude des opinions, des comportements et des pratiques des individus, et se justifient donc pleinement pour l'étude des usages. Elles permettent de les comprendre du point de vue de l'utilisateur, de se familiariser avec son environnement, ses pratiques, ses besoins, en prenant en compte les contextes propres à chacun. Elles ont pour fonction de comprendre plus que de décrire systématiquement ou de mesurer.

Au départ et pour embrasser un champ d'investigation aussi large que possible, nous avons essayé de contacter quelques jeunes adolescents avec qui nous avons eu des concertations libres et spontanées. Nous les avons laissés s'exprimer librement sur leurs représentations du français, ainsi que sur leurs rapports à cette langue.

Ceci nous a permis de construire un ensemble de questions couvrant le domaine de la future enquête. Le but de ce contact avec le réel est de pouvoir se rendre compte et de saisir des indices que l'étude n'aurait pas initialement envisagés.

Suite à cela, nous avons pu élaborer notre questionnaire qui a été conçu sous forme d'un guide d'entretien semi dirigé comportant au total trente (30) questions ouvertes ou fermées, prévoyant la possibilité d'exploitation de réponses supplémentaires.

Les neuf premières sont d'ordre général concernant le locuteur et ses parents, et sont destinées à recueillir des renseignements qui nous aideront à déterminer l'appartenance socioculturelle de notre population.

Les douze questions qui suivent portent sur le rapport de ces jeunes adolescents aux langues en présence, et surtout sur leur emploi, ainsi que sur leurs fonctions et leurs contextes d'utilisation.

Les neuf dernières questions tournent autour de l'importance accordée au français par l'adolescent et son entourage, sur les difficultés que ces enfants rencontrent en français ainsi que sur leurs représentations et attitudes vis-à-vis des langues avec lesquelles ils sont en contact.

Les premières rencontres avec ces adolescents étaient une sorte de prise de contact où nous avons discuté avec eux au sujet de notre enquête. Notre objectif était de les mettre à l'aise et en confiance. Après l'installation d'une certaine convivialité et familiarité avec les locuteurs, nous avons décidé de lancer le questionnaire que nous nous sommes chargée nous même de présenter.

L'enquête s'est déroulée dans une situation formelle, au sein des établissements scolaires mêmes et à l'intérieur des salles de cours. Nous avons formé trois groupes de dix locuteurs, auxquels nous avons consacré deux heures chacun.

Nous ne nous sommes pas contenté seulement de distribuer les questionnaires à nos locuteurs et les laisser y répondre. Nous avons noté les questions sur le tableau et nous les leur avons expliquées au fur et à mesure afin qu'ils puissent répondre sur leurs exemplaires, évitant ainsi toute ambiguïté ou confusion.

Nous avons tenté de nous maintenir uniquement à l'usage du français dans nos interactions, mais nous avons cependant recouru à l'arabe dialectal quand la situation l'imposait.

Analyse des données:

1. Les locuteurs constituant notre échantillon de population appartiennent à deux groupes socioculturels différents.

Les locuteurs du groupe A sont les enfants de Sidi Salem, ces derniers grandissent pour la plupart dans des familles nombreuses, au revenu insuffisant et au niveau culturel faible. Les parents appartiennent à la catégorie des analphabètes et des monolingues comme en témoignent les tableaux ci-dessous.

Niveau d'instruction des pères de famille :

Niveau d'instruction	Non scolarisés	2 ^e A primaire	3 ^e A prim	4 ^e A prim	6 ^e A prim
fréquence	7	1	2	1	8
Niveau d'instruction	1 ^{ère} A moyenne	3 ^e A M	4 ^e A M	3 ^e A S	
fréquence	2	4	4	1	

Niv
eau
d'in
stru
ctio
n

des mères de familles :

Niveau d'instruction	Non scolarisés	4 ^e A prim	5 ^e A prim	6 ^e A prim
fréquence	16	1	2	8
Niveau d'instruction	1 ^{ère} A moyenne	4 ^e A M	3 ^e A S	
fréquence	1	1	1	

Professions des

pères de famille :

La profession	chauffeur	Commerçant	manceuvre	Ouvrier	maçon	pompier
La fréquence	3	2	1	1	3	1
La profession	Agriculteur	Comptable	ferronnier	mécanicien	retraité	Chômeur
La fréquence	4	1	2	1	1	4
La profession	employé de bureau		agent de sécurité		agent de nettoyage	
La fréquence	1		1		1	

Concernant les fonctions exercées par les mères de famille, nous notons que dans ce groupe A, mis à part une seule femme, dont le mari est en prison pour trafic de drogue, qui exerce le métier de cuisinière, toutes les autres sont des femmes au foyer.

