

Directrice de la revue
Attika ABBÈS KARA

Responsables de la rédaction
Malika KEBBAS
Attika ABBÈS KARA

Paysages minorants, dynamiques et implications

Numéro coordonné
par

Noudjoud BERGHOUT
Attika ABBÈS KARA
Ali BECETTI

Politique éditoriale

La revue *Socles (Société et Langues)* se veut le reflet des recherches, privilégiant l'interdisciplinarité, menées au sein du laboratoire LISODIP dans des domaines variés en sociolinguistique, en sociodidactique et en littérature francophone en contextes plurilingues.

C'est ainsi qu'en prolongement d'une démarche engagée depuis plusieurs années, ces recherches, malgré la diversité des problématiques, des contextes et des corpus, s'intéressent toutes aux situations de pluralité des langues, des variétés et des usages, à leurs modes de contacts, aux représentations produites, tant dans le cadre socioprofessionnel et scolaire que dans le cadre littéraire. Elles permettent de réunir des données contextualisées et de s'interroger sur les enjeux épistémologiques et théoriques qu'induisent les transférabilités modélisatrices de certains concepts et démarches dans lesquelles le français est en contact avec d'autres langues : paradigme de « complexité » et de « réflexivité » ; concept de « variation », de « socialité », de « mobilité », d'« interculturel », d'« écriture bilingue ».

La revue *Socles* tend, par ailleurs, à promouvoir l'échange entre équipes de recherche nationales et internationales et à créer une dynamique répondant aux attentes des jeunes chercheurs.

Comité scientifique

ABBES Attika-Yasmine (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; ASSELAH-RAHAL Safia (Université Alger 2, Algérie) ; ATTATFA Djillali (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BEACCO Jean-Claude (Université Paris 3) ; BECETTI Abdelali (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BENTAIFOUR Belkacem (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; BILLIEZ Jacqueline (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; BLANCHET Philippe (Université Rennes 2, France) ; BONN Charles (Université Lyon 2) ; CLERC Stéphanie (Université de Provence, France) ; CORTIER Claude (Université de Lyon, France) ; COSTE Claude (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; ELOY Jean-Michel (Université de Picardie, France) ; KEBBAS Malika (Université Blida 2, Algérie) ; KHELLADI Khadidja (Université Alger 2, Algérie) ; LANÇON Daniel (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; LEHDAHDA Mohamed (Université Moulay Smaïl de Meknès, Maroc) ; OUCHERIF Lamia (ENS de Bouzaréah, Alger, Algérie) ; PIAT Julien (Université Stendhal-Grenoble 3, France) ; RISPAIL Marielle (Université de Saint-Etienne, France) ; STAFFORD Andy (Université de Leeds, Royaume-Uni) ; VAN DER POEL Ieme (Université d'Amsterdam, Pays-Bas).

Président d'honneur : KOLLI Abdellah, Directeur de l'ENS Bouzaréah – Alger

Directrice de publication : ABBÈS KARA Attika

Responsables de la rédaction : KEBBAS Malika et ABBÈS KARA Attika

Secrétariat de rédaction : MEZALI Safia Latifa

Contacts

ENS de Bouzaréah, 93, rue Ali Remli, Bouzaréah, Alger, Algérie

lisodip@gmail.com

Édition et impression de la revue

Hibr Éditions



Revue publiée sous le haut patronage du Ministère algérien de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique



SOMMAIRE

Avant-propos 7

Abdelali BECETTI et Ouahiba BENBAKKAR

Parlers jeunes, argots ou « *loughat el-chari'* » ? État de l'art et quelques regards herméneutiques sur un objet socialement et scientifiquement minoré en Algérie 11

Salah AÏT CHALLAL

Pouvoir(s) et langues :
l'unilinguisme comme instrument de domination 29

Noudjoud BERGHOUT

Le chaoui langue minorée ou minoritaire en contexte urbain batnéen 37

Mahfoud MAHTOUT

Dénomination, minoration et effort de grammatisation lexicographique des langues d'Algérie 51

Jean-Guy TALAMONI

Naissance et développement d'un champ littéraire en langue minorée : le cas de la Corse 71

Khadidja BENKAZDALI

Conflit identitaire et réconciliation dans *Origines* d'Amin Maalouf 85

Olivier HUTIN et Karen LOPEZ

La stratégie de condescendance, expression de la hiérarchisation des langues 97

VARIA

Rym CHAHMAT

Les modalisateurs dans les textes argumentatifs d'apprenants en 3^e année secondaire 119

Djamal ISSAD

Compétences transversales langagières dans les programmes scolaires de la 4^e année moyenne : transfert de la langue arabe vers la langue française 139

Avant-propos

Ce numéro de *Socles* réunit des articles sélectionnés à l'issue de la journée d'étude « Paysages minorants, dynamiques et implications » organisée le 5 mars 2014 à l'ENS de Bouzaréah faisant suite à l'appel à contribution traitant la même thématique, lancé par le laboratoire LISODIP.

Il est sans doute présomptueux de prétendre faire ici un historique, fût-il succinct, de la question de la minoration et de ses implications, stratégies, paysages, etc. tant celle-ci semble plonger ses racines très loin dans les premières recherches sociolinguistiques.

Si la linguistique structuraliste n'a pas inscrit la variation dans son objet en privilégiant une entrée par les langues standard, la sociolinguistique s'est vite tournée vers les usages hétérogènes en inscrivant, dès le départ et prioritairement, l'étude des variétés linguistiques dans ses relations complexes et naturelles avec les langues nationales, dominantes, supérieures, officielles, etc.

Sans doute, la notion de « minoration » a-t-elle à voir avec un paradigme de hiérarchisation langagière impliquant des niveaux (normes, classes) et des projets (politiques linguistiques, planification). Cette caractérisation a été, implicitement, utilisée dans l'élaboration du concept de « diglossie » (Ferguson, 1959), décrivant des situations où des variétés de langues sont co-présentes mais hiérarchisées en variété(s) H et variété(s) L.

Toutefois, l'étude des faits de langues comme dynamiques socio-langagières et non pas (uniquement) comme résultats de processus a permis de révéler que, par exemple, le phénomène de « minoration » ne peut être décrit en référence à ses manifestations linguistiques (description sociolinguistique des variétés linguistiques et leurs contacts) mais aussi et surtout en étant adjoint aux perceptions que s'en font les locuteurs. Car le qualificatif « minoritaire » peut autant s'appliquer à une communauté sociolinguistique majoritaire (les Chinois seraient minoritaires face aux Américains) qu'à une communauté (dite) minoritaire (les Kabyles, les Touaregs en Algérie). C'est dire que la « minoration » est plutôt une expérience qui se vit dans la différence, la rencontre, etc., ce qui implique que son appréhension devrait passer par des choix épistémologiques, théoriques, méthodologiques et éthiques *ad hoc*.

Les différentes contributions composant ce numéro traitent de façon plus ou moins explicite de la minoration et de ses implications dans des domaines variés :

— En sociolinguistique, à travers l'analyse des mécanismes de minoration/minorisation, majoration/majoritarisation, en tant que processus de construction mouvant qui émerge de la tension dynamique des différents pôles (Blanchet, 2005), générant des formes de hiérarchisations des langues et des pratiques linguistiques au sein d'institutions comme l'école, les médias et de groupes institués comme la famille. Ce qui permet la cristallisation de comportements consolidant plus l'unilinguisme que l'émergence de pratiques plurilingues.

— En didactique des langues et des cultures, par la description et l'analyse de situations de classe et de dispositifs d'apprentissage ou les interventions des inter-actants (co)construisent des paradigmes hiérarchisants mais surtout des dynamiques langagières à travers la gestion des langues maternelles dans les passages de la L1 à la L2, l'accentuation ou le dépassement du conflit diglossique (Clerc et Cortier, 2008).

— En littérature, par l'observation des formes d'écriture de dominés où transparait la conflictualité complexe liée au brassage de codes. Les phénomènes comme l'hybridation, la dislocation de la langue majorée, son indigénisation... sont autant de stratégies pour exprimer le déchirement identitaire de se dire dans la langue de l'autre mais aussi de s'inventer une identité « bilingue ».

Le numéro s'ouvre par la contribution de Ali Becetti et Wahiba Benbakar qui propose de s'interroger sur les pratiques des jeunes sujets en contexte algérien. Ils tentent, d'abord, d'apporter quelques éclairages sur l'émergence d'un objet en manque de visibilité scientifique. Ensuite, à partir de l'état de l'art sur la question, ils soutiennent l'hypothèse que ce manque est relativement plus marqué en Algérie, où il semble être parallèle à une dévalorisation voire une minoration sociale. Ils terminent leur contribution par des réflexions, épistémologiques, sur quelques enjeux qui entourent la question de la minoration, fortement liée dans ses implications, à celle de la diversité.

Salah Aït Challal montre que les rapports linguistiques liés à la majoration/minoration sont l'expression de rapports dominant/dominé. Ces rapports trouvent leur explication mais aussi leur expression dans les dynamiques et les conflits qui traversent le monde social et qui agissent et déplacent, sans cesse, le tracé des lignes de pouvoir(s). On peut, d'après lui, comprendre que langues de pouvoir(s) ou langues contre le pouvoir

sont prisonnières d'enjeux qu'elles reproduisent à des échelles variées, que la violence symbolique ou la violence tout court rattrape, un peu partout dans le monde, telle les répliques d'un séisme, depuis la chute d'une certaine Tour et la perte du « monolinguisme originel ».

Dans sa contribution, Noudjoud Berghout aborde le phénomène de la minoration linguistique et, plus particulièrement, des facteurs qui sont susceptibles de favoriser ou, au contraire, d'endiguer sa progression. Elle prend appui sur les facteurs développés par Blanchet (2005), qu'elle discute à la lumière d'un cas précis, celui des jeunes chaouis, habitant les différents quartiers de la ville de Batna. Ainsi, elle tente de montrer que la volonté d'un groupe statistiquement non marginal (les Chaouis) ayant un mode d'expression institutionnellement marginalisé (le chaoui), le conduit à s'approprier le cœur d'un espace urbain pour manifester à la fois sa volonté d'intégration et pour imposer la reconnaissance de son style et de son mode d'expression. Elle traite plus précisément des représentations véhiculées autour de la langue chaouie dans des quartiers différents de la ville de Batna.

Mahfoud Mahtout a pour objectif d'étudier le processus de minoration linguistique des langues d'Algérie pendant la période coloniale. L'analyse de la dénomination des langues dans un corpus de vingt-huit dictionnaires bilingues confectionnés durant le premier siècle de la colonisation permet de mettre en évidence les mécanismes de minoration linguistique qui se sont instaurés entre une langue exogène dominante, le français, et les langues endogènes d'Algérie. L'étude des titres des différents recueils et l'analyse des discours contenus dans les préfaces et assimilés constituent une approche fort révélatrice des enjeux de la dénomination en lien direct avec l'idéologie et la politique de l'époque.

Jean-Guy Talamoni montre que la littérature apparaît clairement comme un instrument destiné à défendre la langue et l'identité corses. A travers son article, il tente de montrer — grâce notamment au concept de « champ » —, que l'espace littéraire en langue corse a été conçu et utilisé comme un moyen de combattre la situation diglossique.

La contribution de Khadidja Benkazdali porte sur l'essai *Origines* d'Amine Maalouf, dans lequel l'auteur aborde avec pudeur et retenue un destin familial dispersé entre plusieurs ères géographiques, allant de Cuba à New York, de Beyrouth aux villages de la Montagne, du Liban à la France. Il s'agit surtout d'une quête, d'une interrogation philosophique, « d'où je viens » et « qui suis-je ? », d'une approche sur la question de l'identité, sur sa construction et sa vocation naturelle, d'une recherche sur

les origines identitaires qui ne peuvent déterminer la vraie personnalité de l'être que par le biais de la réconciliation avec l'autre afin de trouver une sorte de paix intérieure.

En mettant en avant ce qu'ils appellent « la stratégie de condescendance », Olivier Hutin et Karen Lopez se propose de réfléchir sur les facteurs qui font toujours du créole réunionnais une langue minorée. En effet, dans les classes de l'enquête, Olivier Hutin et Karen Lopez ont pu trouver un sentiment diglossique répandu ; les représentations des élèves paraissent encouragées par la rigidité de l'administration et les attitudes des enseignants. Ceux-ci appliquent une stratégie de condescendance qu'ils justifient par leur manque de formation.

Rym Chahmat traite d'une expérimentation réalisée avec des élèves de troisième année secondaire. L'expérimentation a pour objet l'étude des modalisateurs dans les textes argumentatifs produits par ces candidats à l'examen du baccalauréat. Les élèves ont été amenés à exprimer leur point de vue sur deux sujets différents. Ces traces écrites de leurs activités rédactionnelles ont été examinées afin de repérer les problèmes et les difficultés relatives à l'utilisation des modalités.

Djamal Issad pose la problématique du mode de conception et d'articulation relative aux compétences transversales langagières dans les programmes scolaires algériens, précisément ceux de la quatrième année moyenne de langue arabe et de langue française. Ces deux composantes linguistiques constituent dans le système éducatif algérien, deux des éléments fondamentaux du soubassement cognitif à dominante langagière.

En conclusion, sans prétendre épuiser un sujet que le numéro n'a fait sans doute qu'esquisser, les coordinateurs du présent numéro ont souhaité ainsi mettre en exergue quelques aspects saillants d'un fait, sociolinguistique, dont l'importance ne cesse de s'affirmer. Ouvrir le débat sur les questions de minoration et de ses enjeux dans un contexte qui s'hypermondalise de façon effrénée et vertigineuse et un monde qui s'hétérogénéise est le but poursuivi par la présente publication.

Noudjoud BERGHOUT
Université Alger 2

Attika ABBÈS KARA
Ali BECETTI
ENS de Bouzaréah-Alger

Parlers jeunes, argots ou « *loughat el-chari* » ? État de l'art et quelques regards herméneutiques sur un objet socialement et scientifiquement minoré en Algérie

Résumé :

À partir d'observables recueillis auprès de jeunes Algérois(es), les auteurs tentent, d'abord, de jeter quelques éclairages sur l'émergence d'un objet en manque de visibilité scientifique. Ils tendent à problématiser ce manque de visibilité scientifique en inscrivant leur approche dans une orientation herméneutique. Ensuite, à partir de l'état de l'art sur la question, ils soutiennent l'hypothèse que ce manque est relativement plus marqué en Algérie, où il semble être parallèle à une dévalorisation voire une minoration sociale. Et ils terminent cette contribution par des réflexions, épistémologiques, sur quelques enjeux qui entourent la question de la minoration, fortement liée dans ses implications, à celle de la diversité.

Abstract:

Based on observable collected from Algiers's youth, the authors try first, to throw some light on the emergence of an object lacks scientific visibility. They tend to problematize this lack of scientific visibility by registering their approach in a hermeneutic orientation. Then, from the state of the art on the question, they support the hypothesis that this lack is relatively more marked in Algeria, where it seems to be parallel to devaluation or a social underestimate. And end this contribution with epistemological reflections on some issues surrounding the question of the minority, strongly linked in its implications to that diversity.

* Langues de la rue.

L'étude des pratiques langagières des jeunes sujets ne constitue pas, en sociolinguistique, un champ d'étude inexploré voire minoré, tant s'en faut. Les travaux s'intéressant à leurs usages ainsi qu'à la façon dont ils appréhendent leurs propres pratiques linguistiques ou celles des autres sont très nombreux². L'intérêt qu'a pu susciter cet objet chez les scientifiques provient de diverses raisons, qui sont autant d'issues et de chemins de frayage par lesquels les « façons de parler » des jeunes ont été décrits et problématisés.

En effet, cette attention accrue et soutenue, notamment tout au long des deux dernières décennies, peut se justifier par les problématiques, capitales, qu'ont pu soulever les travaux sur les « parlers argotiques » (Calvet, 1994) ou « parlers des cités » (Liogier, 2002), et qui ont largement contribué, si ce n'est à l'émergence, du moins, à la cristallisation de tout un champ de recherche désigné sous la catégorie générique « parlers jeunes » (Trimaille et Billiez, 2007).

Toutefois, si l'on peut donc penser que les pratiques des jeunes sujets sont bien documentés, en milieu hexagonal et dans certains contextes francophones, il n'en est pas vraiment de même pour le contexte algérien où la question est sinon minorée, du moins surtout abordée, sous un angle lexicologique, au mieux avec une focalisation sur les procédés néologiques (Cherrad-Benchefra, 2002), au pire, avec les lunettes de journalistes curieux, amateurs de jeux de mots et d'expressions hybrides, dont parfois ils stigmatisent les effets expressifs jugés « déviants ». Ce manque de visibilité scientifique fera l'objet ici d'une problématisation, laquelle sera adossée à une approche herméneutique (Robillard, 2009).

Ainsi, nous tenterons, d'abord, de jeter quelques éclairages sur l'émergence d'un objet en manque de visibilité scientifique. Ensuite, à partir de l'état de l'art sur la question, nous soutiendrons l'hypothèse que ce manque est relativement plus marqué en Algérie, où il semble être parallèle à une dévalorisation voire une minoration sociale. Nous terminerons cette contribution par des réflexions, épistémologiques, sur quelques enjeux qui entourent la question de la minoration, fortement liée dans ses implications, à celle de la diversité.

² Pour s'en convaincre, il n'y a qu'à se reporter à la bibliographie établie par Trimaille (2004).

Parlers argotiques, populaires, jeunes et urbains : quelques désignants constructifs d'un objet de recherche

Les rapports des jeunes aux (variétés de) langues ont été soumis à de multiples analyses sociolinguistiques, entre autres : Billiez, 1992 ; Boyer, 1997 ; Conein et Gadet, 1998 ; Gadet, 2002 ; Liogier, 2002.

Si le postulat principal de la sociolinguistique, arraché à force de constats et d'observations empiriques (Labov, 1976), affirme que la tendance des langues est à la variation, que celle-ci n'est pas un simple phénomène périphérique mais plutôt « appartient à la structure même de la langue » (Encrevé, 1977, p. 05), les pratiques langagières de jeunes sujets ont constitué principalement mais pas uniquement un champ d'expérimentation privilégié pour étudier les péripiétés de cette variation.

En fait, l'étude des caractéristiques linguistiques spécifiques aux jeunes sujets a fait l'objet de plusieurs investissements scientifiques dont l'évolution marque globalement la visibilité accrue acquise par ces pratiques langagières et cela

par l'action conjuguée d'au moins trois facteurs : 1) la présence des locuteurs de ces pratiques langagières (ou supposés tels) dans l'espace social (et plus particulièrement dans sa composante scolaire), et l'écho relativement disproportionné qu'en donne la représentation médiatique ; 2) la diffusion de certains éléments de ces pratiques langagières à d'autres groupes ; 3) les nombreuses études dont ces sujets et leurs pratiques font l'objet dans différentes disciplines des sciences humaines et sociales (sociologie, sociolinguistique, sciences de l'éducation...). (Trimaille et Billiez, 2007, p. 95)

Or, cet intérêt scientifique n'est pas exempt d'une certaine catégorisation qui prend la forme de désignations (appréciatives/dépréciatives) en fonction de l'approche adoptée.

Sans prétendre embrasser dans toute son exhaustivité un phénomène, en l'occurrence l'argot, parler(s), langue(s), langage(s)³ des jeunes, dont l'ampleur et l'étendue résiste à qui veut en faire l'histoire, et sans nous risquer à une aventure archéologique en vue de cerner son évolution, nous nous sommes limités à une brève synthèse retraçant, à grands traits, ses quelques trajectoires.

Les parlures hors normes, non standard, imputées à des communautés de locuteurs périphériques, minorées ou minorisées⁴, ont été souvent

³ Les désignations multiples reflètent, d'ailleurs, les difficultés de son objectivation.

⁴ Voir l'article de Blanchet (2005, p. 17) pour une distinction critique entre les deux termes.

sinon rejetées, du moins mises à l'écart par les linguistes et cela, du fait du poids d'une linguistique structuro-généraliste, passionnée par l'étude des langues standard. Le français représente un « cas typique de cette mise à l'écart » (Gadet, 2003, p. 103) tant son histoire est marquée par de moult processus d'unification linguistique, régis par une certaine « idéologie du standard » (Milroy et Milroy, 1985) réduisant toutes les variétés dialectales et régionales à un seul idiome, le français.

Or, « l'existence de pratiques argotiques apparaît comme une constante des langues » (Gadet, 2002, p. 44).

Réputés être le fait de « voyous », de « la canaille » et des « malfaiteurs », les mots argotiques, remplissant des fonctions cryptiques et/ou techniques, sont consignés, par des argotiers et des chroniqueurs, dans des dictionnaires⁵, et cela souvent pour des visées puristes et normatives. Cet argot traditionnel est loin de revêtir les mêmes formes et se développe dans bien des milieux : malfrats, bonimenteurs, gens de voyages, colporteurs, etc., ce qui a amené François-Geiger (1991, p. 05) à proposer de le désigner au pluriel, « argots » pour faire écho aux spécificités linguistiques relatives à ces milieux.

Ces « parlures argotiques » témoignent de pratiques linguistiques, certes, déviantes par rapport au français standard, mais comprennent plusieurs traits innovants, à fonction cryptique, ludique et aussi symbolique et cela quand les locuteurs s'en servent pour la connivence et la complicité. À partir des années 1970-1980, elles connaissent une évolution rapide surtout lorsqu'une certaine « authentique cour médiatique » (Boyer, 1997, p. 06) semble contribuer à largement diffuser des formes et des pratiques linguistiques longtemps tenues pour triviales, donc stigmatisées et à les faire passer dans la langue commune, voire académique (Goudaillier, 2002).

Le rôle des médias dans l'intégration de ces formes se justifie, selon Boyer (1997), par leur focalisation sur la catégorie des jeunes de banlieue ; lesquels, en révolte contre leur situation précaire, leur marginalisation, s'expriment via des codes qui présentent de larges ressemblances avec les argots. Toutefois, si le contexte français a fait l'objet de plusieurs études sociolinguistiques portant sur les jeunes sujets et si l'on possède donc plus ou moins d'informations sur sa teneur en pratiques et en représentations sociolinguistiques relatives aux jeunes urbains⁶, peu d'éléments sont connus sur la situation sociolinguistique algérienne, notamment du côté des pratiques langagières jeunes. C'est donc à un examen herméneutique de

⁵ Pour quelques titres, voir Colin et Carnel (1991, p. 30).

⁶ Voir Trimaille (2003, p. 68-78) pour une revue synthétique des travaux sociolinguistiques français portant sur les PJU dans la période entre 1980 et 2000.

la littérature algérienne portant sur ces pratiques juvéniles que nous allons nous intéresser dans ce qui suit, en montrant les points de focalisation et justement mais pas uniquement le contraste avec les autres recherches francophones ayant trait aux « parlers jeunes ».

État de la recherche sur les parlers jeunes en Algérie : un objet en quête de visibilité

Les premiers travaux algériens à s'être explicitement intéressés à l'aspect sociolinguistique remontent aux années 1980/1990 et cela, approximativement avec la publication des travaux de Morsly (1988) et de Taleb-Ibrahimi (1997), quoique la tendance dialectologique ait précédé de loin cette sollicitude sociolinguistique. En effet, on peut dire que la tradition sociolinguistique algérienne, très jeune⁷, explique le manque de travaux explicitement dédiés au champ des pratiques langagières jeunes en Algérie.

Si l'on suit Morsly (1996a, p. 153), qui a essayé d'esquisser les linéaments des recherches linguistiques en Algérie, on peut bien penser qu'en tant que discipline visiblement reconnue, la linguistique n'a pu conquérir son espace de légitimité qu'en luttant contre une certaine minoration institutionnelle et académique établie. Quoique des modules et des enseignements aient été dispensés tout au long des années qui ont suivi l'indépendance, en 1962, les recherches en linguistique sont marquées par un « certain éclectisme théorique » qui est loin de correspondre à un corps disciplinaire bien constitué. Et l'on peine, de la sorte, à catégoriser des travaux — même se revendiquant linguistiques — comme relevant explicitement de la linguistique. Sans doute, le retard relatif de l'émergence de la discipline (socio) linguistique en Algérie

et cette absence d'inscription dans un courant théorique déterminé, le fait que cette question n'ait jamais été l'objet d'un enjeu, s'expliquent-ils par la jeunesse de cette recherche **qui n'en est qu'à ses premiers pas**⁸, qui est encore à constituer des données, des descriptions. (Morsly, 1996a, p. 153).

⁷ À noter, par contre, que l'École doctorale algéro-française (EDAF) a permis, à partir de 2004, de propulser des recherches portant sur des problématiques sociolinguistiques.

⁸ C'est nous qui soulignons.

En effet, si ce retard rivalise avec une certaine « relative rareté » (Trimaille, 2003, p. 68) dans les travaux français, cette absence est, notamment, perceptible dans la littérature algérienne sur les parlers jeunes.

