

MEMOIRE  
DE  
MAGISTER

جامعة بوبكر بلقايد \* تلمسان \*  
كلية الآداب و اللغات  
مكتبة اللغات الأجنبية

PAR :  
Mohammed YAHIA TENE

Inscrit sous le N° 002.41...  
Date le 06/02/1985  
Cote .....

SUJET

Etude de l'Usage de l'Arabe Standard  
en Milieux Peri-Scolaires et Extra-Scolaires  
Implications Didactiques

IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Mémoire de magister en sciences du langage et de la  
communication linguistique - Option : Didactique.

Membres du jury :

- |                           |            |
|---------------------------|------------|
| — M. A. HADJ-SALAH,       | Président  |
| — Mme L. DABENE,          | Rapporteur |
| — M. C. BOUAMRANE,        | Membre     |
| — Mlle K. TALEB-IBRAHIMI, | Membre     |



Décembre 1985

A

LA MEMOIRE DE MON PERE ET A LA MEMOIRE DE TOUS CEUX  
QUI SONT MORTS POUR QUE VIVE L'ALGERIE



" Faut-il que le mot meure ? Je ne le pense pas, moi qui écris dans les trois langues, car au mortel silence , je préfère la déchirure , et à la bouche close , ne serait-ce qu'un murmure (...). Je ne le pense pas , moi qui crois que sur le plan de la trouvaille littéraire, l'usage concomittant ou alterné de trois langues aussi éloignées culturellement est de nature à nous faire découvrir images, et donc idées nouvelles , jeux d'amour et de massacre , d'ombre et de lumière , boursouflure à facettes éclatant en mille nouveaux feux d'artifice . Aussi , devant toute bouche trilingue et cousue , je dis : "Liberté " et "Crachez le morceau " , en arabe classique ou parlé , en français roté ou éternué : le mot soit , et puis viendront les comptes . "

Salah GARMADI

## R E M E R C I E M E N T S

Ce m'est un agréable devoir de remercier :

- M. Abderrahmane Hadj-Salah qui m'a permis de me familiariser avec les sciences du langage
- Mme Louise Dabène qui a bien voulu diriger cette recherche
- Mlle Khaoula Taleb-Ibrahimi qui n'a cessé , des années durant , de me prodiguer de précieux conseils
- M. Le Directeur de l'Education et de la Culture de la Wilaya d'Alger grâce à qui j'ai pu mener mes enquêtes
- Je remercie également tous ceux qui , d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de cette recherche . Il me coûte de ne pas les citer en raison de leur nombre .

## Systeme de transcription

### 1 - Consonnes

ء	ا	ش	س	غ	g
ث	t	ص	s	ق	q
ج	ǧ	ض	d	هـ	h
ح	h	ط	t	و	w
خ	ḫ	ظ	ḏ	ي	y
ذ	d	ع	c		

2 - Voyelles brèves :      ا a                      u u                      i i

3 - Voyelles longues :      آ ā                      ū ū                      ī ī

i ;

### Quelques abréviations :

Arabe dialectal : A. D ,      Arabe standard : A. S ,      le français: F

### Revue :

Etudes de Linguistique Appliquée : E. L. A

Le Français dans le Monde : F. D. M

Langue Française : L. F

Revue Tunisienne des Sciences Sociales : R. T. S. S

## I N T R O D U C T I O N

L'intitulé de la recherche ne dit peut être pas assez l'objectif que nous nous proposons d'atteindre , en ce sens qu'il peut suggérer au lecteur qu'il sera question d'une recherche de type descriptif uniquement , et donc d'intérêt limité . Aussi , avons-nous pris la précaution de superposer au titre général le sous-titre : Implications didactiques .

En effet , en nous attachant à décrire les pratiques langagières de nos locuteurs , nous avons été amené à réfléchir sur l'état actuel de la didactique de la langue arabe et ce , en vue de proposer -autant que faire se peut- des axes de recherches qui pourraient , à notre humble avis , faire avancer la didactique de l'arabe . A cet égard , nous avons été surpris de constater que cette didactique reste - sauf exception - indifférente à l'évolution de la didactique des langues dans le monde .

Ainsi , en dépit de quelques efforts , nous avons constaté que la langue arabe demeure confinée dans la sphère réduite de l'écrit . La langue littéraire reste le seul modèle linguistique jugé digne d'être enseigné , la langue dite fonctionnelle (1) n'ayant pas encore droit de cité .

Ce sont là autant de problèmes que nous avons pu relever grâce à notre enquête et à toute la littérature écrite sur la didactique de la langue arabe .

---

---

(1) "Le fonctionnel " est défini par R. Galisson comme étant " la mise à la disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers ." Cf : Du structuralisme au fonctionnalisme , p 20.



Convaincu que nous sommes que " la vitalité d'une langue se mesure à l'abondance de son emploi dans des situations spontanées ..." (1) , nous avons délibérément voulu enquêter sur le terrain , nous adonnant ainsi à une observation très fructueuse . C'est là , avons-nous estimé , que nous pouvons évaluer objectivement l'usage de la langue arabe et ce , en nous arrêtant aux situations qui sous-tendraient cet usage et aux différents facteurs qui pourraient éventuellement le freiner .

Pour la réalisation de cette enquête , nous avons sollicité le concours d'un certain nombre d'élèves de la dernière année du cycle de l'enseignement secondaire. Le choix de cette communauté linguistique n'a pas été arbitraire: se trouvant au seuil des études universitaires , ces élèves sont sensés posséder un capital linguistique important en langue arabe et dont il serait intéressant de décrire l'usage et ce , en situation de communication spontanée ou contraignante (interview ... ) .

Notre recherche se compose de trois parties . Dans la première , nous inscrivons notre recherche dans le riche débat mené actuellement sur l'apport de l'étude du langage en situation à la didactique des langues . Ensuite, nous tentons de définir ce que nous entendons par " arabe standard" et montrons en quoi cette dénomination est préférable à celles qui prévalent présentement . Nous clôturons cette partie en esquissant un tableau de la situation linguistique en Algérie et , enfin , nous présentons succinctement la démarche méthodologique adoptée .

---

---

(1) A. H. Salah , 'Atar al-lisaniyyat , in Al-lisaniyyat , n° 4 , 1973-1974, p30.

Dans la deuxième partie , nous décrivons et analysons les données recueillies (questionnaires et corpus sonores ) .

Enfin , dans la dernière partie , nous engageons une réflexion sur ce que pourrait être une nouvelle didactique de l'arabe . Nos propositions à ce sujet , aussi modestes soient-elles , peuvent être considérées comme autant d'interrogations et d'axes pour des recherches futures ..

PREMIERE PARTIE :

LE CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE  
LA RECHERCHE

---

## I - L'apport de l'étude du langage en situation à la didactique des langues

L'étude du langage en situation (1) ne peut être une fin en soi , car elle se condamnerait à n'être qu'une approche descriptive que d'aucuns ne s'empêchent de condamner .

Quant à nous , cette étude nous permettra , outre son caractère incontestablement descriptif , de nous intéresser aux différents problèmes que rencontre la didactique de la langue arabe . Nous estimons que cette dernière évacue du champ de ses préoccupations l'une des dimensions essentielles du langage, à savoir la dimension sociale qui nous intéresse particulièrement .

En outre , cette recherche ne nous semble pas dénuée d'intérêt , ne serait-ce que parce qu'elle s'inscrit dans une aire géographique où plusieurs langues se disputent des domaines d'usage d'inégale valeur .

Nous pensons que pour que la didactique de l'arabe puisse évoluer, il importe qu'elle tire profit de l'évolution de la didactique des langues étrangères et de l'évolution des sciences du langage en général .

Une langue n'a raison d'être que si elle est abondamment utilisée. Aussi

---

((1) Nous entendons par "situation " : "l'ensemble des circonstances dans lesquelles se déroule un acte d'énonciation ( qu'il soit oral ou écrit ) . "

Cf : O. Ducrot et T. Todorov , Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage , Le Seuil Paris .



ce n'est qu' en s'intéressant au langage tel qu'il est investi - la langue n'étant qu'une virtualité - en situation que l'on pourra dans un second temps songer aux stratégies adéquates qui permettront une meilleure pénétration de l'arabe standard dans les pratiques langagières .

Ce n'est aussi qu'à ce prix que l'on pourra amender le contenu linguistique et thématique des manuels scolaires élaborés trop souvent d'une façon empirique. Cette approche débouchera nécessairement sur la mise en adéquation du contenu linguistique avec le réel vécu , faute de quoi , on parlera toujours de "l'impossible insertion du social en didactique " .

Notre démarche consistera donc à nous appuyer sur les données sociolinguistiques pour définir les axes d'une problématique . Pour ce faire , nous essaierons de dégager les traits pertinents d'une situation linguistique donnée et ce pour mettre en évidence ses incidences didactiques . Objectivement , celle -ci se traduira par :

- un recensement des problèmes
- une proposition de solution , si possible.

Cette démarche est-elle judicieuse ? Autrement dit , en quoi la dimension sociolinguistique peut-elle faire avancer la didactique des langues ?

Pendant très longtemps , la recherche en didactique des langues n'a porté que sur "les grandes langues" . Mais aujourd'hui , d'autres langues font l'objet d'études approfondies en vue de leur revalorisation de sorte qu'elles puissent devenir des langues d'enseignement au même titre que les autres langues vivantes .

Mais cela ne va pas sans poser quelques problèmes. En effet , ces langues ne sont pas décrites , leur écriture n'est pas standardisée. En outre , il importe de savoir si ces langues sont vernaculaires ou véhiculaires. Parallèlement à cela , il y aurait intérêt à sonder les attitudes des locuteurs à l'égard de leurs langues afin de savoir s'il y a dévalorisation consciente ou inconsciente et son corollaire : le rejet de la culture d'origine , du fait de l'acculturation subie pendant l'époque coloniale.

Pour un atteindre un tel objectif , l'approche de ces problèmes ne peut être que pluridisciplinaire . Un de ses fondements sera la dimension sociolinguistique qui nous intéresse ici . A propos de cette dimension , L. Porcher écrit :

" Sous la pression des besoins de la pratique sur le terrain et des recherches théoriques, les instruments d'apprentissage tendent à intégrer quelques paramètres sociolinguistiques ." (1) D'ailleurs le même L. Porcher dit dans un autre ouvrage :

" (...) Chacun s'accorde à reconnaître que la sociologie ne peut être contournée ou négligée ." (2)

Dès lors , il devient nécessaire de repenser les fondements théoriques et méthodologiques d'enseignement "marquées par des contradictions fondamentales ..." (3)

---

(1) L. Porcher , Le sociolinguistique dans le linguistique , in le FDM , n° 121 , 1976 , p8 .

(2) L. Porcher, Parcours socio-pédagogiques , in Lignes de force du renouveau en didactique des langues étrangères , CLE International , 1980, p 85.

(3) A. Abbou , La didactique de la IIIème génération , in ELA , n°37, p3 .



En effet , en retraçant le cheminement historique de la didactique des languesétrangères, A. Abbou n'a pas manqué de relever les insuffisances qui l'ont affecté , des années durant. Evoquant les manuels scolaires en vigueur , il écrit :

" Il n y avait pas de vrais dialogues (...), les réalités sociales abordées étaient purifiées et stéréotypées ." (1)

Un peu plus loin , il ajoute :

" C'était évidemment un paradoxe pour une méthodologie prétendant développer les capacités d'échanges oraux , de constater que , sortis des circonstances enseignées par la méthode , les locuteurs étaient sans moyens et essayaient de toute force de recentrer leurs conversations sur les objets connus et les circonstances apprises . " (2)

C'est pour cela aussi que C. Bachman parle , lui aussi , de "l'impossible insertion du social dans la linguistique" - qui affecte aussi , on le verra plus loin , les manuels scolaires algériens que nous avons pu étudier.

Mais rompant désormais avec la didactique des années 1950et 1960 , les didacticiens se tournent résolument vers une nouvelle conception des méthodes d'enseignement. Cette conception consiste en la prise en compte:

- des données du "social"
  - des besoins de l'apprenant .
- 

(1) A . Abbou , La didactique de la IIIème génération , p 8 .

(2) A . Abbou , op cité , p8 .

" Cette phase de rupture est sans conteste liée à un nouvel élargissement de l'horizon pédagogique qui s'ouvre aux perspectives sociolinguistiques , lesquelles rappellent opportunément à la didactique que le communicatiion est une pratique sociale et qu'en conséquence , la situation est situation sociale. La situation , intégrant l'optique sociolinguistique, conduit la didactique à une révision de son matériel pédagogique afin de rendre compte des règles organisant l'emploi de la langue . " (1)

En outre , s'est imposée l'idée que toute élaboration de méthodes d'apprentissage doit être précédée d'une détermination aussi précise que possible du public visé et , en particulier de ses besoins . " (2)

Mieux encore , on s'intéresse de plus en plus à la biographie langagière de l'apprenant , c'est à dire le répertoire verbal de l'apprenant avant son entrée à l'école .

A ce propos , il y a lieu de signaler que ces options sont celles qui président présentement à l'élaboration de l'Arabe Fondamental sur lequel nous reviendrons un peu plus loin .

Cette perspective n'a pas manqué de rappeler que la langue est tout <sup>avant</sup> instrument de communication et ne doit pas être réductible à ce que Chomsky appelle : " Compétence linguistique " , mais qu'elle devrait se doubler d'une <sup>P</sup>cométence de communication .

---

(1) G. G. Holtzer , Analyse de la communication et didactique , Hatier , Paris , 1981 , p 7 .

(2) L. Porcher , Op. cité , p 8 .



Cette dernière est définie comme suit :

" savoir utiliser les phrases appropriées à un contexte linguistique et un contexte situationnel donnés ." (1)

Aussi , "l'acceptabilité " telle que la définit Chomsky reste - comme le soutient Bourdieu - insuffisante parce qu'elle ne fait pas cas de "l'acceptabilité sociale ". Pour étayer cette pensée , Bourdieu nous donne l'exemple suivant :

" Dans certains cas , s'il faut , par exemple , avoir un peu l'air décontracté , un français trop impeccable peut être inacceptable ." (2)

Dans ce même ordre d'idées , la conception d'une langue monolithique a été remise en cause , car aucune communauté linguistique n'est réduite à n'avoir qu'un seul usage de la langue ." (3)

La linguistique du vingtième siècle a démontré le caractère arbitraire de tout code linguistique et l'existence dans toutes les langues du monde de nombreuses variétés d'usage qui répondent à des contextes et à des besoins différents . Ces usages ne recourent pas seulement le classique découpage : oral / écrit , car il existe en fait plusieurs "oraux" et plusieurs "écrits " . (4)

---

(1) E. Roulet , Pour une meilleure connaissance du français à enseigner, in F. D. M , n° 100 , 1973 , p 23 .

(2) P. Bourdieu , Questions de sociologie , Ed. de Minuit , Paris, 1984, p 123 .

(3) A. Martinet , Hierarchie des usages linguistiques , in R. T. S. S , n°8, Décembre 1968 , p 103

(4) D. François , L'Oral , les oraux et leurs grammaires , in F. D. M , n° 145 , 1979 , p 42 .

## II) L'évolution de la didactique de la langue arabe

Nous pouvons dire d'emblée que , contrairement à la didactique des langues européennes , la didactique de la langue arabe n'évolue que très lentement . Le poids de la tradition y est très déterminant . Le jugement de N. Tapiéro à ce sujet demeure valable même s'il paraît , par endroit , quelque peu exagéré :

"Cette didactique traditionnelle s'est maintenue sans changement notable jusqu'à nos jours ." (1)

En effet , cette didactique reposait sur des méthodes surannées à savoir : la répétition , la dictée et sur des commentaires appris par coeur . L'échange de questions-réponses entre enseignant et enseigné était , sauf exception , rare .

Cet enseignement était foncièrement religieux . L'enfant ayant atteint l'âge de six à sept ans , était envoyé sinon à la mosquée , du moins à une école près de la mosquée . Il y apprenait des versets coraniques mais le plus souvent sans explication . Parfois , il recevait un enseignement de grammaire . Pour cela , il était tenu de mémoriser les règles grammaticales enseignées .

---

(1) N . Tapiéro , Pour une didactique de l'arabe moderne , Tome I , p134.



De nos jours , l'enseignement de la langue arabe n'est plus exclusivement à caractère religieux . La littérature , qu'elle soit ancienne ou moderne , occupe une bonne place dans les programmes pédagogiques . Cependant , " la grammaire , dans sa conception classique et surannée, est non seulement conservée mais apprise dans le détail et avec beaucoup de soin . " (1)

Mais toujours est-il que l'on remarque de sérieuses tentatives de rénovation des méthodes d'enseignement de la langue arabe . Une de ces tentatives consiste à tirer profit de l'apport de la linguistique structurale et de mettre en pratique les "principes essentiels de la conception linguistique moderne présentée par F. De Saussure ." (2)

Dès lors , et à la suite de ce dernier , l'accent est mis désormais sur l'oral . Toutes les méthodes conçues vont porter la dénomination de : " méthode orale " . Convaincues que la langue est un moyen de communication , ces méthodes vont aussi reposer sur le dialogue , comme moyen efficace pouvant faire acquérir aux apprenants la langue et les structures linguistiques qui la régissent et ce , par le maniement automatique de ces structures .

Mais il s'est trouvé des détracteurs pour qui ces méthodes structuralistes ne correspondent pas à l'enseignement de l'arabe standard . Ils objectent que , dans les situations quotidiennes , les gens n'utilisent pas l'arabe standard et que , par conséquent , il serait vain de se réclamer de ces méthodes et d'insister sur l'oral .

---

(1) N. Tapière , Op. cité , p 136 .

(2) Institut National des Sciences de l'Education , Tunis , Didactique des langues en Tunisie , p 51 .

Mais comme le soutient R. Meynet , "il est faux (...) de vouloir prétendre qu'aucun de ceux qui apprennent l'arabe n'auront l'occasion / ni ne se trouveront dans la nécessité de le parler . Il se trouvera des occasions où l'arabe/<sup>sera</sup>lui aussi de rigueur : une communication dans un colloque , une déclaration à la télévision ou à la radio ... Un syrien et un marocain seront obligés de parler l'arabe littéraire pour se comprendre même dans les situations où c'est le dialecte qui est employé entre gens du même pays ." (1)

Mais cette rénovation méthodologique va bientôt être remise en cause pour s'être reposée uniquement sur la dimension linguistique .

En effet , constatant ces déficiences, un groupe de linguistes arabes a pris la sage initiative d'élaborer "l'Arabe Fondamental" en vue d'optimiser la didactique de l'arabe .

Le lexique de "l'Arabe fondamental" , tel qu'il est défini, représente pour les apprenants auxquels il est destiné " un minimum et un maximum" de vocables " qui ne doivent pas être quantitativement inférieurs à ce que ces sujets se doivent de ne pas ignorer , ni supérieurs à ce qu'ils sont capables d'assimiler ... " (2)

Un des objectifs de l'Arabe fondamental consiste à combler les cases vides , notamment quand il est question de désigner les concepts de la modernité . Un autre objectif à atteindre est celui d'éviter l'homonymie-

---

(1) R. Meynet , Vers une nouvelle pédagogie de l'arabe , in Travaux et Jours , n° 56 , 1975 , pp 35-36 .

(2) A.H. Salah , Programme de lexicologie , de lexicographie et de morphosyntaxe automatisées , Institut de Linguistique et de Phonétique , Université d'Alger , 1985 , p 1 . (inédit)



mie non fonctionnelle . Il en va de même pour la synonymie : cela devra se traduire par la tendance à ne faire correspondre à un seul signifié qu'un seul signifiant , sauf si deux termes synonymes sont très utilisés . Ce vocabulaire doit être aussi "adapté à leur niveau intellectuel , articulatoirement économique et viable (coût phonétique minimum) , précis et non redondant ... " (1)

Il ne serait pas inutile de faire ci-après allusion aux matériaux utilisés pour les besoins de l'élaboration de l'Arabe fondamental .

Le corpus utilisé se subdivise en deux parties :

- les données écrites
- les données orales

a) Les données écrites

" Elles sont constituées par le contenu linguistique de tous les manuels scolaires utilisés effectivement dans les établissements d'enseignement des pays arabes . " Elles sont constituées aussi d'un "échantillon de rédaction d'élèves (explication de textes , compositions scolaires , exercices écrits , etc . " (2)

b) Les données orales

Elles sont "constituées par des conversations spontanées ou dirigées entre des sujets parlants appartenant à toutes les couches sociales . " (3)

---

(1) A. H. Salah , Programme de lexicologie .... , p 1 .

(2) A. H. Salah , Ibid , p 2 .

(3) A. H. Salah , Ibid , p 2 .

Ces données ont été recueillies soit à la suite d'un questionnaire établi d'avance par les enquêteurs , soit au cours d'interviews ou discussions autour d'un sujet donné .

S'agissant maintenant du traitement de ces données , celui-ci a été conçu comme suit :

" Mise en ordre alphabétique des unités lexicales , calcul de leur fréquence d'apparition , établissement de leur référence (indexation ou indication de l'adresse de chaque mot dans le corpus ) , de leurs contextes (=phrases où ils apparaissent ) ... " (1)

En outre , le traitement vise à établir :

- la liste alphabétique de toutes les unités lexicales du corpus avec indication de leur fréquence globale ;
- la liste alphabétiques des mots communs à tous les pays arabes , des mots communs à une partie seulement de ces pays (...) et des mots apparus dans un seul pays (1) ;
- la liste de fréquence décroissante par pays et par localité (1) .