Les locuteurs du groupe B sont favorisés socioculturellement par rapport à leurs camarades du groupe A. Ils habitent pour la majorité dans des quartiers résidentiels de la ville, et évoluent au sein de familles réduites, sont à l'aise financièrement, et d'un niveau d'instruction élevé. Les parents de ce groupe de locuteurs font partie des deux élites arabisante et francisante comme il apparaît les tableaux qui suivent :

Niveau d'instruction des pères de familles :

Niveau d'instruction	diplômé en médecine	licence en sociologie	Ingéniorat
Fréquence	8	1	1
Niveau d'instruction	diplômé en pharmacie	Licence	BAC+ formation
Fréquence	2	2	3
Niveau d'instruction	BTS en industrie alimentaire	D.E.S en biologie	3 ^e AS
Fréquence	1	1	11

Niveau d’instruction des mères de familles :

Professions des pères de familles :

La profession	Médecin	Pharmacien	ingénieur	architecte	directeur	Professeur
La fréquence	7	2	3	1	9	1
La profession	Commissaire	Commandant	sénateur	promoteur	commerçant	

Niveau d’instruction	ingénieur	diplômé en médecine	licence en droit	licence en	licence d’arabe
Fréquence	5	7	2		1
Niveau d’instruction	licence communication	diplômé en pharmacie	Licence+ formation		TS électronique
Fréquence	1	2	3		1
Niveau d’instruction	magister	diplômé en architecture	Licence en physique		BAC+formation
Fréquence	1	1	1		4
La fréquence	1	3	1	1	1

Professions des mères de familles :

Nous retrouvons parmi les mères de familles de ce groupe B, onze (11) femmes au foyer et dix-neuf qui occupent des postes divers dans la société:

La profession	Médecin	Pharmacienne	Professeur	secrétaire	coiffeuse
La fréquence	7	2	4	1	1
La profession	Chef de service CNAS		Inspectrice de douane		Sage femme
La fréquence	1		1		2

2. 1
e

s pratiques langagières du français, ainsi que les fonctions et les rôles assurés par cette langue diffèrent carrément d’un groupe à l’autre.

Dans le groupe A, le français est une langue absente du quotidien de ces locuteurs, complètement étrangère à toutes les situations de communication.

Par exemple à la question si tu parles parfois français, dans quelles circonstances le fais-tu ? Un bon nombre des locuteurs de ce groupe A avouent ne jamais parler en français, certains d'autres disent l'utiliser pour rigoler et s'amuser. Mais mis à part ces deux réponses qui sont communes à un bon nombre de locuteurs de ce groupe, les autres sont ainsi formulées :

- « Lorsque le professeur me questionne. »
- « Pour répondre parfois à une amie émigrée. »
- « Pour faire l'intéressante. »
- « Quelques fois avec mon amie, ma soeur, ou mon frère qui n'y comprend rien. »
- « Quand je me mets à philosopher. »
- « Pour me distinguer des autres. »
- « Pour parler avec mon entraîneur. »

Alors que dans le groupe B, le français est la langue de communication favorite des locuteurs, il est présent dans tous les contextes langagiers, et fait partie du quotidien de ces adolescents, mais un peu plus de celui des filles que des garçons.

D'ailleurs, à cette même question, mis à part un seul locuteur qui affirme ne jamais employer le français, les autres membres de ce groupe B disent l'utiliser « par habitude » « juste comme ça ». Leurs réponses se sont articulées comme suit :

- « Je parle en français en classe, avec mes parents, mes amis et mes proches. Pour communiquer. »
- « Je l'emploie car c'est ma langue préférée. »
- « Dans n'importe quelle circonstance, c'est par habitude. »
- « Je le fais par habitude, sans faire attention aux circonstances. »
- « Par habitude, je ne peux pas l'éliminer quand je parle. »
- « Par habitude, et surtout pour me valoriser auprès d'une personne plus âgée. »
- « Quand je m'adresse aux filles. »

Egalement à la question si tu parles régulièrement le français, pourquoi le fais tu ?