On peut ainsi repérer deux mouvements de recherche sur les langues en Algérie, et sur les parlers argotiques, plus spécifiquement et cela quand on procède aussi bien par périodisation que par thématisation.

La période coloniale⁹ (1900–1962) : parlers argotiques et traitement dialectologique

Le contact de linguistes et d'ethnographes avec le paysage algérien, à l'époque coloniale, a déjà permis l'éclosion de certains écrits, d'ordre plutôt dialectologique, sur la spécificité de certains parlers algériens notamment urbains. On peut citer, à cet égard, les récits de voyages de Van Gennepe (1912¹⁰) sur Alger, lesquels contiennent certaines indications sur quelques caractéristiques des argots urbains, désignés encore sous le nom de « langues spéciales » (Van Gennepe, 1908).

Si les dialectologues français (Marçais, 1957 ; Cohen, 1912) s'intéressent aux langues usitées par les Algériens, ce sont principalement les dialectes/argots arabes qui sont le plus décrits et étudiés ; sans doute, cela serait-il dû à un certain désir de faire connaître à l'administration française ou encore aux colons européens (Cherbonneau, 1869 ; Roux, 1936) des idiomes spécifiques aux colonisés.

Le(s) parler(s) des Juifs/Arabes d'Alger : entre arabe argotique, argot arabe et lingua franca

En situant son étude dans l'obédience dialectologique nord-africaine, Bencheneb (1942) décrit un parler spécifique aux aigrefins et aux femmes dites « de mauvaise vie » habitant Alger et fait remarquer plusieurs procédés linguistiques (métonymie, métaphores, déformation par apocope, abréviation, surcharge, etc.) qui émaillent leurs pratiques langagières. Réputé être une déformation voulue du langage parlé, cet argot présente

⁹ On peut juste faire remarquer le fait que cette période est, certes, sujette à controverse d'autant qu'il peut y avoir avant 1900 d'autres travaux portant sur les langues en Algérie. Nonobstant, le manque de documents sur cette phase historique nous autorise à circonscrire cette période dans cet intervalle de temps ; sans doute, la documentation dont nous disposons nous poussant à consentir à ce constat.

¹⁰ On peut citer l'article de Sibeud (2004) qui revient sur les récits de voyage faits par Van Gennepe en Algérie entre 1911-1912 et dans lesquels il consigne ses propres visions sur l'ethnographie algérienne. Notons que, à l'époque, de très fortes relations liaient Van Gennepe et W. Marçais à tel point que le premier se faisait accompagner par le second dans de multiples enquêtes menées en Algérie (Tlemcen, Alger, etc.).

de fortes affinités avec la langue familière. Spécialement utilisé pour être inintelligible et donc éminemment cryptique, ce parler, « mi-arabe, mi-barbare » (Bencheneb, 1942, p. 89) emprunte aux autres langues étrangères des termes espagnol, italien, arabe classique, français, etc.

L'auteur donne, en outre, quelques cas d'emprunts au français en précisant les affinités registrales (avec le français populaire, par exemple) et les nuances d'usage :

« *kataplazm* » : « personne collante », de cataplasme

« *sikor* » : « souteneur », de chiqueur, (*fr. pop*)

« *ritla* » : « un litre », de litre avec une métathèse

De son côté, Cohen (1912) consacre une étude dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle peut être considérée comme le premier travail explicitement dialectologique, avec des analyses morpho-syntaxiques et lexicales traitant du « parler arabe des Juifs d'Alger ».

La période post-coloniale (1962 à aujourd'hui) : émergence d'une certaine sollicitude sociolinguistique

À partir de 1962, année marquant l'indépendance de l'Algérie, on voit apparaître tout un mouvement de recherches sur la situation linguistique post-coloniale. L'attention de la majeure partie des chercheurs était focalisée sur des réflexions et commentaires critiques de la politique linguistique menée entre 1965 et 1996.

En effet, la plupart de ces études tentaient soit/et de brosser le tableau sociolinguistique algérien à partir des décisions juridiques et politiques définissant le statut des langues en Algérie (Grandguillaume, 1983; Benrabah, 1996; Cheriguen, 1997), soit/et de réfléchir sur la situation de l'enseignement du français dans le système éducatif avec, parfois, des propositions didactiques (Bouguerra, 1986). Or, il est à noter un certain basculement scientifique qui se laisse percevoir à travers des travaux s'intéressant plus aux pratiques effectives des Algériens.

Cet intérêt est caractérisé par une vision sans doute moins normative dans la mesure où l'on sort d'un certain cadre prescriptif plus ou moins thérapeutique¹¹ des pratiques linguistiques des locuteurs algériens, pour

¹¹ En ce sens qu'un nombre important d'analyses contrastives portant sur les couples linguistiques français-arabe (Asselah-Rahal, 1981), arabe-berbère ou encore berbère-arabe-français (Kahlouche, 1992), tentaient de proposer un cadre de traitement des interférences (notamment du français dans les autres langues locales) posées comme des écarts, des erreurs.

s'engager dans une voie plutôt compréhensive qui tend à adopter une approche ethnographique.

Cette dernière tendance plus ou moins explicitement sociolinguistique est emblématisée par les travaux de Morsly (1983, 1988), Cherrad-Bencherfa (1987, 1989), Taleb-Ibrahimi (1997), ou encore Derradji (1998). On peut expliquer ce retard relatif de l'intérêt pour la sociolinguistique en Algérie par le fait que le poids pesant qu'ont pris les recherches sur l'écrit dans le milieu scolaire a pratiquement induit un certain « vide sidéral » en ce qui concerne la description des pratiques orales des Algériens.

Innovation, déviance, plurilinguisme ou « effet de mode » : Quelques jalons descriptifs

Si l'on observe l'édition des titres portant sur la thématique des parlers jeunes en Algérie, on ne peut que se rendre compte du fait que l'une des premières tentatives explicitement sociolinguistiques dédiées à ce phénomène se trouve, en fait, exprimée avec la parution, en 1996, du numéro 12 de la revue *Plurilinguismes*, intitulé « Alger plurilingue ». En effet, ce ne serait, sans doute, pas un hasard si beaucoup de contributions ont choisi de s'intéresser à la population jeune comme projecteur permettant de visibiliser le plurilinguisme qui prévaut à Alger.

Les jeunes et les langues : jeux, variabilité, expressivité

Les jeunes ont cette aptitude de jouer avec les langues en contact, surtout français/arabe, sous des formes hybrides en recourant à l'alternance de codes, à l'emprunt, etc. Taleb-Ibrahimi (1996, p. 107) montre que l'un des traits majeurs du parler des jeunes Algérois est qu'il est empreint de cette diversité linguistique qui prévaut à Alger. Même si son article ne fournit pas beaucoup d'exemples de contacts français/arabe¹², elle affirme que le parler de ces jeunes en contient énormément, à l'image de « *entik* », « normal », etc., qui sont des emprunts au français.

De son côté, Morsly (1996b), en s'intéressant au français dans le parler des jeunes Algérois, y décèle une forte influence des médias étrangers, notamment la télévision française, et cela quand ces jeunes, via des

¹² Bien qu'elle donne quelques autres exemples d'emprunt au français, caractéristiques du parler des jeunes de Bab-Eloued, dans un autre article ultérieur (Taleb-Ibrahimi, 2004), qui reprend, en fait, largement, l'idée exprimée ici.

antennes paraboliques, tentent de capter la chaîne M6, d'en être fans, au point de constituer toute une « génération M6 ».

Le français, assez perceptible dans les pratiques langagières des jeunes Algérois, se construit avec l'arabe, et fait bien partie du paysage sociolinguistique plurilingue général d'Alger (Becetti, 2010a, 2010b). Il est usité fréquemment dans leurs échanges quotidiens et s'inscrit pleinement dans le parler algérois, notamment, à travers les indices suivants :

— Son intégration, sous forme d'alternances français/arabe, dans les communications quotidiennes. Exemples : [*a'lik-n-vot*¹³-i] « pour toi je vote » ; [*lazem-t-sisti mleb*] « il faut que tu insistes » ; [*rani-m-randef*] « j'ai rendez-vous ».

— Son intégration sous forme de modalisateurs, appellatifs, etc. : [*saha* jeune] « merci jeune » ; [*jechrob* sans-pitié] « il boit sans pitié » ; [*chrol* normal] « comme si c'était normal ».

— Son instrumentalisation comme « réservoir de création néologique » (Morsly, 1996b, p. 117) à fonctions satirique [*kafar*] « cafard » en parlant d'une jeune fille laide), et ludo-humoristique (telle que cette blague : [*qaddour al barreh tal mel balko / tablo l moral*], « Kaddour, hier, a regardé par le balcon, son moral est tombé »).

En recourant à des innovations lexicales où, d'ailleurs, le français est soumis à des manipulations créatives tantôt capricieuses : « *houmiste*¹⁴ », « *cavé* », etc., tantôt ludiques « *chiffounes* » (chiffon), « *siradj* » (cirage), ces jeunes « citadins » expriment leur dextérité à manier des idiomes différents et à leur conférer, en les mélangeant, des connotations particulières : « plage *houl* » (plage où il y a de l'ambiance) ; « on s'est baignés *hala* » (on s'est bien baignés).

Formes hybrides, métissées et nouvelles : de jeunes lycéens /étudiants à la (con) quête de pratiques linguistiques identifiantes

Consacré à la relation des Algériens et leurs langues, le numéro 12 de la revue *INSANIYAT*, paru en 2002, semble privilégier la population juvénile pour rendre compte des dynamiques linguistiques plurilingues que connaît la situation sociolinguistique algérienne.

¹³ Les soulignements sont le fait de Morsly (1996a, p. 115-116).

¹⁴ Terme qui rappelle le procédé d'intégration morpho-syntaxique du français dans l'arabe. Derradji (1996) en donne d'autres exemples : *hitt* → *hittiste* → *hittisme* ; *nabda* → *nabdiste* ; *hidjab* → *hidjabisme* → *hidjabiser* → *hidjabisation* ; *charria* → *charisation* ; *fetwa* → *fetwitiste*.

En effet, plusieurs contributions essaient de rendre compte des rapports que tissent/lient les Algériens avec leurs langues et privilégient des entrées multiples pour soumettre leurs données à des interprétations variées. Ainsi, Cherrad-Benchefra (2002) donne la parole aux étudiants et tente de mettre en évidence quelques unes des caractéristiques de leurs pratiques langagières dans des situations « non standard ». Tout en privilégiant de s'intéresser aux processus néologiques auxquels ceux-ci s'adonnent, elle essaie surtout de rendre compte de la façon dont ces jeunes étudiants s'approprient la langue française via la catégorisation de leurs néologismes. Elle se lance, alors, dans une entreprise de recensement des procédés créatifs auxquels ont recours les étudiants pour raconter des blagues ou discuter entre eux. Entre autres techniques utilisées par les étudiants pour s'approprier le français, la chercheuse cite : la redistribution sémantique, la modification de collocation, la modification dans la dénotation, la modification par translation, la néologie.

Le registre de la déviance semble être un canal de préférence pour les jeunes d'exhiber leur différence. Mered (2006) a pu montrer comment les jeunes sujets algériens se servent du colinguisme français/arabe populaire pour créer des mots argotiques exprimant leur frustration sexuelle. Ce n'est toutefois pas uniquement dans la déviance que les jeunes se cherchent des « zones libres » d'expression de leur vécu et cela, loin de toute forme de censure. La pratique musicale semble tout aussi leur offrir toute les garanties d'un espace de communication abouti où « vider » leurs soucis et leurs angoisses (Boumedini et Dadoua Hadria, 2011)

***Hadhi loughat elchari*¹⁵: quelques effets de la minoration sociale des langues des jeunes**

Si les parlers des jeunes semblent être en mal de visibilité scientifique en Algérie, comme on vient de l'argumenter plus haut, ils sont tout autant confinés dans la marginalité par la société, laquelle procède à leur minoration en les réduisant à de simples propos vulgaires, grossiers voire détériorés. En effet, la diffusion de formes linguistiques en rupture avec les normes sociales et linguistiques que l'école et la société semble imposer a engendré une attitude de dévalorisation si ce n'est de rejet de ces langues dites « de la rue ».

Pour qui veut comprendre les motifs réels si ce n'est apparents de cette tendance à la dévaluation sociale, rien n'est plus pragmatique que d'interpréter les discours ambiants qui circulent dans la rue. Ceux-ci charrient, en fait,

¹⁵ C'est la langue de rue.

tout un ensemble de représentations dépréciatives qui vont du simple rejet « je ne parle/aime pas cette langue » à un déni de légitimité « ce n'est pas du tout une langue » en passant par des catégorisations péjoratives.

Cette minoration sociale est, en effet, véhiculée par le corps social qui a tendance à en dessiner des traits peu flatteurs, mais elle paraît notamment être fortement médiatisée. Journaux, chaîne de télévision et blogs s'intéressent de plus en plus à ces pratiques jugées tantôt innovantes tantôt déviantes.

Quand les médias se mêlent des jeunes : diffusion ou caricature ?

Même si les pratiques langagières juvéniles s'expriment le plus souvent en milieu urbain, notamment dans les quartiers populaires (tels que Bab el Oued à Alger), le rôle des médias n'en est pas moins remarquable dans leur diffusion. Ainsi, les chaînes radiophoniques comme la *Chaîne 3* ou encore la chaîne algéroise *El Behdja* ont consacré aux jeunes un certain nombre d'émissions « Local Rock », « Sans Pitié » et, en leur donnant la parole, soit par téléphone, soit par le biais d'enquêtes faites dans les rues, ont permis la diffusion de certains traits caractéristiques de ces pratiques.

La presse algérienne, dans sa composante arabophone ou francophone, s'est intéressée, elle aussi, à quelques aspects des parlers jeunes en focalisant son attention sur le métissage linguistique. Dans un article paru dans le journal *La Tribune*, Bouredji (2009) observe que « Du français, de l'arabe classique, de la derdja, du berbère... des emprunts, des néologismes, et des calques se mêlent, alternent et se chevauchent à volonté. » Alors que certains voient dans cette diversité linguistique une richesse culturelle, d'autres, la considèrent, par contre, comme étant un malaise que les jeunes ont du mal à vivre.

Le journaliste Graine (2009) explique, dans le journal *Le Jour d'Algérie*, à l'occasion d'un festival culturel panafricain qui s'est déroulé à Alger, que « les jeunes Algériens ne maîtrisent aucune langue étrangère ». Cette non-maîtrise serait, selon lui, due à une pratique non conforme à un certain usage normé et cela, quand « ils durent user d'un français télégraphique pour s'adresser à ces artistes ». Il donne l'exemple de l'expression interrogative « Et toi contact ! » dont ont dû se servir certains jeunes pour essayer d'entrer en contact avec des artistes africains.

Ce métissage linguistique peut même servir à exprimer des situations sociales réelles que vivent les Algériens. Sefdji (2008), un autre journaliste, note que les jeunes, confrontés à la crise politique des années 1990, se sont

mis à investir leurs parlers d'expressions et de mots empruntés à plusieurs langues en créant des associations sémantiques « bizarres » et ce lorsqu'ils « mangent les femmes et font l'amour à la nourriture. ». Réputés être de vraies « aubades vulgaires », leurs parlers ne manquent pas de qualifier une femme méchante par « une telle sue le poison », de comparer sa femme ou son amie à « un plat de nourriture » qu'il dégusterait avec plaisir.

Autant d'innovations qui ont fait l'objet d'une certaine diffusion médiatique en ce sens que des relevés de mots usités par ces jeunes ont été consignés dans des « abécédaires journalistiques » (Benfodil, 2006¹⁶) afin de visibiliser « la dimension bouillante et le lexique truculent de cette jeunesse ».

Le discours médiatique : relais d'une idéologie dominante minorisante ?

Si le discours médiatique participe à la diffusion des formes (perçues comme) « jeunes » en contribuant parfois à leur caricature, il n'en constitue pas moins un relais, privilégié, de médiatisation voire de propagande de certains discours minorisants, lesquels, officiels ou sociaux, s'affichent à l'encontre de ces langues métissées. Ainsi, le journaliste Zakad rapporte, dans *Algérie patriotique* (2013), les propos du Président Bouteflika qui dénonçait, dans un meeting, le langage des Algériens : « Qu'est ce langage où l'on francise notre parler comme *mategziztich* » ; alors qu'un documentaire sur la langue des jeunes et leurs innovations, diffusé sur *dzairwebtv*¹⁷ révèle les attitudes négatives d'adultes, de journalistes et mêmes de sociologues interviewés, lesquels taxent de « détériorées » et de non « légitimes » les pratiques des jeunes Algérois.

En parallèle, les représentations des jeunes eux-mêmes sur leurs propres pratiques manifestent des attitudes défavorables, si ce n'est de rejet du mélange de langues arabe/français qui caractérise les pratiques langagières des jeunes Algériens. En effet, dans une enquête à Alger, Becetti (2012) a montré que certains jeunes garçons semblent être outrés de voir leurs pairs utiliser une langue marquée par le contact de deux variétés de langues, en l'occurrence arabe dialectal et français. Ce mélange est si mal perçu que les jeunes, par une allo-catégorisation, le taxe d'une qualification péjorative, sans doute reprise à des croyances doxiques, en recourant au terme « langue cassée ».

¹⁶ Le journaliste s'évertue à constituer, à partir d'enquêtes de terrain, un corpus lexicographique organisé sous forme d'entrées thématiques. Voir le journal *Liberté* (26 septembre 2006).

¹⁷ En ligne sur : http://www.dzairwebtv.com/Anouche-Ta7lab-Nzigiw-etc-Voyage-initiative-dans-le-nouveau-langage-algerois_v1512.html (consulté le 20 mai 2014)

Une telle catégorisation, certes, empreinte d'une certaine évaluation dépréciative, signifie soit que les deux langues doivent rester hors contact, soit que les jeunes doivent parler l'arabe *fusha*, variété défendue comme étant le symbole de l'identité nationale.

En outre, le syntagme catégoriel et évaluatif « langue cassée » permet de visibiliser la part immergée du poids contraignant de la politique linguistique « monolinguisque » dont le système scolaire représente l'un des relais les plus forts, et qui aurait pesé très lourdement sur l'imaginaire de beaucoup de jeunes algériens, en leur inoculant/inculquant l'idée-germe que les langues n'existent que de façon monolithique, « en vases non communicants », dont ils font l'expérience seulement en classe.

On peut donc voir dans ces formes de catégorisations et de discours épilinguistiques en général un symptôme d'une situation sociolinguistique mal assumée voire déniée dans la mesure où les pratiques des jeunes sujets sont jaugés à l'aune d'étalons nationalitaires qui servent plus des idéologies politiques, proches dans leur teneur et leur visée de ces slogans « panarabistes » que galvaudaient certaines tendances partisanses, au lendemain de l'indépendance en 1962.

Minoration, domination, idéologie : regard épistémologique

L'état de l'art sur les pratiques jeunes dressé plus haut montre que cet objet n'est pas scientifiquement invisible, et cela en regard d'une certaine minoration sociale.

Ce qui est, en revanche, assez remarquable dans la problématisation de cette question est qu'en Algérie mais aussi ailleurs, on ne dispose pas encore d'approches suffisamment critiques qui puissent rendre compte des effets de la minoration des objets de recherche, que nous pensons être intimement liés à d'autres types de processus de minoration sociale, économique, culturelle, linguistique, etc.

Hormis quelques entreprises critiques très audacieuses (Blanchet, Calvet et Robillard, 2007 ; Heller, 2002) dont on peut d'ailleurs s'inspirer, les recherches sur les parlers jeunes semblent faire le pari que plus ces pratiques sont documentées et caractérisées, plus elles sont visibles scientifiquement et du coup moins elles feraient l'objet de minoration sociale ou médiatique.

Or, nous pensons que la minoration n'est pas exclusivement d'ordre qualitatif/quantitatif mais est indissociable d'une posture réflexive sur les façons de voir. L'une des caractéristiques des études de la minoration est qu'elles s'intéressent aux locuteurs quantitativement minoritaires.

Cette tendance peut conduire à des réflexes idéologiques néolibéraux qui consistent à instrumentaliser voire à exploiter (Duchêne, 2011) les minorités en vue de projets ou de velléités politiques très étroites. Cela donc corrobore le sentiment d'inconfort dans lequel on peut se trouver quand on ne soumet pas les objets auxquels on s'intéresse à un examen épistémologique.

En effet, nombre d'études sur la question des parlers jeunes dont on a rendu compte ici ne font que peu de cas des fondements épistémologiques auxquelles elles se réfèrent. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles misent sur une évidence — à interroger — selon laquelle il serait inutile de réinterroger des conceptions dominantes, entre autres, « langue », « jeune », etc. circulant dans la sociolinguistique dominante. Cela se manifeste dans les travaux par une attention aux effets (néologiques, cryptologiques, etc.) sur le système linguistique en considérant des fragments de langues dotés d'une certaine valence et qui seraient le signe d'une ingéniosité vitale dédiée aux jeunes.

Vu l'ampleur des questions posées, on ne peut qu'en esquisser les enjeux en suivant Heller (2006, p. 07) pour qui la question des minorités linguistiques serait l'un des résultats des nationalismes qui visaient justement à les exclure. Cela étant, on peut soutenir l'idée que les parlers jeunes, minorés par le corps social et les discours officiels sous l'étiquette de pratiques marginales et déviantes, semblent être inscrits dans un processus de formatage idéologique. Celui-ci consiste à évacuer la question de la pluralité linguistique en l'enrobant sous des désignants dépréciatifs.

Conclusion

Nous avons montré, dans cet article, que malgré une attention accrue dans le monde francophone sur les parlers jeunes, la question reste relativement peu visible scientifiquement en Algérie. Ce manque peut être imputable notamment mais pas uniquement à la jeunesse de la tradition sociolinguistique et à la prépondérance des recherches portant sur l'écrit¹⁸. Les quelques travaux déjà effectués n'offrent pas une compréhension suffisante des caractéristiques des « parles des jeunes » algériens, ce qui a, en conséquence, réduit fortement les possibilités, intéressantes, de les confronter avec ceux amplement décrits dans d'autres milieux francophones.

¹⁸ Nombreuses sont les thèse de 3^e cycle soutenues par des chercheurs algériens sur des problématiques touchant l'aspect scriptural, donc tendanciellement inscrit dans des champs didactiques divers.

La minoration sociale dont font l'objet les pratiques des jeunes sujets met en évidence une constellation de représentations négatives à l'encontre des formes innovantes et montrent à quel point la langue n'est pas un simple médium de communication mais elle est socialement investie d'idéologies, d'identités à géométrie variable.

Par ailleurs, nous avons insisté, dans les limites de cette contribution, sur le rôle prépondérant des médias dans la diffusion à la fois des formes perçues comme jeunes et également dans la médiatisation des discours minorisants.

La question de la minoration des parlers jeunes nous a ouverts, en outre, des perspectives critiques sur l'importance d'interroger les fondements épistémologiques de ses recherches et d'assumer sa posture réflexive en tant que linguistes socialement situés dans la compréhension des phénomènes sociolinguistiques.

Références bibliographiques :

ASSELAH S., 1981, *La compétence lexicale d'élèves bilingues arabefrançais*, Mémoire de D.E.A., Université d'Alger.

BECETTI A., 2010a, « Parlers (de) jeunes lycéens à Alger : pratiques plurilingues et tendances altéritaires », *Revue Le Français en Afrique*, n° 25, p. 153-164.

BECETTI A., 2010b, « L'innovation lexicale dans les parlers de jeunes lycéens : un marqueur identitaire et urbain ? » dans Ph. BLANCHET et P. MARTINEZ (dir), *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 99-105.

BECETTI A., 2012, *Approches sociolinguistiques des répertoires verbaux des jeunes Algériens : pratiques et représentations*, Thèse de doctorat, ENS, Alger. 3 volumes.

BENCHENEB R., 1942, « L'argot des Arabes d'Alger », dans *Revue africaine*, vol. 86, p. 72-101.

BENFODIL M., 2006, « Politique, sexe, Internet, violence, portable, visa, Nasrallah... », dans *Liberté*, <http://gelambre.pagesperso-orange.fr/20ans-cadre> [consulté le 16 juillet 2011].

BILLIEZ J., 1992, « Le parler véhiculaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain », dans *Des langues et des villes*, Paris, Didier Érudition, p. 117-126.

BLANCHET Ph., 2005, « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, p. 14-43.

BLANCHET Ph., CALVET L.-J. et ROBILLARD D. (de), 2007, *Un siècle après Saussure : la linguistique en question*, Carnets D'Atelier de Sociolinguistique, n° 1, Paris, L'Harmattan.