Ce n'est qu'une fois ces listes établies , qu'il sera procédé à l'étude des mots selon les critères suivants :

- critère de fréquence du mot : ne sera retenu que le mot ayant été cité plusieurs fois ;
  - critère de la répartition géographique : le mot doit être commun à plusieurs pays ;
  - critère de la disponibilité : nécessité d'ajouter des mots susceptibles d'être utilisés mais qui ne sont pas apparus dans le corpus recueilli :
- 

(1) A. H. Salah , Programme de lexicologie ... , p 3

Cela étant, nous pensons que " l'Arabe fondamental " - pour avoir pris en considération les différents paramètres ( linguistique , psychologique, et sociologique ) - contribuera certainement à l'amélioration de la didactique de la langue arabe .

Nous ne saurons terminer ce chapitre sans citer A. El Ayed qui dit à juste titre :

" Cette liste fonctionnelle , jalon d'une longue chaîne va avoir des répercussions sociales , culturelles et économiques. En effet , cette langue proche des parlars des enfants dans une certaine mesure , langue établie scientifiquement selon le souci d'assurer sa pérennité comme instrument linguistique de base de l'unité culturelle arabe , donc langue loin de la spécificité régionale mais tendant à l'unité culturelle , langue adaptée ou presque à la vie authentique sans fanatisme , moderne sans aliénation donnant au fur et à mesure des solutions aux problèmes de diglossie , du bilinguisme et du plurilinguisme ... " (1)

---

(1) Cité par R. Kechaou et R. Abid , Le fonds lexical commun , in Revue IBLA , n° 140 , p 269 .



## L'Arabe standard : esquisse d'une définition

Il nous semble important de définir certains concepts que nous serons amenés à utiliser en cours d'étude. Nous commençons par celui d'Arabe standard puisqu'il est l'objet même de notre recherche.

En quoi ce terme recoupe-t-il les autres termes qui passent pour être des correspondants ? Nous faisons allusion aux expressions : "arabe classique", "arabe littéraire" et "arabe moderne". Cette question ne nous semble pas de "pure rhétorique", car nous nous trouvons effectivement en face d'un problème terminologique que l'on se doit d'élucider pour éviter les méprises et les malentendus.

Mais qu'est-ce d'abord qu'une langue standard ?

"Une forme de langue est standard quand, dans un pays donné, au delà des variations locales ou sociales, elle s'impose au point d'être employée couramment, comme le meilleur moyen de communication, par des gens susceptibles d'utiliser d'autres formes ou dialectes. C'est d'une manière générale, une langue écrite. Elle est diffusée par l'école, par la radio, et utilisée dans les relations officielles ..." (1)

Aussi, la dénomination "langue standard" renvoie généralement à l'idée d'unité et d'homogénéité. C'est pour cela que Ibrahim Anis dit, en parlant de langue standard (ou commune) : "Le locuteur - en entendant cette langue - ne peut l'attribuer à une région déterminée." (2)

---

(1) Sous la dir. de J. Dubois, Dictionnaire de linguistique, librairie Larousse, Paris, 1973, p 449.

(2) Ibrahim Anis, Conférences sur l'avenir de la langue arabe, p 5.



Autrement dit , la langue standard "transcenderait " les différents parlars locaux pour permettre l'intercompréhension , l'intelligibilité et la clarté. Ces attributs sont ceux qui doivent être appliqués à la langue arabe dite fuṣḥā . Mais force est de constater qu'une grande méprise ne cesse d'entourer cette notion de faṣāḥa (= norme de la langue arabe ) . En effet , d'aucuns s'efforcent à assimiler faṣāḥa à l'idée de "pureté" , alors que la "faṣāḥa" signifie , entre autres : clarté dans l'expression " . (1)

Une autre méprise a consisté à dire que la ʿarabiyya ou " ʿarabiyya fuṣḥā " n'était que l'apanage des poètes et autres hommes de lettres et que la grande masse n'utilisait que leurs différents dialectes pour communiquer. Nous voyons une affirmation erronée , car la ʿarabiyya fuṣḥā était la seule langue parlée par les anciennes générations . (2)

A ce propos , J. Fuck dit : " C'était une langue commune parlée légèrement différente de la koiné poétique . " (3)

Dès lors , il ne s'agit point d'une langue commune ou une koiné poétique s'opposant aux parlars locaux mais d'une d'une seule langue "avec des variations locales de réalisation . " (4)

S'agissant maintenant de l'idée de "pureté", celle-ci ne peut être comprise que si on l'oppose à l'idée de contamination . A ce propos , et pour

---

(1) A. H. Salah , Linguistique arabe et linguistique générale , Tome I , p 87 .

(2) Celles qui ont été les témoins des grandes recherches linguistiques en vue de la codification de la ʿarabiyya . (3ème et 4ème Siècles/9et10 S).

(3) J. Fuck , Arabiyya , p 87.

(4) A. H. Salah , Linguistique arabe et linguistique générale , Tome I , p 68 .

les besoins de la collecte de données linguistiques probantes , les anciens linguistes arabes ne s'en remettaient qu'aux locuteurs éloignés des "centres cosmopolites ". En outre , les linguistes arabes avaient entre autres références : la langue du Coran et celle de la littérature orale . Et c'est à partir du III<sup>ème</sup>/IX et IV<sup>ème</sup>/X siècles que la grammaire , la syntaxe , le vocabulaire et les usages littéraires de la arabiyya ont été élaborés après des recherches fort laborieuses . Ainsi , et à la lumière de ce que nous venons de dire , il apparaît que le corpus ayant servi à la codification de la langue arabe n'a pas été uniquement celui de la langue littéraire, mais aussi celui de la production langagière de tous les jours . C'est pour cela que l'appellation de " arabe littéraire" peut être jugée irrecevable parce que réductrice . (1)

S'agissant de l'expression "arabe moderne " , on peut dire qu'elle est, elle aussi , sujette à caution à cause de la confusion qu'elle peut créer dans les esprits , car non seulement elle ne renvoie pas à la même notion et ce , selon qu'elle est employée par tel ou tel autre auteur. En plus , cette dénomination peut suggérer l'idée d'un état de langue différent de son antécédent. Or , qu'en est-il exactement ?

D'emblée , nous pouvons dire qu'il ne s'agit point de deux états de langue complètement différents. "La langue arabe dite moderne est , en fait , le prolongement dans le temps et dans l'espace de l'arabe dit classique que l'on

---

(1) Remarquons cependant que , de nos jours , il est des gens qui , par souci de commodité , utilisent " arabe littéraire" par opposition à "arabe dialectal" . C'est là un point que nous discuterons plus loin .



désigne à ses débuts par " arabiyya " (1)

Certes , la langue arabe a subi une certaine évolution , mais la "morphologie de la langue arabe ne diffère pas notablement de celle du classique ." (2)

La syntaxe , quant à elle , si elle n'a pas varié depuis des temps reculés , tout au moins dans ses traits fondamentaux " (3) , elle n'en a pas moins subi l'influence de la syntaxe de certaines langues , notamment celles du français et de l'anglais .

Cette influence se ressent particulièrement dans les mass-médias . Nous n'en voulons pour preuve que les exemples suivants :

- la arabiyya place généralement le verbe avant le sujet et ce , contrairement à la langue française. C'est ce qui a fait dire au regretté Salah Garmadi :

" En arabe moderne , tous les titres des articles de presse optent actuellement pour la manière française , plaçant délibérément le sujet avant le verbe ." (4)

- Notre deuxième exemple a trait à la pénétration de la formule du passif de la langue française dans les productions orales et écrites de la majorité des arabophones . Comme on le sait , l'auteur de l'action n'est cité qu'en dernier lieu : c'est le complément d'agent introduit par la préposi-

---

(1) N. Tapiéro , Pour une didactique de l'arabe moderne , Tome I , p 21

(2) V. Monteil , l'Arabe moderne , p 26 .

(3) V. Monteil , Ibid , p 26 .

(4) S. Garmadi , Quelques faits de contact linguistique franco-arabe , in RTSS , n° 8 , Déc . 1968 , p 34 .



tion par tel " l'ambassadeur d'Algérie à Paris a été reçu par M. Mitterand". Or , cette forme du passif est ignorée de l'arabe , en ce sens qu'en langue arabe , le complément d'agent ne doit pas être cité. Les raisons en sont multiples . Selon les linguistes arabes , ce complément n'est pas désigné soit :

- par souci d'économie ;
- soit parce qu'il est tellement connu qu'il n a pas besoin d'être explicité;
- soit parce qu' on a peur de lui ou pour lui;
- soit parce qu' on ne le connaît pas tout simplement . (1)

Par ailleurs , la langue arabe dite moderne a adopté certaines tournures idiomatiques appartenant à la langue française , entre autres. Ce phénomène n'a rencontré presque aucune résistance ; aussi ces idiomatismes se glissent tant dans les productions écrites qu'orales . Les exemples abondent . Nous en citons quelques uns :

- " fulān lā yarā ab<sup>ḥ</sup>ada min arnabati anfih (il ne voit pas plus loin que son nez ) ;
- " darr al -gubār fi-l-<sup>ḥ</sup>uyūn " (jeter la poudre aux yeux ) ;
- " iqtata<sup>ḥ</sup>a linafsihi makānan taḥta - l - <sup>ḥ</sup>ams " (avoir une place au soleil).

Ce phénomène a touché beaucoup plus les mass-médias qui , dans la hâte de traduire des idées et des notions nouvelles , ne se sont pas embarrassés de vérifier si de telles expressions étaient attestées ou non .

---

(1) Ibn-<sup>ḥ</sup>aqil , <sup>ḥ</sup>Sarḥ ibn-<sup>ḥ</sup>aqil , T. 1 , Dār 'iḥyā ' al-turāḥ , Beyrouth. (s. d)

Quant au vocabulaire , celui-ci est "fortement contrôlé et les formations non-arabes sont très reconnaissables " . (1) En outre , "rares sont les termes ou les expressions de l'arabe moderne qui n'existent pas du tout en arabe classique ." (2)

Cela étant , il y a lieu de s'interroger sur l'attitude que devraient afficher les linguistes arabes à l'égard de l'évolution qui frappe la langue arabe . Doivent-ils la récuser au nom de quelque purisme? Nous pensons que faire preuve de purisme inconditionnel ne peut être salutaire , l'évolution étant inhérente à toutes les langues. Cependant , ils devraient ; faire preuve de vigilance. G. Grandguillaume dit à ce propos qu'il ne faut pas laisser la langue arabe "se perdre , se vider de tout contenu propre , perdre forme et couleur en versant dans le mimétisme du langage occidental ... Certes , toute langue doit pratiquer des emprunts , mais une certaine langue arabe , utilisée surtout dans la presse , est, par sa dépendance extrême de la langue étrangère , en train de sombrer dans une telle médiocrité qu'elle risque de se trouver exsangue , dépourvue d'existence autonome. " (3)

Qu'en est-il maintenant de l'appellation "arabe classique " ?

Nous pensons que cette appellation est inadéquate et péjorative en ce sens qu'elle suggère l'idée de "langue morte " . Or , il n'en est rien : le sta-

---

(1) V. Monteil , op. cité , p 27 .

(2) A. H. Ibrahim , Fonction des niveaux de langue dans la communication sociale en Egypte , in Peuples Méditerranéens , n° 5

(3) G. Grandguillaume , Arabisation et politique linguistique au Maghreb , Maisonneuve Larose , Paris , 1981 , p 158 .

tut de la langue arabe ne peut être assimilé à celui du latin ou celui du grec ancien .

A la lumière de ce que nous venons d'énoncer , nous estimons que ni l'expression "arabe littéraire" , ni celle d'"arabe classique " ou " moderne " ne peuvent se substituer à celle de "arabe standard " parce qu'elles sont génératrices de confusion et de malentendu . (1)

---

((1) Remarquons que l'expression " arabe standard " ne cesse de faire du chemin . Elle a été consacrée, entre autres , par la revue " Analyses/ Théories " de l'Université de Vincennes (1980 ) .



#### IV) La situation linguistique de l'Algérie

L'Algérie , à l'instar des autres pays du Maghreb , présente une situation linguistique aussi complexe que dynamique . En effet , y coexistent plusieurs langues . On y distingue : la langue arabe standard , l'arabe dialectal , le français et le berbère .

##### - La langue arabe

La langue arabe standard est la langue nationale du pays . Elle est devenue "langue officielle " à l'avènement de l'indépendance . Elle est considérée comme un des fondements essentiels de la personnalité algérienne. La charte nationale dit à ce sujet :

" La langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien . On ne saurait séparer notre personnalité de la langue qui l'exprime . " (1)

Une des tâches à laquelle s'est attelé le gouvernement algérien après l'indépendance a consisté à faire recouvrer à la langue arabe la place qu'elle lui faisait défaut pendant la période coloniale , à savoir faire de la langue arabe un instrument de travail efficace de telle sorte qu'elle puisse rivali-

---

(1) Charte Nationale , 1976 , Alger .

ser avec la langue française partout omniprésente .

Cette opération de grande envergure ,appelée arabisation , a pour objectif la généralisation de la langue arabe et son extension à tous les secteurs socio-économiques et culturels.

Récemment a été crée le Haut Conseil de la langue nationale chargé du suivi des réalisations en matière d'arabisation .A cet effet , on se doit de signaler que beaucoup de secteurs ont été arabisés . Nous citerons entre autres : le ministère de la justice et le ministère de l'intérieur. Il a été procédé aussi à l'arabisation de l'environnement (enseignes diverses) .

L'arabisation a touché aussi un secteur vital : celui des mass-médias. Il n'existe actuellement qu'un quotidien en langue française : il s'agit d'El-Moudjahid. Auparavant , - et jusqu'à une date relativement récente-, on en comptait trois.

Qu'en est-il de l'arabisation dans l'enseignement ? Le système d'enseignement algérien comprend :

- un cycle élémentaire de six années . Les trois premières années sont entièrement arabisées ;
- un cycle moyen se composant de quatre années sanctionné par un diplôme appelé : Brevet d'Enseignement Moyen (BEM) , option enseignement général , technique ou agricole . Ce cycle se subdivise en deux filières dont l'une est entièrement arabisée, le français y est enseigné en tant que langue étrangère; l'autre filière est dite bilingue . Dans celle-ci , le français sert de véhicule aux matières scientifiques.
- Un cycle secondaire d'une durée de trois années sanctionné par le baccalauréat , option arabisée ou bilingue .



La filière bilingue est appelée "transitoire" puisqu'elle est appelée à être arabisée prochainement .

Dans l'enseignement supérieur , on y relève l'arabisation complète des sciences sociales . Par contre , l'arabisation des sciences exactes est très lente .

#### -L'arabe dialectal

A côté de l'arabe standard , il existe l'arabe dialectal avec " des variétés régionales plus ou moins importantes " (1) C'est la langue de la communication quotidienne de la majorité de la population .

#### -Le berbère

Le berbère, quant à lui , subsiste encore dans les régions montagneuses , en Kabylie et dans les Aurès notamment . Mais , comme le note M. Achouche : " les populations dont la langue maternelle est le berbère(...) sont généralement bilingues (berbère/arabe parlé) et il n'y a plus guère que ~~les~~ population féminine qui , du fait de son traditionnel éloignement de la vie active , soit demeurée monolingue . " (2)

---

(1) M. Achouche , La situation socio-linguistique de l'Algérie , in Langues et Migrations , Centre de Didactique des Langues , Grenoble , 1981 , p 42 .

(2) M. Achouche , op. cité , p 42 .



-La langue française-

En dépit des efforts déployés en vue de réhabiliter la langue arabe, il y a lieu de constater que la langue française occupe encore une place importante dans divers secteurs de la vie nationale .

Car , , "les progrès de l'arabisation ont eu pour conséquence une réduction mais non exclusion totale de la langue française . " (1)

En effet , comme nous venons de le dire , le français est présent dans l'ensemble des cursus scolaires et universitaire :

- Dans le primaire , et avec l'avènement de l'Ecole fondamentale , l'introduction du français intervient dès la quatrième année . (la langue française)
- Dans le cycle de l'enseignement secondaire , "elle intervient essentiellement dans les matières scientifiques et dans les sections dites d'abord bilingues puis transitoires , c'est à dire les sections non encore arabisées ." (2)
- Dans l'enseignement supérieur , " elle sert dans les sciences sociales et humaines de langue d'appoint , de langue de travail ouvrant accès à la documentation et technique . " (3)

La langue française est aussi présente dans les mass-médias . A la télévision , la plupart des films sont diffusés en français . La radio nationale , en plus des chaîne arabe et kabyle , possède une chaîne de langue française émettant de dix huit heures à une heure du matin .

---

(1) D. Morsly , Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie, in le F.D. M , n° 189 , 1984 , p 23 .

(2) D. Morsly , Id. , p 23 .

(3) D. Morsly , Ibidem , p 23 .

S'agissant de la presse écrite , nous relevons l'existence d'un quotidien national "El-Moudjahid " et un hebdomadaire : "Algérie-Actualité" . Par ailleurs , il existe certaines revues ayant opté pour la formule bilingue , telles "Révolution Africaine " et "El-Djeich " , paraissant simultanément en arabe et en français . (1)

En outre , la langue française demeure fortement présente dans la production littéraire et intellectuelle algérienne .

Cette omniprésence du français n'est pas un fait aléatoire , car elle tire sa force de la présence du colonialisme français en algérie durant plus d'un siècle .

---

(1) Pour plus de détails , voir l'article de Brahim Brahimi : " La presse d'expression française en Algérie " , in le F. D. M , n° 189 , Déc84,

## V) Méthodologie de la recherche

Pour la collecte de nos données , nous avons utilisé deux procédés différents mais à nos yeux complémentaires :

- le questionnaire
- l'enregistrement de corpus sonores .

### 1) le questionnaire

Le questionnaire mentionné (voir annexe) a été élaboré en vue d'appréhender les représentations et les attitudes de nos locuteurs à l'égard des langues en présence . Ce procédé ne nous a pas semblé sans intérêt , car c'est bien par son biais que nous escomptons déceler ce que les productions langagières ne disent pas . Cela est d'autant plus <sup>vrai</sup> que tout comportement langagier procède de quelque idéologie , laquelle inclinerait les locuteurs à un choix de code déterminé . G. Kremnitz écrit à ce propos :

"Il en résulte que chaque locuteur procède avant et pendant chaque prise de parole à une évaluation des meilleures stratégies linguistiques à employer, évaluation qu'il conduit selon les normes qui lui sont familières mais qui , elles aussi , sont sujettes à des réaménagements et des interprétations continuels . Cette analyse de la situation n'est guère perceptible et presque inconsciente dans le cas des communications habituelles , quotidiennes avec les " intimes " . Par contre , elle devient saisissable dès qu'on quitte ce rayon étroit ." (1)

---

(1) G. Kremnitz , " Sur quelques niveaux sociaux des conflits linguistiques " , in Colloque international de Sociolinguistique , Université de Montpellier , 1981 , p 5 .



Et comme le soutient A. M. Houdebine , " les relevés subjectifs (sentiments linguistiques des locuteurs , jugement de normativité ...) peuvent également constituer un corpus de données ." (1)

Ces données nous permettront de comprendre et d'interpréter , si possible , les comportements linguistiques des locuteurs .

Notre questionnaire a été expressément rédigé en arabe . Ce sont les informateurs qui l'ont rempli . Pour ce faire , un laps de temps leur a été imparti . Ce questionnaire n'a pas été imposé . Aussi , il n'a été remis qu'aux élèves ayant fait preuve de coopération . Ce sont d'ailleurs ces mêmes élèves qui nous ont prêté leur concours pour la réalisation du corpus sonore .

## 2) le corpus sonore

Il comprend :

- les interviews
- les conversations spontanées

### - les interviews

Celles-ci ont été réalisées en salles de cours , en présence du professeur . Ce dernier a toujours eu l'amabilité d'expliquer aux concernés l'objectif de notre enquête . Par ce procédé d'investigation , nous avons voulu savoir si la situation d'interview sous-tend nécessairement un discours surveillé .

---

(1) A. M. Houdebine , Problèmes d'enquête . Quelques points . , in Colloquium international de Sociolinguistique , Université de Montpellier , 1981 , p 162 .

Nos interviews étant introduites par une question en arabe standard , nous postulons que les réponses se feront sinon totalement en arabe standard, du moins dans une "langue tierce " , c'est à dire une langue "mixte " comprenant des unités linguistiques appartenant aussi bien à l'AS et à l'AD.

- les conversations naturelles

A l'opposé des interviews , les conversations naturelles sont celles qui se " distinguent des formes culturellement codées dans l'écriture " . (1) Ce sont des " formes orales telles que les circonstances de la vie privée ou publique , les institutions ( . . . ) , écoles , hopitaux , usines , grands ensembles , cafés - contribuent , chaque jour à les produire . "" (2)

Pour la collecte de ces données , nous avons opéré de deux manières différentes :

- à l'insu des locuteurs

C'est à dire avec magnétophone dissimulé . Parfois , nous nous contentions de consigner certains échanges langagiers sur carnet .