« Jamais » est une réponse très simple et très claire fournie par les locuteurs du groupe A. Ces derniers déclarent ne jamais utiliser régulièrement le français. Alors que dans le groupe B, mis à part une fille et trois garçons qui ne parlent jamais régulièrement en français, les autres le font pour des raisons multiples telles que nous l'observons dans leurs réponses :

- « Pour parler avec mes amis et pour chatter sur internet. »
- « Je le fais très régulièrement et presque tout le temps, c'est par habitude et aussi pour chatter. »
- « Pour envoyer des sms et pour chatter. »
- « Pour parler à des étrangers et pour chatter. »
- « Pour m'exprimer et pour chatter. »
- « Je parle régulièrement en français car je le préfère à l'arabe. »
- « Quand je vais en voyage. »
- « Pour communiquer à l'étranger (en France). »
- « Quand je vais en Europe et pour chatter »

« Pour être au niveau des gens qui me parlent, pour chatter et envoyer des sms. »
« Pour communiquer avec les étrangers, avec les filles, au portable et sur internet. »
« Pour envoyer des sms, pour communiquer et pour m'exprimer. »
« Quand la situation nécessite que je le fasse. »

En tentant de connaître la réaction du milieu, entre autre des parents de nos locuteurs, en les entendant s'exprimer en français, nous avons recueilli des réponses tout à fait différentes dans les deux groupes.

Mis à part trois de nos jeunes locutrices du groupe A qui nous ont répondu que leurs parents n'auraient « Aucune réaction, ils trouveraient cela normal. »

Les autres réponses obtenues étaient pour la majorité comme suit :

« Je ne parle pas du tout français à la maison. »

« Ils seraient étonnés. »

« Ils rigolent et ne me prennent pas au sérieux. »

« Ils trouveraient cela bizarre. »

« Ils seraient choqués. »

Les réponses obtenues dans le groupe B prennent une direction tout à fait autre par rapport à celles du groupe A. Un des garçons qui a affirmé plus haut ne jamais employer le français, a donné une réponse qui diffère de celles de ses camarades, et qui est que ses parents « seraient choqués ». Si non les autres réponses se résument comme suit :

« Il est tout à fait normal que je parle en français. »

« Il est normal et évident que je parle en français. »

« Ils n'ont aucune réaction car c'est tout à fait normal. »

« Aucune réaction, c'est une évidence. »

« Aucune réaction cela fait partie du quotidien. »

« Aucune réaction, c'est l'ordinaire. »

Notons également que les locuteurs du groupe B ont un net avantage sur ceux du groupe A dans la mesure où en plus de la maîtrise de la langue française, ils possèdent tout comme leurs camarades la maîtrise de l'arabe dialectal qui s'avère être le seul outil de communication du groupe A.

3. Les attitudes et les représentations des locuteurs des deux groupes vis-à-vis du français, ainsi que le statut qui lui est imparti, sont également marquées par une totale absence de similitude.

Par exemple, et dans le but d'identifier et de mesurer les attitudes de nos locuteurs vis-à-vis de la langue française, nous leur avons posé une question directe qui s'articule ainsi : aimes-tu le français ?

Les tableaux ci-dessous sont une récapitulation des réponses obtenues :

Le groupe A :

Affect	Oui, je l'aime	Un peu	Non, je ne l'aime pas	Je le déteste
fréquence	5	0	21	4

Le groupe B :

Affect	Oui, je l'aime	Un peu	Non, je ne l'aime pas	Je le déteste
fréquence	25	2	3	/

A partir de

ces deux tableaux et en nous référant au modèle tridimensionnel établi par Rosenberg et Hovland, nous pouvons dire que les réponses obtenues renvoient à l'appétence individuelle de nos locuteurs, c'est-à-dire au versant affect de l'attitude, exprimé par une valence positive (j'aime) ou négative (je n'aime pas) à l'égard de la langue française.

L'exploration et l'analyse des représentations ainsi que des attitudes des locuteurs des deux groupes vis-à-vis du français s'est effectuée à travers les réponses aux deux questions suivantes dont les réponses obtenues renvoient aux deux autres versants de l'attitude du modèle tridimensionnel de Rosenberg et Hovland : Que représente le français pour toi ?

Aimerais-tu poursuivre tes études en français à l'université ? Pourquoi ?