- BOUGUERRA T., 1986, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration-réalisation*, Mémoire de magistère, Université d'Alger.
- BOUMEDINI b. et DADOUA HADRIA N., 2011, « Emprunt au français et créativité langagière dans la chanson rap en Algérie : l'exemple de T.O.X., M.B.S et Double Canon. », *Glottopol*, n° 17, p. 24-32.
- BOUREDJI F., 2009, « Alternance des codes, emprunts, calques et néologismes pour nos jeunes. Escapades linguistiques menant vers l'identité perdue » dans *La Tribune*, <http://www.latribune-online.com/supplements/dossier/22664.html> [consulté le 21 août 2010].
- BOYER H., 1997, « “Nouveau français”, “parler jeune” ou “langue des cités” ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié », dans H. BOYER (dir), *Les mots des jeunes : observations et hypothèses*, *Langue Française*, n° 114, p. 06-15.
- CALVET L.-J., 1994, *L'argot*, Que sais-je, Paris, PUF.
- CHERBONNEAU A., 1869, « Observations sur le dialecte arabe de l'Algérie », dans *Revue africaine*, vol. 13, p. 288-314.
- CHERIGUEN F., 1997, « Politique linguistique en Algérie », dans *Mots, Les langages du politique*, n° 52, p. 62-74.
- CHERRAD-BENCHEFRA Y., 1987, « La réalité algérienne. Comment les problèmes linguistiques sont vécus par les Algériens », *Langage et Société*, n° 41, p. 69-71.
- CHERRAD-BENCHEFRA Y., 1989, « Les Algériens et leurs rapports avec les langues », *Lengas*, n° 26, p. 45-56.
- CHERRAD-BENCHEFRA Y., 2002, « Paroles d'étudiants », dans *INSANIYAT*, n° 17-18, Orans, CRASC, p. 111-128.
- COHEN M., 1912, *Le parler arabe des Juifs d'Alger*, Paris, Librairie ancienne H. Champion Éditeur.
- COLIN J-P. et CARNEL A., 1991, « Argot, dicos, tombeaux ? », *Langue française*, vol. 90, n° 1, p. 28-39.
- CONEIN B. et GADET F., 1998, « Le français populaire des jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation », *Actes du Colloque de Heildelberg, Jugendsprache/langue des jeunes/youth language*, J. ANDROUTSOPOULOS et A. SCHOLZ (eds.), Frankfurt, Peter Lang, p. 105-123.
- DERRADJI Y., 1998, « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie », dans A. QUEFFELEC (éd.), *Alternances codiques et français parlé en Afrique*. Actes du colloque d'Aix-en-Provence « Le Français parlé en Afrique », septembre 1995. Aix-en-Provence : Université de Provence, pp. 131-141.
- DERRADJI Y., 1996, « Le français en Algérie : une langue emprunteuse et empruntée » dans *Le français en Afrique*, <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/derradji.html> [consulté le 10 octobre 2010].
- ENCREVÉ P., 1977, « Présentation : linguistique et sociolinguistique », dans *Langue française*, n° 34, p. 03-16.

- FRANÇOIS-GEIGER D., 1991, Panorama des argots contemporains, dans *Langue française*, n° 90, p. 5-9.
- GADET F., 2002, « Français populaire : un concept douteux pour un objet évanescant », dans *VEI-Enjeux*, n° 130, p. 40-50.
- GADET F., 2003, « Français populaire : un classificateur déclassant ? », dans *Marges linguistiques*, n° 6, p. 103-115.
- GOUDAILLIER J.-P., 2002, « De l'argot traditionnel au français contemporain des cités », dans *Argots et argotologie, La linguistique*, vol. 38, Paris, PUF, p. 6-23.
- GRAINE L., 2009, « Lieux médisants, les seins nus et les langues étrangères », *Le Jour d'Algérie*, <http://www.lejourdalgerie.com/Editions/120709/une/Lejour.htm> [consulté le 20 septembre 2010].
- GRANDGUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- HELLER M., 2002, *Éléments de sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- HELLER M., 2006, *Linguistic Minorities and Modernity*, New York, Continuum.
- LABOV W., 1976 [1972], *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- LIOGIER E., 2002, « Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités », dans *Argots et argotologie, La linguistique*, vol. 38, Paris, PUF, p. 41-52.
- MARÇAIS Ph., 1957, « III. Les parlers arabes », dans *Initiation à l'Algérie*, Paris, A. Maisonneuve, p. 215-237.
- MERED Z., 2006, « "Colinguisme" et langage de connivence. Les noms de la femme dans l'argot des jeunes en Algérie », *Insaniyat*, n° 32-33, Oran, CRASC, p. 111-126.
- MILROY J. et MILROY L., 1985, *Authority in Language*, Londres et New York, Routledge.
- MORSLY D., 1983, « Sociolinguistique de l'Algérie : du discours institutionnel à la réalité des pratiques linguistiques », dans L.-J. CALVET (éd.), *Sociolinguistique du Maghreb*, p. 135-142.
- MORSLY D., 1988, *Le français dans la réalité algérienne*, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V.
- MORSLY D., 1996a, « La linguistique algérienne », dans *Linguistique et anthropologie. Rouen-Tizi Ouzou*, F. LAROUCSI (dir), *Cahiers de linguistique sociale*, Collection Bilan et Perspectives, p. 145-153.
- MORSLY D., 1996b, « Génération M6. Le français dans le parler des jeunes Algérois », *Plurilinguismes*, n° 12, p. 111-121.
- ROBILLARD D. (de), 2009, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », dans *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 152-175.

- ROUX A., 1936, « Quelques argots arabes et berbères du Maroc », dans *Revue africaine*, vol. 79, p. 1067-1088.
- SEFDJI F., 2008, « Le parlé algérien ou la violence du verbe », dans *Ennahar*, <http://www.ennaharonline.com/fr/culture/46.html> [consulté le 02 août 2011].
- SIBEUD E., 2004, « Un ethnographe face à la colonisation : Arnold Van Gennep en Algérie (1911-1912) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, n° 10, p. 79-103.
- TALEB-IBRAHIMI Kh., 1997 [1995], *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Dar El-Hikma.
- TALEB-IBRAHIMI Kh., 1996, « Remarques sur le parler des jeunes Algériens de Bab El Oued », *Plurilinguismes*, n° 12, p. 95-109.
- TALEB-IBRAHIMI Kh., 2004, « Un cas exemplaire de métissage linguistique : les pratiques linguistiques des jeunes Algériens », dans J. DAKHLIA (éd.), *Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, p. 439-454.
- TRIMAILLE C. et BILLIEZ J., 2007, « Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de "parler" ? » dans C. MOLINARI et E. GALAZZI, *Les français en émergence*, Bern, Peter Lang, p. 95-109.
- TRIMAILLE C., 2003, *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble III.
- TRIMAILLE C., 2004, « Études de parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux », *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 9, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 99-132.
- VAN GENNEP A., 1912, « Études d'ethnographie algérienne (V-VII) », dans *Revue d'Ethnographie et de Sociologie*, 1-20, p. 349-369.
- VAN GENNEP A., 1908, « Linguistique et Sociologie : Essai d'une théorie des langues spéciales », dans *Revue des études ethnologiques et sociologiques*, n° 1, p. 327-337.
- ZAKAD A., 12 juillet 2013, « D'où cela vient de ne pas parler intelligiblement et écrire correctement ? », dans *Algérie patriotique*, <http://www.algeriepatriotique.com/article/d-ou-cela-vient-de-ne-pas-parler-intelligiblement-et-ecrire-correctement> [consulté le 20 mai 2014]

Pouvoir(s) et langues : l'unilinguisme comme instrument de domination

Résumé :

Dans cet article, nous partons de l'hypothèse que les rapports linguistiques de majoration/minoration trouvent leur fondement mais aussi leur expression dans le substrat des rapports dominant/dominé. Ces liens s'expriment à travers les dynamiques et les conflits du monde social dont ils tracent, sans cesse, les limites de pouvoir(s).

Abstract:

In this context, our hypothesis shows the linguistic connections linked/related to the majoration/minoration express the linker between the dominant/dominated. Those connections find their explanation and their expression in the dynamics and the conflicts within the social world and which act and move, incessaly, the limits of power(s).

Cet article s'inscrit dans le prolongement des réflexions suscitées par la journée d'étude en sociodidactique, organisée par le laboratoire LISODIP et qui s'intitule : « Paysages minorants, dynamiques et implications ». Dans cette contribution, nous faisons l'hypothèse que les rapports linguistiques liés à la majoration/minoration sont l'expression de rapports dominant/dominé. Ces rapports trouvent leur explication mais aussi leur expression dans les dynamiques et les conflits qui traversent le monde social et qui agissent en déplaçant, sans cesse, le tracé des lignes de « pouvoir(s) ».

Il est remarquable, en effet, que la symbolique du pouvoir a toujours marqué l'histoire des langues. La cosmogonie fondatrice de ces dernières est d'ailleurs construite autour d'une métaphore : celle de la Tour de Babel. On pourrait toujours se demander, à posteriori, ce qui serait advenu du paysage linguistique de l'humanité si le personnage du mythe avait réussi dans sa (con)quête du pouvoir céleste. Dans leur nouvelle condition de félicité et leur statut « olympien », les hommes auraient vu et vécu l'instauration d'un monolinguisme « tranquille ». Mais la Tour s'effondra et le « chaos linguistique (biblique) fut » par l'émergence, à Babylone, de trois groupes de langues : le sumérien, l'akkadien et le hittite puis par d'autres pour arriver, dans l'Irak actuel, à l'anglais... Le cas de la Mésopotamie paraît exemplaire, dans la mesure où « il illustre en effet la coexistence obligatoire, dans un même pays et à travers les temps historiques, de langues d'origine et de niveaux culturels différents », (Villard, 2008, p. 16). La contiguïté de termes antinomiques dans l'expression « coexistence obligatoire » pose, en soi, l'existence de rapports conflictuels entre les langues que seul le pouvoir politique dominant résorbe. De même, l'expression « niveaux culturels différents » signifie que les parlers n'ont pas la même valeur sur le marché linguistique ni le même degré d'intervention. Ces aspects montrent que la minoration n'est pas un processus superficiel, mais qu'il agit dans une logique d'interaction, en profondeur et s'inscrit davantage dans une continuité historique.

Les langues : une construction représentationnelle immergée dans le contexte social

Ce regard en diachronie nous amène à nous interroger sur la nature des liens qui unissent le sujet parlant à la langue. Dans un registre plus synchronique et en partant de l'idée que les langues sont des constructions sociales, on saisit mieux la portée des représentations dans l'élaboration du

paradigme majoration/minoration. Ces dernières, en tant que travail de construction et d'interprétation, tiennent un rôle central quand il s'agit d'aborder les rapports de ce « couple » tant dans sa dimension consensuelle que conflictuelle. « Interpréter le monde, le construire et se construire en le construisant » (Robillard, 2008, p. 87), nous amène à penser que les représentations se déploient par le biais de trois modes agissants: c'est à travers elles que nous donnons du sens au monde, par elles que nous agissons sur lui et à partir de lui que nous nous construisons. Ces trois modes soulignent le degré d'implication des usagers des langues dans la construction des paradigmes représentationnels qui leur permettent d'opérer des hiérarchisations de tout ordre, dont celles liées aux langues. H. Boyer (1991, p. 43-44) a montré à la suite de P. Bourdieu (1982, p. 135) que la langue est un terrain où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés mais surtout un lieu où s'exerce une violence symbolique, à travers des rapports de force construits sur la stigmatisation et la catégorisation. Ce recentrage dans l'approche des « images linguistiques », en tant que représentations, dans une perspective dialectique fondatrice (1982, p. 44) a amené, grâce à l'apport de Pierre Bourdieu, une certaine sociolinguistique à s'approprier davantage le champ du conflit interculturel. Il a permis, en tous cas, d'interroger autrement les situations liées au contact linguistique générateur de situations diglossiques. Les représentations sociolinguistiques se retrouvent ainsi « investies par le processus de domination (et de dissimulation de cette domination) et pèsent sur ce processus dans le sens de l'infériorisation de la langue dominée » (1982, p. 45). Ces dernières apparaissent sous des aspects multiformes. Elles sont parfois visibles mais évoluent, souvent, masquées et donnent vie autant qu'elles survivent à (de) leur propre image. Les préjugés et les fantasmes, avec leurs effets multiplicateurs « sont partie prenante d'une situation qui engendre et se nourrit d'attitudes apparemment contradictoires mais en réalité convergentes, comme la culpabilisation et l'idéalisation, le dénigrement et la fétichisation, la stigmatisation et la mythification » (1982, p. 45). Autant de manifestations (socio)linguistiques que nous retrouvons dès que nous interrogeons les rapports majoration/minoration sous l'angle identitaire.

Pour Ph. Blanchet (2005), c'est à travers les représentations que se constitue le processus majoration/minoration qui nourrit les stéréotypes. Le paradigme de la majoration regroupe un faisceau de représentations ethno socioculturelles produites par la communauté à travers les pratiques quotidiennes et ordinaires mais aussi par les institutions de pouvoir engagées

dans ce que l'auteur appelle « une affirmative action glottopolitique » (p. 30). Cet imaginaire majoré appellerait, par un effet de réaction « mécanique », la constitution d'un imaginaire minoré car « la minoritarisation d'un groupe ou d'une pratique signifie en miroir la majoritarisation d'autres groupes ou d'autres pratiques » (p. 30).

Il apparaît clairement dans les modèles théoriques de Ph. Blanchet et H. Boyer que la majoration et la minoration sont pensées et « profilées » de manière polarisée et interactionnelle ; ce qui donne naissance, par effet de miroir, à des « identités réactionnelles » (Aït Challal, 2012) qui s'intègrent, par imaginaires interposés, dans une dialectique d'actions-réactions. Ces modèles montrent aussi que la représentation apparaît comme une notion-carrefour, dans la mesure où elle illustre la complexité des processus de minoration/majoration et les dynamiques qu'ils génèrent.

Les États-Nations et l'unilinguisme comme emblème de pouvoir

La Tour et la pyramide

Babel (continuons dans le mythe) ne réussit pas dans sa (con)quête du pouvoir, car intéressé uniquement par la construction de sa Tour, c'est à dire d'une superstructure, mais on sait, depuis l'avènement du matérialisme dialectique et surtout depuis Bourdieu, que l'infrastructure, c'est-à-dire les moyens matériels de production et les agents sociaux chargés de les exécuter sont à la base de tout pouvoir physique ou symbolique. Le premier homme à avoir planté un pieu dans la terre, en disant « cela m'appartient », pour reprendre la formule de Rousseau, a institué, sans le savoir, les premiers rapports « infrastructurels » (de type matériel) de majoration/minoration, rapports qui ont donné naissance, par une (inter)action socio-historique, à des rapports « super structurels » (de type symbolique) de langues dominantes/dominées. C'est la base matérielle qui a servi de substrat à la construction d'une pyramide (son socle est plus large en comparaison avec celui de la tour) dont l'État-nation est l'émanation la plus élaborée et la plus achevée. Ce n'est certainement pas un hasard si les langues des anciens empires coloniaux gardent une position dominante dans le paysage linguistique mondial. La classification opérée par Louis-Jean Calvet dans son modèle gravitationnel (1999) révèle, en effet, que l'anglais occupe une place « hyper centrale » et que d'autres langues comme le français, l'espagnol, l'arabe, le russe et quelques autres sont en position « super centrale ». Ces positions qui expriment

les tendances de développement des plurilinguismes individuels sont le résultat et l'expression de la dimension acquise par les Empires et les États-nations au cours de leur histoire. Les langues sont, dans cette dynamique conflictuelle sociale et politique, un moyen de domination qui s'exprime par des politiques d'intervention (militaire et linguistique), et d'aménagement. L'actualité nous fournit, chaque jour, des exemples pertinents de ces « guerres des langues ». Le russe est passé, en quelques jours, en Ukraine, de seconde langue à langue étrangère avant de devenir une langue nationale et officielle d'un nouveau « pays » : La Crimée. Le processus de « ralliement linguistique » revendiqué par plusieurs régions russophones augure de bouleversements géopolitiques dans cette région du monde et peut-être ailleurs, si nous intégrons l'« effet papillon ». Il en serait certainement autrement si derrière la Crimée il n'y avait pas la Russie et sa puissance militaire.

L'unilinguisme « sans concurrence ni déviance »

Les représentations homoglossiques des États-nations, à travers le syncrétisme : un pays = une langue = un drapeau (Ait Challal, 2014, p. 179) est révélatrice d'un désir d'unification du territoire par la langue. La France à qui nous avons emprunté le modèle jacobin dans le domaine linguistique a mené une politique uni linguiste « linguicide » à l'égard de ses langues « régionales » au cours des siècles. Dans son versant politique, l'unilinguisme se caractérise par un désir d'unification du territoire sous la bannière d'une même langue. Ce qui tendrait à considérer les autres langues présentes comme une menace à l'unité de la nation. Dans son versant idéologique, l'unilinguisme se manifeste par l'attribution de valeurs aux langues, dans le cadre d'une répartition diglossique. La langue « nationale et officielle » est légitimée dans la manifestation de tous ses usages. Ainsi le français se voit paré de traits de « génie », de « beauté » et d'« universalité » alors qu'à l'inverse les autres langues sont réduites à des « parlers locaux » ou pire, des « patois ». Cette axiologisation des valeurs se double d'un fétichisme linguistique (Bourdieu et Boltanski, 1975) qui cultive la pureté de la langue et qui assimile l'hétérogénéité et la variation à des formes de désordre. La langue « est ainsi posée comme idéalement immuable, inaltérable, indépendante pour ainsi dire de la communauté d'usagers et dont l'intégrité est sans cesse menacée... » (Boyer, 2003, p. 52). Ce n'est pas un hasard, note cet auteur, si le verrouillage de la langue par sa grammatisation, son uniformisation et sa célébration officielle se confondent historiquement avec l'âge d'or de l'État monarchique

absolutiste (p. 51). Ce qui laisse apparaître la langue comme un support du pouvoir royal.

La France républicaine n'a pas fait mieux. Il est écrit dans sa constitution (1992) que « La langue de la République est le français ». Si en contrepartie, elle fait l'effort de reconnaître les autres langues, dans le cadre de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, l'intitulé de cette charte ne laisse aucune illusion sur l'état de la hiérarchisation des langues par rapport au français dans la mesure où « il ne tolère qu'un statut (d'une classe politico-administrative inférieure), celui de langue « régionale » (voire « locale ») » (Boyer, 2003, p. 52).

Le cas de l'Algérie n'échappe pas à cette règle. À l'indépendance, le pouvoir de l'époque a érigé la langue arabe comme langue nationale et officielle. Une politique d'arabisation (Dourari, 1996) « tous azimuts », soutenue par un discours minorant à l'égard des autres langues assimilées à des « dialectes » (*lahdja*), sous diverses appellations, (Chachou, 2012) a fini par instaurer un unilinguisme « sans concurrence ni déviance ». Le français, langue concurrente, sera l'objet de plusieurs tentatives de déclassement qui ont commencé avec les débaptisations « précipitées » post indépendance et ont atteint leur apogée avec la dernière loi sur la généralisation de la langue arabe (2002). La reconnaissance de la langue amazighe comme langue nationale, l'intérêt qu'elle suscite dans les débats augurent des changements dans la perception de l'héritage culturel historique de l'Algérie, sans pour autant remettre en cause la suprématie de la langue arabe. Celle-ci, souvent associée à la religion, garde un statut particulier dans la hiérarchie des langues.

Conclusion

Si les usages sociaux montrent des locuteurs ordinaires alternant et *switchant* avec les langues, en fonction de leurs besoins communicatifs respectifs, l'idéologie linguistique dominante leur délimite, de façon implicite et explicite, les règles qui cristallisent en espaces « fixes » les domaines de ces dernières même si la réalité du « chaos linguistique » (Robillard, 2008) contredit cette vision. Si leur dimension instrumentale leur permet, à travers l'École, les médias et le discours de tous les jours de se déployer et d'orienter la communication sociale dans un sens donné. En tant qu'emblème identitaire, elles restent un lieu de mémoire pour la communauté. Qu'elles soient langues de pouvoir(s) ou langues contre le pouvoir, elles sont prisonnières d'enjeux qu'elles reproduisent à des échelles variées et que la violence symbolique ou la violence tout court rattrape,

un peu partout dans le monde, telle les répliques d'un séisme, depuis la chute d'une certaine Tour et la perte du « monolinguisme originel ».

Références bibliographique

AÏT CHALLAL S., 2012, *Représentations ethno sociolinguistiques et hiérarchisation de langues en contexte familial et scolaire chez des jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques*. Thèse soutenue sous la direction d'A-Y. KARA et de H. BOYER, ENS de Bouzaréah, Alger.

AÏT CHALLAL S., 2014, « Stéréotypes littéraires et images médiatiques dans les perceptions interculturelles. Parcours identitaires et altéritaires », dans *Langues, cultures et médias en Méditerranée*, LACHKAR A. (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 175-181.

BLANCHET Ph., 2005, « Minorations, minorisations, minorités : Essai de théorisation d'un processus complexe », dans *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires*, HUCK D. et BLANCHET Ph. (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 17-47.

BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOYER H., 1991, *Langues en conflit*, Paris, L'Harmattan.

BOYER H., 2003, *De l'autre côté du discours, Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.

CHACHOU I., 2012, « Réflexions épistémologiques autour de l'état de la dénomination et de la hiérarchisation des langues dans le discours universitaire algérien », *Socles*, n° 1, revue du LISODIP, ENS, Bouzaréah, Alger.

CALVET L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littératures, Paris.

DOURARI A., 1996, « Malaise linguistique et identitaire en Algérie », dans *Linguistique et anthropologie*, LAROUSSE F. (dir.), Cahiers de linguistique sociale, France, Université de Rouen.

DE ROBILLARD D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques, Volume 2 — Ornithorynques*, L'Harmattan, Paris.

VILLARD L., (2008), « Le grec et le latin, couple indissociable de langues et de cultures », dans *Langues dominantes. Langues dominées*, VILLARD L. et BALLIER N., Rouen, P.U.R.

Le chaoui langue minorée ou minoritaire en contexte urbain batnéen

Résumé :

La sociolinguistique urbaine est une discipline qui s'intéresse non seulement à l'étude des pratiques langagières des locuteurs issus de milieu urbain, mais aussi aux discours épilinguistiques formulés sur les langues (minorée, minoritaire, majorée et majoritaire). En ce qui nous concerne, nous nous sommes rendue compte que nous ne disposons, à ce jour, d'aucune étude mettant en rapport les représentations de l'espace et les discours épilinguistiques dans le milieu urbain batnéen. Nous avons alors décidé de mener notre recherche autour de ce centre urbain qu'est Batna, une ville où coexistent plusieurs langues : arabe dialectal, arabe moderne, chaoui et français. Nous nous interrogeons sur la relation qui peut exister entre l'espace et les représentations de la langue chaouie. Comment les représentations se font-elles en passant d'un quartier à un autre ? Et quel rapport établissent nos informateurs entre les représentations du chaoui et l'espace ?

Abstract:

Urban sociolinguistic is a discipline that is not only interested in the study of language practices of speakers issued from urban areas, but also in epilinguistic speech made on languages (minus, minority, increased and majority). For what we are concerned, we realized that we do not have, to date, any study by relating the representations of space and epilinguistic batneen speech in urban areas. So we decided to conduct our research around urban center, which is Batna, a city where several languages (Arabic dialect, modern Arabic, French and Chaoui) coexist. We question the relationship that may exist between space and representations of Chaoui language. How representations are they moving from one area to another? And what relationship established between our informants representations of Chaoui and space?

Dans cet article, nous abordons le phénomène de la minoration linguistique et, plus particulièrement, des facteurs qui sont susceptibles de le favoriser ou, au contraire, d'endiguer sa progression. Nous prenons appui sur les facteurs développés par Blanchet (2005), que nous discutons à la lumière d'un cas précis, celui des jeunes chaouis, habitant les différents quartiers de la ville de Batna. Ainsi, nous tentons de montrer que la volonté d'un groupe statistiquement non marginal (les Chaouis) ayant un mode d'expression institutionnellement marginalisé (le chaoui), le conduit à s'approprier le cœur d'un espace urbain pour manifester à la fois sa volonté d'intégration et pour imposer la reconnaissance de son style et de son mode d'expression. Nous traitons plus précisément des représentations véhiculées autour de la langue chaouie dans des quartiers différents de la ville de Batna. Dans le cadre de notre enquête, nous essayerons de voir : *comment les locuteurs batnéens se représentent la langue chaouie, comment ils la mettent en mots ?*

Cadre théorique

Le cadre théorique dans lequel nous nous sommes inscrite pour l'étude du phénomène de la minoration est dicté par la sociolinguistique. Selon Philippe Blanchet la minoration est considérée comme « une dévalorisation qualitative et quantitative d'un groupe humain à travers sa langue » (Blanchet, 2000, p. 131). D'après Philippe Blanchet, il y a une série de traits entrant dans une définition globale du champ conceptuel de minorité et de minoration :

- des critères quantitatifs, principalement en proportion numérique de population, mais aussi en répartition spatiale de cette population ou de certaines pratiques sociales comme les pratiques linguistiques ou autres ;
- des critères qualitatifs de type socio-politique, en terme de statut, de marginalisation, de dévalorisation, d'infériorité, de subordination, de domination et de puissance subies, d'inégal accès au pouvoir, à des avantages ou à des opportunités, également de conscience collective et de tension, voire de résistance ou de conflit, mais aussi de complémentarité minoritaire-majoritaire (Blanchet, 2005, p. 10).