- ouvertement

C'est à dire avec magnétophone non dissimulé . En effet , comme cela ne pouvait se réaliser dans toutes les situations , nous dûmes nous résigner à opérer ouvertement : ce qui fut fréquent en milieu familial . Nous tenons à signaler que , n'ayant pu avoir accès au milieu familial , faute de traditions de sondage et d'enquête , nous avons procédé par per-

-----

(1) C. Bachmann , Le langage dans les communications sociales quotidiennes, quelques perspectives , in ELA , n° 37 , p 24 .

(2) C. Bachmann , ibid , p 24



sonnes interposées .

Nous ne saurions terminer sans faire allusion aux difficultés rencontrées , notamment celles ayant trait au maniement du magnétophone . S'agissant du questionnaire , nous avons remarqué lors du dépouillement, que certaines questions n'ont pas été comprises , peut être à cause d'une formulation maladroite .

En tout état de cause , nous nous sommes efforcé de recueillir des données aussi variées que possible , allant du discours surveillé que sous-tend généralement la situation d'interview ( entre autres) , au discours familier défini par Labov comme étant " le discours quotidien , tel qu'il est employé dans les situations ordinaires où le langage n'est pas objet d'attention . " (1)

Quant à l'analyse qu'on fera des données recueillies , celle-ci sera menée selon la méthodologie descriptive forgée par J. Fishman qui consiste à répondre aux questions suivantes :

" Quand utilise-t-on une langue , avec quels locuteurs , pour discuter de quel sujet , ou dans quel but ? Dans quelles circonstances , les langues ou variétés en présence n'ont-elles pas de fonctions séparées parfaitement délimitées et protégées ? " (2)

---

(1) W. Labov , Sociolinguistique , p 139 .

(2) J. Fishman , Sociolinguistique , p 97 .



DEUXIEME PARTIE :

ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

I - Dépouillement du questionnaire

a) présentation des informateurs

La population interviewée appartient - comme nous l'avons déjà dit - à la dernière année du cycle de l'enseignement secondaire , appelée communément terminale . Elle se présente comme suit :

<i>Sexe</i> option	Let. Ara.	Sc. Bil.	Sc. Ar.	Math. Arab	Math. Bil.
Garçons	3	7	4	-	-
Filles	6	-	1	-	4

Le nombre total des interviewés est de vingt cinq .

b) leur appartenance socio-économique

Pour déterminer leur appartenance socio-économique , nous nous sommes référé à la profession exercée par leurs parents . (1) Aussi , avons-nous obtenu ce qui suit :

1	Professions libérales (commerçants surtout)	10%
2	Petits fonctionnaires (chauffeur, agent de bureau)	70%
3	Cadres (Directeur de société . )	20%

c) niveau d'instruction des parents

Pour circonscrire le niveau d'instruction des parents , nous avons établi trois rubriques qui recouvrent grossièrement trois niveaux :

- niveau primaire
- niveau secondaire
- études supérieures (licence et plus )

(1) - nous relevons dans les réponses données : un père chomeur (handicapé) et un père décédé .

- trois informateurs se sont abstenus de répondre à cette question.

Nous avons obtenus les résultats suivants :

-pour le père :

1	Etudes primaires	62%
2	Etudes secondaires	20%
3	Etudes supérieures	10%

- pour la mère

S'agissant de la mère , on relève un grand taux d'analphabétisme : 44% de femmes seulement ont suivi le cycle de l'enseignement primaire. C'est la raison pour laquelle la mère n'exerce point de profession et se conforme au rôle de femme au foyer .

#### d) l'univers linguistique familial

Dans cette rubrique , il s'agissait pour nous de déterminer les langues utilisées dans le milieu familial . Il ressort des résultats obtenus que l'Ad est la langue la plus couramment utilisée . Le F est , lui aussi, utilisé parallèlement à l'AD , surtout lors de discussion à caractère technique. En fait , les locuteurs avouent mener leurs discussions dans les deux langues et ce , en passant d'une langue à l'autre . L'AS , quant à lui , n'est que très rarement utilisé .

S'agissant de la correspondance , celle-ci se fait le plus souvent en F . L'AS n'est utilisé que lorsqu'on a affaire à un correspondant ne maîtrisant ou ne connaissant que l'AS .

En ce qui concerne la lecture , la plupart des parents lisent en F, (87%) . Ces résultats sont à mettre en corrélation avec le fait que les



parents sont de culture française ; aussi , du fait de la colonisation , ils n'ont pu accéder à la connaissance de la langue arabe .

### L'univers linguistique et culturel des locuteurs

#### a) le choix de l'option

Il y a lieu tout d'abord de rappeler que l'enseignement secondaire est dispensé dans les lycées . Il s'étale sur un cycle de trois années dénommées respectivement : première année secondaire , deuxième année secondaire et troisième année secondaire qui correspondent respectivement dans l'ancien système aux classes de seconde , de première et terminale. Le cursus scolaire est sanctionné par un baccalauréat qui porte généralement la mention de la filière suivie .

L'accès au cycle de l'enseignement secondaire est offert à tous les élèves ayant suivi avec succès leur scolarité dans le cycle moyen . Les filières d'études sont :

- lettres arabes
- sciences : physique , chimie , sciences naturelles
- technique
- mathématiques

Actuellement , ces options sont enseignées soit entièrement en arabe, soit partiellement en français : les matières littéraires (littérature , philosophie , histoire , géographie) étant enseignées en arabe ; les matières scientifiques (mathématiques , physique , chimie ) sont dispensées soit en français dans les filières bilingues ou en arabe , dans les filières arabisées . Remarquons , au passage , qu'aux dénominations : "filière en lan-

gue nationale " et " bilingue" , on a substitué les expressions de "section normale " et " section transitoire " .

Dans l'enseignement secondaire , l'orientation des élèves s'effectue au "quota" . Ces quotas sont déterminés dans le cadre du plan de développement : en nombre , par secteur et par année , en fonction des besoins économiques . L'orientation de l'élève se fait , non pas en fonction des notes obtenues par matière , mais en fonction de la moyenne générale . Aussi , cela ne va pas sans incidence sur la carrière scolaire de l'élève (voir infra) .

32% seulement jugent leur orientation opportune. Les autres , par contre , avouent en pâtir , d'autant plus que la majorité d'entre eux ont été orientés vers des sections arabisées après avoir suivi toute leur scolarité en langue française .

Cet état de fait a engendré un certain nombre de problèmes. Mais le plus gros problème qui s'est posé à cette frange a été essentiellement d'ordre linguistique se posant en ces termes : "penser et écrire dans une autre langue -tenue jusqu'ici pour facultative - " . A cela s'est greffé un autre problème et non des moindres : celui de la terminologie des matières scientifiques . (1)

Quelques locuteurs ont évoqué aussi la difficulté de compréhension à cause de l'usage par les moyens-orientaux de leurs dialectes assez éloignés du dialecte algérien.

#### représentations et attitudes à l'égard des langues en présence

A la question : "l'arabe standard vous permet-il d'exprimer tout ce que vous ressentez ? " , nous avons obtenu les réponses suivantes :

---

(1) Voir à ce propos : T. Milla , Naw<sup>ciyyat</sup> al-mustalahāt al <sup>cilmiyya</sup> al musta<sup>cmala</sup> fi atta <sup>c</sup>līm attānawī , DEA , Université d'Alger 1981 .



non	36 %
oui	20 %
pas toujours	25 %

Cependant , il ya lieu de souligner que certaines réponses nous ont laissé sur " notre faim" , telles celles relatives au non ( catégorique). D'autres le sont moins parce que explicitées . Ainsi , s'agissant des réponses " pas toujours " , on relève les arguments suivants :

- " l'arabe standard ne peut être employé partout " ;
- " Il y a des choses qu'on ne peut exprimer en arabe standard " .

A la question : " Recourez-vous à l'arabe dialectal en salles de cours? " nous avons obtenu les résultats suivants :

non	20 %
oui	70 %

Au regard de l'argumentation donnée à l'appui des réponses, il s'avère que l'absence de recours au dialectal tient essentiellement au fait que les professeurs interdisent à leurs élèves l'usage de l'AD. Cela se remarque surtout dans les classes littéraires où une attention particulière est portée au langage .

Quant aux locuteurs ayant répondu par l'affirmative , ils disent recourir à l'AD quand :

- ils ressentent quelque indigence en AS ;
- ils veulent élucider quelque ambiguïté ;
- ils évoquent quelque chose qui n'a pas de relation avec le cours .



" Recourez-vous au français ? "

Non	36 %
Oui	64 %

Selon les réponses recueillies , le recours au français est subordonné à des situations particulières . Il recoupe , par endroits, les réponses invoquées à propos du recours à l'AD .

La majorité des informateurs ayant répondu affirmativement , disent recourir au français quand il est essentiellement question de terminologie , c'est à dire quand il y a lieu de donner l'équivalent français du terme arabe . Ce recours est très fréquent dans les filières scientifiques et en cours de philosophie .

" En quelle (s) langue(s) rédigez-vous votre correspondance ? "

En français et/cu en arabe (selon le correspondant	16 %
En français (toujours )	76 %
n'a jamais écrit de lettres	3 %

Comme nous pouvons le remarquer , la prépondérance du français est très nette . Les raisons invoquées sont de deux ordres :

- une certaine habitude
- la prédominance du français en Algérie , qui se ressent notamment dans tout ce qui a trait aux démarches administratives devant être accomplies par le citoyen .

" Quelle(s)langue(s) utilisez-vous lorsque vous avez affaire aux différentes institutions de l'état " ?

En arabe standard	0 %
En français	24 %
En français et en arabe dialectal	60 %
ne peut se prononcer	12 %

Il se dégage des réponses obtenues l'absence quasi-totale de l'arabe standard . Cela ne peut étonner outre mesure , les différentes administrations en question fonctionnant en français . Dès lors , il est logique qu'on s'y adresse en français et ce , malgré le fait que maints secteurs ont été arabisés depuis un certain temps . Arrêtons-nous à présent à cet usage duel de l'arabe dialectal et du français que nos informateurs ont évoqué .

Il s'agit de ce phénomène qui consiste - pour un locuteur donné - de passer d'une langue à une autre . Cette transition a lieu souvent lorsqu'un citoyen veut nommer la pièce administrative pour laquelle il s'est présenté . telle que l'acte de naissance , le certificat de résidence . Cependant , cette transition n'est <sup>pas</sup> tributaire du besoin de nommer de tels concepts , auquel ~~cas~~, elle se confondrait nécessairement avec le phénomène de l'emprunt linguistique . Or , ce n'est point le cas ici , puisque les termes exprimant ces concepts en arabe existent et sont connus de la majorité . Le phénomène devient de plus en plus complexe lorsqu'on a affaire à des productions langagières où l'on ne sait si la conversation est menée en français ou en arabe dialectal

" Pourquoi n'utilisez-vous pas l'arabe standard ? "

A cette question , un informateur nous a répondu " pour ne pas se couvrir de ridicule " . Cette appréhension s'explique par le fait que " parler en arabe standard " est perçu comme une preuve de pédantisme . Cela tient à cette tendance qui veut maintenir l'arabe standard dans le cercle de l'écrit uniquement



"Le manuel de Textes choisis répond-il à vos préoccupations ?"

Nous avons expressément posé cette question pour voir dans quelle mesure les réponses données recoupaient l'analyse que nous avons faite de ce manuel - Ce dernier consiste en un ensemble de textes de poésie et de prose destiné à toutes les sections sans distinction -

Les réponses obtenues sont comme suit :

abstentions	8 %
abstentions justifiées (ne peut juger)	4 %
oui	32 %
non	56 %

Les informateurs ayant jugé favorablement ce manuel pensent qu'il leur offre un panorama exhaustif de la littérature arabe depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'époque moderne . D'autres encore estiment qu'il leur permet d'enrichir leur " capital linguistique " . Cependant , l'un d'eux observe qu'il <sup>est</sup> d'un niveau très élevé à cause du modèle linguistique que véhiculent les textes choisis .

Maintenant , s'agissant de ceux qui pensent différemment , on peut dire que l'argumentation qu'ils donnent à l'appui de leurs appréciations est très plausible : ils évoquent à ce sujet deux arguments majeurs :

- manuel à caractère foncièrement littéraire souvent rebutant ;
- manuel non ouvert sur la vie contemporaine .

En effet , ledit manuel , parce que uniforme , pêche par l'absence de textes à caractère scientifique. En outre , il ne contient que des textes littéraires anciens et rébarbatifs . (1)

---

(1) Pour plus de détails , voir infra ( 3ème partie )



A la question " pourquoi parle-t-on peu en arabe standard ? " , nous avons recueilli des réponses relevant de trois ordres :

- a) linguistique
- b) historique
- c) politique linguistique

En ce qui concerne le premier , l'usage rare de l'arabe standard serait imputable à la complexité intrinsèque de cette langue .

"l'arabe standard est difficile , nous dit un informateur , les gens ont besoin d'un langage simple "

Quant au second , les informateurs invoquent la colonisation qui a duré plus d'un siècle , période durant laquelle la langue arabe s'est vu combattre jusque dans ses derniers retranchements , c'est à dire au sein même de l'école coranique .

Enfin , s'agissant du dernier point , les informateurs interrogés pensent que l'arabisation dont beaucoup se réclament demeure un slogan sans contenu. Ils citent à l'appui de <sup>ce</sup> jugement sévère le comportement de certains responsables qui , pourtant chargés de l'application de l'arabisation, se gardent bien d'orienter leurs enfants vers des filières arabisées .

#### Nos informateurs et la lecture

A la faveur de ce questionnaire , nous pouvons dire sans risque d'exagérer que nos informateurs lisent peu , voire très peu - Leurs lectures sont essentiellement d'ordre journalistique . On y relève cependant quelques titres de revues spécialisées tels que " Science et Vie " cité par la majorité des informateurs appartenant aux options scientifiques , aussi bien arabisées que bilingues . Nous avons relevé - non sans surprise - Paris - Match . Quoique frappé d'interdiction en Algérie depuis quelques années , ledit magazine n'en continue pas moins d'être lu en cachette . En ce qui concerne les journaux cités , vient en première po-

sition le quotidien "El-Moudjahid " ( de langue française ). Le quotidien "Ac-chaqb " ( de langue nationale ) n'a été mentionné que deux fois .

Quant aux revues arabes , on en a cité que trois : il s'agit de :

- Al-dawḥa (du nom de la capitale de Qatar ) ,
- Al-mustaqbal (= l'avenir)paraissant à Paris ,
- Al-cilm wa-l-Imān ( = La science et la Foi) paraissant à Tunis .

Remarquons toutefois que ces lectures -pour utiles qu'elles apparaissent - n'en sont pas moins insuffisantes et pour cause : tout l'intérêt des informateurs semble accaparé par le sport .

Si nous passons maintenant à la lecture d'ouvrages , nous pouvons certes avancer que maints titres nous ont été cités. Mais juger de la véracité des réponses données n'est pas chose aisée ; aussi le degré de mensonge ne peut être évident mais perceptible ne serait-ce qu'au regard de la maladresse qui affecte ces réponses et qui se traduit par une orthographe catastrophique . Mais tout en nous gardant de préjuger de cet état de fait , nous allons plutôt essayer de dessiner les contours de ce " deuxième niveau de lecture " . Ici , nous pouvons dire - sans que cela ne soit un jugement définitif - que nos informateurs ne manifestent pas d'intérêt pour les ouvrages sérieux , qu'ils soient de littérature , d'histoire ou de culture générale . Car , que relevons-nous dans la liste recueillie si ce n'est des titres de romans policiers . Pas un titre de Sartre , de Camus - pour ne citer que ceux-là - n'a été cité . Même les auteurs algériens n'ont point été cités .

La gravité d'un tel phénomène n'est pas imputable aux seuls lycéens, car eux-mêmes se meuvent dans un univers peu favorable à la lecture.(1)

---

(1) Voir infra ( 3ème partie)



## II - Analyse des corpus sonores

### Introduction

Avant que nous procédions à l'analyse des données sonores recueillies, il importe que nous nous arrêtions à certains concepts que nous serons amenés à investir tout au long de cette étude .

Commençons par celui de situation de communication auquel on a déjà fait allusion . D'une façon générale , " le situation de communication sera définie de manière pragmatique par les composantes majeures que sont les participants et le monde extérieur . Elle est formée de tout ce qui , dans l'univers des interactants et dans la réalité tant physique , sociale et culturelle , a des implications sur les conduites comportementales et verbales des sujets " . (1)

Cette notion de "situation de communication n'a pas échappé aux linguistes arabes anciens , comme en témoigne un vieil adage légué par eux : "likulli maqamin maqal " (à chaque situation son discours) . Aussi, ont-ils toujours mis l'accent sur l'adéquation qui doit exister entre ces deux termes : situation de discours et production langagière . L'illustre <sup>v</sup>Gāhīd dit à ce propos :

" On connaît bien la valeur d'un sens si on choisit le terme qui le rend bien , et si on connaît la situation qui lui convient " (2)

---

(1) G. G Holtzer , Analyse sociolinguistique de la communication et didactique , Hatier , 1981 , p 32 .

52) Cité par F. Yazid , Analyse pragmatique et linguistique du discours scientifique en langue arabe , Université d'Alger , 1984, p26



Mettant en exergue la notion de statut du locuteur - que nous définirons plus loin - le même Ġāhīd dit dans un autre ouvrage :

" On ne s'adresse pas au seigneur (avec le même discours) de la même façon qu'on s'adresse à sa "souvaine" et on ne parle pas au roi de la même façon qu'on parle à son peuple " (1)

Nous pouvons dire que nous distinguons deux sortes de situations de communication : la situation formelle et la situation informelle .

La première est représentée généralement par la situation d'interview (mais pas uniquement) .

Cette situation se caractérise par le fait qu'elle impose un contrôle de l'expression plus ou moins conscient de la part du locuteur , quels que puissent être les efforts pour minimiser les contraintes. . " L'interview neutralise la langue par un filtrage qui gomme les indices familiers"(2)

A l'opposé de la situation formelle , celle dite informelle se distingue par le fait qu'elle ne sous-tend pas un discours surveillé .

Cette dualité : situation formelle / situation informelle n'a pas échappé , elle aussi , à l'attention des linguistes arabes . Selon A. Hadj-Salah , ces derniers <sup>ont</sup> parlé de : " maqām al-'inqibād ( sensiblement identifiable à situation formelle ) et " maqām al-'uns ( = situation informelle) .

---

(1) F. Yazid , op cité , p 26

(2) G. G. Holtzer , op cité p 104

(3) A. H. Salah , Atar al - lisaniyyat , p 30

A présent , nous allons nous arrêter à la notion de rôle et de statut. Par "rôle " , nous entendons "l'ensemble des modèles culturels<sup>lies</sup> à un statut donné " (1) et par statut " la place qu'un individu occupe dans un système donné à un moment donné " . (2)

Ces deux notions nous paraissent très importantes et parfois déterminantes dans les productions langagières . Autrement dit , les relations de rôles influent sur l'interaction . Selon D.Coste , on relève trois à quatre catégories de relations sociales (3) :

- les relations familiales , amicales , fonctionnelles et professionnelles . Chacune d'elles se caractérise par certaines règles :
- les relations familiales sont moins formelles , moins strictes que dans les relations professionnelles car elles se doublent de rapports affectifs.

Le lieu de l'interaction a aussi son importance , car comme le soutient GG Holtzer :

" Dans le domaine professionnel , les relations hiérarchisées sont vécues le plus typiquement dans le lieu de travail ... "(4) Par contre , " les relations amicales sont moins localement déterminées : elles peuvent se réaliser dans des lieux très divers , privés ou publics (appartement , rues, cafés (5)

---

(1) G.G Holtzer , op cité , p 34

(2) ibid , p 34

(3) D.Coste , Un niveau-seuil : publics et domaines , pp 45-50

(4) G.G Holtzer , op cité , p 35

(5) G.G Holtzer , op cité , p 35

a) Analyse des interviews

Nous voulons tout d'abord présenter ces interviews . A la lumière de leurs caractéristiques les plus pertinentes , nous pouvons dire que nous avons affaire à deux types de productions :

- des productions monolingues
- des productions bi ou plurilingues

Qu'est-ce à dire ? Par productions monolingues , nous entendons celles ne renfermant que des unités linguistiques appartenant à l'AS . Par productions bi ou plurilingues , nous faisons allusion à celles qui contiennent simultanément des unités linguistiques appartenant aux variétés linguistiques en présence , à savoir : l'AS , l'AD et le français.

a) Les productions monolingues

Les productions monolingues sont statistiquement de nombre inférieur par rapport aux autres productions . En outre , ce genre de productions est celui qui se rencontre uniquement chez les élèves arabisants.

1 - Interview d'un élève appartenant à la section : lettres arabisées

Question 1 : hal tarawna bi'anna al-luġa al-carabiyya tasmaġu lakum bi-ttabġiri can gamġci aġraġikum ?

Question 2 : Da'iman ?



Question 3 : mā hiya al-luġa allatī tasta<sup>c</sup>milūnahā <sup>c</sup>indamā tadhabūna  
ila mu'assassāti addawla ?