Après avoir passé en revue toutes les réponses recueillies auprès de nos locuteurs nous nous sommes rendue compte que leurs représentations vis-à-vis du français diffèrent d'un groupe à l'autre. Pour cette raison, nous nous sommes proposée de présenter leurs représentations face à cette langue sous forme de rubriques :

Les représentations du français dans le groupe A :

❖ Le français : langue du colonisateur :

Après plus de quarante ans d'indépendance, il semblerait que le conflit est intériorisé dans l'imaginaire linguistique des nouvelles générations. Les termes employés par nos locuteurs sont révélateurs d'un certain malaise vis-à-vis du français, pour un bon nombre d'entre eux, il est lié à la colonisation. Nous avons relevé ci-dessous quelques réflexions exprimant ce sentiment :

“C'est la langue du colon. “

“C'est la langue du colon et de ceux qui se croient supérieurs. “

“C'est une langue qui nous a été imposée par le colon, ce n'est pas la notre. “

“C'est la langue du colon, elle nous a été imposée depuis longtemps. “

“C'est la langue de l'autre que je ne maîtrise pas, c'est celle du colon. “

“C'est la langue des vieux, du colon. “

“C'est la langue des étrangers, du colon. “

“C'est une langue qui nous est imposée. “

“Ce n’est pas ma langue, c’est une langue européenne, c’est celle de l’autre.

❖ Le français : langue de prestige et de hiérarchie sociale :

Le français est également symbole de positionnement social. Il est l’instrument de communication d’une certaine catégorie de gens cultivés, ayant un bon statut dans la société, comme en témoignent les propos suivants :

“C’est une belle langue que j’aurais aimé maîtriser car ce sont les gens qui ont un certain niveau qui l’utilise. “

“Une langue que les gens d’un certain niveau utilisent. “

“La langue des instruits, des gens du centre ville. “

“La langue des gens styles, civilisés, ils l’utilisent pour se valoriser et rabaisser celui qui est en face d’eux. “

“C’est une langue beaucoup utilisée dans la société, et celui qui ne l’emploie pas on le taxe d’illettré. “

“C’est la deuxième langue du pays, celle des gens cultivés. “

“La langue des hommes d’affaire qui se donnent de l’importance.”

“J’aimerais terminer mes études en français car je veux être comme ceux qui utilisent cette langue. “

“J’aimerais terminer mes études en français car il est plus utilisé que l’arabe, et pour améliorer mon statut. “

❖ Le français : langue difficile, source de complexité :

Le français est également synonyme de difficultés et de complexité. Un bon nombre de nos locuteurs ont exprimé leur incapacité à maîtriser cette langue lui attribuant le qualificatif difficile. Ils ont également communiqué le complexe et le malaise provoqués par cette langue comme suit :

“C’est une langue difficile qu’on est obligé d’apprendre. “

“C’est une langue que je ne maîtrise pas et que je n’utilise qu’en classe, elle est difficile. “

“C’est une langue difficile qui me crée des complexes. “

“Une langue difficile, celle de l’autre. “

“Une langue difficile et incompréhensible. “

“Je ne l’aime pas car elle me cause des complexes, c’est celle de l’autre.”

“Je ne veux pas terminer mes études en français pour ne pas être ridiculisé toute ma vie. “

“Je ne veux pas terminer mes études en français pour ne pas me ridiculiser. “

Les représentations du français dans le groupe B:

❖ Le français : langue de communication et d’intercompréhension :

Le français est une nécessité, c’est une langue vivante internationale permettant la communication avec autrui et avec le monde. Pour la majorité des locuteurs il est également le moyen d’assurer une intercompréhension quand on s’adresse à un étranger. Voici quelques extraits de leurs propos :

- “Le français est une langue vivante qui me permet de communiquer. “
- “Il me permet de communiquer avec le monde. “
- “La langue de la communication universelle. “
- “Pour moi c’est une nécessité. “
- “C’est ma langue celle que j’utilise le plus dans ma communication. “
- “C’est une langue qui me permet de communiquer et de m’instruire. “
- “C’est une langue internationale. “

❖ Le français : langue du savoir et des filières scientifiques :

Dans l’imaginaire linguistique des locuteurs, le français jouit d’un prestige certain. Ils l’associent au savoir et à la science. C’est la langue du monde intellectuel, leur assurant un avenir prometteur dans des professions de médecins et de pharmaciens, tel qu’il apparaît dans les propos suivants :

- “C’est une langue qu’on utilise beaucoup et dont on aura besoin pour nos études au futur. “
- “C’est la langue de la science. “
- “C’est une langue qui me permet de m’instruire. “
- “C’est une langue qu’on est obligé d’apprendre et de maîtriser pour nos prochaines études.
- “C’est une langue d’expression dont j’aurai besoin et que j’utiliserai dans le futur.”
- “Je veux terminer mes études en français pour devenir médecin. “
- “Je veux terminer mes études en français pour suivre une filière scientifique”
- “Je veux terminer mes études en français car je veux poursuivre mes études en France.