Donc, ces deux critères constituent l'axe principal et le centre d'intérêt majeur de notre travail de recherche. Nous nous intéressons donc aux représentations de la langue chaouie et à leur mise en mots. Nous porterons, plus précisément, un intérêt au discours qui marque la pratique de la langue chaouie par nos informateurs.

Méthodologie de l'enquête

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené une enquête dans l'environnement batnéen en deux temps :

— Une reconnaissance des lieux a été effectuée à l'aide de photographies prises dans les différents quartiers de la ville de Batna.

— Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec des locuteurs habitant la ville de Batna qui ont donc une profonde connaissance de ses différents quartiers. Un protocole d'enquête a été élaboré, comportant des questions sur l'affichage des langues (voir annexe n°1), sur leurs représentations linguistiques et spatiales, leurs différentes stratégies linguistiques et leur mise en mots, différenciées ou non selon les différents espaces urbains.

Une fois le discours recueilli auprès des informateurs, l'analyse a pris forme dans les champs suivants :

— D'abord, nous nous sommes intéressée à rassembler les différentes représentations linguistiques que produisent nos informateurs et vérifier si la langue chaouie est présente ou non au niveau de l'affichage.

— Ensuite, nous avons tenté de recueillir les représentations spatiales les plus répandues chez nos informateurs.

— Enfin, le dernier point a été consacré à la mise en exergue des différentes façons dont les enquêtés des différents quartiers se représentaient le rapport langues/quartiers.

Le terrain de l'enquête

L'enquête que nous avons menée a eu lieu aux différents quartiers de la ville de Batna¹. Nous présentons une définition de notre terrain d'étude comme suit : la ville de Batna est un milieu urbain qui est constitué géographiquement des sept quartiers : Centre-ville, Bouakal, Bouzorane, Cité Annasr, Z'mala, K'chida et Cité Chouhada. Sociologiquement, il est l'ensemble, nécessairement mouvant, des individus qui vivent, travaillent ou viennent pour leurs loisirs en un point ou en un autre de ces sept quartiers. Enfin, linguistiquement il est un ensemble de langues et de rapports à ces langues.

Présentation des informateurs

Notre enquête au sein de la ville de Batna nous a permis d'identifier notre

¹ La ville de Batna est l'une des villes algériennes située au sud-est de la capitale Alger (Algérie). Elle est considérée comme une ville berbérophone.

public en allant à sa rencontre, de récolter des renseignements utiles sur l'âge, le sexe, la formation, le niveau, l'origine et le statut de chacun. Notre enquête a été effectuée auprès de soixante informateurs. Les enquêtés ont entre 18 et 25 ans et résident tous dans la ville de Batna. Mais ils sont originaires des localités plus ou moins proches du chef-lieu (Aïn Touta, Arris, Merouana, Aïn Djasser, Ras el Aioun, Bouzina, Theniet El Abed, Chemora, Bouhmama, Tazoult, Barika, N'gaous). C'est un groupe mixte (féminin et masculin) issu de milieux sociaux favorisés et défavorisés. Mais ils ont un profil « scientifique » différent car la moitié de nos informateurs est diplômée et l'autre moitié a un niveau d'instruction qui ne dépasse pas la troisième année secondaire. Nos informateurs sont trilingues : le chaoui est leur langue maternelle ; ils s'expriment aussi en arabe et en français.

Données recueillies

Les langues et l'espace à Batna

L'affichage dans la ville de Batna nous permet de lire les traces d'une situation plurilingue. Lors du lancement de l'opération « arabisation de l'environnement » dans les années quatre-vingts (Taleb Ibrahim, 1997), nous avons constaté une tendance à l'effacement du français et à l'utilisation exclusive de l'arabe. Aujourd'hui, la tendance est au retour au bilinguisme arabe/français. En effet, dans la ville de Batna, d'après notre enquête, les affiches et avis publics, les réclames, les panneaux routiers et panneaux publicitaires sont bilingues.

En fait, le marquage signalétique est l'un des aspects qui permet de rendre compte de la situation linguistique à Batna. L'environnement graphique batnéen se caractérise par la coexistence d'un unilinguisme (arabe ou français), d'un bilinguisme arabe/français dans la majorité des cas, et par l'absence totale du chaoui (langue maternelle de la majorité des habitants de la ville). Dans le cadre de notre enquête, différents contextes graphiques de la ville de Batna ont été photographiés : le centre-ville, et différents quartiers. Les photos qui suivent sont classées par quartier :



Photo numéro 1 : août 2012 au centre-ville.



Photo numéro 2 : août 2012 Cité K'chida.

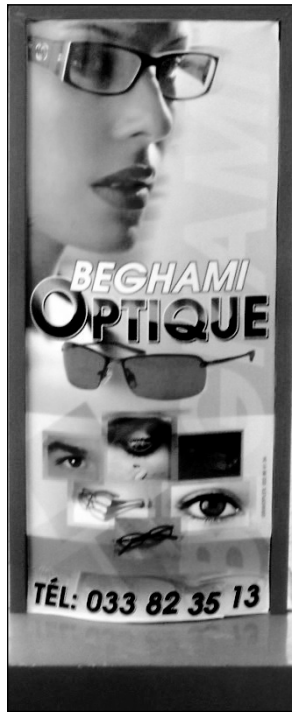


Photo numéro 3 : août 2012 Cité Annasr.

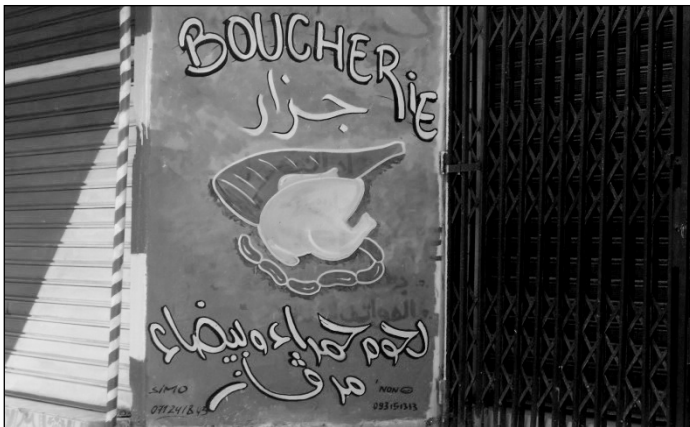


Photo numéro 4 : août 2012 Cité Bouakal

Un regard sur cet affichage dévoile un ensemble de traces qui permettent de lire la ville sous différents angles. Il nous permet d'expliquer la relation existant entre la pratique linguistique des locuteurs batnéens et ce même espace tel qu'il est représenté et produit par eux-mêmes. Cela permet aussi de corréler les représentations socio-langagières des locuteurs batnéens et les structures socio-spatiales de la ville de Batna. Selon Thierry Bulot :

L'appropriation linguistique d'un espace urbain de référence contribue à produire tant dans les représentations que dans les pratiques une nouvelle forme de référence, voire un nouvel usage socio-langagier de la ville. (Bulot, 2001, p. 38)

Notre objectif, à travers cette étude de l'affichage de la ville de Batna n'est pas de faire une description et une interprétation des différents types d'affichage (noms de lieux, de rues...) mais bien de voir si la présentation de la ville à travers l'affichage peut influencer les pratiques linguistiques des locuteurs batnéens. Selon Claudine Moise, « les langues disent la ville autant que la ville les dit » (2003, p. 77). Il est très difficile de séparer la langue de l'espace car chaque espace est dominé par une langue bien déterminée. Cette même langue domine les locuteurs qui se trouvent au sein du même espace. La « matrice discursive » (Bulot, 2003, p. 99) des locuteurs batnéens est dominée par la même langue qui domine le même espace urbain : l'espace urbain batnéen est dominé par les deux langues arabe et français (majorées) par conséquent le discours des locuteurs est dominé par la présence simultanée de ces deux langues au détriment de la langue chaouie (minorée).

Certes, la ville de Batna est le lieu de l'expression d'une histoire, d'une culture et d'une identité berbérophone (chaouie). Mais d'après les images de l'environnement graphique batnéen prises lors de notre enquête, nous avons pu constater l'absence totale du chaoui (minorée) au niveau de l'affichage et même au niveau de la matrice discursive des locuteurs du chaoui. Nous pensons que « la ville est un cadre physique identifiable susceptible d'influencer les pratiques des usagers par ses caractéristiques propres » (Dris, 2003, p. 132) qui sont linguistiques dans notre cas. En fait, une observation attentive de l'affichage de la ville de Batna révèle une corrélation entre les pratiques linguistiques des locuteurs batnéens et leur perception de leur espace. En effet, l'environnement graphique

de la ville de Batna devient, de ce fait, un élément important dans la connaissance d'un espace et de ses caractéristiques linguistiques.

En fait, les différentes formes de communication urbaine à Batna peuvent être définies comme une représentation symbolique des structures identitaires de l'espace urbain. Selon Thierry Bulot :

La communication urbaine représente l'ensemble des formes et des pratiques symboliques qui représentent les identités des acteurs de la ville dans leur sociabilité et dans leurs relations avec les autres. Habiter la ville, c'est, ainsi, confronter son identité et ses pratiques sociales à celles des autres habitants : l'urbanité est un système de confrontation symbolique des identités dont sont porteurs les habitants, et qui leur donnent une visibilité et une signification et d'intelligibilité symbolique des identités des habitants de la ville les uns pour les autres. (Bulot cité par Bouziane, 1995, p. 243)

Le tissu urbain de la ville de Batna, en mouvance, où se définissent et se redéfinissent dans la quotidienneté les frontières d'appartenance, est un espace propice aux recherches sur la construction identitaire en général et sur la communication urbaine en particulier. D'après notre enquête de terrain, nous avons constaté que les représentations spatiales des locuteurs batnéens jouent un rôle primordial pour orienter leurs choix linguistiques, d'où ce problème de clivage entre les groupes arabophone et berbérophone autour de la question de la communication urbaine et, par conséquent, sur le rôle de la langue et de l'espace dans la construction des rapports de différence et d'inégalité.

C'est par la prise en considération des différences linguistico-spatiales exprimées à travers l'affichage bilingue (arabe/français) au détriment de l'affichage trilingue (arabe/français/chaoui) que le parler chaoui est stigmatisé comme inférieur (minoré) par rapport aux deux autres langues (arabe et français) au sein de la ville de Batna. Dans ce sens, cette discrimination socio-spatiale du chaoui est d'abord conçue comme une politique linguistique de l'État. Cette dominance des deux langues, arabe et français, en contexte urbain batnéen est le fruit de la dominance d'une idée ségrégative concernant l'emploi du chaoui. Selon l'un de nos informateurs, « Le chaoui est une langue du milieu rural, de la campagne et non pas la langue du milieu citadin ».

À partir de là, nous pouvons considérer la ségrégation comme productrice de discours parce que cette exclusion symbolique va contribuer à mettre en place des frontières et des territoires. Ainsi,

la ségrégation est identifiée avec la mise à l'écart : elle exprime dans des formes spatiales plus ou moins rigides, une discrimination plus

générale, plus profonde, à la fois rigoureuse et parfois institutionnalisée (Bulot, 2006, p. 105).

En effet, les locuteurs du chaoui ont été influencés par cette dominance socio-spatiale des deux langues, l'arabe et le français, en milieu urbain dans la mesure où ils ont intégré les mêmes normes socio-spatiales, langagières ou culturelles dominantes. Autrement dit, ils ont essayé de s'adapter aux mêmes références socio-spatiales du milieu urbain.

La mise en mots de l'espace par nos informateurs contribue à entretenir la mémoire sociolinguistique (Bulot, 2004, p. 200) dans la mesure où ce sont eux qui observent et pratiquent ces espaces dans leur vie quotidienne. Nos informateurs ont été tous d'accord sur le fait que l'affichage batnéen est bilingue et les deux langues qui le dominent sont l'arabe et le français. À partir de là, l'espace tel qu'il est vécu par les locuteurs batnéen représente la relation étroite qui lie la société à la culture. La langue de marquage choisie par nos informateurs symbolise une fonction officielle ou communicative. La mise en mots témoigne ainsi d'une relation de réciprocité entre les pratiques linguistiques et leur environnement graphique. En fait, l'un de nos informateurs dit clairement en parlant de l'affichage :

Ce dernier est présenté dans les deux langues arabe et français et moi personnellement, comme je maîtrise les deux langues, je suis entièrement d'accord avec l'État d'imposer ce type d'affichage et aussi je suis entièrement d'accord avec les autres habitants de la ville qui utilisent ce type d'affichage au niveau de leurs magasins.

Dans ce sens, nous avons demandé à notre informateur ce qu'il penserait si l'affichage de la ville était présenté en chaoui. Il a répondu :

Je trouverais cela bizarre parce qu'on est habitué à l'affichage bilingue arabe et français et parce que ces deux langues sont plus importantes que ma langue maternelle (le chaoui).

À travers ce discours, nous pouvons dire que la mise en mots de l'espace batnéen reflète bien la situation de la ville comme lieu d'expression d'une identité urbaine.

Donc à partir de l'analyse de notre corpus, nous pouvons confirmer que sur le plan glottopolitique l'État a écarté le chaoui de l'affichage public. En effet, le chaoui est systématiquement occulté et éradiqué des sphères de l'affichage officiel ce qui a évoqué un long processus d'assimilation qui a été mis en marche par une politique linguistique soustractive où le chaoui (langue maternelle de la majorité des chaouis) est dévalorisé,

dénigré, ce qui a entraîné une stigmatisation de cette langue et une insécurité linguistique chez les locuteurs de chaoui.

De l'espace commun aux identités diversifiées

Les données qui sont à présent recueillies et commentées sont issues des entretiens effectués auprès des locuteurs batnéens qui habitent les différents quartiers de la ville. Notre objectif était beaucoup plus l'appropriation des discours dominants et identitaires sur la ville de Batna, ses langues et ses quartiers.

À partir de la question : « Dans quel quartier de la ville parle-t-on bien l'arabe et le français ? », la réponse donnée par les locuteurs batnéens fut : « C'est au centre-ville que les deux langues sont bien pratiquées ». Cette réponse fait apparaître une convergence attitudinale sur l'espace dominé par les deux langues. Pour nos informateurs, le centre-ville est exclusivement l'espace de référence par ce qu'il est le lieu où les deux formes de prestige (l'arabe et le français) sont dominantes aux deux niveaux de l'affichage et des pratiques. En fait, il existe un certain type de « centralité linguistique » (Bulot, 2006, p. 106) au sein de la ville de Batna, c'est-à-dire : « une attitude qui consiste à placer en un lieu, pour le cas urbain, la forme de prestige sans pour autant que soit ladite forme » (Bulot, 2006, p. 107).

D'un autre côté, les locuteurs ont aussi à situer les formes non-normées et populaires par rapport aux lieux où elles sont dominantes. À la question : « Dans quel quartier de la ville parle-t-on bien chaoui ? », les réponses furent les suivantes :

Le chaoui peut être pratiqué un peu partout au sein de la ville entre Chaouis qui maîtrisent leur langue maternelle, mais avec une dominance dans les quartiers éloignés du centre-ville, c'est-à-dire qui se trouvent au Sud et à l'Est du centre-ville car ces quartiers sont habités par les Chaouis qui sont descendus de la campagne et des milieux ruraux.

Batna Sud et Est constituent l'espace de référence de la contre-norme et le chaoui présente une forme de « contre-centralité » linguistique (Bulot, 2006, p. 108).

La perception dévalorisante et l'image négative que nos informateurs ont vis-à-vis du chaoui (soit le groupe des arabophones soit celui des chaouiphones) fait que le groupe des chaouiphones se sent socialement dévalorisé et sa langue est minorée. Cette représentation est tellement

négative que leur identité sociale en est affectée. Ainsi, à la question : « Pensez-vous que les Batnéens parlent chaoui ? », la réponse a été :

Ce ne sont pas tous les Batnéens qui parlent Chaoui ; c'est les Batnéens d'origine chaouie et qui ont le chaoui comme langue maternelle et même la pratique du chaoui se fait dans des milieux bien déterminés quand nous sommes avec nos parents, dans leur maison du douar (campagne), quand tous les membres de la famille sont réunis à l'occasion des fêtes, des vacances, de simples visites familiales.... Le Chaoui est absent de notre environnement, il est dominé par l'arabe et le français, sa pratique au sein de la ville est associée à la honte, par association bien sûr à l'esprit paysan, gauche, arriéré, inculte...

À partir de là, nous pouvons dire que les Batnéens habitent la ville, mais qu'ils ne sont pas tous et toutes de la même identité. Ils mettent en mots de manière homogène leur commune identification à une somme de lieux marquant les limites et les frontières de leur espace dit commun. Ainsi, pour mieux comprendre la situation, il est nécessaire d'expliquer le concept de « confinement de langues » ((Bulot, 2006, p. 114) qui correspond aux

cas où la mise en mots des contacts de langues a pour objet de renforcer la minoration sociale tout en assurant à chacun des systèmes en contact -tant spatiaux que sociolinguistique- une part identitaire, identificatoire et donc perçue comme une catégorisation somme toute positive ; cette part relative à l'identité est produite dans une logique territoriale relevant du discours et hésitant entre l'élargissement de l'espace communautaire à la totalité de la ville d'une part et son articulation aux pratiques ségrégatives d'autre part (Bulot, 2006, p. 114).

À partir de notre enquête, nous avons constaté la dynamique du confinement linguistique. Ceux qui habitent le centre-ville (partie valorisée) stigmatisent les quartiers Sud et Est ; par ailleurs, ils ont des attitudes langagières favorables à leur quartier et même aux langues qu'ils pratiquent et ils limitent plus particulièrement l'usage convenable de l'arabe et du français (langue majorée) au centre-ville.

La relation entre espace et identité a aussi été relevée dans les réponses de nos informateurs à la question : « De quelle identité vous considérez-vous ? ». L'un d'eux nous a dit :

Nous habitons tous la ville de Batna mais nous ne sommes pas de la même origine ; nous sommes d'identités différentes. Par exemple, moi je suis chaoui ; vous pouvez trouver aussi des Arabes. Mais nous parlons tous arabe et français au sein de la ville. Pour le

chaoui, je l'emploie comme la majorité des Chaouis à la maison, dans des quartiers isolés et à la campagne.

À travers cet exemple, nous pouvons dire qu'une corrélation absolue entre espace, langue et identité peut être établie. Le discours recueilli montre que les Batnéens partagent un espace dit commun mais que ce discours reflète deux identités différentes (arabe et chaoui). Les locuteurs de la langue valorisante et valorisée (soit l'arabe ou le français) de l'espace urbain s'attribuent la norme linguistique et la dénie aux autres habitants. Plus encore, les locuteurs de la langue dévalorisante de l'espace urbain dévalorisé (le chaoui) contribuent à la dévalorisation par des attitudes langagières en assumant pour leur territoire le confinement linguistique et en s'intégrant au milieu valorisé par la pratique de la langue qui le domine.

Donc, l'analyse du discours épilinguistique produit par nos informateurs a révélé que la marginalisation de la langue chaouie en milieu urbain batnéen relève du qualitatif parce que cela est lié à son statut et aux représentations que les locuteurs batnéens se font sur cette langue.

Conclusion

Cette analyse nous a permis d'éclairer les représentations des locuteurs concernant la langue chaouie au sein de la ville de Batna. À travers le discours recueilli, nous avons pu remarquer que la mise en mots de la langue chaouie par les batnéens reflétait la situation de la ville (la langue chaouie est une langue minorée et majoritaire). Cela nous a aussi permis de mettre en évidence la ville comme lieu de langue où se côtoient et se confrontent des groupes linguistiques, ethniques et sociaux. Elle est aussi productrice de normes de toutes sortes, y compris spatiales et linguistiques. Elle est encore un lieu de tension latente, partiellement réglée par le discours sur la minoration du chaoui face au français et à l'arabe (langues majorées). Enfin, nous avons pu constater la création d'une nouvelle identité urbaine marquée par la pratique bilingue arabe/français au détriment de la pratique trilingue arabe/français/chaoui.

Au terme de notre étude, nous convenons que la situation réelle du chaoui en milieu urbain batnéen renforce notre conviction qu'il y a un décalage entre la situation quantitative et la situation qualitative du chaoui à Batna. En somme, l'analyse de l'affichage et du discours épilinguistique de nos informateurs a démontré que le chaoui est une langue majoritaire

sur le plan quantitatif mais qualitativement parlant le chaoui reste une langue minorée.

Bibliographie

BLANCHET Ph., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno- sociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BLANCHET Ph., 2005, « Minorations, minorisations, minorités : Éssai de théorisation d'un processus complexe », dans D. HUCK et Ph. BLANCHET (dir.), *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires. Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 17-47.

BOUZIANE S., 1995, « Les quartiers de la ségrégation en Algérie : continuité ou rupture ? », dans *Les quartiers de la ségrégation : Tiers-Monde ou Quart-Monde ?*, Paris, Kartala.

BULOT T., 1999, *Langues urbaines et identité, langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*, Paris, L'Harmattan.

BULOT T., 2001, « La construction de la référence communautaire : le français de référence au centre ville », dans *Cahiers de L'Institut DE Linguistique de Louvain*, n° 27(1/2), Louvain la Neuve, Peeters Verlag, p. 15-38.

BULOT T., 2003, « Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de l'urbanité », dans *Cahier de Sociolinguistique*, n° 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 99-110.

BULOT T., 2004, « les frontières et les territoires inter-urbains : Évaluation des pratiques et discours épilinguistique », dans *Le città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane / Multilingual cities. Perspectives and insights on languages and cultures in urban areas*, Udine, Forum Editrice Universitaria Udinese srl, p. 110-125.

BULOT T. et VESCHAMBRE V. (dir.), 2006, *Mots, traces et marques, dimensions spatiales et linguistiques de la mémoire urbaine*, Paris, L'Harmattan.

DRIS N., 2003, *La ville mouvementée, espace public, centralité, mémoire urbaine à Alger*, Paris, L'Harmattan.

MOISE C., 2003, « Des configurations urbaines à la circulation des langues... ou... les langues peuvent-elles dire la ville ? », dans *Sociolinguistique urbaine, frontières et territoires*, Paris, éd. Proximités, E.M.E, Cortil-Woton, p. 55-77.

TALEB-IBRAHIMI Kh., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, éd. El Hikma.

Annexe 1

Entretien semi-directif

Questions générales

- 1/ Provenance, âge et profession ?
- 2/ Depuis quand habitez-vous la ville ?

Questions sur l'affichage

- 1/ Comment trouvez-vous l'affichage de votre ville :
 - a/ unilingue :
 - b/ bilingue :
 - c/ trilingue :
 - d/ autres :
- 2/ Si la réponse est b ou c, quelles sont les langues dominantes au niveau de l'affichage ?

Questions sur les langues et l'espace

- 1/ Dans quel quartier de la ville parle-t-on bien l'arabe et le français ?
- 2/ Dans quel quartier de la ville parle-t-on bien chaoui ?
- 3/ Pensez-vous que les batnéens parlent chaoui ?
- 4/ De quelle identité vous considérez-vous ?

Dénomination, minoration et effort de grammatisation lexicographique des langues d'Algérie

Résumé :

Cette contribution a pour objectif d'étudier le processus de minoration linguistique des langues d'Algérie pendant la période coloniale. L'analyse de la dénomination des langues dans un corpus de vingt-huit dictionnaires bilingues confectionnés durant le premier siècle de la colonisation permet de mettre en évidence les mécanismes de minoration linguistique qui se sont instaurés entre une langue exogène dominante, le français, et les langues endogènes d'Algérie. L'étude des titres des différents recueils et l'analyse des discours contenus dans les préfaces et assimilés constituent une approche fort révélatrice des enjeux de la dénomination en lien direct avec l'idéologie et la politique de l'époque. Quelles appellations emploie-t-on pour désigner l'arabe, le berbère et le français mis en correspondance dans ces dictionnaires ? Quels présupposés idéologiques sous-tendent l'application de telle ou telle étiquette à telle ou telle langue ? Quels effets, conscients ou non, cette idéologie a produit sur les langues locales ?

Abstract:

This paper aims to study the process of linguistic minimization of Algeria's languages during the colonial period. The analysis of the names of the different languages in a corpus of twenty-eight bilingual dictionaries made during the first century of colonization highlights the mechanisms of linguistic minimization established between a dominant exogenous language, the French language, and the endogenous languages of Algeria. The study of the titles of different collections as well as the discourse analysis contained in the prefaces and similar sources give an insightful approach, which reveals the denomination issues directly related to the ideology and politics of the time. What names do we use to describe Arabic, Berber and French mapped in these dictionaries? What ideological assumptions underline the application of a particular label to a particular language? What are the effects, conscious or not, of this ideology on local languages?