Réponse 3 : 'dā kunta taqṣidu al-baladiyya maṭalan , fa'innanā yaġibu an  
nasta<sup>c</sup>mila al-<sup>c</sup>arabiyya li'anna mu<sup>c</sup>damahā mu<sup>c</sup>carrab

Question 4 : lakin hal tarawna bi'annanā <sup>c</sup>indamā nadhabu ila -l-baladiyya  
maṭalan , hal naqūlu : šahādat-l-'iqāma am naqūlu : certificat  
de résidence ?

Réponse 4 : al-mutaqqaf yaqūl : šahādat -l- 'iqāma , haḍa a'hsan li'anna  
al-'ummiy <sup>ūn</sup> huin allādīn yaqūlu<sup>n</sup> <sup>l</sup> : certificat de résidence

Traduction :

Question 1 : Pensez-vous que l'arabe standard vous permet de rendre  
compte de tous vos besoins ?

Réponse 1 : **Naturellement**

Question 2 : Toujours ?

Réponse : Toujours et ce, dans toutes les situations puisque nous so-  
musulmans (sic)

Question 3 : Quelle(s) langue(s) utilisez-vous quand vous vous rendez  
aux différentes institutions de l'état ?

Réponse 3 : Si vous faites allusion à la mairie , par exemple, l'on se  
doit d'utiliser l'AS parceque la plupart des mairies sont  
arabisées

Question 4 : Mais , pensez-vous qu'en nous rendant à la mairie par  
exemple , nous dirons : šahādat al-'iqāma ou certificat de  
résidence ?

Réponse 4 : L'intellectuel dira : šahādat-l-'iqāma , c'est l'analphabète  
qui dira : certificat de résidence

Que pouvons-nous dégager de cet exemple ?

Il y a lieu de relever que la structure linguistique de ces énoncés s'avère irréprochable et ce , eu égard à l'agencement des unités linguistiques qui ne contraste pas , nous semble-t-il , avec les descriptions attestées . Nous avons été agréablement surpris par la chute des désinences casuelles à la pause , attestée , elle aussi , par les linguistes arabes mais omise ou méconnue de nos jours . Le seul reproche que l'on pourra faire à cette élève serait de lui faire remarquer qu'à la réponse 4 , elle aurait du dire "li'anna -l-'ummiyyin " au lieu de "'ummiyun" , le terme de " 'ummiyyin" étant régi par la préposition " li'anna"

En second lieu , nous avons remarqué que quelques questions posées n'ont pas été appréhendées dans leurs justes proportions . Nous faisons allusion aux questions 2 et 3 . En effet , par ces questions , nous avons voulu que l'informateur nous confère de la situation linguistique teille qu'elle est vécue et non telle qu'en voudrait qu'elle soit

2- interview d'un élève appartenant à la section : sciences arabisées

Question 1 : hal tasta<sup>c</sup>milūna-l-fuṣḥā fi-ssāḥa ?

Réponse 1 : ya 'ustād , nağidu attalāmīd yataḥaddatūn bi-l-fuṣḥā ḥāṣṣatan fima yata<sup>c</sup>allaqu bi-l-mawādi<sup>c</sup> addiniyya ; amma fi-l-'idāra kulluhum biṭaqafa firansiyya fa-ṭṭālib muḍtarr 'an yatakallam bi-l-luġa -l- firansiyya

Question 2 : su'ālun 'aḥar : fi-l-bayt , hal tasta<sup>c</sup>milūna-l-fuṣḥa ?

Réponse 2 : al ḥaḳiqa : la nasta<sup>c</sup>milu al fuṣḥā , hunāka miṭal waqa<sup>c</sup> liṣa-dīqi fi aṣṣāri<sup>c</sup> : arada an yaḥaddata bi-l-fuṣḥā , faqūbilla bi-assuḥriyya wa-l-'istihzā'



### Traduction

Question 1 : Utilisez-vous l'AS dans la cour du lycée ?

Réponse 1 : (professeur) , nous remarquons que les élèves parlent en AS quand il est question de thèmes religieux . Dans les locaux administratifs , nous parlons en F parce que tous les membres de l'administration sont de culture française . Aussi , sommes-nous contraints de parler en langue française .

Question 2 : Autre question : utilisez-vous l'AS à la maison ?

Réponse 2 : A vrai dire : nous n'utilisons pas l'AS . Un jour , un de mes camarades a voulu parler en AS dans la rue , il n'a rencontré que risée et raillerie .

A l'instar de la première , cette interview présente une bonne tenue linguistique . Toutes les réponses obtenues sont dites en AS . On n'y relève pas d'incorrections majeures . Ici aussi , nous remarquons la chute des désinences casuelles à la pause . Cependant , il y a lieu de relever des "réductions syntaxiques " telles que celle qu'on a pu relever à la réponse 1 . En effet , dans cet énoncé , l'informateur a produit : " 'amma fi-l-'idāra natakallamu " , au lieu de " 'amma fi-l-'idāra , fa'natakallamu " . L'adjonction de fa est impérative car 'amma et fa induisent un rapport de cause à effet . Mais cette transgression n'est pas fortuite et n'est pas à imputer à une méconnaissance de la langue . Nous pensons qu'elle tient à cette tendance au moindre effort

### Les productions bi ou plurilingues

Comparativement aux énoncés dits monolingues , ceux que l'on appelle bi ou plurilingues sont plus nombreux , On les rencontre aussi bien dans



les productions langagières des arabisants que dans celles des bilingues

a) les énoncés bilingues AS-AD

L'observation du corpus sonore nous a révélé l'existence :

- d'énoncés dont l'ossature linguistique est essentiellement composée d'unités linguistiques relevant de l'AS et ne contenant que ce que H. Skik appelle " appuis de discours " ou " formules d'hésitation " telles que ya Cni , (c'est à dire ) , nhabb nqūl (je veux dire ) (1)
- d'énoncés identiques aux premiers mais contenant des mots-outils et particules diverses appartenant à l'AD ;
- d'énoncés à l'intérieur desquels nous rencontrons des tournures idiomatiques de l'AD .

Nous allons ci-après voir la configuration de ces énoncés par le biais de quelques échantillons :

- premier type d'énoncés

Exemple 1 : interview d'une élève appartenant à la section sciences arabisées

Question 1 : hal Cindaki ra'yun 'āḥar fi qaḍiyyati-l-luḡa ?

Réponse 1 : al-luḡa tatamāša maCa mustawā al-'aqsām , hunāka furūC 'ada biyya wa furuC cilmiyya , ya Cni bi nnisbati li ttawḡih

Traduction

Question 1 : Avez-vous une autre opinion sur le problème de la langue ?

Réponse 1 : La langue (enseignée) correspond aux différentes sections .  
Il y a des sections littéraires et des sections scientifiques  
Quant à ... , c'est à dire ...

1) H. Skik, Le passage d'une langue à l'autre chez les tunisiens bilingues, p149

Dans ces énoncés , nous pouvons dire que ya<sup>c</sup>ni ( c'est à dire ) appartient à l'AD et ce , dans la mesure où en AS , il aurait fallu dire : "ay" qui introduit généralement un développement des idées que l'on n'a pas explicitées initialement. Ce qui n'est pas le cas ici , puisque l'intervievée, en prononçant "ya<sup>c</sup>ni" fait preuve d'hésitation et se donne , par la même occasion , un laps de temps ( court il est vrai ) pour réfléchir et formuler adéquatement sa pensée.

- deuxième type d'énoncés

Exemple 1 :

Question : hal hunāka mašākil min ḥaytu -l- mawādd aw min ḥaytu -l- kutub ?

Réponse : a<sup>c</sup>taqid 'anna -l-dirāsa fi-l-qism tuḥtabar bi-nnisbati li salima wa dalika 'idā taḥaddaṭa -l-'ustād bi-l-luġa -l-carabiyya al-fu-ṣṣhā lākin fi ba<sup>c</sup>d al 'aḥyān yasta<sup>c</sup>mil al-dariġa baš yfahham at-tālib

Traduction

Question : les matières enseignées et les manuels posent-ils quelque problème ?

Réponse : je pense que la scolarité est irréprochable, (surtout) , si le professeur parle en AS . Parfois , il use de l'AD pour que l'élève comprenne .

Dans cet énoncé, nous relevons l'intrusion de "baš" , mot-outil appartenant à l'AD signifiant "pour" ou "pour que" . En AS , on aurait dû dire: "li" ou likay

Exemple 2

A une question relative à l'usage de l'AS en milieu familial, un élève

(appartenant à l'option :sciences arabisées) nous répondit comme suit :  
" amma 'idā naḍarnā 'ila-l-muḡtama<sup>c</sup> , fahuwa muḡtama<sup>c</sup> 'ummi , haḍa  
huwa 'alli yaḡ<sup>c</sup>alna natakalām bi addariḡa "

Traduction : " Si nous considérons la société , nous constatons que cette dernière est analphabète . C'est pour cela , que <sup>nous</sup> parlons en AD

Nous relevons dans cet exemple la présence du pronom relatif " alli" appartenant à l'AD mais qui , à y voir de près , apparaît comme étant une "déformation " de "alladi" de l'AS . Aussi , la fréquence d'emploi de "alli" se justifie , à notre avis , par la tendance au moindre effort .

- troisième type d'énoncés

Il s'agit des énoncés renfermant des unités lexicales de l'AD

Exemple 1

Nous considérons l'exemple suivant :

"al 'ustāḍ alli yqarrihum"

traduction : le professeur qui leur dispense un enseignement ,

Dans cet énoncé , le verbe " yqarrihum " (enseigner) est un dialectalisme  
En AS , il aurait fallu dire "yu-darrisuhum" ou " yu-callimuhum"

Exemple 2

A la question : " une fois sortis du lycée , où est-ce que vous allez? "  
un élève nous répondit :

" ila aššāric , ila-l-qahwa " traduction : "dans la rue , au café "

Ici aussi , nous relevons un dialectalisme : qahwa qui renvoie aussi bien à café en tant que matière première qu'à café en tant que lieu de consommation . Par contre , en AS , il aurait fallu dire : maḡha ((lieu de consommation) .



Exemple 3

A la question : " Est-ce que vous allez au cinéma ? " , un élève de répondre :

" lamma ykūn al-film šbāb " . Traduction : quand il y a un beau film "

Le qualificatif " šbāb " appartient à l'AD . Son équivalent en AS est soit : gamil ou šayyiq

- quatrième type d'énoncés

Il s'agit de ceux qui contiennent des tournures idiomatiques appartenant à l'AD :

Exemple 1

" A la question : quelle(s) langue(s) utilisez-vous avec vos amis et les membres de l'administration scolaire " , nous avons obtenu :

" amma maca - l- 'idāra aw binātna ya'ni sā<sup>ca</sup> bi-l-firansiyya u sāca bi-ddarġa " .

Dans cet énoncé , nous relevons l'expression " sā<sup>ca</sup> u sāca " qui est l'équivalente de " tantôt en , tantôt en " Quant à son équivalent en AS , c'est " tāratan " ou " ʔawran " Notons enfin que l'on a relevé dans notre corpus une expression identique à la première : il s'agit de " ḥatra u ḥatrāt " , tel dans l'exemple suivant :

" u ḥatrāt nrūḥu ḥawsu " . Traduction : et de temps à autre, nous allons nous promener "

- deuxième type de productions : AS-F ou AD-F

En procédant au dépouillement de notre corpus , nous avons remarqué que les énoncés bilingues : AS + F ne sont produits que par les élèves des sections bilingues . Ces énoncés sont , en général , de deux sortes :

- énoncés dont l'ossature linguistique est soit en AS ou en AD mais conte-

nant des lexèmes français ,

- énoncés similaires aux premiers mais où l'on trouve des phrases entières en français

Exemple 1

" lā nuḥsinu al carabiyya al fuṣḥā , ḥna bilingues "

Traduction : " nous ne maîtrisons pas l'AS , nous sommes bilingues "

Exemple 2

"ḥna fa dzayar , ḥabbu bazzāf foct-ball " ( nous , à Alger , nous aimons beaucoup le foct-ball )

Dans ces deux énoncés , nous remarquons l'intrusion de deux lexèmes français : " bilingue " et " foct-ball " ( emprunt à l'anglais)

Exemple 3

"al falsafa mā yalzamš tkūn , chacun est libre de penser comme il veut"

Trad : La philosophie n'a pas raison d'être . . .

## b) Analyse des productions langagières dites informelles

Nous allons aborder à présent les productions langagières dites informelles , c'est à dire celles que les locuteurs produisent loin de toute contrainte. Ces productions se subdivisent comme suit :

- 1 - productions langagières recueillies en milieu péri-scolaire , c'est à dire : cour du lycée , locaux administratifs , devant le portail du lycée
- 2 - productions langagières recueillies en milieu extra-scolaire , c'est à dire essentiellement foyers et cafés

S'agissant de la thématique de ces productions , celle-ci est extrêmement variée , on en citera :

- la scolarité et les problèmes qui s'y rapportent
- le sport
- le travail de la femme
- la démographie
- la religion

### 1 - Les productions langagières en milieu péri-scolaire

En nous attachant à décrire les productions langagières recueillies dans la cour du lycée , nous essaierons de montrer dans quelle mesure celles-ci se démarquent (ou se rapprochent) de celles que l'on observe généralement en salles de cours .

Nous verrons aussi si , une fois hors les salles de cours , nos élèves



utilisent l'AS avec leurs professeurs (arabisants surtout). Car, nous postulons que ceci devrait en principe être le cas, la cour étant en quelque sorte une extension de la salle de cours. Plus loin, nous verrons ce qu'il est des échanges verbaux entre les élèves et le personnel administratif. Nous ferons de même en nous arrêtant aux productions langagières des élèves entre eux.

1) entre élèves et professeurs

Exemple 1 : conversation entre un professeur de mathématiques en arabe et un de ses élèves.

Le professeur : arwaḥi , ma taqrawš darwak ?

L'élève : La ya 'ustād , mā naqrawš

Le professeur : šūfi ki taṭal<sup>c</sup>i li-l-qism , qūli la ( . . ) tḡi taddi al-kurrās dyālha

L'élève : ma<sup>c</sup>lih 'ustād .

Le professeur : qūli waš bik : annatā'ig<sup>č</sup> dyālak mā hiš mliḥa , taqadri tkuni 'aḥsan , forsi šwiyya , ṭaṣṣli cla natā'ig<sup>č</sup> milḥa

L'élève : ya 'ustād ṭuḥt mriḍa

Le professeur : ṭayyib , lakin lazem taḥadmi mliḥ .

L'élève : šukran 'ustād

Traduction

Professeur : (interpellant une de ses élèves) Vous n'avez pas cours maintenant ?

Elève : Non , professeur , nous n'avons pas cours .

Professeur : Quand tu monteras en classe , tu diras à (...) de venir récupérer son cahier .

Elève : Entendu .

Professeur : Dis-moi , qu'est qui t'est arrivé , tu n'as pas obtenu de bons résultats . Tu pourrais mieux faire . En fournissant quelques efforts , tu obtiendras de meilleurs résultats .

Elève : c'est que je suis tombée malade .

Professeur : Bon , cependant tu dois travailler .

Elève : Merci professeur .

Exemple 2 : dans la cour du lycée , le professeur de philosophie , accompagné de l'enquêteur , est interpellé par un de ses élèves bilingues .

Elève : ya 'ustād , smaḥli

Professeur : na<sup>c</sup>am wās̄ ṭhabb ?

Elève : ḥabbit n-saqsik cla hād̄ al 'as'ila (l'élève désigne du doigt le questionnaire )

Professeur : na<sup>c</sup>am .

Elève : On peut répondre en français ?

Professeur : Bien sûr .



Traduction

Elève : professeur , vous permettez ?

Professeur : Oui , que voulez-vous?

Elève : Je voudrais vous poser une question au sujet de ce questionnaire

Professeur : Oui

Elève : On peut répondre en français ?

Professeur : Bien sûr .



Exemple 3

Dans la cour du lycée , un élève appartenant à la section dite bilingue s'adresse à un professeur dont il n'est pas l'élève :

L'élève : Ahlan ustād , ça va ?

Le professeur : ça va merci , wanta ?

L'élève : ça va , je vous ai attendu l'autre jour , mais vous n'êtes pas venu .

Le prof. : C'est qu'on s'est pas donné rendez-vous

L'élève : ça ne fait rien , on se reverra la prochaine fois

Le prof. : D'accord , à vendredi 'in sā' allāh

Entre élèves et personnel administratif

Exemple 1

La scène se passe dans le bureau de la surveillante générale . Une élève entre :

L'élève : Bonjour madame

La surveillante : Oui ?

L'élève : je suis venue pour le certificat de scolarité

La surveillante : Vous l'avez demandé quand ?

L'élève : Hier

La surveillante (après un moment de réflexion) : Bon repassez cet après-midi .

Exemple 2 :

La scène se passe dans le même bureau :

L'élève : Bonjour madame

LA surveillante: Oui ?

L'élève : C'est pour la craie

La surveillante fait un geste en direction de la boîte de craie .

Exemple 3 :

La scène qui suit a eu lieu dans un lycée de garçons, et plus exactement dans le bureau du surveillant général . Il est question d'un élève venu justifier ses absences répétées .

Le surveillant : waclāh ma-ǧitaš ?

L'élève : ya-šših

Le surveillant (l'interrompant) : asma<sup>c</sup> makallāh tkassarli rāssi !

L'élève : ya-šših

Le surveillant (l'interrompant) : rūḥ ḡib bābak

L'élève : ya-šših

Le surveillant : rūḥ qutlak , maniš natmašhar

Traduction :

Le surveillant : pourquoi n'es-tu pas venu ?

L'élève : professeur , je . . .

Le surveillant : écoute , ce n'est point la peine de me "casser la tête" !

L'élève : professeur , je ....

Le surveillant : va chercher ton père !

L'élève : professeur , je . . .

Le surveillant : va-t-en , je ne suis pas en train de plaisanter .

#### Exemple 4

Dans la cour du lycée , le même surveillant s'adresse à un groupe d'élèves tournant en rond :

Le surveillant : Vous êtes en visite médicale ?

Un des élèves : Oui monsieur

Le surveillant : Bon restez ici , wa<sup>c</sup>lah rayhin u ḡayyin ?

Traduction de la dernière répartie : pourquoi ce "va-et-vient" ?

#### Entre élèves

##### Exemple 1

Conversation entre deux élèves appartenant à l'option littéraire:

Elève 1 : wāš rayak , ndiru fiha match la<sup>c</sup>šiyya ?

Elève 2 : maniš caref, šaft luḡrin ?

Elève 1 : šafthum

Elève 2 : bassah , ana ki-nḡi baš nalcab : ma<sup>c</sup>andis l'équipement

Elève 1 : u l'équipement dyalek ?



Elève 2 : sallaftu u māzal ma radduhuliš

Elève 1 : šuf arwāḥ u man ba<sup>c</sup>di nšūfu

Traduction

Elève 1 : Et si on fait un match cet après-midi , hein ?

Elève 2 : Je ne sais pas . Tu as vu les autres ?

Elève 1 : Oui , je les ai vus

Elève 2 : Mais moi , si je viens , avec quoi vais-je jouer, je n'ai pas  
d'équipement

Elève 1 : Et le tien ?

Elève 2 : Je l'ai prêté et on ne me l'a pas encore rendu

Elève 1 : Bon , tu viens et on verra ce que l'on pourra faire (pour toi ) .

Exemple 2

Devant le portail du lycée , deux élèves appartenant à la section bilingue discutent entre eux :

Elève 1 : wāš rak traḡa<sup>c</sup> ?

Elève 2 : fi-l-falsafa

Elève 1 : wāš man dars ?

Elève 2 : al-Camal wa-ma<sup>š</sup>akiluhu

A ce moment là , un autre élève intervient :

Elève 3 : šuf rah ylaḡass !

Elève 1 : Candu-l-ḡaqq , yḡaf la yassa'lu -l-'ustād

Traduction :

Elève 1 : Qu'est-ce que tu es en train de réviser?

Elève 2 : La philo

Elève 1 : Quel cours (plus exactement) ?

Elève 1 : Le travail et ses problèmes

Elève 3 : (Regardez-moi ça ), il est en train de résumer (son cours)!

Elève 1 : Il a raison , il risque d'être interrogé par le professeur

Exemple 3

La présente conversation a eu lieu entre deux élèves bilingues :

Elève 1 : wāš rašid , ça va ?

Elève 2 : ərwah , ma-ħakmāš !

Elève 1 : waclah ?

Elève 2 : yaħi ġawwazt la conduite al-barah u ħsart !

Elève 1 : tani !

Elève 2 : Eh oui ! c'est la troisième fois , kraht !

Elève 1 : u kifak ħsart ?

Elève 2 : ya waddi tfarfašt : ki ġit nqalla<sup>c</sup> , nsit le frein à main !

Traduction

Elève 1 : Alors Rachid , ça va ?

Elève 2 : Oh non ! pas du tout

Elève 1 : Comment cela ?

Elève 2 : J'ai passé (l'examen) de conduite hier et j'ai échoué !

Elève 1 : Encore !

Elève 2 : Eh oui ! C'est la troisième fois , j'en ai assez ... !