❖ Le français : langue familière appropriée :

Le français est loin d’être une langue étrangère pour ces locuteurs, il fait partie de leur quotidien, on sent dans leurs paroles une certaine familiarité avec cette langue, plus que cela on sent qu’ils se la sont appropriée et en ont fait la leur, tel que nous le percevons dans les propos suivants :

- “Pour moi c’est ma deuxième langue. “
- “Pour moi c’est une langue nationale. “
- “C’est une langue qu’on doit apprendre car c’est ma deuxième langue. “
- “C’est ma deuxième langue après l’arabe. “
- “C’est une langue internationale et notre deuxième langue
- “C’est ma deuxième langue. “
- “C’est ma langue de communication. “

Les locuteurs du groupe A évaluent négativement leur emploi du français, laissant percevoir à travers leurs propos, une entière dépréciation de leur niveau linguistique, et une certaine insécurité linguistique face à cette langue.

Les représentations de cette langue chez les membres de ce groupe, sont des représentations stéréotypées truffées de préjugés, et totalement négatives, génératrices d’attitudes de rejet, de refus et de dénigrement vis-à-vis de cette langue.

Contrairement à leurs camarades du groupe A, on ressent dans les propos des locuteurs du groupe B, une certaine sécurité linguistique qui se manifeste à travers leur immense attirance envers cette langue qu'ils pensent bien maîtriser, et qu'ils considèrent comme leur outil de communication leur assurant une ouverture sur le monde.

Leurs représentations par rapport à cette langue sont des représentations positives qui suscitent chez ces locuteurs, des attitudes d'accueil, d'acceptation, de valorisation, d'attachement, et d'idéalisation face à cette langue.

Constat :

1. Dans un paysage linguistique tel que le paysage linguistique algérien où plusieurs variétés linguistiques sont en contact, nous assistons à une interpénétration des idiomes en présence, engendrant automatiquement un usage polyglossique.

Ce qui mène à dire qu'un rapport d'interdépendance et de complémentarité caractérisent les usages linguistiques en Algérie, rendant impossible l'analyse exclusive d'une langue sans prendre en considération ces rapports d'interdépendance et de complémentarité.

En nous référant à la typologie établie par K T Ibrahim sur les différents groupes socioculturels en présence dans le pays, nous avons pu recenser, trois groupes socioculturels différents : le groupe des analphabètes et des monolingues, celui de l'élite francisante, et l'élite arabisante.

2. l'étude des représentations langagières permet l'analyse des paysages linguistiques et des échanges sociaux et linguistiques qui s'opèrent au sein d'une communauté.

Ces représentations langagières ne sont qu'une catégorie des représentations sociales qui sont définies comme un système de connaissances (sens commun) qui permettent de rendre concret et familier ce qui est inconnu et étranger à travers les processus de l'objectivation et de l'ancrage.

Elles apparaissent déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication. Les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects indépendants qui caractérisent les représentations :

- ❖ Leur élaboration dans et par la communication.
- ❖ La (re)construction du réel.
- ❖ La maîtrise de l'environnement par son organisation : « analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes. » (Bonardi & Roussiau 1999, p. 25)

Les représentations sociales construisent et objectivent des objets qui font partie d'un univers social consensuel, et guident les pensées et les comportements comme elles engendrent des attitudes considérées comme objet de pensée abstrait ou concret, évaluées sur une dimension de jugement 3.

Manfred Max Bergman dans son article : «The relation between social representations, attitudes, and values » paru dans « Papers on social representations », Vol. 7, 1998, p. 77-83, reconnaît le caractère cognitif, affectif, subjectif, social et temporel des attitudes et souligne trois caractéristiques qui leur sont attribuées :

- ❖ Objet de pensée construit et évalué.
- ❖ Acte de construction et d'évaluation à travers l'histoire, la perception du moment et les idiosyncrasies du sujet.
- ❖ L'acteur qui construit et évalue.