L'Algérie coloniale a vu paraître un nombre important d'ouvrages bilingues qui présentent un intérêt particulier pour l'étude du processus de minoration linguistique. Les recueils qui nous intéressent décrivent en français des langues orales, telles que l'arabe algérien et le berbère, ou anciennes telles que l'arabe littéral, non uniquement dans le seul but de les comprendre et de les apprendre mais encore plus de décrire ces langues et la civilisation qui les exprime. La dénomination des langues dans ces recueils est un véritable baromètre pour mesurer les présupposés idéologiques qui président à leur conception. La dénomination est un des lieux d'inscription privilégiés de l'idéologie et de la subjectivité tant les discours interprétatifs, qu'ils soient conscients ou non, constituent une action sur le langage. Si selon Jean Paul Sartre, nommer c'est faire exister, reconnaître et identifier en tant que tel, dans le domaine des sciences, l'importance de dénomination marque l'avènement d'une nouvelle conceptualisation de développement d'une science par le biais des termes qu'elle impose. C'est sans doute ce que veut dire Émile Benveniste (1974) en écrivant : « Dénommer, c'est-à-dire créer un concept, est l'opération en même temps première et dernière d'une science » (p. 247). Une science ne peut se constituer en domaine de recherche autonome que dans la mesure où elle fait exister un système conceptuel par la dénomination. Dans le domaine linguistique, le nom de langue est le secteur où le phénomène de dénomination joue un rôle important dans la catégorisation et la classification des langues qui partagent le même territoire. Pour Jean-Baptiste Marcellesi :

Nommer une langue c'est certes, en partie, refléter une existence autonome. Mais c'est aussi, d'une certaine manière, mobiliser au service de la domination le pouvoir des mots : donner des noms différents au même système c'est déjà le morceler ; maintenir le même nom à des systèmes différents, c'est les maintenir ou les rendre unifiés. Il serait naïf ici de croire qu'il y a toujours intention consciente ou, en sens inverse, que dénommer est chose innocente ou pratique conforme à la réalité linguistique. (1981, p. 8).

La dénomination dans le discours linguistique n'est donc pas neutre et le pouvoir des termes utilisés a incontestablement des effets sur l'objet référentiel. Le concept de dénomination va de pair avec celui de minoration/majoration linguistique qui est une conséquence directe d'une catégorisation souvent établie selon des critères extralinguistiques. Toujours selon Marcellesi, la notion de *langues minorées*

réfère au processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'état certes, mais aussi par toutes sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire, dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple. (1980, p. 15)

Ces quelques lignes de Marcellesi nous permettent d'appréhender avec clarté le rapport entre le français, langue officielle de la colonie, et les langues locales d'Algérie souvent reléguées au second plan.

Corpus et méthodologie

Dans la présente étude, notre corpus est constitué de vingt-huit dictionnaires bilingues mettant en correspondance le français avec l'arabe ou le berbère. Notre démarche consiste à étudier d'abord la titrologie de ces ouvrages en analysant les étiquettes attribuées à chaque langue. Il s'agit de mettre en évidence les catégorisations établies à partir des prédicats descripteurs pour mieux comprendre les représentations que se font les auteurs des langues décrites. Dans un second temps, nous étudierons le contenu des préfaces à travers le discours des préfaciers et tenterons de mettre en lumière les termes dominants pour qualifier les langues décrites et leurs locuteurs. Nous adopterons donc une perspective comparative mettant en parallèle les textes des préfaciers afin de faire ressortir les similitudes et les différences de dénomination d'un auteur à l'autre. Pour constituer le corpus de comparaison, nous avons retenu aussi bien les textes simples que les textes doubles (ex. : avertissement et préface). Cela nous a permis d'avoir de plus amples informations sur les étiquettes utilisées qui, comme nous allons le voir, peuvent varier au sein d'un même ouvrage.

Afin de mesurer l'évolution des termes utilisés pendant le premier siècle de la période coloniale, nous avons distingué deux grandes périodes :

— de 1830 à 1870, une lexicographie utilitaire et amateur (servir et être utile) ;

— de 1871 à 1930, une lexicographie pratique, dialectale et académique¹ (explorer et vulgariser).

Enfin, nous aborderons les effets du phénomène de dénomination sur les langues locales d'Algérie en nous intéressant plus particulièrement à l'une des manifestations du paradoxe linguistique colonial qui est pris entre domination-minoration des langues locales et effort de grammatisation lexicographique de celles-ci.

¹ Pour plus d'information sur ce point, voir Mahtout, 2012.

Situation sociolinguistique de l'Algérie coloniale

Avant l'arrivée des Français, la situation sociolinguistique de l'Algérie est déjà complexe. Plusieurs langues sont en contact : notamment l'arabe, le berbère, la lingua franca, le turc ; elles partagent un territoire commun mais remplissent des fonctions variées. Le vainqueur va rapidement imposer sa langue et provoquer par là même une nouvelle configuration du paysage linguistique algérien.

La langue arabe algérienne

L'arabe algérien ou le maghribi, pour reprendre la formule d'Abdou Elimam, est une langue à tradition orale. Elle est la langue maternelle d'un grand nombre d'Algériens et remplit une fonction véhiculaire entre les différentes couches sociales. Elle permet également l'intercompréhension et l'échange interrégional parmi les populations tant citadines que rurales et parmi les populations tant berbérophones qu'arabophones².

En 1850, dans la Préface du *Dictionnaire français-arabe, idiome parlé en Algérie*, Adrien Paulmier constate trois faits majeurs :

PREMIER FAIT. — En Algérie, les indigènes lettrés n'emploient pas, même entre eux, pour parler, l'arabe littéral dont ils se servent exclusivement pour écrire. SECOND FAIT. — Les indigènes lettrés ne seraient pas compris des indigènes illettrés s'ils employaient pour parler l'arabe littéral. TROISIÈME FAIT. — Les indigènes lettrés ou illettrés emploient, pour parler, les mêmes mots, prononcés de la même manière, lesquels forment ce qu'on appelle l'idiome de l'Algérie. Le style diffère ; mais les mots employés sont les mêmes³.

Appartenant au courant des lexicographes pragmatiques, Paulmier donne un dictionnaire d'arabe parlé, seul pratiqué par les indigènes lettrés ou non.

Malgré sa dévalorisation par les puristes de cette époque qui le considèrent comme une langue « grossière » et « dégradée », l'arabe algérien est largement employé dans le domaine informel, dans les conversations quotidiennes entre locuteurs européens et indigènes, et constitue le médium d'intercompréhension entre les différents groupes linguistiques amenés à vivre ensemble. Notons, par ailleurs, que la politique linguistique coloniale n'a fait qu'une place restreinte à l'enseignement de l'arabe algérien dans l'institution scolaire.

² Cependant, il existe des locuteurs berbérophones exclusifs.

³ C'est l'auteur qui souligne.

La langue arabe littérale

La dénomination d'arabe littéral désigne la langue la plus proche du Coran ou, du moins, la langue arabe simplifiée, écrite et enseignée dans tous les pays arabes. Elle est la langue d'échange entre les différents pays arabophones.

Pendant la colonisation, la langue arabe littérale n'est tolérée que dans certaines écoles coraniques traditionnelles et dans quelques médersas étroitement contrôlées par les autorités coloniales. Langue à tradition écrite, mais langue maternelle de personne car non native, l'arabe littéral se limite essentiellement au domaine liturgique et à d'autres types d'écrits comme la correspondance.

De son côté, le gouvernement colonial l'utilise dans les tribunaux pour la rédaction des libellés de jugements, des actes notariaux, etc., mais très peu dans les autres administrations. Quant au système éducatif colonial, il ne fait à l'arabe littéral qu'une place restreinte dans les programmes scolaires.

Bien que l'arabe littéral ait le statut de langue étrangère — tout comme l'arabe algérien et le berbère — il jouit tout de même du prestige de langue écrite étroitement liée à l'instruction coranique. Enfin, confiné à des domaines très réduits de la vie publique et privée, l'arabe littéral accuse une régression dans l'espace linguistique algérien et la politique de francisation menée par les autorités coloniales réduit son champ d'utilisation.

La langue berbère

Langue minoritaire parlée dans plusieurs pays d'Afrique (Maghreb, Libye, Égypte, Mauritanie etc.), le berbère appartient au groupe chamito-sémitique et constitue le plus ancien substrat linguistique de l'Algérie. Langue maternelle d'une partie de la population algérienne, le berbère présente différents variétés régionales. Évoquons le chaoui, le chénoui, le kabyle, le mozabite et le touareg. Langue vernaculaire, le berbère est utilisé dans la communication orale, familiale et de proximité ordinaire.

Bien que le berbère ait retenu l'attention de savants orientalistes dès le XVIII^e siècle, tels que le lexicographe Venture de Paradis qui confectionna le premier dictionnaire français-berbère, le gouvernement colonial n'accorde qu'un intérêt limité à cette langue. Il faudra attendre la Troisième République pour que le berbère fasse l'objet d'initiatives institutionnelles.

Un fait mérite cependant d'être souligné : pendant toute la période coloniale, le berbère recule non seulement devant le français, mais également

au profit de l'arabe algérien et cela malgré les différents travaux linguistiques dont le berbère a bénéficié.

La *lingua franca*

L'existence d'une importante communauté d'esclaves chrétiens sur la rive gauche de la Méditerranée et le multilinguisme ambiant dans les régences barbaresques ont favorisé la création d'une langue commune véhiculaire répondant aux besoins commerciaux de la vie portuaire. Le *franco*, autre appellation donnée à ce sabir commercial, est issu d'une combinaison de termes provenant de l'espagnol, de l'italien, du français, du portugais, du provençal, de l'arabe, etc. Cette *lingua franca*, langue d'échange, a pour fonction de faciliter la communication entre négociants parlant des langues différentes. C'est une langue orale, l'écrit n'intervenant que pour rendre compte d'une situation de communication de l'oralité. Elle subsiste en Algérie parmi les populations en contact, arabophones, berbérophones et européennes, jusqu'à l'arrivée des Français. En 1830, le *Dictionnaire de la langue franque ou petit mauresque* est publié à Marseille « à l'usage des Français en Afrique ». L'auteur de ce dictionnaire précise dans sa préface que la langue franque « ne sert guère qu'aux usages familiers de la vie, et aux rapports commerciaux les moins compliqués [...] et le petit mauresque en usage en Tunisie n'est pas tout à fait le même que celui qu'on emploie à Alger ». En effet, la *lingua franca* est une langue sans frontière, mais elle présente des variations d'usage selon qu'on est à Tunis ou Alger. À l'arrivée des Français en 1830, la *lingua franca*, en perte de dynamisme, disparaît petit à petit du paysage linguistique algérien.

La langue française

Après son annexion à la métropole, l'Algérie devient un département français et la langue française est promue langue officielle de la colonie. Dans une représentation pyramidale, le français occupe le sommet et domine le paysage linguistique algérien. Prééminente, la langue française devient l'instrument des institutions coloniales et le moyen de communication privilégié de l'administration avec les indigènes.

La langue française est imposée non seulement aux indigènes mais également aux différentes populations arrivées d'Europe. Le gouvernement engage alors une politique de francisation qui vise tant la population immigrée européenne que les indigènes. L'école, qui touche surtout une

minorité urbaine, va constituer un vecteur décisif pour l'implantation de la langue française sur le territoire annexé.

La politique linguistique, menée sous le Second Empire, plutôt favorable à un bilinguisme français-arabe, détermine l'orientation prise par les acteurs de la colonisation. La langue française devient de fait la langue de description linguistique et l'outil de grammatisation des langues locales d'Algérie.

En parallèle, se développe une variété de français populaire informel issue des différentes langues en contact qu'on appellera par la suite : le « français pied-noir ».

Le français des pieds-noirs, le *pantoute*

La situation plurilingue caractéristique de l'Algérie coloniale s'enrichit davantage par l'apport linguistique des vagues successives d'immigrés originaires de pays européens autres que la France (Espagnols, Italiens, Maltais, Corses). Ces derniers, francisés puis assimilés progressivement, vont donner naissance à une variété de français appelé « français des pieds-noirs » ou « pataouète » auquel Lanly a consacré des travaux minutieux (1962). Ce parler qui unit les différentes ethnies européennes de l'Algérie coloniale est né d'une interpénétration des différents codes linguistiques en contact et s'est façonné en puisant dans les diverses langues en présence pour répondre à de nouveaux besoins de communication. David Prochaska (2004) note que :

Le Pataouète a emprunté quelque 600 mots étrangers, 210 à l'arabe, 180 à l'espagnol, 60 à l'italien, et 70 aux patois ou dialectes parlés dans le sud de la France de la Provence au Languedoc. (p. 224)

Le français des pieds-noirs ne s'est pas formé seulement sous l'influence des substrats indigènes mais il s'est construit sur un adstrat espagnol dans l'Ouest (un lexique hispanisé et une syntaxe hispano-française ; ce parler est appelé par les Oranais *tchapourlao* qui vient de l'espagnol *chapurrar* : baragouiner), d'un adstrat italien dans l'Est algérien principalement dans la région de Bône (actuelle Annaba) et de Philippeville (aujourd'hui Skikda) et un adstrat français en position dominante.

Notons enfin que les différentes politiques de peuplement et de francisation conduites par la puissance coloniale engendrent une situation de plurilinguisme ambiant qui génère un écosystème linguistique diversifié. Cependant, les différentes variétés linguistiques sont dominées par l'usage de la langue française qui reste la langue de communication entre l'administration coloniale avec les Européens et les autochtones.

Titrologie et dénomination des langues

Le choix du titre d'un ouvrage n'est ni anodin ni gratuit, car il constitue le premier contact entre le public et la publication. Le titre annonce bien ce que l'auteur ou l'éditeur considère comme essentiel en mettant en relief les éléments porteurs d'intérêt pour les usagers.

La dénomination des langues locales dans les titres des dictionnaires bilingues est un élément clé qui nous révèle d'une part les représentations que se font les lexicographes des langues recueillies, et d'autre part dévoile la configuration sociolinguistique des langues en contact. L'analyse des désignations des langues dictionnarisées à travers leur titre nous permet de comprendre, au moins partiellement, les attitudes des lexicographes face aux langues décrites.

L'examen attentif des titres de dictionnaires nous permet de constater d'une part, une diversification des désignations des langues arabe et berbère et, d'autre part, une désignation unique pour la langue française. Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des dénominations contenues dans les titres.

Période 1830-1870		
Langue française		
français		
<i>Lingua franca</i>		
Langue franque ou petit mauresque		
Arabe algérien	Arabe littéral	Berbère/Tamazight
idiome d'Alger	idiome littéral	dialecte écrit et parlé par les kabaïles
idiome vulgaire	langue arabe	langue berbère
dialectes d'Alger et du Maroc		
dialectes en usage sur les côtes de l'Afrique septentrionale		
idiome parlé en Algérie		
langue parlée en Algérie		
dialectes vulgaires d'Alger, d'Égypte de Tunis et de Maroc		
Période 1871-1930		
Arabe algérien	Arabe littéral	Berbère/Tamazight
arabe parlé en Algérie et en Tunisie	langue écrite	langue kabyle - zouaoua
arabe pour la conversation en Algérie	arabe grammatical	touareg - dialecte taïtoq
arabe vulgaire		tamâhaq - langue des Touaregs
langue parlée en Algérie		dialecte des Béni-Snous
langage parlé - idiome algérien		touareg - dialecte âhaggar

Tableau 1. Tableau récapitulatif, par période, des différentes dénominations contenues dans les titres servant de désignation pour les langues d'Algérie.

À la lecture des données contenues dans ce tableau, nous constatons que l'arabe algérien et le berbère ont connu une grande hétérogénéité de désignation. Nous comptons onze étiquettes différentes pour désigner l'arabe algérien : « idiome d'Alger », « idiome vulgaire », « dialecte », « idiome parlé », « langue parlée », « dialecte vulgaire », « arabe parlé », « arabe pour la conversation », « arabe vulgaire », « langage parlé ». Il est désigné tantôt par « idiome », « dialecte » tantôt par « langue » et même par « langage ». Quant au berbère, il est qualifié soit de « langue » soit de « dialecte ». Notons que l'étiquette « langue » est appliquée aussi à certains dialectes dans le cas de : « langue kabyle » et « langue des touaregs ». Pour ce qui est de l'arabe littéral, il paraît moins souffrir de cette abondance de dénominations. Il est désigné par : « littéral », « langue arabe », « langue écrite » et « arabe grammatical ».

Une évolution des dénominations est décelable entre les deux périodes. Nous constatons que, pendant la première période, ce sont les étiquettes « idiome » et « dialecte » qui prédominent dans la désignation de l'arabe algérien, alors que pendant la seconde période, on lui préfère l'étiquette de « parler ». Quant aux dialectes berbères, ils ont connu, pendant la première période, une dénomination générique, « berbères » et « kabâiles », tandis que dans la seconde période, les désignations ciblent le groupe linguistique concerné : langue des Touaregs, dialecte àhaggar, dialecte taïtoq, dialecte des Béni-Snous, etc.

Si nous devons procéder à une classification des dénominations des langues telles qu'elles paraissent dans les titres, nous obtenons, selon la taxinomie proposée par Henri Boyer (2008), trois modalités :

1. Des désignations glossonymiques, telles que *dictionnaire français-arabe*, *dictionnaire français-berbère* ;
2. Des dénominations métalangagières, par exemple, *idiome*, *dialecte*, *parler*, *langue* ;
3. Des étiquettes épilinguistiques comme *vulgaire*, *petit mauresque*, etc.

Le plus souvent, les appellations métalangagières sont suivies par l'utilisation du nom de lieu (idiome d'Alger), du groupe linguistique (langue des Touaregs) et même par la fonction afférente aux données recueillies (arabe pour la conversation), se basant ainsi sur des critères géographiques, ethnographiques et fonctionnels.

Néanmoins, cette multiplicité de désignations reflète à juste titre le désarroi des auteurs à dénommer les langues qu'ils décrivent et leur incapacité à se détacher des représentations communes, souvent dépréciatives, dans

lesquelles ont été longtemps tenues les langues locales considérées à tort comme primitives.

Le seul fait de dénommer les langues d'Algérie, c'est certes référer à la réalité en leur reconnaissant une existence autonome, en tant que système linguistique, mais leur mise en mot au moyen de dénominations diversifiées contribue aussi à leur morcellement et par conséquent à leur minoration. En effet, dénommer c'est catégoriser d'une façon hiérarchique des systèmes linguistiques égaux, mais s'est aussi orienter dans une certaine direction en sélectionnant une langue de pouvoir. La dénomination unique dont a bénéficié la langue française, « français », fait tomber sous le sens de la domination un système présenté comme uniforme et unifié. Nous devinons aisément l'attitude jacobine du régime colonial d'inspiration métropolitaine s'appuyant sur le principe « une langue, un État ». La majoration de la langue française implique la minoration des langues locales qui ne bénéficient d'aucun statut juridique. Pis encore, les dénominations multiples montrent qu'elles sont souvent suivies de prédicats dépréciatifs, contribuant à leur minoration.

Le discours préfaciel et la dénomination des langues

Nous analyserons à présent le discours des préfaciers en ce qui a trait à la dénomination des langues. Il s'agit de vérifier le discours que tiennent les préfaciers au sujet des langues décrites. Les textes d'introduction aux dictionnaires bilingues sont, en effet, des lieux privilégiés pour l'étude du discours savant qui constitue un outil de légitimation de l'idéologie dominante. Les passages concernant les étiquettes attribuées aux langues d'Algérie sont relevés dans les vingt-huit préfaces citées ci-dessous⁴.

Dans les préfaces étudiées, chaque auteur développe son point de vue sur la langue qu'il décrit et lui attribue des étiquettes variables souvent établies selon des critères non scientifiques mais suivant des considérations qui entérinent le discours de l'idéologie dominante. Nous relevons plusieurs dénominations :

⁴ Les préfaces retenues pour l'analyse sont les suivantes : de Bussy (1838) et (1847) ; Venture de Paradis (1844) ; Brosselard (1844) ; Paulmier (1850) ; Marcel (1869) ; Beauquier (1887) ; Cherbonneau (1872) et (1876) ; Creusat (1873) ; Olivier (1878) ; Gasselin (1880) et (1886) ; Ben Sedira (1882) et (1886) ; Masqueray (1893) ; Cid Kaoui (1894) et (1900) ; Huyghe (1896), (1902-1903), (1906) et (1907) ; Bakir-Khodja (1906) ; Motylinski (1908) ; Lacroix (1914) ; de Foucauld (1918) et (1920) ; Fagnan (1923).

L'arabe algérien

L'arabe algérien reçoit un ensemble de désignations choisies au sein d'un paradigme dénommatif organisé autour de formes linguistiques que nous pouvons appeler, à la suite de Georges Kleiber, les dénommants. Parmi ces derniers notons :

Arabe

On appelle arabe vulgaire l'idiome qui se parle dans chaque pays, et qui ne doit pas s'écrire, d'après l'usage établi entre les lettrés. (Paulmier, 1850)

Pour établir les différences qui existent aujourd'hui entre l'arabe littéral, celui dont le Coran est le type, et *l'arabe usuel*, il faut considérer les profondes modifications que le temps, l'usage, le contact avec les populations vaincues. (Beaussier, 1871)

Ce dictionnaire contient une immense quantité de mots tout à fait inusités et ne contient aucun des mots introduits successivement et qui ont pris droit de cité dans *l'arabe parlé de l'Algérie*. (Beaussier, 1871)

L'arabe parlé ou vulgaire comprend le langage usité dans les différents pays musulmans. (Gasselin, 1880)

Ce résumé, qui sert d'introduction à l'étude de *l'arabe pratique*, donne une idée suffisante de la conjugaison, des diverses parties du discours, et vient ainsi en aide à l'inexpérience des commençants. (Bensedira, 1886)

Dialecte

D'autres [différences] se retrouvent communément dans le *dialecte vulgaire* de l'Algérie. (Brosselard, 1844)

À l'époque de l'expédition contre Alger, dans le même but d'être utile, je m'étais empressé de rédiger un vocabulaire abrégé du *dialecte algérien*. (Marcel, 1869)

Un marocain, par exemple, rencontrera d'autant plus de différences de langage qu'il se rapprochera du Levant et, réciproquement, le levantin aura besoin de quelques mois pour s'habituer aux *dialectes du Maghreb*. (Gasselin, 1880)

Idiome

Idiome indigène et primitif (Marcel, 1869)

Observons toutefois qu'il est possible d'écrire *l'idiome dont on se sert pour parler*, avec les mêmes lettres qu'on emploie pour écrire l'arabe littéral et d'après des règles fixes. (Paulmier, 1850)

Le lecteur tomberait dans l'erreur la plus profonde, s'il espérait trouver ici des vocables appartenant à *l'idiome moderne* (Cherbonneau, 1876)

Les dictionnaires d'arabe littéral ne sont d'aucun secours à ceux qui ne se proposent que d'apprendre *l'idiome parlé*. (Paulmier, 1850)

Langue

Il n'entrait dans mon plan que d'apprécier l'arabe comme *langue vulgaire*, langue de communications directes et immédiates. (Marcel, 1869)

Comme il s'agit principalement d'un dictionnaire de la *langue parlée*, la ponctuation y a été omise à dessein, excepté dans les mots et formules difficiles. (Bensedira, 1882)

L'étude de la *langue arabe* se compose de deux parties bien distinctes : celle de l'arabe écrit ou grammatical et celle de *l'arabe parlé ou vulgaire*. (Gasselin, 1880)

Nous n'avons employé dans cette traduction que les mots usités pour parler en Algérie, formés d'après les règles de la *langue parlée*. (Paulmier, 1850)

Vocabulaire abrégé de la *langue arabe vulgaire*. (Marcel, 1869)

Il résulte des différentes causes que je viens d'énumérer, que le répertoire des mots de la *langue usuelle* renferme un nombre considérable de racines. (Beaussier, 1871)

Dans la *langue familière*, les premières [désinences] sont toujours supprimées. (Cherbonneau, 1872)

Dans la *langue commune*, la voix passive n'est guère usitée qu'au participe (Cherbonneau, 1872)

Comme nous pouvons le constater, chaque dénommant est suivi d'au

moins un qualificatif parmi lesquelles nous pouvons citer : *vulgaire usuel, parlé, pratique, primitif, familière*, etc. Ces qualificatifs souvent connotés négativement dénotent la conception de l'auteur par rapport à la langue décrite et l'engage personnellement au plan de la signification tant le message produit du sens chez les récepteurs.