Elève 1 : Comment cela est-il arrivé ?

Elève 2 : ( à vrai dire) , j'ai été pris de panique ; en démarrant , j'ai oublié (de desserrer) le frein à main !

#### Exemple 4

La conversation suivante a porté sur le problème de la démographie et la limitation des naissances . Elle a eu lieu entre des élèves bilingues :

Elève 1 : al-infiḡār al-sukkāni ḡlah ? parce que al-nās antawaḡna ma-zal ḡayṡin bal-caqliyya ntaḡ bakri , kifah ḡabbit nḡiṡu mliḡ , kul ṡi rāna nastawardūḡ , ma rana mattakyin ḡir ḡal-pétrole .

Elève 2 : ṡaḡ , u nhar yaḡlās al pétrole , bāṡ nḡiṡu ?

Elève 3 : Lakin ḡlah traḡḡam ḡlina nḡaddu an-nasl ?

Elève 2 : lazem ya raḡel !

Elève 1 : ya waddi baṡ waḡed yḡiṡ mliḡ u yrabbi wlādu mliḡ lazem yḡaddad an-nasl !

Elève 3 : la la ya 'aḡi , al-ḡalalu bayyin wa al-ḡarām bayyin, ana ḡandi taḡdīd an-nasl ḡarima

#### Traduction

Elève 1 : L'explosion démographique , elle est due à quoi ? (C'est) parce que (nos) gens vivent encore avec la mentalité des siècles pa-



ssés. (Dès lors ) comment veux-tu que nous vivions bien , ( nous sommes réduits ) à tout importer , nous ne comptons que sur le pétrole .

Elève 2 : C'est vrai , et le jour où le pétrole s'épuisera , de quoi vivr ons - nous ?

Elève 3 : Mais pourquoi faut-il que nous limitions les naissances ? !

Elève 2 : (Il faut bien , voyons !)

Elève 1 : Pour que quelqu'un vive bien et pour qu'il puisse éduquer ses ses enfants comme il se doit , il doit limiter les naissances .

Elève 3 : Que non mon frère ! Le licite et le prohibé sont tous les deux bien explicités (1) . Quant à moi , (je considère) la limitation des naissances comme étant un crime ..

---

(1) Il s'agit de l'expression religieuse consacrée : "al-ḥalālu bayyin wal-ḥa-haramu bayyin "

2- Les productions langagières recueillies en milieu extra-scolaire

Il s'agira ici de quelques conversations que l'on a pu enregistrer dans des établissements publics et dans quelques foyers .

- dans les cafés

Conversation 1

La scène se passe dans un café : un groupe d'élèves attablés accueillent leur professeur :

Elève 1 : ahlen'ustād , tfaddal

Le professeur : assalāmu calaykum

Elève 2 : ayya -šših tušrub ḥāḡa

Le professeur : la saḡḡa , bāraka-llahu fik

Elève 1 : waš'ustād , limtiḡān ntāc lyūm sahel walla scib ?

Le professeur : maniš caref , cla kulli ḡāl , al-ṡālib alli ḡaddar nafsu , a-  
kīd yangḡaḡ

Elève 3 : naṡṡalbu mannak ya-'ustād ma-taššaddadš fi-al-nuḡaṡ

Le professeur : ṡayyib , nšūfu

Traduction

Elève 1 : Bienvenue professeur , (veuillez vous asseoir)

Le professeur : Bonjour

Elève 2 : (nous vous invitons à prendre quelque chose )

Le professeur : non, merci

Elève 1 : Professeur , est-ce que l'examen d'aujourd'hui sera aisé ou , au contraire , difficile ?

Le professeur : Je ne sais pas ; en tout cas , tout élève qui aura préparé son examen , réussira certainement

Elève 3 : Toutefois , nous vous demandons de ne pas être sévère

Le professeur : On verra

### Conversation 2

Deux élèves commentent un match de foot-ball ayant opposé l'équipe nationale algérienne à une équipe étrangère :

Elève 1 :  $\checkmark$ saft al-match al-bārah ?

Elève 2 :  $\checkmark$ saftu

Elève 1 : wā $\checkmark$ s cagbak ?

Elève 2 : awwāh  $\checkmark$ swiyya bark

Elève 1 : En tout cas , ntawacna mā dāru fiha wālu !

Elève 2 :  $\checkmark$ saḥ , les attaquants dyālna ma-lqāwā $\checkmark$ s rwaḥtihum

Elève 1 : C'est normal , ma  $\checkmark$ safta $\checkmark$ s luḥrīn ḥakmūna-l-milieu de terrain !

### Traduction

Elève 1 : As-tu vu le match d'hier ?

Elève 2 : Oui , je l'ai vu

Elève 1 : Il t'a plu ?

Elève 2 : Un peu



Elève 1 : En tout cas , les nôtres n'ont rien pu faire

Elève 2 : C'est vrai, nos attaquants "ne se sont pas retrouvés"

Elève 1 : C'est normal , t'as vu comment les autres ont occupé le milieu  
du terrain !

### Dans les foyers

#### Conversation 1

La présente conversation a eu lieu entre une élève bilingue et une amie de  
l'enquêteur :

L'élève (parlant de son grand frère) : Tu sais , quand il est revenu du ma-  
quis , on lui a proposé le poste de sous-préfet , mais ma-qbalṣ.

L'ami de l'enquêteur : qāri šwiyya ?

L'élève : Il connaissait un peu l'arabe, ya-qla -l-journal , baṣṣaḥ il a refusé,  
il se sentait incapable (d'assumer une telle tâche) .

#### Conversation 2

La conversation qui suit a eu lieu entre deux élèves qui ont été contraintes  
de s'intégrer dans des filières arabisées . Elle porte sur l'arabisation de l'en-  
seignement :

Elève 1 : saqsina waḥed al-mucarrab, qulna-lu : waš rāyek fi-ttacrīb, qallanna  
eh d'abord 'antuma wāš raykum fih ? Bien sûr 'anayā qultlu ki-kunt  
fil-primaire , dart l'école française , 'imalatik yaṣcub cliyya nat-

carrab man ḍurk , 'imala qult franchement manaqdarš natcarrab,  
tadriḡiyyan d'accord , bal-ḥaf : non ; et puis māsi ḡir 'anaya , za-  
milāti elles vont avoir des problèmes pour s'arabiser , Huriya,  
wāš rāyek 'anti ?

Elève 2 : (d'un air de dépit) yaḡti al-carbiyya mca aššyūḡa ntac ḍurk . .  
ya-ḡkiw , yaḡkiw bla ma-yfahmūk , surtout ki-ykūnu des moyen-  
orientaux : waḡed al-lahḡa ntāc mišr , laḡur ntāc al-cirāq : wacra  
bazzaf al-carbiyya ntāchum !

#### Traduction

Elève 1 : On a demandé à un arabisant de nous dire ce qu'il pensait de l'a-  
rabisation. Il nous répondit en nous demandant de lui dire ce que  
nous en pensions ... Bien sûr , je lui ai dit que , quand j'étais  
au primaire , j'ai fait l'école française; aussi , il m'est difficile  
de m'arabiser dès maintenant. Alors j'ai dit : franchement , je  
ne peux m'arabiser . Progressivement , d'accord , tout de suite  
non ! Et puis , je ne suis pas la seule : mes camarades vont  
aussi avoir des problèmes pour s'arabiser. Houria , qu'en pen-  
ses-tu ?

Elève 2 : (Ma chère) , l'arabe avec ces enseignants : ils parlent , parlent  
de façon inintelligible , surtout si ce sont des moyen-orientaux .  
(tu as alors quelqu'un qui ) parle en arabe égyptien , l'autre en



en arabe irakien . Il est difficile (leur ) arabe !!

### Conversation 3

La présente conversation a eu lieu entre des élèves arabisés et ce , en présence de l'enquêteur .. Elle a porté sur le travail de la femme :

Elève 1 : qult ballī al-mar'a cumrha ma-taqdar twaffaq bayn al-camal al-hā-rigi wa-ddāhili

L'enquêteur : lakin attaclīm mataalan ya-qdar yhalliha twaffaq

Elève 1 : lā lā al-mar'a ma-taqdarš tacti durūs mliha li'anna fikrha mašgūl bdārha

Elève 2 : saḥḥa tḡib būniša tcāwanha

### Traduction

Elève 1 : J'ai dit que la femme ne peut pas concilier ses obligations professionnelles et celles de son foyer

L'enquêteur : Mais l'enseignement, par exemple, (peut lui conférer cette possibilité )

Elève 1 : Non , elle ne peut dispenser de cours réussis, parce qu'elle est (constamment) préoccupée par son foyer .

Elève 2 : Bon d'accord, mais elle peut faire appel à une boniche pour la seconder.



## Description des productions langagières recueillies

Nous allons procéder maintenant à la description des productions langagières recueillies . Nous commencerons par celles que nous avons collectées en milieu péri-scolaire .

### 1- Les conversations recueillies en milieu péri-scolaire

#### a) entre élèves et professeurs arabisants

Avant de recueillir ces conversations , nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les professeurs et les élèves devraient mener leurs conversations en AS et ce , dans la mesure où la cour du lycée constitue à nos yeux une extension de la salle de cours . Or , il s'avère qu'il n'en est rien .

En effet , l'examen du corpus de ces conversations nous a révélé les faits suivants :

- la majorité des conversations comportent une ossature linguistique dialectale ;

- l'apparition de l'AS ne se fait que sporadiquement et n'est matérialisée généralement que par un lexème ;

- Le français , quant à lui , apparaît dans ces conversations , mais son apparition obéit à une "certaine règle" que nous expliciterons plus loin .

Arrêtons-nous devant l'exemple 1 (p 62) . Comparé à bien d'autres , celui-ci se présente comme étant celui qui renferme le plus grand nombre d'éléments linguistiques appartenant à l'AS . En effet , en nous adonnant à

un simple calcul des unités linguistiques qui s'y trouvent , nous avons abouti aux résultats suivants :

Nombre total des unités linguistiques : 48

Nombre des unités linguistiques appartenant à l'AD : 16

Nombre des unités linguistiques appartenant à l'AS : 12

Nombre des unités linguistiques communes à l'AD et l'AS : 19

Nombre d'emprunts : 1

Quelle signification devons-nous attribuer à ces chiffres? Avant de répondre à cette question , il y a lieu de définir ce que nous entendons par "unités linguistiques" . Par ce terme là , nous entendons tous les éléments d'une langue et ce , qu'il s'agisse des mots pleins (lexèmes) ou des mots -outils . Par "unités linguistiques communes à l'AD et l'As" nous faisons allusion à ce fond commun existant entre les deux variétés

Etayons cela par des exemples :

	<u>AD</u>	<u>AS</u>	
<u>Mots pleins</u>	tǔgi	taǔgi'	(venir)
	quli	qūli	( dire)
	tkūni	takūnin	(être)
<u>Mots-outils</u>	ma	mā	(négation)
	cla	calā	(préposition)

Cependant , nous tenons à faire remarquer que si ces unités linguistiques appartiennent simultanément à ces deux variétés, il n'en demeure pas moins que celles-ci peuvent présenter des différences selon qu'elles sont prononcées selon le modèle de l'AS ou l'AD . Ainsi , au niveau de la réalisation , nous avons ce qui suit :

en arabe dialectal : tkūn

en arabe standard : takūn

Nous relevons ici la chute de la voyelle (a) dans la première réalisation.

Outre cela , nous avons relevé un emprunt : il s'agit de "forcer" qui, une fois intégré , est devenu : forci . Mais , à regarder de très près, il ne s'agirait pas du verbe "forcer" mais de "s'efforcer" , puisqu'il est question d'effort à fournir par l'élève interpellée pour que cette dernière obtienne de meilleurs résultats.

Maintenant qu'en est-il de l'exemple 2 ?

Dans cet échange verbal , le français se manifeste d'une façon très nette . Nous n'y relevons pas uniquement des lexèmes isolés mais des phrases entières telles :

" On peut répondre en français ?" et la réponse du professeur : "bien-sûr" , lui qui , d'habitude , interdit à ses propres élèves l'usage du français . Mais toujours est-il que cet usage du français ne doit pas nous



étonner outre mesure puisque la langue support de ces élèves est le français , auquel cas il serait logique qu'il fasse son apparition non pas d'une façon sporadique mais par intermittence. Mais alors , comment expliquer que le professeur ait répliqué en français ? Nous pensons que cela tient essentiellement au fait que l'échange verbal a eu lieu en dehors de la salle de cours . La situation de discours devenant de moins en moins formelle , l'attention portée à la langue baisse inévitablement.

Quant à l'AS , ce dernier ne se manifeste que très superficiellement . Car , que relevons-nous si ce n'est le vocatif stéréotypé : "ya-ustād", inhérent d'ailleurs à de telles situations et la réplique par "nacam" et "as'ila "

Comme nous pouvons le constater , la situation de communication est déterminante dans la nature des productions langagières des locuteurs . Dans le cas des exemples cités et décrits, la situation devenant de moins en moins formelle-par opposition à la situation de communication en salle de cours - la surveillance du discours devient de plus en plus faible et on passe presque inconsciemment d'une langue à une autre . L'apparition de quelques unités linguistiques de l'AS est justifiable du fait que l'interaction a lieu entre professeur arabisant et ses élèves . En outre, elle a porté sur des préoccupations d'ordre scolaire.

Dans les exemples cités (pp 65-66), nous constatons que les conversations sont menées presque entièrement en français. Cela aussi ne peut nous étonner, car il est des causes à cela.

Les membres de l'administration sont de culture française. En outre, en usant du français, ils semblent vouloir donner à leurs conversations un caractère officiel et autoritaire et, partant, de garder entre eux et les élèves un rapport de supérieurs et de subordonnés, chose qui ne pourrait se réaliser en AD. La notion de statut devient ici très évidente à telle enseigne que les échanges décrits ici s'avèrent être des "échanges inégaux" (1) : le supérieur a le droit le plus absolu de décider, le subordonné quant à lui, ne peut qu'écouter et exécuter. Mieux encore, le subordonné doit dans certains cas faire preuve de mutisme.

Une enquête similaire menée en Tunisie corrobore notre conclusion :

" Quand les surveillants s'adressent aux élèves en français, ils veulent manifestement donner un caractère "officiel" à leur propos ou prendre leur distance par rapport aux élèves, ne serait-ce que par le vouvoiement.

(1) Voir à ce propos : M. Lacoste, Contribution à une analyse des échanges linguistiques inégaux, pp 34-43



ment . . ." (1)

Un peu plus , on y lit :

" L'emploi du français par le personnel administratif , en milieu scolaire , permet donc de maintenir les rapports d'autorité et de travail avec les élèves, alors que l'arabe littéral est une langue écrite et que le dialectal favorise des rapports plus intimes et familiers. " (2)

### c) Conversations entre élèves

S'agissant des conversations entre élèves en milieu péri-scolaire , on peut dire que celles-ci se distinguent par le fait qu'elles sont menées ~~par~~ <sup>en</sup> plusieurs langues à la fois . Nous avons , par exemple :

- "wāš rayek , ndirū match ?"

- " wāš rašīd , ça va ? "

Comme nous le constatons , il est question de code-switching sur lequel nous reviendrons plus loin .

Voyons maintenant ce qu'il en est de l'AS .

L'observation de ces conversations nous a inspiré les remarques suivantes :

(1) Zohra Riahi , L'emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire , *Cahiers du CERES*, Tunis , n°3, 1970, p 134.

(2) Zohra Riahi , op cité , 135



1- le pourcentage des conversations contenant des éléments linguistiques appartenant à l'AS est très faible par rapport à l'ensemble des conversations recueillies ;

2- l'apparition de l'AS est subordonnée à la nature du thème de la conversation , c'est à dire que les élèves n'utilisent l'AS que lorsqu'ils ont à évoquer leur univers scolaire . Mais , comme nous l'avons déjà dit, l'irruption de l'AS ne se fait pas de la même façon qu'en salle de cours. En effet , en situation informelle , l'AS n'apparaît que par le biais de lexèmes .

Exemples : 'wāš rāk trājac ?' : cette répartie renferme le lexème : trajac" (réviser) . Même remarque pour l'expression " rāh ylahḥas" (= résumer) .

En fait , l'on est tenté de dire que dès qu'il est question de développer des idées abstraites , on fait appel à l'AS . Cela est d'autant plus vrai que lorsqu'on songe , par exemple , au domaine religieux , on ne peut pas prévoir le recours à l'AS , comme en témoigne d'ailleurs la conversation 4 ( p 70) .

## 2 - Description des productions langagières recueillies en milieu

Nous abordons maintenant la description de quelques conversations que

nous avons pu enregistrer essentiellement dans des cafés et quelques foyers . Pour ce faire , nous allons opter pour la même démarche , à savoir répondre aux questions suivantes :

- Quelle est l'ossature linguistique des productions langagières dites informelles ?

- Ces productions langagières recèlent-elles de l'AS ? Si oui , dans quelles proportions ?

Voyons à présent de plus près les exemples cités plus haut . Dans l'exemple 1 , la scène se passe dans un café . Il s'agit d'une conversation entre des élèves et leur professeur de lettres arabes . Dans cette conversation , nous relevons beaucoup d'unités linguistiques appartenant à l'AS . Nous pensons que cela tient à deux raisons essentielles :

- la première tient au type de locuteurs qu'elle met en scène , en l'occurrence des élèves discutant avec leur professeur d'arabe .

- la deuxième , quant à elle , tient au thème de la conversation : il s'agit d'un examen auquel vont être confrontés ces mêmes élèves. En gros , le thème se rapporte à leur univers scolaire. Aussi , nous pensons que la conjonction de ces deux éléments a été déterminante et a sous-tendu inévitablement l'usage de l'AS . Cette conversation serait d'une autre configuration linguistique si elle avait pu avoir lieu , par exemple , entre ces mêmes élèves et un professeur de français .

Si nous considérons l'exemple 2 , nous remarquerons que son ossature linguistique est manifestement dialectale. Outre cela , nous remarquons la présence de la langue française par le biais de vocables tels que : match, attaquants et milieu de terrain .

Notons aussi que cette conversation ne diffère pas notablement de celle que l'on a enregistrée dans la cour . Dès lors , on peut dire que dès qu'il est question de sport , le français se manifeste sous forme d'emprunts .



Cependant nous pensons qu'il serait erroné d'attribuer à ces cocables l'attribut de "emprunt", ne serait-ce que parce que leurs équivalents en AS existent bel et bien et ce, depuis que les mass-médias arabes ont forgé le lexique du sport, fruit de l'arabisation menée dans beaucoup de secteurs socio-économiques et culturels. L'absence de tels vocables dans les productions langagières orales est à rechercher ailleurs. A notre avis, cela se justifie par le fait que le français est resté très longtemps la seule langue du sport en Algérie : les couvertures des manifestations sportives se faisaient jusque vers les années 70 presque exclusivement en français. Ce n'est que depuis quelques années que l'AS a emboité le pas au français dans ce domaine.

Cela étant, nous nous penchons maintenant sur les conversations recueillies en milieu familial. Celles-ci sont, en fait, à l'image de celles que l'on a collectées dans les cafés et ce, de par leur configuration linguistique. Qu'est-ce à dire ? Que là aussi, nous avons relevé la prépondérance de l'AD et l'apparition intermittente du français. Mais ces deux langues "ne se distribuent pas de façon désordonnée" (1) comme on le verra plus loin. Nous avons relevé aussi la présence de l'AS, comme en témoignent les exemples 1 et 2. Toutefois, nous tenons à faire remarquer que, s'agissant de ces conversations, nous avons été contraints le plus souvent à opérer ouvertement, c'est à dire avec magnétophone non dissimulé. Nous pensons que cet inconvénient est de nature à affecter le déroulement de la conversation que l'on voulait spontanée. Car ce genre de conversation-interview ne sous-tend-il pas l'usage de l'AS d'autant plus que les informateurs

(1) D. Morsly, le rapport du locuteur à la langue, in *Réflexions sur la culture*, Ensemble de professeurs, OPU, Alger, 1984, p163



Autre remarque concernant ces conversations : il est des conversations où l'on ne sait si c'est l'AD ou le français qui prédomine . Nous n'en voulons pour preuve que l'échantillon suivant :

" awwāh ma-thayyars<sup>v</sup> , huma ya-bbactūk , 'ana kunt ḥābba ndīr sciences bilingues , mais comme j'étais faible en math , la seule solution c'était les lettres "

Ici , le calcul statistique ne peut être d'aucun secours si l'on veut se prononcer sur la langue dominante . Par contre , nous pouvons justifier la grande place du français dans cette conversation par le fait que nous avons affaire à une élève qui a suivi toute sa scolarité en français mais qui , un jour , fut contrainte de s'intégrer dans une filière arabisée . Ajoutons à cela la prédilection des filles à vouloir parler en français qui passe à leurs yeux pour être le symbole de la liberté et de la modernité (1)

A l'opposé de ces exemples , la conversation 3 recèle beaucoup d'unités linguistiques de l'AS . Cela se justifie par le fait qu'elle met en scène des élèves arabisants discutant avec l'enquêteur .

Pour clore cette description , nous dirons que le statut du locuteur et son antécédent culturel déterminent d'une façon ou d'une autre ses productions langagières .