3. La superposition de ces supports théoriques sur notre échantillon de population nous a permis de constater que l'appartenance socioculturelle des locuteurs a influé remarquablement sur leurs représentations vis-à-vis de la langue française.

Cette différence dans les représentations notée dans les deux groupes a provoqué une différence dans les attitudes vis-à-vis de cette langue, ainsi que dans le statut et la valeur qui lui sont attribuées par les locuteurs de chaque groupe, ce qui entraîne également une différence dans la pratique de cette langue.

Les attitudes face à la langue, qu'elles soient positives ou négatives déterminent le comportement linguistique.

Conclusion :

W. F. Mackey qui, dans ses études traite des influences que peut subir un peuple habitant une communauté bilingue, marque la nécessité de voir dans quelle mesure le milieu conditionne la langue et la culture de l'individu.

Les locuteurs du groupe favorisé socioculturellement sont en contact permanent avec la langue française du fait qu'elle soit présente partout autour d'eux, et fait partie de leur quotidien familial, médiatique et social. C'est pour cette raison qu'ils la considèrent comme indispensable et nécessaire. Par contre, cela n'est nullement le cas de leurs camarades du groupe opposé pour qui le français est une langue étrangère envers laquelle ils ne ressentent aucun attachement. Cette langue n'est pour eux qu'une matière enseignée à l'école parmi tant d'autres et avec laquelle ils n'ont de contact que quelques heures durant 4.

Il est donc nécessaire de noter que les conditions socioculturelles dans lesquelles évoluent nos locuteurs sont un facteur déterminant dans l'acquisition et la perception du français. Elles peuvent être soit favorables soit défavorables à cette acquisition.

Le français est considéré par les locuteurs du groupe favorisé socioculturellement comme la langue qui assure une parfaite harmonie avec leur groupe social. Du fait que ces derniers appartiennent à un groupe social où le français occupe un statut privilégié, ils essaient d'être le reflet et l'image parfaite de ce groupe social qu'ils représentent. Ce que nous venons d'exposer à propos de nos locuteurs qui sont au moins bilingues par le biais de l'école, rejoint en quelque sorte les propos suivants de W.F. Mackey qui avance que : « Celui qui devient bilingue par association à un

groupe parlant une autre langue (...) se voit de plus en plus intégré dans le groupe dans la mesure où il utilise sa langue. Cette intégration représente un grand encouragement psychologique et social pour les efforts d'apprentissage linguistique. Le bilingue qui apprend ainsi la langue a le sentiment qu'il est de plus en plus accepté par le groupe (...) et s'intègre à la communauté linguistique » (Mackey, 1976, p. 385)

Cela s'applique également aux locuteurs défavorisés socioculturellement, mais de façon antagoniste. Nous pressentons chez eux une attitude de refus de la langue de l'autre, dans la mesure où ces derniers tentent d'être à l'image du groupe socioculturel auquel ils appartiennent et s'identifient à ses membres qui adoptent une attitude de rejet et de dénigrement vis-à-vis de la langue française.

Le français est également perçu par nos locuteurs du groupe socioculturel favorisé, comme un outil d'intercompréhension, d'où l'immense intérêt accordé à cette langue par les membres de ce groupe. Car comme le dit si bien W.F. Mackey : « la motivation primaire pour l'apprentissage d'une langue dans la communauté, c'est de pouvoir communiquer avec les individus qui ne comprennent que cette langue. » (Mackey, 1976, p. 385). Cela nous permet de dire que dans notre échantillon de population, le degré de motivation diffère également d'un groupe à l'autre. Du fait que les locuteurs du groupe socioculturel défavorisé n'ont pas de contact avec l'extérieur et ne communiquent au quotidien qu'en langue maternelle, ils ne ressentent pas la nécessité et le besoin d'apprendre le français qui n'est en aucun cas perçu comme un outil de communication et d'interaction.

Par contre, ceux de l'autre groupe considèrent le français comme un outil de communication par excellence, leur permettant de s'ouvrir sur le monde et de communiquer avec autrui, en direct ou à distance.

La radio, la télé, les chansons, les livres, les revues et l'Internet, sont également des éléments forts et puissants qui peuvent contribuer à la diffusion, au maintien et à la maîtrise de la deuxième langue de l'individu. Nous rajoutons à cela, que le fait de communiquer avec ses proches et ses pairs par sms ou à travers le web, constitue aussi un facteur de maintien de la langue.