L'arabe littéral

L'arabe littéral reçoit également un nombre d'étiquettes pour désigner cette variété qui, à l'inverse de l'arabe algérien, ne souffre pas de qualificatifs à valeur dépréciative. Voici quelques exemples :

Arabe

On appelle *arabe littéral* celui qu'on emploie pour écrire : le nom l'indique. (Paulmier, 1850)

Comprenant et pratiquant *l'arabe, la langue du Livre*. (Marcel, 1869)

L'étude de *l'arabe savant* peut et doit lui ouvrir plus tard un vaste champ de jouissances intellectuelles. (Marcel, 1869)

L'arabe littéral, celui dont le *Coran est le type* (Beaussier, 1871)

L'arabe écrit ou grammatical. (Gasselin, 1880)

L'arabe grammatical est le même partout. (Gasselin, 1880)

Langue

L'étude plus élevée, et, je l'avouerai, plus difficile de la *langue savante*. (Marcel, 1869)

Le contact avec les populations vaincues et plus tard avec les Turcs et les nations maritimes européennes, ont apportées à la *langue de Modbar*, ou *arabe pur*, parlé par les conquérants sortis de la péninsule Arabique. (Beaussier, 1871)

L'idiome savant et littéral, la *langue des livres* (Marcel, 1869)

Ces règles, résultant d'une altération de la *langue régulière*. (Beaussier, 1871)

Dans un Dictionnaire pratique comme celui-ci, où l'on se heurte à chaque instant aux règles si précises de la *langue écrite*. (Bensedira, 1886)

Notons que, dans ces quelques exemples, ni les dénominants ni les prédicats servant à les qualifier ne sont accompagnés de valeurs dépréciatives. Au contraire, les qualificatifs tels que *savant, régulier, grammatical*, etc., sont porteurs de nuances mélioratives.

Le berbère

De même que l'arabe algérien, le berbère a été désigné par différentes étiquettes. Une configuration similaire se dégage à travers l'analyse du discours des préfaciers. Considérons quelques exemples :

Dialecte

Le *dialecte des Chaouias* de la province de Constantine, ainsi que celui des Béni-Mezab. (Brosselard, 1844)

Au point de vue grammatical, ces dialectes sont presque les même que le *dialecte kabyle* et que tous les autres *dialectes berbères* du Nord de l'Afrique. (Kaoui, 1894)

Ceux qui sont déjà maîtres du *dialecte du Jurjura* se faire assez aisément à celui de l'Aurès. (Huyghe, 1906)

Le *dialecte de l'Ahaggar* est lui-même parlé diversement selon les conditions sociales et les groupements politiques. Les nobles seuls le parlent correctement. (Foucauld, 1918)

Idiome

Sous le rapport philosophique, cette *langue*, toute *barbare* qu'elle puisse être, offrait à Venture l'attrait qui s'attacherait à un *idiome parlé* par des enfants illettrés. (Venture de Paradis, 1844)

Langue

Faire connaître les divergences que présente la *langue des Kabaïles*. (Brosselard, 1844)

À l'heure qu'il est, les études sur la *langue berbère* sont loin d'être assez complètes. (Huyghe, 1906)

Par suite de l'influence exercée sur l'arabe africain par la langue turque, et particulièrement par la *langue kabyle*, il s'est produit des anomalies dignes de remarque. (Cherbonneau, 1872)

il leur [Kabyles] sera, sans nul doute agréable de retrouver, en même

temps, leur *langue nationale* [le kabyle] ayant sa grammaire.
(Creusat, 1873)

À mon arrivée à Ouargla, j'entrai en relation avec des Indigènes de In-Salah connaissant parfaitement la *langue tamâbeq*, et qui étaient, en même temps, lettrés en langue arabe. (Kaoui, 1894)

La *langue touaregue*, tamâhak, peut se diviser en quatre dialectes, ceux de l'Ahaggar, de l'Air, de l'Adrar et de Ioullemmeden.
(Foucauld, 1918)

Trois remarques méritent d'être formulées. D'abord, le terme « berbère » n'est pas employé comme dénommant au même titre que « arabe » pour désigner la variété de langue en question : l'expression « langue berbère » lui est substituée. Ensuite, la dénomination « idiome » ne se rencontre qu'une seule fois dans l'ensemble du corpus étudié alors que nous relevons plusieurs occurrences pour l'arabe algérien. Enfin, l'étiquette « dialecte » par laquelle sont désignées certaines variétés berbères n'est pas suivie de qualificatifs à valeurs dépréciatives. D'ailleurs, les auteurs n'hésitent pas d'appliquer la dénomination « langue » à des variétés que les sociolinguistes qualifient aujourd'hui, sans connotation péjorative, de dialectes.

Conclusion

Ce tour d'horizon dans le monde de la dénomination nous montre que nommer n'est pas une tâche aisée a fortiori quand il s'agit du domaine linguistique. De plus, dans un contexte social tendu où colons et indigènes sont pris dans des affrontements aigus, le conflit linguistique surgit entre langue dominante et langues dominées. La confrontation se décèle à travers la dénomination des langues tant dans les titres que dans le discours contenu dans les préfaces des dictionnaires bilingues de la période coloniale. Les catégorisations, les classifications, le choix de dénominants et de prédicats descripteurs sont autant d'indices qui nous renseignent sur les représentations, les évaluations et les interprétations que se font les auteurs des langues qu'ils décrivent. Le français, langue officielle de la colonie et instrument de description linguistique, est perçu comme langue de fonctionnement de l'administration coloniale. L'arabe algérien est considéré comme une variété parlée seulement orale, « vulgaire », « familière » « idiomatique » qui s'écarte de l'arabe dit littéral dont on souligne le prestige parce qu'il bénéficie d'une tradition écrite. Quant aux variétés berbères, elles sont désignées tantôt par dialecte, tantôt par langue mais rarement comme idiome. Le processus de minoration

linguistique s'appuie sur la dichotomie « français/langues d'Algérie » (le français étant la seule langue juridiquement reconnue) a eu pour corollaire la diversification des dénominations de variétés linguistiques endogènes.

Toutefois, cet intérêt sans précédent pour les langues autochtones s'est accompagné d'un effort de grammatisation qui a eu pour effet une production abondante d'ouvrages destinés à leur apprentissage. Ces ouvrages, peu nombreux avant la conquête, deviennent plus abondants pendant la colonisation. Et c'est là l'une des illustrations du « paradoxe linguistique colonial » car la description des langues d'Algérie est prise entre, d'une part, la promotion de la langue française, et, d'autre part, l'effort de grammatisation lexicographiques des langues locales.

Bibliographie

Ouvrages et articles

AUROUX S., 1992, « Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux », dans S. AUROUX (dir.), *Histoire des idées linguistiques, Le développement de la grammaire occidentale*, Tome II, Liège, Mardaga, p. 11-64.

BENVENISTE É., 1966-1974, *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1 et 2, Paris, Gallimard.

BOYER H., 2008, *Langue et identité : sur le nationalisme linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas.

CHERIGUEN F. (dir.), 2007, *Les enjeux de la nomination des langues*, Paris, L'Harmattan, coll. Nommer les langues : Multilinguismes et Institutions des langues, vol. 1.

KLEIBER G., 1984, « Dénomination et relations dénominatives », *Langages* 76, p. 77-94.

LANLY A., 1962, *Le français d'Afrique du Nord : étude linguistique*, Paris, PUF.

LAROUSSE F., 2002, « Minoration linguistique au Maghreb : langues, nations et identités », dans *DiversCité Langues*, vol. VII, Disponible en ligne : [<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>].

MAHTOUT M., 2012. *Les dictionnaires bilingues en Algérie pendant la période coloniale, 1830-1930 : histoire, analyse et perspectives d'avenir*, Thèse de doctorat, 2 vol., Rouen, Université de Rouen.

MARCELLES J.-B., 1980. « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique », *La Pensée*, n° 209, Paris, p. 4-21.

MARCELLES J.-B., 1981, « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches », dans *Langages*, n° 61/03, Paris, Larousse, p. 5-11.

PROCHASKA D., 2004, *Making Algeria French, colonialism in Bône, 1870-1920*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dictionnaires bilingues

BAKIR-KHODJA A.-ben-H., 1906, *Dictionnaire pratique français-arabe contenant les mots employés dans l'arabe parlé en Algérie et en Tunisie, ainsi que le style épistolaire, les pièces usuelles et les actes judiciaires*, Constantine, Imprimerie à vapeur, Administrative et Commerciale de L'INDÉPENDANT, Maurice Boët, in-4°.

BEAUSSIER M., 1887, *Dictionnaire pratique arabe-français contenant tous les mots employés dans l'arabe parlé en Algérie et en Tunisie, ainsi que dans le style épistolaire, les pièces usuelles et les actes judiciaires*, Alger, Imprimerie typographique et lithographique Bouyer, in-4°.

CHERBONNEAU A., 1872, *Dictionnaire français-arabe pour la conversation en Algérie*, Paris, Imprimerie nationale, in-16.

CHERBONNEAU A., 1876, *Dictionnaire arabe-français (langue écrite)*, Paris, Imprimerie nationale, 2 vol. in-16.

CID KAOUÏ S., 1894, *Dictionnaire français-tamâheq (langue des Touaregs), contenant tous les mots de la langue française traduisibles en tamâheq soit directement, soit par phrases ; la traduction en tamâheq de tous ces mots, avec la prononciation figurée en caractères français et en caractères tifinar ; les différentes acceptions des mots, avec de nombreux exemples, dictons, proverbes, traits de mœurs des Imouhar*, Alger, Adolphe Jourdan, in-folio.

CID KAOUÏ S., 1900, *Dictionnaire pratique tamâheq-français (langue des Touaregs)*, Alger, Adolphe Jourdan, in-folio.

CLASSANTI-MOTYLINSKI A. (de) et BASSET R., 1908, *Grammaire, dialogues et dictionnaire touaregs, Tome premier ; Grammaire et dictionnaire français-touareg*, Alger, Imprimerie Orientale, Pierre Fontana, in-16.

Collectif (BROSSELDARD Ch.), 1844, *Dictionnaire français-berbère, dialecte écrit et parlé par les Kabâïles de la division d'Alger*, Paris, Imprimerie Royale, in-8°.

DE BUSSY R.-Th., 1836, *Petit dictionnaire arabe-français et français-arabe (Idiome d'Alger)*, Alger, Imprimerie du Gouvernement, in-8°.

DE BUSSY R.-Th., 1847, *L'Idiome d'Alger, cours complet du dialecte en usage sur les côtes de l'Afrique septentrionale, renfermant indépendamment des dictionnaires français-arabe et arabe-français un exposé grammatical de l'arabe élémentaire et des dialogues familiers*, Alger, Bastide, in-8°.

FAGNAN É., 1923, *Addition aux dictionnaires arabes*, Alger, Carbone, in-4°.

FOUCAULD Ch. (de) et BASSET R., 1918-1920, *Dictionnaire abrégé touareg-français, dialecte àhagggar*, Alger, Jules Carbonel, 2 vol. in-8°.

HUYGHE G., 1896, le R.P., *Qamus Qbaili-Rumi, Dictionnaire kabyle-français*, Lille, Imprimerie de l'orphelinat don Bosco, in-8°.

HUYGHE G., le R.P., 1902-1903, *Dictionnaire français-kabyle, Qamus Rumi-Qbaili*, Malines, Belgique, L. et A. Godenne, in-8°.

HUYGHE G., le R.P., 1906, *Dictionnaire français-chaouïa*, Alger, A. Jourdan, in-8°.

HUYGHE G., 1907, *Dictionnaire chaouïa-arabe-kabyle et français*, Alger, A. Jourdan, in-8°.

LACROIX L., 1914, *Dictionnaire français-arabe des mots usités dans le langage parlé et dans le style épistolaire courant, avec leur prononciation figurée en caractères français (idiome algérien)*, E. Vielfaure, in-16.

MARCEL J.-J., 1869, *Dictionnaire français-arabe des dialectes vulgaires d'Alger, d'Égypte, de Tunis et de Maroc*, Paris, Maisonneuve et Cie, Deuxième édition, in-8°.

PAULMIER A.-A., 1850, *Dictionnaire français-arabe, idiome parlé en Algérie, contenant tous les mots usités pour parler en Algérie, sans mélange de mots inusités, leur prononciation indiquée en caractères français d'après le mode adopté par la commission scientifique de l'Algérie, leur pluriel, leurs genres*, Paris, Hachette et Cie, in-18.

VENTURE DE PARADIS J.-M., *Grammaire et dictionnaire abrégés de la langue berbère*, Paris, Imprimerie Royale, in-4°.

Naissance et développement d'un champ littéraire en langue minorée : le cas de la Corse

Résumé :

Entre la fin du XIX^e siècle et la seconde guerre mondiale, s'effectue la démarche d'élaboration¹ de la langue corse. Celle-ci se fait à travers la constitution d'un champ² littéraire en langue vernaculaire, sur lequel naissent régulièrement de nouveaux genres (poésie savante, drame, roman, littérature politique...). Cette littérature apparaît clairement comme un instrument destiné à défendre la langue et l'identité corses. Le passage à l'écrit est ici accompagné d'une volonté — explicitement formulée — d'« instituer » la langue. À travers la présente étude, il s'agira de montrer — grâce notamment au concept de « champ » —, que l'espace littéraire en langue corse a été conçu et utilisé comme un moyen de combattre la situation diglossique.

Abstract:

Between the late nineteenth century and the Second World War, starts the process development³ of the corsican language. This is done through the establishment of a literary field⁴ in vernacular language, which will arise from regular new genres (poetry scholarly, drama, novel, political literature...). This literature appears clearly as a tool to defend corsican language and identity. The transition to writing here is accompanied by a will — clearly formulated — to “establish” the language. Through this study, it will show — thanks to the concept of “field” — that the literary space in corsican language has been designed and used as a means to fight the diglossic situation.

¹ Dans la théorie de Heinz Kloss, l'« élaboration » de la langue écrite se fait par paliers : poésie, drame, etc. Puis intervient la prose « non-narrative » qui consacre l'épanouissement de la variété linguistique considérée.

² Le mot « champ » est ici à prendre au sens que lui donne Pierre Bourdieu.

³ In the theory of Heinz Kloss, the “development” of written language is done through different stages: poetry, drama, etc. Then the “non-narrative” prose comes along and establishes the development of the considered linguistic variety.

⁴ The word “field” should be taken in the meaning given by Pierre Bourdieu.

Dès les décennies qui suivirent la conquête française de la Corse (1769), les autorités publiques entreprirent de faire passer l'île dans l'espace francophone. Sur les plans linguistique, culturel et politique, le XIX^e siècle a constitué en Corse une période de transition et d'hésitation, entre d'une part les langues italienne et française, d'autre part modernité et romantisme. Par delà l'instabilité politique de l'époque, une volonté constante sera manifestée par tous les régimes successifs : franciser la Corse et les Corses, tant dans le domaine linguistique que dans celui des mœurs. La littérature sera à la fois marquée par cette volonté et par les résistances auxquelles cet effort se heurtera.

La situation corse au XIX^e siècle

L'introduction de la langue et de la littérature françaises

Le XIX^e siècle verra le passage progressif d'une diglossie italien-corse à une diglossie français-corse. Jusque là, le corse était considéré comme une variété populaire de l'italien, ce dernier étant seul utilisé dans la sphère officielle ou dans la littérature écrite. Tout au long du XIX^e siècle, on trouvera sur le plan littéraire des auteurs corses de langue italienne et d'autres de langue française. Aux écrivains corses, il convient d'ajouter les continentaux qui vivaient et publiaient sur place, mais aussi et surtout les auteurs romantiques français qui écrivaient au sujet de la Corse : ces derniers contribuèrent puissamment à façonner l'image de l'île et de son peuple, à l'extérieur bien sûr, mais en Corse même. En effet, leurs œuvres, largement diffusées — *Colomba* en est l'archétype — ne pouvaient manquer de changer les représentations que la société corse se faisait d'elle-même.

Une certaine rémanence de l'italianité

Pendant que s'organisait une francisation résolue sur les plans linguistique et littéraire, certains auteurs et acteurs culturels italianisants s'engageaient dans une démarche relevant « de la praxis bien davantage que de la poétique » (p. 185), selon l'heureuse formule de Marie Marchetti (2006), en ce sens qu'ils tentaient consciemment d'impulser un mouvement de résistance à la percée linguistique et littéraire française. Salvatore Viale sera le plus éminent représentant de ce courant, aidé dans son action par le Dalmate Niccolò Tommaseo qui eut l'occasion de séjourner en Corse.

Dans l'esprit de ces intellectuels, il s'agissait d'affirmer l'appartenance de l'île à l'espace culturel italien et de refuser la francisation. Pour autant, ces auteurs n'envisageaient aucunement de revendiquer pour le corse la dignité d'une langue écrite. Ils militaient clairement pour le maintien d'une diglossie stable, au sens donné par Ferguson en 1959 : deux variétés d'une même langue sont utilisées dans des situations différentes. En revanche, l'action de l'administration française tendait à instaurer une diglossie telle que l'a définie Fishman dans les années 1970 : deux langues différentes cohabitent. Dans les deux schémas, le corse revêtait le statut de langue dominée, reléguée dans le cadre des usages privés et oraux. À la charnière des deux siècles, se dessina une troisième voie avec la naissance du *Primu Riacquistu*⁵ (Première Réappropriation), romantisme national en langue corse qui permettra l'affirmation d'une langue d'imprimerie, ainsi que l'apparition d'une littérature écrite (poésie lyrique, roman, théâtre...).

La naissance d'une littérature écrite de langue corse

Avec sa décision fondatrice de séparer la langue corse de l'italien — et de bannir ce dernier de son journal⁶ — Santu Casanova signe l'acte de naissance du corse comme langue littéraire. À l'époque et depuis quelques décennies, le passage précédemment évoqué d'une diglossie italien-corse à une diglossie français-corse s'accompagnait d'une modification du paysage littéraire insulaire. Alors que, depuis des siècles, les auteurs corses participaient à l'univers des lettres italiennes (ex. : les chroniqueurs figurant dans les anthologies de la péninsule, puis les almanachs corses du XIX^e siècle édités en italien), des écrivains et poètes insulaires francophones s'introduisaient désormais dans l'espace littéraire français et parfois même dans ses cénacles parisiens.

Avec l'affirmation du corse comme langue d'imprimerie, un nouveau champ littéraire — spécifiquement corse — est créé. Santu Casanova et bien d'autres auteurs décident d'écrire dorénavant dans leur langue. Refusant de demeurer confinés à la périphérie des champs italien ou français, ils créent un champ littéraire propre à la Corse. On observera que ce nouveau champ littéraire n'a pas été créé de toutes pièces, mais

⁵ Nous avons proposé de nommer ainsi, par référence au *Riacquistu* des années 1970, le mouvement culturel et politique s'étant développé de 1896 à 1945. Ces dates sont celles de deux événements marquant symboliquement le début et le terme de la démarche : la fondation de *A Tramuntana*, premier journal en langue corse, d'une part, la fin de la seconde guerre mondiale de l'autre.

⁶ Il le fera formellement en 1901, en demandant explicitement à ses collaborateurs, dans les colonnes de son journal, de ne plus lui adresser de textes en italien. (*A Tramuntana* du 7 février 1901).

est en fait issu d'un champ corse de littérature orale, lequel pourrait également se voir appliquer la théorie de Bourdieu. En effet, on trouvait déjà dans le milieu des poètes populaires improvisateurs l'expression de rapports de force dont l'enjeu était l'acquisition ou la conservation de positions dominantes. Le passage à l'écrit se fera progressivement, avec au début le recueil par certains auteurs de chansons populaires transmises jusqu'alors par la tradition orale, puis l'adaptation à l'écrit des genres de la littérature traditionnelle — comme les serenati (sérénades) ou les voceri (chants funèbres) —, enfin la création des autres genres littéraires en langue corse.

Toutefois, au sein de ce nouveau champ de littérature écrite, d'après les luttes ne vont pas tarder à être livrées. D'autant qu'approximativement à la même époque le champ politique corse va subir une véritable refondation : dorénavant, les combats menés sur ce champ concerneront prioritairement l'avenir de l'île. Nous venons d'utiliser le terme de « champ », selon la théorie de Pierre Bourdieu. Voyons en quoi cette théorie est susceptible d'aider à la description et à la compréhension de cette période du *Primu Riacquistu*. On pourra lui faire le reproche de donner parfois une idée un peu mécanique de réalités sociologiques toujours plus complexes et dynamiques. Elle nous paraît cependant utile pour rendre raison des phénomènes observés.

L'application de la théorie des champs à l'espace social corse de l'époque

Pierre Bourdieu décrit les univers sociaux en termes de « champs », à travers une métaphore empruntée aux sciences « dures » : celle d'un électron soumis à un champ de forces électromagnétiques. Tel l'électron, l'agent est soumis au champ tout en exerçant lui-même une force qui participe à ce dernier et contribue à le modifier. Dans ses textes, l'auteur montre le fonctionnement interne de chaque champ (politique, économique, littéraire, etc.) ainsi que les relations entre ces différents champs. Ainsi, dans *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Pierre Bourdieu observe par exemple une « imbrication profonde du champ littéraire et du champ politique » (1998, p. 92) dans la France du XIX^e siècle. Toutefois, la structuration de l'espace social dépend des pays et des époques. Il nous faut donc nous interroger ici sur les spécificités de la Corse du début du XX^e siècle sous l'éclairage de la théorie des champs, afin d'appréhender pleinement les conditions et les implications de la création d'un champ de littérature écrite en langue corse.

Pierre Bourdieu a fondé sa théorie à partir de la situation qu'il connaissait le mieux : celle de la France. Dans ce cas, l'auteur explique qu'« il fallait et il suffisait de prendre en compte les différentes espèces de capital dont la distribution détermine la structure de l'espace social », ajoutant que « le capital économique et le capital culturel détiennent, en ce cas, un poids très important⁷ ». Toutefois, ayant à traiter le cas de la RDA, il s'interrogeait sur le point de savoir « si (...) on retrouve tous les principes de différenciation (et ceux-là seulement) qui ont été rencontrés dans le cas français, et dotés du même poids relatif » et formulait l'hypothèse

qu'il existe un autre principe de différenciation, une autre espèce de capital, dont la distribution inégale est au principe des différences constatées, notamment dans les consommations et les styles de vie (...) ce que l'on peut appeler capital politique et qui assure à ses détenteurs une forme d'appropriation privée de biens et de services publics (résidences, voitures, hôpitaux, écoles, etc.) (p. 33).

Pierre Bourdieu observait que le même phénomène existait dans les états où « comme c'est le cas dans les pays scandinaves, une "élite" social-démocrate est au pouvoir depuis plusieurs générations », soulignant que dans ces pays « le capital social de type politique qui s'acquiert dans les appareils des syndicats et des partis se transmet à travers le réseau des relations familiales, conduisant à la constitution de véritables dynasties politiques » (p. 33). Il n'est pas nécessaire de faire preuve de beaucoup d'imagination pour envisager d'appliquer au fonctionnement de la société corse — d'hier, et, dans une large mesure, d'aujourd'hui — le schéma ici décrit par Bourdieu : un « capital social de type politique » assurant « l'appropriation privée de biens et de services publics », se transmettant « à travers le réseau des relations familiales ». . . N'est-ce pas la description exacte du système « claniste » corse ?

Si Bourdieu évoque un « capital politique spécifique de type soviétique » (p. 34) ou de type scandinave, il est sans doute possible d'imaginer un « capital politique spécifique de type corse », lequel assurerait — concurremment avec le capital économique et le capital culturel (notamment scolaire et universitaire) — l'accès à un niveau de vie et à un style de vie supérieurs

⁷ « La variante "soviétique" et le capital politique » (Conférence prononcée à Berlin-Est le 25 octobre 1989), dans *Raisons pratiques*, Éditions du Seuil, 1996, p. 32. Pierre Bourdieu poursuit ainsi, s'agissant du cas de la France : « l'espace social s'organise selon trois dimensions fondamentales : dans la première dimension, les agents se distribuent selon le volume global du capital, toutes espèces confondues, qu'ils possèdent ; dans la deuxième, selon la structure de ce capital, c'est-à-dire selon le poids relatif du capital économique et du capital culturel dans l'ensemble de leur patrimoine ; dans la troisième, selon l'évolution dans le temps du volume et de la structure de leur capital. »

(ou du moins considérés comme tels). Si l'on veut décrire avec davantage de précision le champ social corse de la fin du XIX^e siècle, il est nécessaire de s'interroger sur la façon dont est composé ce capital politique. Bien entendu, il intègre un capital institutionnel (influence que l'on tient de la proximité avec certaines personnalités politiques, voire religieuses). Mais il comporte aussi une autre composante, à savoir la capacité à faire usage de la force pour le compte de sa famille, de son « clan », de son parti⁸. En effet, la société corse du XIX^e siècle est loin d'avoir intégré l'idée selon laquelle l'État disposerait du « monopole de la violence physique légitime », comme l'écrivait Max Weber. Les raisons d'un tel état de fait sont diverses : poids de l'histoire (la conquête française ne date que d'une centaine d'années), institutions judiciaires souvent défailtantes ou manipulées par les partis, vendetta et banditisme qui en résultent...