(1) Voir à ce propos les remarques pertinentes de Fadéla M'rabet contenues dans son livre intitulé : "La femme algérienne -suivi des Algériennes-, Ed. François Maspéro , Paris , 1968

Quelques remarques sur le code-switching

Nous allons à présent observer le code-switching tel qu'il se manifeste chez nos locuteurs .

Comme nous l'avons dit précédemment , le code-switching peut se définir comme étant le changement de codes ou passage d'une langue à une autre(1) En paraphrasant S. Benmoussa , nous dirons que le code-switching "consiste à combiner , dans une même chaîne discursive , des unités appartenant à deux codes différents " (2). L'observation d'un tel phénomène ne nous semble pas dénué d'intérêt surtout si elle se fait dans une aire géographique caractérisée par le plurilinguisme et où les langues en présence constituent un enjeu symbolique important (3)

Mais , disons-le tout de suite , cette entreprise ne sera point aisée, l'étude du changement de codes n'étant pas très avancée . S. Benmoussa dit à ce propos : " Les motivations du phénomène de changement de codes sont difficiles à cerner " (4)

---

(1) appelé aussi "alternance codique " .

(2) Sakina Benmoussa , Contribution à la description de l'arabe parlé par les travailleurs migrants algériens, Thèse de 3ème cycle , université de Grenoble , 1981

(3) Voir à ce propos P. Bourdieu , Questions de sociologie , Ed. de Minuit, 1984.

(4) S. Benmoussa , op. cité , p 113

Et c'est à juste titre d'ailleurs que P. Cadiot , A. Kihm et B. Laks disent dans un brillant article que :

"Le concept de code-switching est descriptif : il dit ce qui se passe , il ne dit pas ce que c'est ." (1)

Cependant , nous essaierons d'en dégager les traits qui nous sembleront les plus pertinents :

a) le code-switching en situation formelle

- chez les élèves arabisants

L'absence de changement de codes n'a été observé que chez deux locuteurs. En fait , il s'agit de l'exception qui confirme la règle .

S'agissant maintenant du changement de codes chez les autres locuteurs, celui-ci est de deux sortes:

- le premier type de transition est celui qui contient "un appui de discours ou une "formule d'hésitation " tels que "ya-cni " (c'est à dire) ou " ḥabbīt nqūl " (je veux dire )

- le deuxième type se distingue par l'apparition d'un mot-outil ou d'une quelconque particule.

Ce passage de l'AS vers l'AD se justifie à notre avis par ce que nous avons déjà dit , à savoir la tendance au moindre effort physique et mental • il peut

---

(1) P. Cadiot et all , La question du contact des langues, in Colloque de sociolinguistique , Université de Montpellier , 1981 .



- chez les élèves bilingues

Contrairement aux élèves arabisants , les élèves bilingues sont ceux qui réalisent le plus de changement de codes. En effet , leurs productions langagières sont émaillées d'unités linguistiques appartenant aux différents codes en présence . Ci-après un exemple :

"ya-'ustād , la nuḥsinu-l-a carabiyya , 'uḥna bilingues " . Quelles seraient les raisons qui sous-tendraient ce mélange de codes ? Il va de soi que ce que nous allons avancer ne peut être considéré comme définitoire :

Une des raisons qui pourrait germer dans l'esprit serait que les élèves bilingues ne maîtriseraient pas assez l'AS vu que leur langue d'études est le français . D'ailleurs cette explication nous a été donnée par un de ces élèves:

" Nous ne maîtrisons pas l'AS , car nous sommes bilingues " .

Mais cela ne peut se soutenir qu'au prix d'une vaste enquête qui porterait sur l'évaluation du degré de maîtrise de l'AS selon que l'on est arabisant ou bilingue .

S'agissant de l'hypothèse émise au départ , selon laquelle la situation d'interview induit inévitablement un discours surveillé , celle-ci s'en est trouvée partiellement remise en cause . En effet , il est des locuteurs qui se soucient beaucoup plus de " ce qu'ils veulent dire " que " de la façon dont il faut le dire " . Aussi , c'est à juste titre que Juliette Garmadi dit :

" Lorsqu'un locuteur choisit un registre , il peut par son choix , tenter de définir , tant pour lui même que pour l'auditeur , la situation immédiate telle qu'elle lui convient qu'elle soit , plus que telle qu'elle lui est objectivement donnée ". (1)

Mais il est des situations où le langage constitue un enjeu important , un but en soi . Nous faisons allusion à cette situation de discours que sous-tend une émission que diffuse la télévision algérienne, une fois par semaine . C'est une émission à caractère scolaire , s'intitulant "Inter-lycées" . Elle consiste en un jeu de questions et réponses entre deux lycées. Les questions posées portent sur le programme scolaire en cours . Le lycée ayant obtenu le plus grand nombre de points est désigné vainqueur et , par conséquent , récompensé .

En quoi cette émission se différencie-t-elle de la situation d'interview que nous avons mise en oeuvre ? Nous pouvons tout d'abord relever le caractère solennel et officiel de ladite émission ( présence de personnalités , retransmission en direct ) . En outre , cette émission est foncièrement anxiogène . Nous pouvons aussi relever l'importance de l'enjeu de cette émission : il s'agit entre autres de " gagner" pour rehausser le prestige ou de sauvegarder l'image de marque du lycée auquel on appartient (si image il y a ) .

---

(1) Juliette Garmadi , op. cité , p87

L'objectif de cette émission étant de tester les connaissances acquises par les élèves , nous postulons qu'une attention particulière va être donnée aux performances langagières . Effectivement notre observation a confirmé :

- qu'une grande surveillance est portée sur le discours, cela est d'autant plus vrai que les membres du jury mettent toujours en exergue " le souci de bien parler " et ne manquent pas de relever les incorrections commises
- l'absence du phénomène de code-switching ; le passage de l'AS vers l'AD ou vers le français est pratiquement inexistant .

En quoi cette émission se distingue-t-elle des productions langagières recueillies en salles de cours ?

Nous pouvons dire d'emblée que nous avons affaire à deux situations différentes en ce sens que les productions langagières en salles de cours sont celles où on relève le phénomène de code-switching et ce , au mépris des textes officiels qui stipulent l'usage exclusif de l'AS . Cela a été confirmé par notre fréquentation du milieu institutionnel scolaire . C'est ainsi que nous avons été amenés à assister à des cours dans différentes disciplines . Ceci nous permet de montrer que la transmission du message pédagogique n'est pas assurée uniquement par le biais de l'AS , car souvent pour s'assurer de la compréhension de ce message , les professeurs recourent à l'AD . Nous sommes tenté de voir en ce recours un moyen de " vérifier si le circuit de la communication fonctionne ou non " . Mais comme nous allons le



voir ci-après , l'AD n'assume pas uniquement cette fonction .

- Avant le début du cours magistral

Avant que ne débute le cours magistral , on remarque généralement l'usage abondant de l'AD et ce , aussi bien chez le professeur que chez l'élève .

Pour les besoins de l'illustration , citons les exemples suivants :

Exemple 1 ( en cours de physique ) :

Dès l'entrée en classe , le professeur constatant le nombre élevé d'absents, lance à ses élèves :

"wīn rāhum luhrīn ? " ( Ou sont les autres ? )

Exemple 2 ( en cours de philosophie )

Le professeur s'adressant à un élève retardataire :

" wīn kunt " ( ( Ou étais-tu )

Ces exemples aussi modestes soient-ils montrent en effet que les premières minutes qui suivent l'entrée en classe constituent un moment privilégié pour l'usage de l'AD. Mais dès que le professeur entame son cours , le registre devient de plus en plus soutenu : il y a dès lors apparition de l'AS. Mais cela ne veut pas dire que l'AS est la seule variété linguistique utilisée durant la transmission du message pédagogique .

- L'usage de l'AD durant le cours magistral

Exemple 1 :

L'apparition d'une personne étrangère - comme nous en avons fait la constatation - sous-tend généralement l'usage de l'AD :

Un surveillant de lycée fait son apparition dans la classe. Croyant avoir affaire à un élève retardataire , le professeur lui dit :

" lā lā ! kami-ssāca al-'ān ? " ( Non, non ! Il est quelle heure ? )

Alors un éclat de rire général fuse dans la salle . S'étant rendu compte de la méprise , le professeur dit :

"smaḥ li , canbali ṭālib " ( Excusez-moi , je vous ai pris pour un élève) .

Exemple 2 :

Alors qu'un élève s'efforçait de résoudre un problème (au tableau), le professeur remarque qu'un de ses élèves bavardait . Excédé , le professeur lui lance :

" tfadḍal , barra !" (Dehors !)

" waclāh ? " (Pourquoi ?)

" qutlak barra " (Je t'ai dit dehors !)

Exemple 3

En cours de physique . Un élève est sollicité au tableau pour résoudre un problème . Déçu , le professeur lui dit :

" blastak " ( Regagne ta place ! )

Dans cette répartition , nous relevons un emprunt : il s'agit du lexème français "place" qui , une fois intégré dans l'arabe dialectal est devenu blaṣa .

Exemple 5 :

Le professeur s'adresse à un de ses élèves dans les termes suivants:  
" aglac al-vista ntācak , rāk rāyeh tattartaq ! " (Enlève ta veste , sinon tu vas exploser ! ) .

Ici aussi , nous relevons le même phénomène d'emprunt . Le mot "veste" coulé dans le moule dialectal devient : " vista " ) .

Comme nous le constatons , les deux variétés linguistiques en présence , à savoir l'AD et l'AS , semblent jouir d'une répartition fonctionnelle déterminée et que l'une ne semble pas vouloir empiéter sur le territoire de l'autre . Autrement dit , il semble que l'AS est la langue par laquelle se transmet uniquement le message pédagogique . (1)

En somme , ce qui doit être su et appris est dit en AS .

S'agissant de la transition AS -AD , celle -ci est généralement déclenchée par des facteurs psychologiques . Les exemples sus-mentionnés sont à cet égard édifiants . Aussi , on peut dire que la colère , par exemple , est un puissant facteur de changement de codes .

---

(1) Nos remarques à ce propos recourent celles auxquelles a abouti Liliane Hasson : cf La situation linguistique au Maroc , in Colloque de Sociolinguistique , Université de Montpellier , 1981 .



Cependant , de temps à autre , le professeur recourt au dialectal sans motif apparent et ce , comme pour rompre une situation formelle pesante .

Cela dit , nous serons enclins à penser que l'affectivité est généralement du domaine du vernaculaire . Nous nous rallions , en cela , à Salah Garmadi qui se demandait un jour :

" Je demanderais aux linguistes ici présents de confirmer ou d'infirmier ce que je dis . C'est le fait que la partie affective est exprimée en général dans la langue maternelle . " (1)

Ces constatations générales semblent corroborer celles qu'avait relevées Labov dans son ouvrage intitulé "Sociolinguistique " .

#### Le code-switching en situation informelle

Commençons par remarquer tout d'abord qu'effectivement l'AS tend à diminuer au fur et à mesure que l'on s'éloigne du milieu scolaire .

Il se dégage du dépouillement du corpus sonore que l'usage de l'AS n'est investi que :

- par référence à l'univers scolaire : c'est à dire quand il est question de discuter des cours essentiellement ;
- quand il est question de thèmes religieux;
- en présence de l'enquêteur , surtout lorsque ce dernier introduit la conversation par une question posée en AS .

---

(1) S. Garmadi , La situation linguistique actuelle en Tunisie , in RTSS, n° 8 , Déc 1966 , p 27.

### Le code switching en milieu péri-scolaire

Relevons tout d'abord que l'absence de code-switching n'a été constaté que deux fois seulement. Nous faisons ici allusion aux conversations 2 et 3. En effet, la première est menée uniquement en français, tandis que la deuxième est conduite en AD. Ce sont des conversations banales. Dans la première, il est question d'une élève venue retirer un certificat de scolarité. Hormis cela, toutes les autres conversations sont "mêlées".

Comment se présente ce mélange ? Dans les conversations entre élèves et professeurs, le passage de l'AD vers l'AS est déclenché dès qu'il y a évocation de l'univers scolaire.

Dans les conversations entre élèves et personnel administratif, l'AS est absent. La transition va de l'AD vers le français ou inversement.

Nous quittons maintenant la sphère péri-scolaire pour nous intéresser au changement de code tel qu'il s'observe dans les autres situations informelles et ce, en nous astreignant aux faits les plus récurrents :

#### a) le passage vers le français

Si nous faisons abstraction des conversations menées exclusivement (ou presque exclusivement) en français, nous constatons que le passage vers le français a lieu quand la conversation devient de plus en plus technique ou lorsque les locuteurs sont appelés à parler de chose nou-

velles . Toutefois , il importe de remarquer que le passage vers le français n'est pas subordonné à cet état de fait . Il est fait usage du français même quand il est question de désigner des choses très courantes telles " journal " , " bus " , " stylo " etc . Selon G. Grandguillaume, cela se justifie par le fait que " les équivalents en arabe classique sont ignorés ou inutilisables parce que trop étrangers à la langue courante"(1) En outre , vouloir coûte que coûte réaliser un tel terme en AS risquerait d'exposer le locuteur aux sarcasmes de ses interlocuteurs . (2)

b) le passage vers l'AS

Au risque de nous répéter , nous dirons que la transition vers l'AS intervient au moment de l'évocation de l'univers scolaire . La transition a lieu aussi lorsque la discussion porte sur des thèmes religieux .

Conclusion

L'enquête que nous avons menée semble consacrer la répartition fonctionnelle des variétés linguistiques en présence :

- l'AS : langue de l'école , de la religion , des discours officiels . . .
- l'AD : langue de la vie courante et de l'affectivité
- le français : langue de la technique et de la modernité

(1) G. Grandguillaume , Un aspect du bilinguisme à Nédroma, in RTSS, n° 26 , 1971 , p 164

(2) Voir à ce propos la discussion ayant suivi la communication de A. Attia intitulée : Différents registres de l'emploi de l'arabe en Tunisie in RTSS, n°8 , Déc 1966



Cependant , nous ne pouvons avancer cela sans apporter les restrictions nécessaires car il serait aberrant de présenter l'univers linguistique vécu comme éternellement inscrit dans un canevas aussi réducteur que statique .

Et , comme le soutient Amr Helmy Brahim , " ce serait un leurre de croire que parce qu'on a dit : cette langue s'emploie au marché et celle ci dans un colloque " scientifique " on a défini des domaines d'emploi . Les insultes , les plaisanteries , les sous-entendus et les différentes formes de connotation sont susceptibles d'apparaître dans n'importe quel type de situation de communication et le choix qu'un individu fera de ces éléments est fonction de son appréciation du rapport des forces où il s'inscrit et de la disponibilité linguistique de ses interlocuteurs ... "(1)

---

(1) Amr Helmy Brahim , Niveaux de langue et communications sociales en Egypte , in Peuples Méditerranéens , n° 5 , Oct-Déc 1978 , p14

TROISIEME PARTIE :

IMPLICATIONS DIDACTIQUES

1 - A l'issue de cette enquête , durant laquelle nous nous sommes intéressés aux pratiques langagières de nos locuteurs , nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

- Les variétés linguistiques en présence , à savoir l'AD , l'AS et le F se disputent des aires d'usage d'inégale valeur même si elles apparaissent, par endroit , comme étant en distribution complémentaire.

- La langue française , malgré les efforts de l'arabisation , n'a pas perdu de ses positions .

- L'usage de l'arabe standard , de par ses manifestations dans les pratiques langagières de nos locuteurs , reste subordonné aux situations dites formelles (interview, table ronde , etc ...)

En dépit de cela , nous pouvons nous autoriser un optimisme mesuré. Et pour cause . En effet , et à la suite de M. Achouche , nous pouvons dire que :

" La dynamique actuelle , née de l'indépendance des pays du Maghreb (...) se traduit d'abord et c'est , à notre avis , le phénomène le plus important, par un changement dans les rapports qu'entretiennent les jeunes générations avec cette langue (arabe) . (1)

Dans ce même ordre d'idées , H. Skik dit :

" Les différences entre l'arabe parlé - langue maternelle de l'enfant -

" et l'arabe littéral qu'il apprend à l'école sont parfois très importantes.

" Malgré cela, on sent les enfants plus à l'aise dans l'utilisation de l'arabe

" littéral que leurs aînés ; cette langue semble moins distante , moins éso-

---

(1) M. Achouche , op. cité , p 41 .



"térique et moins sacralisée qu'elle ne l'était (...) et son usage moins "guindé", moins artificiel... (1)

Cependant, on doit se garder de verser dans une satisfaction démesurée. Car le faire, c'est prendre ses désirs pour des réalités et minimiser dangereusement les problèmes ayant trait à la didactique de la langue arabe et dont le plus important consiste en la réduction de l'écart existant entre le répertoire verbal de l'enfant et celui que l'école veut lui inculquer, faute de quoi, cet enfant aura l'impression d'apprendre une langue différente de celle qu'il a apprise naturellement.

Mais fort heureusement, des linguistes maghrébins ont en pris conscience lors de l'élaboration de l'Arabe Fondamental Maghrébin. Cela s'est traduit par la réhabilitation de quelques unités lexicales attestées par les anciens linguistes arabes, mais qui <sup>sont</sup> ~~est~~ tombées en désuétude et ce, depuis que les rhétoriciens de basse époque ont décidé de les rejeter parce qu'usitées par la grande masse. (2)

Dans cette perspective aussi, il ya lieu de combattre cette tendance à la préciosité, à la recherche du mot rare que l'on constate dans des situations où le langage soutenu n'est pas recommandé. On se doit aussi de repenser le concept de "faṣāḥa" (la norme de la langue arabe). D'aucuns pensent à tort que la "faṣāḥa" est l'apanage exclusif du rhétoricien. C'est là une grande méprise, car selon les linguistes arabes, il faut entendre

(1) H. Skik, Le contenu de l'enseignement, p 54.

(2) A. H. Salah, Atar al-lisaniyyat, p 30.

par "fasāha" : la clarté dans l'expression , l'intelligibilité et non pas pureté. Une autre grande méprise a consisté à assimiler la langue arabe à la la langue littéraire uniquement .

Il serait judicieux que l'on tienne compte , lors de la rédaction des manuels scolaires du répertoire verbal de l'enfant . Cela devra se traduire comme suit :

- choisir chaque fois de deux termes , par exemple : ḍaby et ḡazāl (=gazelle) , celui qui se rapproche le plus du répertoire verbal de l'enfant.

- savoir proposer aux enfants des unités lexicales suffisantes et bien réparties . Pour ce faire , quelques critères doivent être scrupuleusement respectés . Ce sont ceux énoncés par les concepteurs de l'Arabe fondamental, dont entre autres :

- le critère de la quantité suffisante : ne doit être offert à l'apprenant que le nombre d'unités lexicales qu'il est susceptible d'assimiler;

- le critère de la qualité : ces unités lexicales doivent être fonctionnelles, c'est à dire qu'elle doivent permettre à l'apprenant d'exprimer ses différents besoins langagiers.

Mais pour qu'une telle tâche soit optimale , il serait nécessaire d'établir au préalable la liste des concepts relatifs à la vie moderne et aux préoccupations de l'apprenant. Cette liste doit être élargie aux concepts communs aux enfants arabes et étrangers . (1)

Dans cette perspective , il ya lieu aussi de songer à ces concepts nouveaux pour lesquels il n y a pas de signifiants arabes précis. Nous pensons , par exemple , à " parapluie " . Cet exemple , pour aussi banal qu'il apparaisse, n'en constitue pas moins un problème. En effet , il est souvent rendu en arabe par "midalla" , qui est , en fait l'équivalent de "parasol" (= se protéger du soleil). Quant au terme-proposé par l'Arabe Fondamental-Maghrébin, en

---

(1) A. H. Salah , Recherche en vue de l'élaboration de modèles théorico-expérimentaux pour une didactique moderne de l'arabe , p 2 .



l'occurrence " maṭariyya" , il ne connaît pas encore l'audience escomptée. En outre , les linguistes arabes doivent s'atteler à une autre tâche : celle qui consiste à combler les " cases vides" : nous entendons par là les concepts de la modernité pour lesquels nous n'avons pas de signifiants arabes. Cette tâche ne portera ses fruits que si ces linguistes font preuve d'une volonté commune de standardisation .

Tout comme les unités lexicales , les structures syntaxiques doivent , elles aussi , faire l'objet d'études et de recherches en vue de déterminer celles qui sont les plus usitées , autrement celles qui sont les plus fonctionnelles. Ce sont celles-ci que l'on se doit de présenter aux apprenants. Ce n'est que plus tard , que l'on présentera les structures les plus complexes. De telles recherches devraient s'intéresser aux problèmes de contact entre l'arabe dialectal et l'arabe standard. Car , comme le soutient A. L. Ghazal , " une étude structural des dialectes arabes permettrait de dégager le fond commun dialectal et d'étudier les modalités pratiques de passage du dialectal au standard ." (1)

## 2 - L'enseignement de la grammaire

On peut dire que l'enseignement de la grammaire de la langue arabe n'a pas connu de progrès notables. Elle reste prisonnière des méthodes archaïques et surannées.