Reste à préciser qu'en partant du principe que la durée et la fréquence du contact d'un individu avec une langue influe sur sa connaissance et sa maîtrise de cette langue, il apparaît très clairement à travers ce que nous venons d'exposer que la durée et la fréquence du contact qu'ont nos locuteurs avec la langue française est très différent d'un groupe à l'autre, impliquant ainsi un emploi et une maîtrise différente de cette langue chez les membres des deux groupes.

Notes :

1 Nous nous inspirerons pour ce faire de la typologie qu'elle a établie et relative aux différents groupes socioculturels en présence en Algérie. Cette typologie pose comme

critères: le degré de maîtrise de l'une ou de l'autre des deux variétés écrites (ou les deux en même temps) classant d'emblée les locuteurs en « monolingues » ou « bilingues » et, d'autre part, au degré d'acculturation au modèle culturel rattaché à chaque variété, à chaque langue.

2 Ces auteurs ont conclu que « cet indice de la profession à lui seul, semble pouvoir être retenu si on veut avoir une image de l'environnement social, économique et culturel dans lequel l'enfant se développe. » (A-M.Simon, C.Chevrie-Muller, 1975, p.539)

3 Généralement on considère que le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation de ces attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire l'autre (l'étranger) dans sa différence (Tajfel, 1981, p. 115) Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes.

4 Rappelons à ce sujet que la faculté avec laquelle les enfants deviennent bilingues dans la rue, a souvent été opposée à la difficulté avec laquelle ils deviennent bilingues à l'école.

Bibliographie :

- Abric J-C. (Ed), 1994, Pratiques sociales et représentations, Paris, Presse Universitaire de France.
- Bayer, H & Peytard, J (dir), 1990, « les représentations de la langue française », Larousse, Paris, n°85.
- Baylon, C, 1996, Sociolinguistique, société, langue et discours, Paris, Collection Nathan Université.
- Bonardi, C. & Roussiau, N., 1999, Les représentations sociales, Les Topos, Dunod.
- Bourdieu, P., 1982, Ce que parler veut dire- l'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.
- Boyer, H., 2001, Introduction à la sociolinguistique, Paris, Dunod.
- Calvet, L-J., 2002, La sociolinguistique, Paris, Presse Universitaire de France.
- Calvet, L-J., 1999, La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris, Hachette littératures.
- Castellotti, V. & Moore, D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements. », Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Castllan, Y., 1974, Initiation à la psychologie sociale, Paris, édition Armand Colin.
- Canut, C., 1996, Dynamiques linguistiques au Mali, Paris, Didier Érudition.
- Cercle, A., SOMAT A, 2002, Psychologie sociale cours et exercices, Paris, édition Dunod.

- Cherrad-Bencherfa, Y., 1989, « les algériens et leurs rapports avec les langues. » in *Langua, langue et valeurs : Afrique pays basque, Algérie*, N°26.
- De Singly, F., 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Editions Nathan.
- Farr, R., 1997, *Les représentations sociales*, in *Psychologie sociale*, sous la direction de S. MOSCOVICI, Paris, PUF.
- Fitouri C, 1983, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Paris, Editions Delachaux & Niestlé.
- Hamers, J-F., Blanc, M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Edition Mardaga.
- Jodelet, D., 1991, *Les représentations sociales*, Paris, Presse Universitaire de France.
- Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Edition de minuit.
- Mackey, W.F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Edition Klincksieck.
- Moatassime, A., 1992, *Arabisation et langue française au Maghreb*, I.E.D.E.S., Paris, P.U.F, Collection Tiers-monde.
- Moreau, M-L., 1997, *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont, Mardaga.
- Queffelec, A., et Derradji, Y., et Debov, V., et Smaali-Dekdouk, D., et Cherrad-Bencherfa, Y., 2002, *Le Français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, A.U.F, édition Duculot.
- Rouquette M, L., et Rateau, P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Seca, J- M., 2003, *Les représentations sociales*, Paris, édition Armand colin.
- Simon A-M., Chevrie-Muller C., 1975, « Influence du milieu socioculturel sur les résultats des épreuves d'aptitudes verbales chez l'enfant », in *Revue de neuropsychiatrie infantile*, Paris, n°23.
- Singy, P. (1997). « Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques », dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP/Éditeur, p. 277-283.
- Taleb Ibrahim, K., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, les éditions El Hikma.