Ainsi, compte tenu des différentes espèces de capital en vigueur au sein de l'espace social corse du XIX^e siècle, ce dernier pourrait être décrit comme composé d'un champ économique, d'un champ culturel, ainsi que d'un champ politique, ce dernier comprenant lui-même un sous-champ institutionnel et un sous-champ relatif à l'usage de la force. Sans oublier ce que Pierre Bourdieu (1996) appelle « le champ du pouvoir » et qu'il décrit ainsi :

Le champ du pouvoir (qu'il ne faut pas confondre avec le champ politique) n'est pas un champ comme les autres : il est l'espace des rapports de force entre les différentes espèces de capital ou, plus précisément, entre les agents qui sont suffisamment pourvus d'une des différentes espèces de capital pour être en mesure de dominer le champ correspondant⁹... (p. 56)

C'est sur ce « champ du pouvoir » que se forment et se remettent en question les équilibres, que se déterminent les « taux de change » (p. 56) entre les différentes sortes de capital.

⁸ Comme l'écrit Jacques Thiers, traitant d'une famille de notables du XIX^e siècle : « Les liens de parenté plus ou moins proches impliquent de nombreux devoirs dont l'hospitalité, l'assistance politique et l'aide guerrière constituent les plus marquants. » (Introduction aux *Memorie* de Francesco Ottaviano Renucci, Éditions Alain Piazzola, Ajaccio, p. xxvii). Le rôle joué par les « bandits » à l'occasion des élections constitue une manifestation habituelle des interférences entre champ des armes et champ politique. Parmi des centaines d'exemples, nous citerons la rencontre, en 1923, quelques temps avant les élections sénatoriales, entre François Coty et Nonce Romanetti, le « roi du maquis » : « il est important, pour tout homme qui ambitionne de jouer un rôle politique dans l'île, de s'attacher la neutralité, et peut-être même la bienveillance, de ce personnage incontournable. » (Sicard-Picchiottino, 2006, p. 164).

⁹ « Espace social et champ du pouvoir » (Conférence prononcée à l'université du Wisconsin à Madison, États-Unis, en avril 1989)

Le champ littéraire corse

Dans son ouvrage *Les règles de l'art*, Pierre Bourdieu décrit « la conquête de l'autonomie » comme « la phase critique de l'émergence du champ » (1998, p. 85). Le cas étudié par l'auteur est celui du champ littéraire français du XIX^e siècle, lequel a dû défendre son autonomie par rapport au champ politique. Dans le cas qui nous occupe, l'autonomie du champ se construit principalement à l'égard des deux champs littéraires français et italien. Santu Casanova, qui a fait du corse une langue d'imprimerie, ira au bout de sa logique, par exemple en traduisant lui-même en corse son œuvre héroïcomique *La morte e i funerali di Spanetto* initialement écrite en italien. Ainsi, la langue corse est bien la valeur essentielle de ce nouveau champ littéraire spécifiquement insulaire. De nombreux textes, en prose et en vers, lui seront d'ailleurs consacrés par tous les auteurs de l'époque. L'écriture en langue corse constitue la norme centrale du champ, reconnue par tous les agents qui y participent, norme à partir de laquelle le champ corse a pu « conquérir son autonomie ». Le champ accueillera rapidement de nombreux auteurs ayant la conviction que « le jeu mérite d'être joué », ce que Bourdieu appelle « *illusio* ». Ces auteurs mettront progressivement en œuvre des techniques et des styles spécifiques à cette nouvelle langue littéraire, et ce dans tous les genres, élaborant ainsi la « littéarité » (Jakobson, Casanova¹⁰) du corse. La littérature orale traditionnelle servira largement de base, particulièrement pour la poésie, désormais écrite et publiée (on pense notamment ici aux *voceri* et aux *serenati* qui, en accédant à la dignité de l'écrit, subiront évidemment de notables transformations). La littérature politique est créée par Santu Casanova (Jacques Thiers (2008, p. 79) a mis en évidence et analysé le « style » particulier élaboré par cet auteur¹¹). Le drame corse sera, pour sa part, « inventé » par Jean-Pierre Lucciardi, le roman par Dalzeto... Au fur et à mesure est construit et mis en œuvre un système de dispositions,

¹⁰ « On sait que la sociologie politique du langage n'étudie l'usage (et la "valeur" relative) des langues que dans l'espace politico-économique, ignorant ce qui, dans l'espace proprement littéraire, définit leur capital linguistico-littéraire, ce que je propose de nommer la "littéarité". [...] Une grande littéarité attachée à une langue suppose une longue tradition qui raffine, modifie, élargit à chaque génération littéraire la gamme des possibilités formelles et esthétiques de la langue. [...] Il y a donc [...] des effets proprement littéraires, liés notamment aux traductions, qui sont irréductibles au capital proprement linguistique attaché à une langue, au prestige lié à l'emploi d'une langue dans l'univers scolaire, politique économique... Cette valeur spécifique doit être radicalement distinguée (...) [des] indices de centralité d'une langue. » (Casanova, 2008, p. 38).

¹¹ L'auteur relève notamment que dans les textes de S. Casanova « les moyens linguistiques divers (du trait proprement corse à l'interférence caractérisée) sont entièrement subordonnés à l'effet que le polémiste entend produire. »

nécessaires aux agents pour participer à la répartition du capital littéraire au sein du champ (système de dispositions que Bourdieu désigne par le terme d'« habitus »). Mais cette autonomie ne se manifesterait pas seulement par rapport aux champs littéraires français et italien, mais également à l'égard du monde politique, perçu comme ayant conduit la Corse dans une situation de déchéance matérielle et morale vécue douloureusement. Aussi, dès la naissance de ce champ littéraire corse, les préoccupations politiques sont présentes (et pas uniquement dans les textes explicitement idéologiques). Toutefois — les écrits de Santu Casanova dans *A Tramuntana* en attestent —, c'est dans le jeu politique et électoral « traditionnel » — c'est-à-dire français — que l'on cherche à cette époque le « relèvement » de la Corse. Fernand Etori (1982) décrit les fluctuations de Santu Casanova dans ses engagements, lequel semble à « la recherche du “bon” député, honnête homme qui saura faire entendre à Paris la voix de la Corse. » Cependant, « en cas de succès, l'inévitable déception est à la hauteur des espoirs imprudemment formés¹² » (p. 395). F. Etori précise que Santu Casanova « s'enthousiasme d'ailleurs aussi vite pour les doctrines que pour les hommes » (p. 395). Ainsi, dans la première phase ayant suivi la création du champ littéraire corse (celle dominée par S. Casanova), s'il y a bien « articulation entre les champs » littéraire et politique (Bourdieu, 1998, p. 91), le champ politique corse est — dans une large mesure — déterminé par les débats animant le champ politique français. Il faudra attendre 1914 pour assister à une refondation du champ politique corse à travers l'introduction du débat sur le rapport de la Corse à la France¹³.

La refondation du champ politique corse et son articulation avec le champ littéraire

Avec l'unique livraison de la revue *A Cispria* (1914), débute la refondation du champ politique corse. C'est dans ce petit volume que l'on trouve une phrase encore souvent citée de nos jours, qui, rappelant le passé de la Corse, annonce aussi — et surtout — l'ouverture du débat sur son avenir : « *A Corsica ùn hè micca un dipartimentu francese : hè una Nazione vinta ch'è hà da rinascè !* » (p. 2) (La Corse n'est pas un département français : c'est une Nation vaincue qui va renaître !). Mais les fondateurs de *A Cispria*

¹² Fernand Etori évoque notamment le soutien sans réserves, en 1912, de Santu Casanova à Paul Doumer. L'année suivante, il devait en dénoncer la « trahison ».

¹³ La question de l'autonomie, et même de l'indépendance, ont certes été évoquées auparavant, mais de manière marginale.

(X. Paoli et J.-T. Versini), s'ils posent clairement le rapport de la Corse à la France, présentent également la langue et la littérature comme un élément primordial de la personnalité nationale¹⁴. Pour la première fois, l'articulation entre « champ littéraire » et « champ politique » est clairement affirmée dans une perspective de renaissance nationale. Après la sanglante parenthèse du premier conflit mondial, ce schéma se précisera. Durant l'entre-deux-guerres, le débat sur l'avenir de la Corse sera mené de façon constante, concomitamment dans les espaces politique et littéraire. En ce qui concerne le champ politique insulaire, sa configuration avait été bouleversée par l'irruption de la question nationale corse, constituant dorénavant un objet central du débat public. Les partisans du maintien de la Corse dans le giron français ne pouvaient éviter d'y participer. Ils furent contraints de s'affronter aux autonomistes de *A Muvra*, particulièrement actifs, et même de répondre aux prétentions italiennes sur la Corse, il est vrai peu relayées dans l'île. Dans ce débat, les intellectuels animant les différentes revues en langue corse tenaient une place essentielle. Il en résultait dès lors une faible autonomie du champ littéraire par rapport au champ politique, une plus faible « capacité de réfraction¹⁵ » de la part du premier, s'agissant des luttes se déroulant dans le second¹⁶. Il ne faudrait cependant pas en conclure que le comportement des agents animant le champ littéraire était mécaniquement déterminé par les enjeux politiques : même si le « coefficient de réfraction » (Bourdieu) n'était pas élevé, une certaine autonomie existait à l'égard du champ politique. Il suffit de prendre connaissance des critiques littéraires (notamment les notices de l'anthologie de Hyacinthe Yvia-Croce dans son édition de 1929-1931) pour se rendre compte que les considérations esthétiques prévalaient souvent sur les proximités politiques. Par ailleurs, le monde de l'édition avait — comme partout ailleurs et à toutes les époques — son propre fonctionnement. Or, la force de frappe éditoriale de l'organe consistait *A Muvra* pesait de tout son poids dans le champ littéraire : Maïstrale¹⁷

¹⁴ Voir « *Una razza senza letteratura* », [Une race, une ethnique, sans littérature] dans *A Cispria*, p. 1.

¹⁵ « Le champ exerce un effet de réfraction (à la façon d'un prisme) : c'est donc seulement à condition de connaître les lois spécifiques de son fonctionnement (son "coefficient de réfraction", c'est-à-dire son degré d'autonomie) que l'on peut comprendre les changements (...) qui surviennent par exemple à l'occasion d'un changement de régime politique ou d'une crise économique. » (Pierre Bourdieu, « Pour une science des œuvres » (Bourdieu, 1996, p. 68).

¹⁶ Le choix des formes linguistiques n'était pas lui-même dénué d'arrière-pensées politiques. Si *A Cispria* proclamait l'indépendance à l'égard du toscan (« Entre deux formes également usitées nous optons pour celle qui s'éloigne le plus de l'italien. »), *A Muvra* jugeait cette attitude étriquée ! (Fernand Etori, 1982, p. 399).

¹⁷ Anton Dumenucu Versini (1872-1950). Publiciste et auteur de langue corse.

attendit que sa production ait été publiée pour consommer la rupture avec Petru Rocca et *A Muvra* ! Observons par ailleurs que l'autonomie des champs corses à l'égard des champs français était particulièrement large, les problématiques spécifiquement insulaires ayant pris le pas sur les questions hexagonales. Dans l'île, la littérature de langue française elle-même était envahie par la question nationale. Quant à celle de langue corse, elle devenait un enjeu politique...

Les luttes agitant le champ littéraire corse

Nous venons de voir que le champ littéraire disposait dans l'entre-deux-guerres d'une faible capacité de réfraction des déterminations externes, notamment de celles provenant du champ politique. Toutefois, l'appropriation du « capital symbolique¹⁸ » propre à ce champ littéraire demeurerait un objectif important, non seulement pour les auteurs en tant que tels, mais également pour les sensibilités politiques. En un mot, les profrançais refusaient de laisser aux autonomistes le monopole de la langue et de la culture corses. C'est la raison pour laquelle on assista à la création de revues littéraires concurrentes. Ainsi, face au « corsisme » et à l'engagement autonomiste de *A Muvra*, sera créé *L'Annu Corsu*, se réclamant du très modéré « cyrnéisme », lequel prétendra se cantonner au militantisme culturel régionaliste. On se rend compte, à la lecture des premiers numéros de ces revues, que leur objectif n'est pas de défendre une école littéraire ou un point de vue esthétique, mais bien une position politique quant à l'avenir de la Corse. Ainsi, la première livraison de *L'Altagna* (1925) s'ouvre sur une « Presentazione » (présentation) signée par son directeur, Dumenicu Carlotti, qui finit par ces mots : « *Nè antifrancese, nè antitaliana, l'Altagna è còrsa di nome e di virtù.* » (p. 6) (Ni antifranaise, ni anti-italienne, *l'Altagna* est corse de nom et de vertu). Bien que dans sa présentation D. Carlotti prétende que le seul objectif de cette nouvelle revue soit « d'encourager le développement des lettres corses », on ne peut manquer d'observer, quelques mots plus loin, qu'il s'agit en définitive d'œuvrer à « la gloire et à la consolation de la Corse¹⁹ ». Ces deux mots, « gloire » et « consolation », renvoient clairement à la

¹⁸ « J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré. » (Bourdieu, 1996, p. 160).

¹⁹ « *a gloria e u cunsolu di Cirnu* » (*L'Altagna*, 1925, p. 6)

question politique, le premier trahissant la volonté d'exalter le sentiment national corse, le second constituant une allusion au bilan, considéré comme désastreux, de la domination française...

S'agissant des structurations — parallèles — des champs littéraire et politique corses de cette époque, on observera naturellement un raidissement des positions, au fur et à mesure que se préciseront les menaces annonçant la seconde guerre mondiale. Dans les premiers temps du *Primu Riacquistu*, on voit des auteurs provenant de milieux sociaux et politiques souvent éloignés contribuant conjointement à la création d'un champ littéraire corse, destiné avant tout à servir un objectif politique, à savoir défendre une identité corse fragilisée²⁰. Le champ s'organise ensuite autour de la norme commune (l'écriture en corse). Des réseaux se forment, notamment autour de *A Muvra* (revue et maison d'édition). On assiste à des « transferts de capital symbolique » (Bourdieu, 1999, p. 3), à travers l'édition (notamment lorsque *A Muvra* ou *L'Annu Corsu* décident de publier un auteur²¹), ou encore la paratextualité (quand, par exemple, un poète reconnu dédie une pièce à un autre, pratique très courante dans ce champ). Au cours des années 1920, la concurrence littéraire et politique fait rage, particulièrement entre *A Muvra* et *L'Annu Corsu*, même si certains auteurs publient dans les deux revues, ne souhaitant pas prendre part à ce qu'il faut bien appeler un conflit. Lors de la décennie suivante, on assistera à une aggravation des tensions. *L'Annu Corsu* renoncera jusqu'à son titre, devenant *L'année Corse*, abdiquant ce faisant sa position sur le champ littéraire corse et opérant une sorte de suicide symbolique, ultime et pathétique expression de son loyalisme français. *A Muvra* sera pour sa part interdite le 3 septembre 1939, jour de l'entrée en guerre de la France contre l'Allemagne.

Avec le déclenchement de la seconde guerre mondiale, le champ politique corse se trouvait à nouveau bouleversé : le combat national (« autonomiste ») était disqualifié à travers un amalgame le confondant avec l'irrégentisme

²⁰ Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons recueilli, auprès de proches d'animateurs de ce mouvement, un certain nombre de renseignements sur l'état d'esprit des auteurs en question. Malgré les choix opposés de ces derniers au cours de la guerre (on y trouve aussi bien un résistant comme Simon Vinciguerra qu'un irrédentiste tel Bertino Poli), on relève 100% de réponses positives à la question suivante : « Considérerait-il la langue et la littérature comme une arme (ou un instrument) pour défendre l'identité corse ? ».

²¹ « L'éditeur est celui qui a le pouvoir tout à fait extraordinaire d'assurer la publication, c'est-à-dire de faire accéder le texte et un auteur à l'existence publique... ». Bourdieu (1999) évoque « un transfert de capital *symbolique* (analogue à celui qu'opère une préface) qui est d'autant plus important que celui qui l'accomplit est lui-même plus consacré, à travers notamment son "catalogue"... » (p. 3)

(lequel n'avait jamais cessé d'être extrêmement marginal dans l'île). Quant au champ littéraire corse, il était dévasté. Sur le « champ du pouvoir » (Bourdieu) — cette sorte de bourse où se déterminent les « taux de change » entre les différentes espèces de capital — la valeur du capital littéraire de langue corse s'était effondrée. Ce dernier subissait le contrecoup du discrédit frappant *A Muvra*, accusée de collusion avec l'ennemi italien. Il faudra attendre les années 1970 et le second *Riacquistu* pour voir l'idée nationale renaître de ses cendres et le champ littéraire corse sortir de sa longue léthargie.

Du second *Riacquistu* à nos jours

Nous avons observé précédemment que la littérature apparaissait, dès la création du nouveau champ littéraire, comme un instrument destiné à défendre la langue et l'identité corses. Le passage à l'écrit était accompagné d'une volonté — explicitement formulée — d'« instituer » la langue, à la différence de ce que l'on pouvait observer en d'autres lieux. Ainsi, Patrick Sauzet (1989) fait remarquer qu'il arrive « que l'écriture occitane, au lieu d'instituer la langue, se déploie au contraire dans la non institution », ajoutant :

Peut-être faudrait-il mieux dire : s'efforce de gommer les effets instituants du passage à l'écriture. C'est en gros le statut de l'écriture revendiquée comme patoisante. (...) Cette écriture se refuse le besoin et le pouvoir d'instituer la langue. Elle minimise son opération de manière à se contenter de ce que la diglossie, si elle interdit l'institution de l'occitan, légitime la pratique de la langue, pourvu qu'elle reste à sa place. C'est donc une écriture qui tend à se confondre, à s'identifier à la parole. (p. 18)

Il s'agit là du phénomène que Philippe Gardy désigne par le terme d'« oraliture ». La démarche des auteurs corses se situe aux antipodes de ce phénomène : les fondateurs de la revue *A Cispra* (1914) écrivent qu'Homère et Dante ont davantage mérité de leur patrie que les guerriers grecs et italiens, que Racine et Corneille ont davantage œuvré à l'unité française que toute la dynastie des Capet... Dans cet esprit, ils en appellent à la constitution d'une « pléiade » d'auteurs insulaires (p. 1). Les fondateurs de ce champ littéraire de langue corse écrite pouvaient-ils exprimer plus clairement leur volonté d'instituer la langue ?

Malgré les graves difficultés rencontrées du fait du contexte historique, ce champ littéraire se révéla un instrument essentiel de résistance face à la situation diglossique imposée par les autorités politiques et administratives

françaises. En outre, il permit l'accumulation d'un capital littéraire, dont témoignent les différentes anthologies. Enfin, il donna à la langue corse une littérarité qui lui faisait défaut jusqu'au xx^e siècle.

Après une période souvent qualifiée de « traversée du désert », qui court de la fin de la seconde guerre mondiale aux années 1970, un second *Riacquistu* apparaîtra. Comme le premier, il aura une double nature, culturelle et politique ; comme le premier, il donnera une place majeure à la langue et à la littérature. Le problème politique corse — dont la question linguistique constituait naturellement un aspect essentiel — était à nouveau posé. Différentes phases de négociation se succédèrent entre les élus corses et Paris. Ainsi, plusieurs statuts institutionnels furent octroyés à l'île depuis le début des années 1980, consacrant un certain nombre d'avancées. En matière linguistique, à côté de dispositifs relevant notamment du secteur éducatif, les autorités territoriales corses, pourvues de pouvoirs renforcés, ont estimé devoir conforter le champ littéraire de langue corse, et ce par différents moyens : aides à l'édition, prix spécifiques... Au cours de la nouvelle mandature de l'Assemblée de Corse ouverte en 2010, une académie²² a été créée par la Collectivité Territoriale de Corse, laquelle a notamment pour mission de contribuer au développement du champ littéraire de langue corse à travers différentes manifestations. À titre d'exemple, notons l'organisation par l'Académie, en octobre 2013, du premier colloque scientifique international en langue corse — avec traduction simultanée —, dont le thème était la littérature de la Résistance lors de la seconde guerre mondiale²³. Sous l'éclairage de cette illustration, on mesure l'importance du champ littéraire, ce dernier contribuant puissamment à conforter la place symbolique du corse, ce qui légitimise de nouveaux usages, notamment publics, de la langue minorée. À travers le rôle des institutions à cet égard, on constate ici l'importance des relations entre champ politique et champ littéraire. Par ailleurs, on assiste dans l'île à des « transferts de capital symbolique » (Bourdieu) entre champ littéraire de langue française et champ littéraire de langue corse. On citera à cet égard les efforts de Jérôme Ferrari, lauréat du prix Goncourt 2012, lequel met volontiers sa notoriété au service du corse, soutenant les auteurs s'exprimant en langue vernaculaire²⁴. On observe ainsi aujourd'hui, dans le domaine littéraire, l'élaboration de

²² *Accademia corsa di i vagabondi*. Observons que dans le même temps, un statut de coofficialité français-corse a été demandé à Paris par l'Assemblée territoriale.

²³ Colloque « *Resistenza è machja literaria* » (Résistance et maquis littéraire) des 16 et 17 octobre 2013, à Corti.

²⁴ Il traduit lui-même des textes corses en français, notamment ceux de Marcu Biancarelli.

nouvelles stratégies visant au dépassement du conflit linguistique, tant de la part des acteurs culturels que des pouvoirs publics infra-étatiques.

Références bibliographiques

A CISPRÀ, mars 1914, *Antologia annuale* (ouvrage collectif), Marseille, Imprimerie ANT GED.

BOURDIEU P., 1996, *Raisons pratiques*, Paris, Éditions du Seuil.

BOURDIEU P., 1998 [1992], *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Éditions du Seuil.

BOURDIEU P., 1999, *Une révolution conservatrice dans l'édition*, Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 126, n° 126-127.

CASANOVA P., 2008 [1999], *La république mondiale des lettres*, Paris, Éditions du Seuil.

ETTORI F., 1982, « Quand souffle la Tramuntana », dans F. PAMPONI, *Le Mémorial des Corses. La présence française : 1796-1914*, Tome 3, Ajaccio, p. 388-395.

L'ALTAGNA (ouvrage collectif), Septembre-Octobre 1925, Bastia, Stamperia Piaggi.

MARCHETTI M., « Niccolò Tommaseo et Salvatore Viale à l'épreuve de la modernité », dans *Niccolò Tommaseo et la Corse, Actes du colloque international tenu à l'université de Corse les 3 et 4 mai 2005*, Textes réunis par M. CINI, Corte, Università di Corsica, 2006.

SAUZET P., 1989, « La diglossie : conflit ou tabou ? », dans *La Bretagne linguistique*, vol. 5, p. 7-40, consulté sur

http://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/une_langue/res/TXT_SAUZET.pdf

SICARD-PICCHIOTTINO Gh., 2006, *François Coty. Un industriel corse sous la IIIe République*, Ajaccio, Albiana.

THIERS J., 1997, « Introduction », *Memorie 1767-1842*, Mémoires de Francesco Ottaviano Renucci, Ajaccio, Éditions Alain Piazzola.

THIERS J., 2008, *Papiers d'identité(s)* (nouvelle édition, augmentée), Ajaccio, Albiana.

YVIA-CROCE H., 1929, *Anthologie des écrivains corses*, Ajaccio, Stamperia di A Muvra.

Conflit identitaire et réconciliation dans *Origines* d'Amin Maalouf

Résumé :

Amin Maalouf, écrivain libanais, est un cas significatif d'une littérature de l'exil, fondée sur le métissage et la construction identitaire. Ainsi, dans ce présent article, l'auteur retrace l'épopée d'une famille du Levant et, plus précisément, celle de son grand-père paternel *Botros*. Cette histoire met en jeu la complexité du Liban où culture et religions s'entremêlent. Les personnages de ce récit cultivent la passion de l'exil, voire du nomadisme où transparaissent l'hybridation et la dislocation de la langue majorée. Ces protagonistes ne se limitent pas aux seules minorités linguistiques ou aux groupes parlant une langue différente de celle de la majorité, mais, ils révèlent à travers *Origines* leurs appartenances confessionnelles, nationales et culturelles. L'observation de ces processus de minorisation et des stratégies identitaires dans le discours conduit ainsi à envisager la situation linguistique libanaise comme une situation de plurilinguisme où le processus de minorisation résulte de ce contact concurrentiel entre codes linguistiques et pourrait ainsi contribuer à résoudre le conflit identitaire. En effet, les personnages s'inventent une identité bilingue ou plurilingue suivant leurs différents déplacements. Il s'agit surtout d'une quête, d'une approche de la question de l'identité, de sa construction, d'une recherche sur les origines identitaires qui ne peuvent déterminer la vraie personnalité de l'être que par le biais de la réconciliation avec l'autre.

Abstract:

In the present article, the author recounts the saga of a family in the Levant and, more specifically, that of his paternal grandfather Botros. This story involves the complexity of Lebanon clash sees on its soil different cultures, religions, These characters, cultivate the passion of exile or nomadism.