---

(1) A. L. Ghazal , Méthodologie de l'arabisation , p 162 -



Centré principalement sur la langue écrite et la littérature classique , l'enseignement de la grammaire est tantôt dispensé selon la méthode déductive tantôt selon la méthode inductive . La première consiste , en fait , en l'énonciation de la règle générale explicitée par quelques exemples. La seconde , quant à elle , suit l'itinéraire inverse , les apprenants étant plus moins associés à la découverte de la règle en question .

Mais toujours est-il que ces méthodes se sont avérées inefficaces. Les articles et les études rédigées à ce sujet sont révélateurs de sentiments d'insatisfaction voire d'échec. Les raisons de cet échec sont multiples. Mais l'une des plus essentielles a consisté à enseigner la grammaire pour elle-même. En outre , les supports linguistiques servant de véhicule pour l'enseignement de cette grammaire restent tributaires de la langue littéraire , voire du Coran.

Conscients de ces problèmes, des linguistes et pédagogues ont voulu y apporter quelques remèdes . On peut , à ce propos , citer les efforts de l'Académie arabe du Caire qui a préconisé une simplification des règles de grammaire. Son projet a visé à : " libérer la grammaire de trois obstacles : une philosophie grammaticale où l'interprétation et la sollicitation des textes sont dominants; l'abus dans la confection des règles qui entraîne un abus dans la terminologie grammaticale ; enfin l'abondance des filal ... " (1)

---

(1) R. Hamzaoui , L'Académie de langue arabe du Caire , p 425 .

Mais force est de constater que bien des linguistes se sont mépris sur la signification de " simplification ". En effet , au nom de cette simplification , certains linguistes ont tout simplement suggéré des idées foncièrement iconoclastes . L'un d'entre eux , en l'occurrence Şâti' al huşari , " invite " à ne point faire de distinction entre deux niveaux d'analyse différents , à savoir le niveau structural et le niveau sémantique . Quant à Chawqi Dayf , non moins iconoclaste , préconise le rejet de la notion de rection ( ʿamil ) . Or rejeter cette notion , c'est se condamner à ne rien comprendre à la structure intrinsèque de la langue arabe . ( 1 )

En fait , la méprise a consisté , comme l'a bien relevé J. Dubois , à mélanger grammaire scientifique et grammaire pédagogique . La grammaire scientifique se définit comme étant le discours que tient le linguiste sur la langue étudiée. Par contre , la grammaire pédagogique est l'œuvre du pédagogue qui s'occupe de déterminer les modes de présentation et d'introduction de cette grammaire . ( 2 )

Aussi , à défaut d'appeler à une simplification des règles de grammaire qui sont au demeurant immuables, il serait judicieux de procéder à une **rénovation** des méthodes de leur présentation .

---

(1) Voir à ce propos A. H. Salah , Linguistique arabe et linguistique générale,  
Tome II .

(2) J. Dubois , Grammaire scientifique/grammaire pédagogique , p 24 .



En outre , la grammaire ne doit pas être enseignée dans sa totalité. On ne doit enseigner que les unités grammaticales fonctionnelles, c'est à dire celles qui apparaissent fréquemment tant à l'oral qu'à l'écrit . (1)

### 3 - Les manuels scolaires

Il va de soi que l'on ne peut ne pas évoquer les manuels scolaires mis à la portée des apprenants. D'emblée , nous pouvons dire que ces manuels doivent être repensés, car il nous a été donné de constater qu'ils sont en deça des préoccupations de ces apprenants. En outre , le contenu linguistique est foncièrement monolithique . Déjà , en 1967 , A. L. Ghazal lançait un cri alarmant : " Nos enfants n'apprennent pas en arabe ce qu'ils apprennent en français " (2). Mais force est de constater que ce cri reste toujours d'actualité.

En nous penchant sur l'étude du manuel de textes en langue arabe en usage dans les classes terminales , nous <sup>avons</sup> fait les constatations suivantes :

- ledit manuel est destiné à toutes les options sans distinction ;
- la langue que véhiculent les textes choisis est une langue archaïque , très éloignée de ce qu'on appelle aujourd'hui " arabe moderne" ;
- la thématique arrêtée ne répond pas aux attentes et aux préoccupations des apprenants.

---

(1) A ce propos , on consultera avec profit l'enquête commanditée par l'ALECSO

Cf : Taṭwir manāhiḡ ta<sup>c</sup>lim al qawā<sup>ci</sup>d al-naḡwiyya , Tunis , 1983.

(2) A. L. Ghazal , Fi qaḡāya al luḡa al carabiyya wa mustawā al taclīm , in Majallat al baḡt al <sup>c</sup>ilmī , Rabat , n° 11 , 1967 .



" Dans notre patrimoine littéraire , la langue n'est pas utilisée comme moyen de contact avec les problèmes du monde , ni comme un instrument de culture touchant à la vie de tous les jours. Lorsque nous ouvrons un livre de littérature , nous avons l'impression de pénétrer dans un monde magique ... Dès que vous entamez la lecture d'un livre de littérature arabe , vous vous trouvez immédiatement pris dans une espèce de toile d'araignée faite de mots et de phrases. Ces fils enchanteurs vous détournent du sens général et vous<sup>vous</sup> trouvez captivés par l'esthétique et la musicalité des mots ... " (1)

3) Enfin , nous arrivons au dernier point ayant trait à la thématique. A ce sujet , nous pouvons dire sans risque de nous tromper qu'elle est en deça des attentes de ceux à qui elle est destinée. Voyons de plus près les champs sémantiques qu'elle recouvre :

a) en poésie

" La vie bédouine " de l'Emir Abdelkader ( 1808-1883 ) : il s'agit de l'éloge de la vie bédouine, mais l'approche du poète pêche par son manichéisme .

" Nakbat Dimašq " ( le sinistre de Damas ) de Aḥmad Šawqi ( 1868-1932 ) .  
L'auteur y décrit l'invasion de la Syrie par les forces armées françaises (1920)

" Tarbiyatu al fatāt " (l'éducation de la fille) de Hāfiḍ Ibrāhīm(1872-1932).  
Dans ce poème , il est question du rôle que peut jouer la femme dans la société  
Cependant l'auteur en parle sur un ton moralisateur.

---

(1) Cité par A. Chériet , Opinion sur la politique de l'enseignement et de l'arabisation , SNED , 1983 , p 30 .

b) en prose

" Al hurriyya " ( la liberté ) de A. Ben badis (1889-1940) ; il s'agit d'une éloge de la liberté conçue dans un style interrogatif.

" Al sarafu - l - māli " (le gaspillage" de Al Mubārak al Milī (1899-1944) : dans ce texte , l'auteur réproouve le gaspillage , mais sa démarche s'avère très moralisante.

Quant aux textes susceptibles d'éveiller quelque intérêt , ceux-ci sont rares pour ne pas dire inexistantes, nous en citerons :

" Tārīh al mar'a istiḥādun ṭawīl " (l'histoire de la femme : un éternel martyr) de Mayy Ziyāda ( 1886-1841). Nous sommes tentés de voir dans cette pièce le seul texte digne d'intérêt et ce , pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce qu'il est écrit par une femme; deuxièmement , parcequ'il traite de la situation de la femme d'une manière qui rompt complètement avec les discours tenus jusqu'ici sur la femme ( discours religieux , entre autres ) ; enfin, parce que c'est l'un des rares textes à avoir suscité en classe un débat tant passionnant que passionné.

En poésie , nous pouvons citer un seul titre qui passe cependant pour être classique : il s'agit de " Ila al ṭugāt " (Aux tyrans) du tunisien Abu-l-Qasim Al Šabbi (1909-1934) : poème à caractère politique. Le poète y traduit sa conviction en la victoire inéluctable des peuples opprimés. Ce poème n'est pas dénué d'intérêt , ne serait-ce que parce qu'il s'applique à une conjoncture désormais tendue.

Cela dit , ce manuel devrait être revu et amendé , car non seulement il est discrédité par les élèves mais aussi rejeté par les enseignants eux mêmes. Nous avons remarqué à cet effet que ce phénomène de rejet est général , en ce sens qu'il est perceptible un peu partout dans le monde arabe. En 1975, la revue libanaise Travaux et Jours procédait à une enquête par le biais de laquelle elle voulait sonder les opinions des enseignants du secondaire sur le programme qu'ils dispensaient. Tous s'accordaient pour dire que ces programmes étaient inadéquats et inintéressants.

A la question : "Qu'est ce qui vous semble le plus urgent à modifier ?" , un professeur dit :

" C'est d'abord le programme. D'une part , il est trop chargé , d'autre part , il ne traite pas de problèmes qui aient quelque relation que ce soit avec ce que vivent les élèves; c'est un programme qui est fait pour un univers qui leur est étranger ." (1)

" Quant à la question : " L'enseignement de la littérature arabe vous aide-t-il à nouer ces contacts que vous cherchez? " , un autre professeur de dire:

" Je trouve que le programme qu'on nous impose est un grand obstacle . On nous oblige de retourner à les poèmes et à des textes de siècles passés. On a des mots , des locutions , des points de vue qui n'ont aucun rapport avec ce que vivent actuellement les jeunes - A partir d'un tel texte , pris en soi - -  
-----

(1) R . Chamussy , " Des enseignants parlent " , in Travaux et Jours , n° 54, 1975 , p21 .



même, il est très difficile de parvenir à poser les problèmes de l'élève ... " (1)

Si le manuel des textes choisis en arabe est jugé négativement aussi bien par les enseignants que par les élèves, il n'en va pas de même pour le manuel des textes choisis en français. En effet, selon une enquête (2) effectuée en milieu scolaire algérien, il ressort que 80% des élèves interviewés sont satisfaits de la thématique présentée. Les raisons invoquées sont multiples mais nous en citerons <sup>quelques</sup> quelques unes:

- la spécificité des options (littéraires, scientifiques etc ..) est prise en compte ;
- les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années secondaires comportent un tronc commun de français fonctionnel, dont les domaines de référence sont respectivement les sciences exactes et, avec la révision de ces dernières, l'épistémologie contemporaine .
- la répartition des thèmes sur l'année scolaire vise un double objectif: à savoir déterminer des thèmes épistémologiques, et d'établir une correspondance entre ces thèmes socio-économiques ou idéologiques qui permettent d'insérer chaque unité dans la réalité vécue . (3)

---

(1) R. Chamussy, op. cité, p 53 .

(2) C. Lanz et N. Romanet, Le français en Algérie, p 53

(3) C. Lanz et N. Romanet, ID., p 58;

Comme l'ont déjà relevé avant nous d'autres chercheurs , les manuels de langue arabe et de langue française offrent deux images différentes du monde : le manuel de langue arabe n'arrive pas à se démarquer d'un passé certes élogieux mais d'aucun secours pour les problèmes du présent . Le manuel de langue française , par contre , est ouvert sur la vie , sur la modernité et sur la technologie . Présentant l'influence néfaste qui pourrait découler de cette vision dichotomique du monde , A. Mazouni dit , non sans raison :

" Il est extrêmement dangereux à tous les égards , d'offrir un schéma culturel où la technique est coupée de la langue nationale . Cela a pour conséquence , dans l'immédiat de rebuter ou de dégoûter de l'arabe une jeunesse soucieuse d'efficacité et portée vers les sciences exactes qui sont celles de la nature ... "(1)

A présent , nous allons essayer de faire part de quelques propositions qui pourraient, nous semble t-il , parfaire le contenu de ces manuels. Nous aborderons en premier lieu la thématique . Cette dernière doit cesser de charrier des thèmes appartenant à des époques révolues .

---

(1) A. Mazouni , Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb , p 55.

Pour ce faire , l'on doit songer à l'intégration de textes d'auteurs contemporains que l'on sélectionnera en fonction de la richesse des sujets abordés. Pour élargir les horizons culturels de l'apprenant , il y aura lieu d'intégrer la littérature étrangère que l'on prendra soin de traduire.

Les concepteurs des manuels scolaires devront aussi songer à la poésie dite libre. On ne saurait trop longtemps l'ignorer d'autant plus qu'elle s'est imposée grâce à des poètes de renom et dont les poèmes sont repris par toutes les bouches. Nous faisons allusion aux poètes palestiniens , dont entre autres : Maḥmūd Darwīš , Tawfik Ziyād et Samīḥ Al Qāsim . D'autres non moins célèbres tels que le syrien Nizar Qabbāni devraient figurer dans ces manuels.

Les extraits de pièces de théâtre doivent avoir aussi droit de cité car ils ont la vertu de conférer à la séance de lecture une grande vitalité. Les concepteurs , encore une fois , ne doivent pas y jeter quelque discrédit sous prétexte que les pièces de théâtre écrites en arabe foisonnent d'énoncés dits en arabe dialectal. Bien au contraire , on doit y voir une source de richesse : en effet , au cours de la phase d'exploitation et d'approche de ces textes , le professeur gagnerait à sensibiliser ses élèves au fonctionnement de ces énoncés et , partant , de les aider à déterminer les aires d'usage des variétés linguistiques en présence ( AS et AD )



La littérature algérienne contemporaine devrait , elle aussi , figurer dans ces manuels . Il est aberrant de la voir frappée de tabou parce qu'écrite dans une langue et un style différents de ceux de jadis . L'évolution des langues - nous l'avons déjà dit - étant un phénomène inéluctable , il serait illogique de vouloir en perpétuer une image désuète. S'évertuer à le faire , c'est détourner - si ce n'est déjà fait , les élèves de la langue arabe que l'on veut pourtant leur faire acquérir .

Aussi , nous pensons que l'intégration de ces textes ne peut être que salutaire parce qu' émanant d'un réel vécu . S'agissant donc de la littérature algérienne que nous venons d'évoquer , nous proposons l'intégration de textes d'écrivains qui se sont imposés dernièrement :

- Nous commencerons par parler de Tahar Ouettar qui est l'une des figures les plus marquantes de la littérature algérienne contemporaine d'expression arabe. Sa célébrité tient aux thèmes qu'il a traités. Dans son roman " Al az " (l'as) , l'auteur traite des clivages idéologiques survenus au cours de la guerre de libération . Dans un autre roman intitulé " Al zilzel " (le séisme) , T. Ouettar aborde le thème de la révolution agraire à travers le portrait d'un propriétaire terrien qui use de maints subterfuges pour que ses terres ne soient pas nationalisées. L'auteur réussit grâce à une démarche humoristique.

- Abdelhamid Benhadouga , quant à lui , s'est imposé et s'est fait remarquer grâce à son roman : " rih al janūb " (le vent du sud) . Dans cette oeuvre , l'auteur dépeint la révolte d'une lycéenne contre la situation inhumaine dans laquelle est réduite la femme.

Pour clôre ce chapitre , nous pensons que ce sont ces thèmes qui peuvent susciter chez les apprenants la motivation tant recherchée. C'est aussi par le biais de tels auteurs que l'on pourra pénétrer le monde arabe et appréhender son génie , ses contradictions et ses aspirations .

C'est aussi dans cette perspective que l'on se doit de réhabiliter des auteurs tels que : Najib Mahfud , Leila Baalabaki , Tayeb Salih désormais célèbres et traduits dans plusieurs langues du monde.

Nous allons aborder maintenant les propositions qui concernent la langue en tant que telle . Comme nous l'avons déjà dit , le manuel en question véhicule une "surnorme". Nous entendons par là un modèle linguistique des plus soutenus mais éculés que l'on ne rencontre aujourd'hui que dans des sphères réduites , c'est à dire chez des intellectuels issus d'anciennes écoles et qui font montre d'un purisme inconditionnel . D'ailleurs , ce sont ceux-la mêmes

qui récusent la littérature contemporaine sous prétexte que la langue qui la véhicule rompt avec le modèle linguistique des anciennes générations. Ce sont eux aussi qui assimilent la langue - toute la langue - à la langue littéraire.

Or, la langue " n'est pas uniquement celle que l'on étudie dans les textes littéraires ; la langue est avant tout un instrument de communication qui se distingue des autres textes écrits par son dynamisme et sa vitalité ... " (1)

La langue littéraire ne représente, en fait, qu'un seul niveau de langue. Mais malheureusement, l'institution scolaire ne fait que privilégier ce seul niveau comme si on destinait tous les apprenants à de carrières littéraires. C'est ce qui a fait s'écrier K. T. Ibrahimî :

"L'une des tares inhérentes aux méthodes d'enseignement ( encore en vigueur malheureusement ) consiste à centrer toute l'attention sur l'écrit et ne considérer que la langue contenue dans la prose et la poésie " (2)

Ces méthodes écartent du même coup la distinction : oral/écrit et s'évertuent à faire croire que la langue est réductible au seul plan de l'écrit ( 3).

---

(1) K. T. Ibrahimî , " Tarīqatu ta'limi al tarākib al carabiyya fi-l-madārisi al mutawassīta al jazā'iriyya " , p 43.

(2) K. T. Ibrahimî , op. cité ; p 43 .

(3) Voir, à ce propos les réflexions de A. H. Salah , "Atar al lisaniyyat " , p 29.



Cela dit , " il n'est pas question , comme parfois les linguistes d'en nourrir l'horrible dessein d'exclure la littérature , mais de la situer dans l'ensemble très vaste des textes par rapport auxquels on la définit . " (1)

Pour rompre donc avec ces méthodes multiséculaires , il est nécessaire d'intégrer aussi , chaque fois que l'on songe à élaborer des manuels, des textes non-littéraires ou para-littéraires , car "la lecture ne doit pas être limitée aux textes littéraires ; ceux-ci ne constituent qu'une partie de la production écrite. Or , nos élèves doivent pouvoir et savoir lire (...) . Ces productions joueront sur leur formation intellectuelle (...) et il est nécessaire que l'école leur apprenne à les analyser . " (2)

En un mot , nous appelons à la suite de J. Peytard et L. Porcher , à un " un enseignement du non littéraire " . Aussi , en ayant à l'esprit la langue arabe , nous dirons à leur suite toujours :

" Notre visée est d'insister (...) sur l'enjeu du non littéraire : il n'en est rien de moins que d'établir que l'enseignement de la langue , c'est l'exploration des textes et des discours où se parle , s'écrit de nos jours , comme dans le passé , le français . " (3)

---

(1) N. Gueunier , Lecture des textes et enseignement du français , p 8 .

(2) N. Gueunier , op. cité , p 94 .

(3) J. Peytard et L. Porcher , Pour un enseignement du non littéraire , in L. F, n° 28 , 1975 , p 41 .

Dans un même ordre d'idées , S. Allaire soutient :

" Substituer à une formation grammaticale centrée sur l'observation des textes les plus élaborés une formation résolument axée sur une pédagogie de la différence , c'est ouvrir enfin les yeux sur la diversité de ce langage composé et mouvant qu'on appelle le français " . (1)

Concrètement cela devrait se traduire par l'intégration , par exemple , de journaux et de revues. Mais comme le remarque N. Gueunier , " faire entrer dans la classe journaux , revues , bandes dessinées , textes publicitaires n'est pas une décision à prendre à la légère , , par souci de facilité . Il est nécessaire , au moins pour soi-même , de définir les objectifs que l'on poursuit ... " (2)

Un des buts que l'on pourrait se fixer en intégrant de tels textes serait de sensibiliser les élèves à leur fonctionnement , les amener à découvrir ce qui les distingue d'autres textes. Ainsi , on leur apprendra à "manipuler un journal , trouver assez rapidement la suite ou le développement de l'article ou du titre annoncé en première page ... "(3)

---

( 1) J. Peytard et L. Porcher , Pour un enseignement du non littéraire , p 41.

(2) S. Allaire , La phrase du français radiophonique , p 80

(3) N. Gueunier , op. cité , p8.

On les soumettra aussi à des exercices d'observation demandant précision dans les mesures et calculs (surface consacrée aux articles) avec essai d'interprétation : les gros caractères sont employés pour les sujets jugés importants(1)

On se gardera d'omettre "l'étude du style journalistique (exemple : les réductions syntaxiques opérées dans les titres, la spécificité lexicale, l'interprétation sémantique" (2)

En conclusion, nous dirons que l'intégration du non littéraire n'est pas une fin en soi. Bien au contraire, elle vise à faire prendre conscience aux élèves de l'existence de plusieurs registres de langue. (3)

---

(1) N. Gueunier, op. cité, p 103.

(2) N. Gueunier, op. cité, p103.

(3) Nous entendons par "non littéraire" les textes à caractère scientifique et les textes journalistiques, entre autres.



4 - La lecture

Nous abordons maintenant le problème de la lecture que nous tenons pour un des facteurs essentiels dans toute entreprise pédagogique .

A la faveur du questionnaire que nous avons soumis à nos locuteurs , il ressort que ces derniers ne manifestent que très peu d'intérêt à la lecture extra-scolaire. En effet , cette dernière se limite presque exclusivement aux journaux et revues.

Nous pensons que cela tient à deux raisons essentielles :

- l'absence de tradition de lecture au sein de la famille et l'insuffisance des bibliothèques scolaires et publiques ;

- au niveau de l'institution scolaire " se manifeste une certaine fragilité d'habitudes de lire (...) . L'élève ou l'adolescent ne semble pas accéder au livre spontanément ; lire n'est pas senti comme un besoin urgent et vital , ni une source d'enrichissement voire un acte gratuit devant s'inscrire dans l'univers des besoins . " (1)

En effet , la lecture , dans le milieu scolaire , n'arrive pas à déborder celle du manuel scolaire en vigueur. Aussi , l'on peut parler sans risque d'exagérer de " l'omniprésence du manuel scolaire " .

---

(1) A. Bencheikh , De la motivation à la lecture, in Colloque de Hammamet (Tunis) sur " l'approche des problèmes du livre et de la lecture " (1972) , p110.

Or , le livre scolaire , ne peut à lui seul , promouvoir le désir de lire parceque coercitif et contraignant . C'est d'ailleurs ce qui a fait dire à A. Bencheikh :

" Le caractère négatif de l'association du livre au travail scolaire n'est qu'un cas particulier de nombreux stéréotypes qui s'opposent à la pratique de la lecture . " (1)

Pour améliorer cette situation , il nous semble urgent de reconsidérer l'acte de lire qui ne doit pas rester subordonné au manuel scolaire .

" C'est en termes de désir qu'il faut analyser la lecture (...) , un désir susceptible de faire du texte lu la plus vibrante des fêtes , le plus secret des refuges . " (2)

Cela étant , nous allons ci-après faire part de quelques propositions qui sont de nature à favoriser et susciter le désir de lire.

a) De la motivation à la lecture

Le professeur de langue doit tenir compte du désir de ses élèves , de leur curiosité. Les livres qu'ils seront amenés à lire et à commenter doivent émaner de leur propre choix .

(1) A. Bencheikh , op. cité , p 114 .

(2) Jacques Dubois , Pour une définition de la lecture , in colloque de Hammamet (Tunis) sur "l'approche des problèmes du livre et de la lecture" (1972), p 23 .

L'introduction des moyens audio-visuels dans les séances de motivation à la lecture , et principalement dans les séances de présentation du titre littéraire ou scientifique , peuvent créer les conditions d'une situation psycho-pédagogique motivante . La réalisation des dossiers audio-visuels: de motivation à la lecture : documents imprimés , photographies , diapositives , montages littéraires ou scientifiques (...) traduit , comme le remarque A. Bencheikh , un besoin de changement du climat matériel et affectif qui caractérise la situation pédagogique . (1)

1 - Présentation audio-visuelle du livre

Cette présentation consiste en la prise de contact avec le livre . Durant la présentation , l'animateur présente les données générales du livre: genre , titre , auteur , éditeur , date d'édition , le prix . "Il fera ensuite allusion au format , nombre de pages , aux aspects typographiques. De tels aspects prennent une signification importante lorsqu'on envisage le livre comme produit inséré dans un circuit socio-économique." (2)

(1) A. Bencheikh , op cité , p 111 .

(2) Ibid , p 119.



## 2 - Dialogue autour du livre

Une fois le livre présenté , la parole sera donnée aux élèves qui voudront bien avoir d'autres précisions sur le livre en question . Ce qui ne fera que renforcer leur motivation et leur désir de prendre ce livre afin de le lire , l'analyser et l'exposer aux camarades lors de la séance de compte rendu de lecture .

## 3 - La séance du compte rendu de lecture

a ) Avant de nous étendre sur ce sujet , nous pensons que la promotion de la lecture est subordonnée à la résolution des problèmes qui entravent l'acte de lire . Nous faisons allusion à l'insuffisance quantitative et qualitative de livres . Pour y pallier , il y a lieu de procéder à :

- l'enrichissement de la bibliothèque de l'établissement en général et de la classe en particulier afin que l'élève y trouve les ouvrages susceptibles de répondre à ses goûts et ses désirs .

- la multiplication des exemplaires d'un même ouvrage afin de permettre à un grand nombre d'élèves de le lire et de participer à la discussion .

- " l'introduction à côté des livres et de revues et de journaux littéraires et / ou scientifiques , afin de mettre les élèves au courant des

faits les plus récents dans les domaines littéraires et scientifiques ."(1)

b) les différentes étapes du compte rendu de lecture

Ces étapes sont au nombre de deux :

- le compte rendu
- la discussion

Dans un premier temps , l'élève chargé du compte rendu , sera appelé à résumer et à présenter les conclusions tirées de l'ouvrage. Dans un second temps , s'instaurera une discussion autour du compte rendu .

Mais avant que le compte rendu ne devienne une tradition , il importe que le professeur apprenne à ses élèves ce qu'est le compte rendu. Pour ce faire , il gagnerait à procéder à une expérience collective .

Le compte rendu de lecture peut , en principe , suivre l'itinéraire suivant :

- présentation du livre

L'élève chargé de cette tâche inscrit au tableau le titre du livre , le nom de l'auteur , un bref aperçu sur sa vie et son oeuvre (si possible), le nombre de pages , la date et le lieu d'édition.

---

(1) A. Soua , Du compte rendu de lecture , in Colloque de Hammamet (Tunis) sur " l'approche des problèmes du livre et de la lecture" , 1972, p 160 .

- présentation du thème du livre

Durant cette phase , l'élève présente le thème du livre. "Pendant qu'il parle , le professeur et les autres élèves suivent son exposé et lui signalent toutes les erreurs de langage , de grammaire ou de syntaxe tout en lui laissant la possibilité de se corriger lui-même . Cependant , les erreurs touchant le thème ou la compréhension du livre seront notées et signalées lors de la discussion. " (1)

- discussion

Une fois le compte rendu terminé , on passe à la discussion . Cette dernière doit "favoriser une activité intellectuelle spontanée" . Cependant, pour que cette phase réussisse , les élèves devront présenter leurs remarques et leurs questions de manière ordonnée .

Au cours de la dernière étape , la discussion devra porter sur quelques aspects essentiels , c'est à dire sur ceux qui susciteront le plus d'intérêt .

Enfin , pour que le profit soit total , le professeur ne doit pas omettre d'initier ses élèves aux aspects esthétiques du style et de la langue.

(1-) A. Soua , op. cité , p 161 .



Il devra ainsi les amener à

"prolonger l'itinéraire de l'auteur en le remettant en question , en l'enrichissant , en le confrontant avec les données de l'expérience vécue ." (1)

En conclusion , nous dirons que la lecture doit être plurielle , c'est à dire qu'elle doit être étendue à toute la production intellectuelle contenue aussi bien dans les livres ( autres que scolaires ) que dans les revues et journaux. En outre , la promotion de l'acte de lire est une tâche qui incombe à l'école . En se dotant de bibliothèques riches , elle sera à même de répondre aux attentes des apprenants . Nous pensons que la sensibilisation à la lecture doit être entreprise dès les premières années du cycle de l'enseignement primaire ; et ce , en mettant à la disposition des enfants les moyens nécessaires susceptible de forger le lectorat de demain.

Parallèlement à cela , l'institution scolaire doit favoriser les activités culturelles extra-scolaires sus toutes ses formes. Ces dernières sont presque inexistantes. En guise d'activité extra-scolaire, nous n'avons relevé que les compétitions sportives. Or , cela est insuffisant. L'épanouissement de la personne doit être complète. Elle doit toucher aussi bien l'esprit que le corps .Aussi , les élèves gagneraient à être associés à des activités culturelles diverses telles que le théâtre , la musique , la confection d'une revue périodique qui serait en quelque sorte "le porte-parole " de leur lycée.

---

---

(1) A. Bencheikh , op cité , p123 .

Conclusion générale

L'étude que nous venons d'entreprendre pose beaucoup plus de problèmes qu'elle n'en résoud. Néanmoins, elle nous a permis de jeter la lumière sur ceux qui méritent des solutions urgentes.

Ainsi, nous avons pu constater que l'institution scolaire favorise encore une vision monolithique de la langue : la langue littéraire. En outre, cette dernière n'a pour référence que la littérature ancienne. Par conséquent, cette vision monolithique ne s'est embarrassée nullement de la distinction langue/parole. Dans la classe, le langage de l'enfant est condamné. (1)

C'est dire aussi que le problème de niveaux de langue ou registres de langue n'a jamais été posé sérieusement, excepté dans deux ou trois études que nous avons pu lire. Outre celle de M. Hadj Salah que l'on a déjà citée plus haut, on a pu apprécier celle de Mohamed Kamel Hussein (2).

---

(1) G. Gagné, Enseignement et "qualité de la langue au Québec", in FDM, n° 1, Janvier 1982, p 68.

(2) M. K. Hussein, Al luga al carabiyya al mu'asira, p 7.

Ce dernier dit , à juste titre , :

" On n'est jamais arrivé à déterminer les situations qui sous-tendent un arabe standard soutenu et celles qui sous-tendent un arabe plus moins relâché ". (1)

Aussi , l'adéquation entre registre de langue et situation de discours n'a jamais fait l'objet de quelque débat linguistique .

Cela étant , nous pensons que les concepteurs des manuels scolaires devraient , à chaque fois qu'il est question d'élaborer des méthodes d'enseignement ne pas favoriser uniquement la langue littéraire. Leur souci devra consister à " donner le plus tôt possible aux élèves le sentiment que le langage se développe dans des situations et qu'il est solidaire du mouvement de la vie, qu'il est avant tout dialogue et communication . " (2)

Pour mieux illustrer ces propos , nous citerons J. P. Caput qui dit :  
" Sur le plan de l'enseignement , entraîner à l'expression orale et écrite sous toutes ses formes , faire prendre conscience ( par la pratique également) des différents registres de langue , de la notion de convenance, entre thème abordé , moyens linguistiques utilisés et situations, donner d'abord le pas au fonctionnel sur l'esthétique. . . " (3)

---

(1) M. K. Hussein , Al luga al carabiyya al mucasira , p 7.

(2) E. Wagner , De la langue littéraire à la langue parlée , p8.

(3) J. P. Caput , Naissance et évolution de la notion de norme en français, in LF , n° 16 , 1972 , p 73 .



Si nous voulons faire nôtres ces propositions , de sorte que nous puissions les appliquer à la langue arabe , l'on aura intérêt à prendre en considération la situation de diglossie qui caractérise le monde arabe. Qu'est-ce à dire ? Que l'on doit se défaire de cette tendance à culpabiliser les enfants lorsque ces derniers utilisent leur vernaculaire; en outre, la langue littéraire, comme nous l'avons déjà dit , ne vaut que pour les situations de discours soutenu. Il serait aberrant de la faire valoir , comme on le voit trop souvent , pour des situations où un arabe standard fonctionnel , dénué de fioritures serait le bienvenu.

Cependant , pour que de telles tâches se réalisent , il ya lieu de les inscrire dans un vaste projet qui serait celui de la promotion, de la langue arabe à laquelle oeuvre l'Institut de linguistique et de phonétique depuis sa création.

La réalisation de ce projet peut se faire , selon nous , de deux sortes:

- la promotion de l'enseignement de la linguistique aussi bien dans les facultés que dans les écoles normales ou instituts de technologie de l'éducation.
- la création de cellules de recherches qui s'intéresseraient éventuellement à la didactique de la langue arabe destinée aussi bien aux autochtones qu'aux étrangers .

ANNEXE

Annexe

Traduction du questionnaire soumis aux informateurs :

Questionnaire n°

Rempli par : (1)

Le :

Lieu :

I - Identification de l'informateur :

Age :

Sexe : masculin  féminin

Classe :                      Option :

II - Le cadre socio-économique de la famille :

Profession du père :

" " " de la mère :

Niveau culturel du père :

" " " de la mère :

Nombre de frères et soeurs :

III - L'univers linguistique de la famille :

Quelle est la langue la plus utilisée à la maison:

- l'arabe dialectal
- le kabyle
- l'arabe standard :
- le français

---

(1) Facultatif .



S'agissant de la correspondance , vos parents utilisent-ils :

- l'arabe standard :
- le français :

Que lisent-ils :

- des ouvrages scientifiques :
- " " " littéraires :
- journaux :
- revues

Lisent-ils en :

- arabe standard
- français
- autres langues

#### IV - L'univers linguistique et culturel de l'informateur:

- le passé scolaire :

Quelle a été votre langue d'études ,

- au primaire : arabe  français
- au moyen : arabe  français
- au secondaire arabe  français

Avez-vous rencontré des difficultés :

- oui  non

Préciser lesquelles :

- actuellement :

Pourquoi avez-vous choisi cette option ?

Trouvez-vous des difficultés en vous exprimant en arabe standard:

- oui  non

Préciser :

Le contenu des manuels d'arabe répond-il à vos besoins et à vos préoccupations ?

- oui  non

Préciser :

L'arabe standard vous permet-il d'exprimer tout ce que vous ressentez :

- oui  non

Préciser :

Recourez-vous au français (ou à une autre langue) en cours d'arabe :

- oui  non

Préciser :

Quelle(s) langue(s) utilisez-vous dans la cour :

- avec vos professeurs :

- l'arabe standard :

- " " dialectal :

- le français :

Préciser :

- avec vos amis :

- l'arabe standard :

- l'arabe dialectal :

- le français :

Préciser :

Fréquentez-vous la bibliothèque de votre lycée :

- oui  non

Quel(s) genre(s) de livres lisez-vous ?

Lisez-vous en :

- arabe standard:

- français :

- en dehors du cadre scolaire :

1 au foyer :

Quelle (s) langue (s) utilisez-vous :

- l'arabe dialectal :
- l'arabe standard :
- le kabyle :
- le français :

Quelle (s) langue (s) utilisez-vous pour votre correspondance :

- l'arabe standard :
- le français :

Pourquoi ?

2 - en dehors du cadre familial :

Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour parler :

- avec vos amis :

- l'arabe dialectal :
- l'arabe standard :
- le français :
- le kabyle :

- avec d'autres gens :

- l'arabe dialectal :
- " " standard :
- le kabyle :
- le français :

Quand vous vous rendez aux différentes institutions de l'état, qu'utilisez-vous :

- l'arabe dialectal :
- " " standard :
- le français :



Quelle (s) langue (s) parlez-vous aisément :

- l'arabe dialectal :
- " " standard :
- le français :

Pourquoi ?

Selon vous , pourquoi l'arabe standard est-il peu utilisé ?

BIBLIOGRAPHIE

*et articles*  
I - Ouvrages en langue française

- Abbou (A) , "La didactique de la troisième génération" , ELA , n° 37 ,
- Achouche (M) , "La situation socio-linguistique de l'Algérie" , Langages et Migrations , Centre de didactique des langues , Université de Grenoble , 1981 .
- Attia (A) , "Différents registres de l'emploi de l'arabe en Tunisie" , RTSS , Tunis , n° 8 , Déc 1968 .
- Bachman (C) , "Le langage dans les communications quotidiennes : quelques perspectives" , ELA , n° 37 ,
- Bencheikh (A) , "De la motivation à la lecture" , Colloque de Hammamet , Tunis , Publications de l'Institut National des Sciences de l'Education , Tunis , 1974 .
- Benmoussa (S) , Contribution à la description de l'arabe parlé par les travailleurs migrants algériens , Thèse de 3ème cycle , Université de Grenoble , 1981 .
- Bourdieu (P) , Questions de sociologie , Editions de Minuit , Paris , 1984 .
- Brahimi (B) , "La presse d'expression française en Algérie" , FDM , n° 189 , 1984 .



- Caput (JP) , "Naissance et évolution de la notion de norme" , LF , n°16 ,  
1972 .
- Chamussy (R) , "Des enseignants parlent" , Travaux et Jours , n°54 ,  
1975 .
- Chériet (A) , *Opinion sur la politique de l'enseignement et de l'arabisation , Traduit de l'arabe par M.L. Bouzeghda , Société Nationale d'Édition et de Diffusion , Alger , 1983 -*
- Dabène (L) , Linguistique et didactique des langues , Les sciences du langage en France au XXème siècle , (sous la dir. de B. Peltier) .
- Dubois (J) , Dictionnaire de linguistique , Librairie Larousse , Paris ,  
1973 .
- Dubois (J) , "Grammaire scientifique et grammaire pédagogique" , in  
LF, N° 14, 1972 -
- Dubois (J) , Introduction au n° 14 de LF , 1972 :
- Dubois (Jacques) , "Pour une définition de la lecture" , Colloque de Hammamet , Tunis , Publications de l'Institut des Sciences de l'Éducation , Tunis , 1974
- Ducrot (O) et Todorov (T) , Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage , Le Seuil , Paris , 1972 -
- El-Ayed (A) , "Contribution à l'étude des fautes chez les élèves du secondaire" , RTSS , n° 8 , Déc 1968

- Fishman (J) , Sociolinguistique , Labor , Paris , 1971
- François (D) , L'oral , les oraux et leurs grammaires " , FDM , n°145,  
1979
- François (F) , " Langage et communication " , ELA , n°26 ,
- Gagné (G) , Enseignement et " qualité de la langue au Québec " , FDM,  
n° 1 , 1982
- Garmadi (S) , " Quelques faits de contact linguistique franco-arabe " , RTSS,  
n° 8 , Déc 1968
- Garmadi (S) , Etude lexicale de Al-qira'a (1er livre de lecture ) , Cahiers  
du CERES ( Centre d ' Etudes et de Recherches Econo-  
miques et Sociales ) , n° 1 , Tunis , 1968
- Ghazal (AL) , Méthodologie de l'arabisation , Journées de réflexion et  
d'étude sur les relations entre la langue arabe et la langue  
française , Sassenage , 1974
- Grandguillaume (G) , Arabisation et politique linguistique au Maghreb ,  
Maisonnette-Larose , Paris , 1981
- Gueunier (N) , Lectures des textes et enseignement du français , Hachette,  
1974
- Hadj-Salah (A) , Linguistique arabe et linguistique générale , Tome I ,  
Thèse d'état , Paris IV , 1979

- Hadj-Salah (A) , Programme de lexicologie et de morphosyntaxe automatisées , Institut de linguistique et de phonétique , Université d'Alger , 1985 (inédit)
- Hamzaoui (R) , L'académie de langue arabe du Caire , *Publications de l'Université de Tunis, Tunis, 1975-*
- Holtzer (G) , Analyse sociolinguistique de la communication et didactique , Hatier , Paris , 1981
- Houdebine (AM) , Problèmes d'enquête : quelques points , Colloque de Sociolinguistique , Université de Montpellier , 1981
- Jakobson (R) , Essais de linguistique générale , Tome I , Editions de Minuit , Paris , 1963
- Kremnitz (G) , Sur quelques niveaux sociaux des conflits linguistiques , Colloque de Sociolinguistique , Université de Montpellier, 1981
- Labov (W) , Sociolinguistique , Editions de Minuit , Paris , 1976 -
- Meynet (R) , Vers une nouvelle pédagogie de l'arabe , Travaux et jours, Beyrouth , n° 56 , 1975
- Mazouni (A) , Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb , François Maspéro , Paris , 1969



Tapiéro (N) , Pour une didactique de l'arabe moderne : problématique et solution , 2 tomes , Librairie Honoré Champion , Paris , 1976

Wagner (E) , De la langue parlée à la langue littéraire , Hachette-Larousse, Paris , 1965

et articles  
II - Ouvrages en langue arabe

- Anīs (Ibrāhīm) , , Muhādarāt fi mustaqbal al-luġa al-carabiyya al-mus-taraka , Machad ad-dirāsāt al-culyā , Miṣr , 1959.
- Haġġ-Sālih (A) , Al-'usus al-cilmiyya litatwīr taclīm al-luġa al-carabiyya , Maġallat al-macriḥa , Dimāṣq , cadad 270, 1934 .
- " " " Aṭar -al-lisāniyyāt fi-nnuhūd bi-mustawā mudarrisiyy al-luġa al-carabiyya , Maġallat Al-lisāniyyat, cadad 4 .
- Husayn (M. K) , Al-luġa al-carabiyya al-mucāsira , Dār al-macāriḥ, Al-qāhira , 1976 .
- Talib Al-Ibrāhīmi (K) , Tariqatu taclīmi at-tarāḥib al-carabiyya fi-l-ma-dāris al-mutawassita al-gazā'iriyya , Maġallat Al-lisā-niyyāt , cadad 5 .
- Gazāl (A. L) , Fi qaḍāya al-luġa al-carabiyya wa mustawā at-taclīm , Maġallat al-baḥt al-cilmī , cadad 11 , Rabat , 1967 .
- Qarmādi (S) , Dawr al-lisāniyyat fi-l-musahamat fi-ttacrib , Maġallat Hamzat-l-waṣl , Al-gazā'ir , cadad 6 , 1975.
- Murtād ( A) , Al-cāmmiyya al-gazā'iriyya wa-silatuha bi-l-fuṣḥā , aṣ-ṣarika al-waṭaniyya li-nnaṣr wa-ttawziḥ , Al-gazā'ir , 1931.

TABLE DES MATIERES

Introduction	p 6
<u>Première partie : le cadre théorique et méthodologique de la</u> <u>recherche :</u>	
I - L'apport de l'étude du langage en situation à la didactique des langues	p 10
II - L'évolution de la didactique de l'arabe	p 17
III - L'arabe standard : esquisse d'une définition	p 23
IV - La situation linguistique en Algérie	p 30
V - Méthodologie de la recherche	p 35
<u>Deuxième partie : Analyse des données recueillies :</u>	
I - Dépouillement du questionnaire	p 40
II - Analyse des corpus sonores :	
a ) les interviews	p 53
b ) les productions langagières dites informelles	p 62
<u>Troisième partie : Implications didactiques</u>	p 100
Annexe	p 131
Bibliographie	p 137