A priori, it is in *Origin* that Amine Maalouf deals with modesty and restraint family destiny dispersed between several geographic eras. It is mostly a quest, An approach to the question of identity, its construction and it for research on identity origins cannot determine the true personality of the being through reconciliation with the other.

Maalouf, auteur chrétien appartenant à la communauté melkite du Liban, est à la fois un homme de l'Orient et de l'Occident, de la chrétienté et du monde arabe. Il est avant tout oriental avec une histoire familiale assez riche pour lui octroyer des origines diverses : de la Turquie à l'Égypte, de la Montagne libanaise à la grande ville. Son identité s'est construite sur une culture religieuse plurielle¹ vu que sa mère était melkite (Orthodoxe) et son père protestant. Maalouf œuvre pour stimuler les peuples d'Orient afin qu'ils maintiennent leurs valeurs séculaires et, pour ce, il s'installe dans la mémoire historique du peuple libanais. Depuis qu'il s'est exilé en France en mille neuf cent soixante-seize à cause de la guerre civile qui rongait le Liban, Maalouf n'a cessé de faire cohabiter ses multiples appartenances. Il pose dans ses écrits un regard interrogateur sur les deux mondes, oriental et occidental qui se confrontent et qui ne se comprennent pas.

Depuis la fin du XIX^e et jusqu'au début du XX^e siècle, des écrivains libanais exprimaient leur identité libanaise et orientale à travers leurs écrits français. Parmi eux, on peut citer les pionniers de la francophonie littéraire au Liban qui insistent sur leur identité libanaise et sa toile de fond phénicienne. Sélim Abou affirme « qu'on ne peut s'ouvrir aux autres qu'à partir de ce qu'on est ». (Abou, 1981, p. 14) S. Abou et Ch. Hérou²² communiquent aux Libanais leur ouverture existentielle à la Francophonie, donc à l'Occident, au moins au niveau du signifiant, tout en manifestant un attachement indéfectible à leur identité enracinée dans la culture orientale.

Ces écrivains cherchaient le salut dans leurs écrits : ils stigmatisaient les haines fratricides, les conflits confessionnels, les jeux d'intérêt. Ils aspiraient à la paix et à la réconciliation. À son tour, Maalouf plaide pour la tolérance et le respect. Il veut montrer que l'Orient et l'Occident sont

¹ Dans un article, publié dans *l'Orient-le Jour*, Zina Zalzal cite les propos de Maalouf : Amin Maalouf ne cache pas son attachement à cette notion d'identité plurielle. Il a toujours senti le besoin, dit-il, « d'établir des passerelles entre cultures différentes. L'identité d'une personne est une chose très complexe, très subtile, explique-t-il. On ne peut pas la réduire à un seul élément. Chaque composante de l'identité d'une personne a son importance. Quand on regarde d'un peu plus près, il n'y a pas deux personnes qui ont une identité absolument identique. Et même si on prend deux personnes qui vivent dans une même ville et qu'on va un peu au fond des choses — ce qui est aussi la fonction d'un romancier —, on se rend compte que chacune est différente. »

² Charles Hérou est un homme politique libanais, il est le Président de la République libanaise de 1964 jusqu'à 1970. Il a insisté sur l'ouverture à la Francophonie lors d'un discours émis dans l'Assemblée parlementaire de la Francophonie.

multiples, et que ces deux mondes s'entrecroisent. Certes, il a toujours eu des difficultés à parler de ses racines, et déjà, il le signalait dans l'incipit de son essai *Origines* :

D'autres que moi auraient parlé de « racines ». Ce n'est pas mon vocabulaire. Je n'aime pas le mot « racines », et l'image encore moins. Les racines s'enfouissent dans le sol, se contorsionnent dans la boue, s'épanouissent dans les ténèbres ; elles retiennent l'arbre captif dès la naissance, et le nourrissent au prix d'un chantage : « Tu te libères, tu meurs ! » (p. 9)

C'est à partir de nombreuses interrogations qu'il nous révèle ses origines identitaires et culturelles, en insistant sur sa double appartenance au Liban et à la France. Mais cette double appartenance ne remet pas en cause l'unité et l'homogénéité de son identité, de sa personne. Il le souligne dans son essai *Les Identités meurtrières* (1998) : « L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. » (p. 8) Pour lui, l'identité est indivisible et se compose de tous les éléments socioculturels qui contribuent à sa formation.

C'est justement ce phénomène que nous nous proposons d'étudier dans l'essai *Origines*, à savoir comment les multiples appartenances se manifestent et interfèrent pour former l'identité de la personne, sur les plans culturel, social et identitaire, et comment peut se réaliser une réconciliation entre Orient et Occident.

Avide de son propre passé, l'écrivain, plonge dans sa généalogie et remonte le cours du temps sur les traces de ses ancêtres. Ainsi, reprenant les lettres et les correspondances trouvées dans une valise remplies d'autres papiers et photographies, il parcourt le monde à la recherche de ses « origines », et non pas à celle de ses « racines », pour raconter l'essentiel de la vie de son grand-père Botros, ainsi que celle de Gébrayel le grand-oncle parti comme tant de Libanais faire fortune en Amérique Latine.

Gébrayel et Botros sont des personnages voyageurs qui partent à la recherche de leur identité perdue dans les différentes guerres politiques et religieuses que connaît le Liban. Au cours de leurs voyages, ces protagonistes, confrontés à plusieurs langues, coutumes et religions, se pensent investis d'une mission, celle de dresser une passerelle entre l'Orient et l'Occident.

À priori, la littérature libanaise à laquelle Maalouf appartient, est ancrée dans une diversité linguistique, culturelle et religieuse où le conflit identitaire ne cesse de s'accroître et devient la pierre angulaire sur laquelle reposent ses écrits.

Gébrayel et Botros sont des Libanais d'origine, mais la France, où ils ont passé une partie de leurs vies, est aussi devenue leur pays. Il nous a semblé pertinent d'étudier comment ils sont situés dans les paysages culturels respectifs libanais et français dans les romans qui se rapportent tantôt à l'un, tantôt à l'autre. Par exemple, l'expression d'une identité culturelle se fait sentir à travers la révolte du grand-père qui voulait fonder une « école universelle » dans la montagne libanaise car il rêvait de moderniser son pays oriental en propageant un humanisme éclairé par le savoir. D'où une sorte d'enquête sur l'héritage culturel fondé sur des convictions et valeurs culturelles profondes : le rejet de l'intolérance, du fanatisme et de l'ignorance.

L'identité culturelle :

Dans *Origines*, l'enquête de Maalouf porte sur la vie de ces deux « personnages » incarnant la dualité de l'âme libanaise : l'un est le grand-père de l'auteur, Botros, sédentaire, patriote, intellectuel et poète, l'autre son grand-oncle, voyageur, entrepreneur, affairiste ayant coupé le cordon ombilical d'avec le pays natal pour s'installer définitivement à Cuba. Botros, ayant appris qu'un malheur était arrivé à son frère, n'a pas hésité à s'embarquer sur un bateau pour le rejoindre. Ce qui est remarquable, c'est qu'il apprend l'espagnol sur le bateau en quarante jours, si bien qu'en arrivant là-bas, il prend la parole devant les tribunaux et tire son frère d'un mauvais pas.

Botros se présente comme un homme avisé et cultivé, juriste et maître de l'enseignement primaire. C'est un homme de pensée et de livres. Il porte un regard juste sur son temps :

Mon aïeul s'est toujours senti proche du pays qui avait pour devise Liberté, Égalité, Fraternité ; le fait que la France eût à présent la responsabilité de tracer pour son pays la voie de l'avenir ne l'angoissait certainement pas ; c'était pour lui, à tout le moins, le moindre mal. (p. 386-387)

Et parlant de ses compatriotes, il affirme :

Si tu cherches ce qui ne va pas chez les peuples d'Orient, et pourquoi ils sont tellement fustigés, tu découvriras qu'ils ont des qualités nombreuses et ne souffrent que d'un seul mal : l'ignorance. (p. 124)

Dans une pièce qu'il écrit, on retrouve l'affirmation de cette identité à double face :

Nous avons constamment deux visages, l'un pour singer nos

ancêtres, l'autre pour singer l'Occident [...] quand comprendrez-vous qu'il y a des valeurs essentielles, et de vulgaires modes ? Il ne suffit pas de vouloir imiter l'Occident, encore faut-il savoir en quoi il mérite d'être suivi, et en quoi il ne le mérite pas. (p. 121-123)

Face aux troubles qui secouèrent le pays au dernier quart du xx^e siècle, ces propos résonnent comme une sorte de nostalgie de l'époque où les différentes communautés religieuses cohabitaient sans problèmes. Tout juste relèvera-t-on la concurrence, déloyale parfois, entre les diverses schismes chrétiens, et les efforts soutenus des très actifs missionnaires américains, qui inspirèrent à Botros des propos illustrant son acharnement contre le sectarisme, le fanatisme et l'ignorance. Il considère l'aide des Américains et des Français comme étant d'une importance capitale pour qu'il puisse s'ouvrir sur le monde, en particulier par la création de *l'École Universelle*.

À la recherche de leur identité propre, les protagonistes du roman passent de l'épreuve subie au choix délibéré et assumé. Épreuve subie du fait qu'ils sont soumis au destin qui les a fait naître au Liban, à l'autorité de leurs parents, voire au système tribal devenant oppressif en situation de guerre. C'est le cas par exemple de Botros, le grand-père de Maalouf, qui s'est rebellé contre ce qui devait être sa destinée de Libanais, en quittant le milieu familial pour découvrir d'autres contrées, d'autres peuples, d'autres cultures, des coutumes et des mœurs différentes, sans pour autant oublier son maître Khalil qui l'a beaucoup aidé à réaliser ses ambitions d'homme talentueux et cultivé.

À cet égard, il dit à plusieurs reprises : « *ustaz Eliya* », « *ustazi* », (p. 34, 50, 73), véritable signe de reconnaissance à un être en qui il a foi. Le terme connote intensément l'estime qu'il porte à Khalil qu'il considère comme un maître spirituel. Ainsi, les multiples trajectoires qui composent son parcours le font accéder à des vies nouvelles et différentes qui enrichissent chaque fois son identité désormais composite.

Les personnages du roman sont marqués par le fait qu'ils sont devenus bilingues, voire plurilingues, d'où des expressions en arabe dans le texte français. Maalouf utilise par exemple des expressions en Arabe souvent signalées par l'utilisation de l'italique, mais parfois directement insérées dans le texte comme c'est le cas des termes suivants : « *Khanoun* », qui signifie « l'étouffoir », « *khotbah* », signifiant « les fiançailles », et « *el habib* » (p. 96) qui veut dire « le bien aimé ». Cette dernière appellation a une connotation religieuse très forte, car c'est par « *el habib* », qu'on désigne le prophète Mohammed dans la religion islamique.

Najoie Assaad (2004), analyse dans l'article « Une mutation linguistique ; le cas d'Amin Maalouf », le style de Maalouf et traite de son bilinguisme. Elle constate que par ce moyen, dans *Origines*, Maalouf a laissé volontairement sa langue maternelle infiltrer son texte en français pour créer le sentiment de l'existence en arrière-plan de ce qu'est la culture libanaise afin de stimuler l'imagination du lecteur. La langue est un élément incontournable de la construction de notre identité. Dans *Les identités meurtrières*, Maalouf affirme que chaque être humain a besoin d'une langue identitaire, il a besoin de se sentir appartenant à un groupe linguistique : « Chacun entre nous a besoin de ce lien puissant et rassurant. » (p. 154) Si un homme doit rompre avec sa langue maternelle cela se reflète sur toute sa personnalité. Il est donc essentiel dans le processus de construction de sa personnalité que chaque individu ne perde pas sa langue identitaire. Ni Botros ni Gébrayel ne se sont interdits de parler leur langues identitaires, ni semble-t-il ont souffert d'une crise identitaire causée par la langue. Pour l'un comme pour l'autre la langue maternelle est d'une importance capitale, primordiale, comme pour tout individu. Botros parle plusieurs langues et cela est évidemment très utile pendant son périple. Il trouve avec chaque personne qu'il rencontre une langue commune grâce à laquelle ils peuvent communiquer, même s'ils ne la parlent pas parfaitement. Maalouf avance aussi dans *Les identités meurtrières* que chaque personne doit avoir : « le droit de faire coexister, au sein de son identité, plusieurs appartenances linguistiques » (p. 156). Botros et Gebayel ont plusieurs appartenances linguistiques, un privilège pour que l'Orient et l'Occident coexistent et cohabitent ensemble dans la tolérance et le respect réciproques. « Entre la langue identitaire et la langue globale, il y a un vaste espace, un immense espace qu'il faut remplir... » (p. 160)

En outre, l'idée de libre arbitre, en contradiction avec tout conditionnement religieux, est un élément fondamental de l'identité culturelle du grand-père Botros, homme intègre et fier, qui défend ses principes dans une société très ritualisée : il refuse de baptiser ses enfants pour qu'ils puissent librement choisir leur confession à leur majorité. On voit là l'influence de la philosophie des Lumières qui, en Europe, de Descartes à Kant, a été, et est encore sur certains points à la base de l'évolution de l'Occident qui, même s'il ne les a pas toujours respectés, a fini par faire exister, au moins en théorie, les Droits de l'Homme et de l'Enfant à l'échelle de la planète.

L'identité religieuse :

Maalouf a compris lui aussi que sa tolérance religieuse trouvait son origine dans la conduite de Botros, cet homme libre qui ne peut que s'insurger, parfois avec une certaine arrogance, contre le fanatisme et l'obscurantisme, en partisan infatigable de l'égalité, et du respect de tous les êtres humains. Il a, comme son personnage, refusé de faire baptiser ses enfants, estimant que c'est à leur majorité « qu'ils opteront pour la religion de leur choix, ou pour aucune religion; d'ici là, ils seront libres de tout engagement ». (p. 227) Mais surtout, il sait d'où il vient et quelle est son appartenance ethnique et identitaire. Ses propos en témoignent :

— S'agissant des miens, il le faut ! Je suis d'une tribu qui nomadise depuis toujours dans un désert aux dimensions du monde. Nos pays sont des oasis que nous quittons quand la source s'assèche, nos maisons sont des tentes en costume de pierre, nos nationalités sont affaire de dates, ou de bateaux. Seul nous relie les uns aux autres, par-delà les générations, par-delà les mers, par-delà le Babel des langues, le bruissement d'un nom. (p. 8)

Amin Maalouf analyse l'homme libanais, si tant est qu'il existe, et à travers les propos cités, le personnage de Botros montre clairement que la religion devrait être un choix et non une obligation. Sans rejeter ses origines, il met complètement de côté ce que ses ancêtres lui ont appris, les coutumes et habitudes religieuses qu'ils lui ont transmises, à savoir le sacrement du baptême chez les Libanais, car il ne s'est jamais senti véritablement lié par une appartenance religieuse. Pour lui, les différentes religions doivent cohabiter (c'est-à-dire habiter ensemble), car dans le patrimoine qu'elles constituent, il s'agit, surtout, d'une recherche de soi. Nous retrouvons dans ce livre la circularité obsédante du « connais-toi toi-même » de Socrate. L'écriture y est auto-initiatique. La question n'est pas de s'approcher de la connaissance de Dieu, mais de la connaissance de ce qui fait que je suis moi, et c'est ce qui explique dans le roman l'attitude de Botros.

Amin Maalouf aborde la question des religions sous l'angle des revendications identitaires. Selon lui, c'est l'interprétation que l'on fait des textes religieux qui modifie la réalité du monde, d'où son rejet de la dichotomie chrétienté moderniste/islam obscurantiste.

L'identité sociale :

Notons que les voyages permanents de Botros et de Gabriel, s'ils s'avèrent comme une pratique sociale, sont aussi à l'origine du conflit identitaire que

notre auteur porte en lui, les espoirs et les doutes d'un pays éternellement décomposé. À titre d'exemple, Botros qui, au début, avait l'idée de quitter la maison familiale, sans l'accord de ses parents, a décidé d'aller dans une autre partie de la Montagne libanaise pour étudier, et, à un moment donné de l'histoire, il a changé d'avis pour devenir un homme de lettres éclairé. Il n'a pas eu le courage de partir, mais restant sur place, il a construit une école dans le village, et lui a donné le nom d'« École universelle ». Puis, un jour, il rencontra un homme qui prétendait lui montrer la façon lui permettant d'être un homme libre. Il lui rétorqua :

— Peut-être n'est-il pas inutile de signaler que l'expression « d'homme libre », au singulier et surtout au pluriel, « *al-ahrar* », est souvent utilisé en arabe comme une abréviation usuelle pour désigner « *al massouniyoun al-ahrar* ». (p. 156)

Botros a toujours aimé être libre, non dépendant, et il avait choisi d'être « *hor* » : le mot porte en lui-même une signification forte, celle d'acquérir une liberté totale sans contraintes d'ordre politique, sociale ou autres. Dans un autre passage, et lors d'une allocution que Botros a donnée en rendant hommage au nouveau sultan, on retient ces propos très significatifs :

— J'aurais dû consacrer mon discours à l'explication des trois notions essentielles de la devise de notre Constitution ottomane, à savoir la Liberté, la Fraternité et l'Égalité, en comparant le sens véritable de ces mots avec la manière dont la plupart des gens les ont compris, mais l'orateur qui m'a précédé l'a fait mieux que je n'aurais pu le faire... permettez-moi de vous rapporter simplement cette conversation qui s'est déroulée hier même, dans la soirée, entre un Ottoman et un *ajnabi*... (p. 159)

Si l'on prend « *ajnabi* » au sens premier, il signifie « étranger », mais ce terme a pris une connotation particulière car il signifie le plus souvent « étranger d'origine européenne », au sens ethnique du terme. Dans les pays du Levant, on ne dira jamais d'un marocain ou d'un iranien qu'il est « *ajnabi* » ; on donne habituellement aux ressortissants de ces pays culturellement proches leurs noms spécifiques. Un « *ajnabi* » est quelqu'un qui vient d'Europe.

Le recours systématique aux mots arabes, et parfois même espagnols, révèle une certaine pratique sociale présentée comme étant un signe libanais ; elle s'inscrit dans une double articulation : la première articulation est liée à l'espace où se pratique le français oriental. D'un point de vue heuristique, cette expression tente au mieux de signifier un espace social réfractaire au code langagier utilisé. La deuxième articulation est l'inéluctable évolution diachronique d'une langue française triturée par les besoins de la représentation.

Chronologiquement, plus la norme a concédé des « entorses », plus les écrivains ont cherché dans les mots et les tournures ce qui pouvait le mieux décrire leur imaginaire.

Autre exemple significatif : l'auteur, cite un détail très important, relatif aux mœurs du Liban. Il s'agit des « fiançailles ». À l'époque, le père disait à son gendre :

— Ce soir, tu dormiras ici, à côté de mes fils. Quand tu seras reposé, tu remonteras au village. Et en plein jour, pas de nuit ! Tu ne reviendras à Zahleh que pour les fiançailles ! En entendant ce dernier mot, « *khotbah* », Tannous faillit s'évanouir ! Sa folie d'amour avait payé ! (p. 55-56)

Ce trait est significatif d'une valeur typiquement arabe à laquelle tiennent les peuples d'Orient. Avant que les fiançailles n'aient lieu, il est strictement interdit de voir la bien-aimée, surtout lorsque la famille de celle-ci est conservatrice. Dans ce passage, Maalouf est convaincu que l'on peut rester fidèle aux valeurs dont on est l'héritier, sans pour autant se croire menacé par les valeurs dont d'autres sont porteurs. Il considère que la langue arabe est une langue commune à lui, à tel homme, et à tous ceux qui la parlent, et le fait d'être Arabe et de tenir aux valeurs et aux coutumes ancestrales, est à ses yeux une situation qui marque profondément la personne et contribue à la construction de son identité. Le passage suivant va dans le même sens :

— Mon futur grand-père note en marge de ces vers qu'il les a écrits à l'occasion de la réception d'un cadeau envoyé par un ami qui se trouve dans les contrées américaines. Un ami ? Le terme employé dans ce poème, « l'être aimé », « *al-habib* », est volontairement ambigu. (p. 95-96)

Cette ambiguïté est fort courante dans la culture arabe où il est quasiment grossier d'employer des adjectifs où des pronoms féminins pour citer la femme qu'on courtise. Il n'y a aucun doute que cet « ami », est en fait une dame, mais il n'oserait pas le dire car il lui est interdit de consigner par écrit le nom d'une femme qu'il a aimée. Au Liban, l'expression littéraire énonce un moi collectif où l'individu n'est qu'un élément de la communauté dans laquelle il vit. Le personnage se déploie dans une énonciation qui tient substantiellement d'une polysémie spécifique à ce pays. Cette expression est héritée de la belle parole, paramètre permanent dans l'oralité de la région. Elle se rattache aux pratiques ancestrales. Cette écriture a été longtemps « l'écriture d'une oralité³ ». De ce fait, elle a consigné la culture au sein

³ Particulièrement du x^e au xix^e siècle, elle servit à transcrire des milliers de productions d'une oralité déjà menacée de disparition.

de l'espace géo-idéologique libanais. Sa présence est circonscrite dans cet espace particulier et, c'est en tenant compte de ses spécificités, que l'auteur s'intéresse à un aspect de cette expression, à savoir l'écriture libanaise de langue française. D'emblée, cette littérature se confine dans un espace qui traduit l'expression d'un malaise. Ce recours aux différentes langues exprime des faits et des sentiments qui ne peuvent s'énoncer avec leur souffle et leur saveur que dans la langue matricielle de l'écrivain, à savoir la langue arabe, qui imprime à l'énonciation un art du détour que connaissent bien les pratiquants Libanais de l'écriture en langue française.

Sous les traits du personnage de Botros, se dessine une poésie chère à l'auteur, le portrait de l'homme fondamentalement libre et à contre-courant de son époque. Ainsi, l'ancêtre est happé dans l'univers historique, mystifié et entièrement réinvesti par le champ littéraire. *Origines*, dont la structure narrative, la progression, l'agencement des scènes de vie des personnages, le va et le vient entre le cheminement du narrateur, ses rencontres, sont sous-tendus par un suspens qui crée le plaisir de la lecture, au fur et à mesure de l'évolution des personnages et de leurs destins. C'est avec sensibilité et pudeur que Maalouf, nous invite à partager cette quête des origines qui n'est pas sans rappeler sa propre quête romanesque. Ces propos en témoignent :

— Lorsque dans ta cité les horizons se rétrécissent, et que tu redoutes de ne plus pouvoir gagner ta vie, pars, car la terre de Dieu est vaste, en longitude comme en latitudes...

— Tu crois prescrire le remède, alors que tu viens de désigner le mal lui-même ! Si le pays est tombé si bas, c'est justement parce que tant de ses enfants choisissent de le quitter plutôt que de chercher à le réformer. Moi, j'ai besoin de me trouver au milieu des miens, pour qu'ils partagent mes joies quand je suis joyeux, et me consolent quand je suis dans la détresse. (p. 86)

Du point de vue de la spatialité, le lecteur peut reconstituer le fil narratif des événements en suivant les nombreux déplacements des personnages dans des lieux figurant sur les cartes. Les villes comme par exemple Ain-el-Qabou⁴, Kfaryabda, Beyrouth, Paris, l'Amérique, l'Australie Cuba..., deviennent les lieux où les programmes narratifs se déroulent en des temps correspondant à de véritables séquences de vie différentes les unes des autres, mais dont l'ensemble construit, à partir de l'intégration par les personnages de données culturelles spécifiques de ces espaces étrangers,

⁴ « *Ain* » est un mot arabe qui signifie « source » ; « *Qabou* » désigne une chambre voutée.

leur identité complexe mais néanmoins cohérente et forte :

Mon village est plusieurs. D'ordinaire, je finis par répondre, Ain-el-Qabou. Il est vrai que ce dernier nom a l'avantage de correspondre à une réalité palpable. [...], un troisième village encore et que seuls connaissent par son vrai nom ses propres habitants, ainsi que de très rares initiés : Kfar-Yakda, altéré dans le parler locale en Kfar-Yáda, et que j'ai parfois transformé en Kfaryabda⁵. Après avoir passé trois ans aux États-Unis, Gébrayel venait donc de s'établir à la Havane. Sa propre lettre s'étant perdue, il est difficile de savoir ce qui l'avait poussé à prendre une telle décision. New York, était à l'époque la destination la plus naturelle pour les émigrés de notre famille, de nombreux cousins s'y trouvaient déjà qui n'hésitaient pas à aider les nouveaux arrivants. (p. 58, 59, 88)

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que chez Maalouf la notion d'identité pluriculturelle se substitue à celle de conflit identitaire. En effet, loin de considérer la recherche identitaire comme un repli, souvent marqué d'archaïsme, et qui, la plupart du temps conduit à un nationalisme dont on mesure aujourd'hui les dégâts en bien des lieux de la planète, Maalouf, puise à la fois en profondeur dans la culture orientale, sa culture originelle, mais aussi dans celle qui depuis plus de deux siècles développe l'idée des Droits de l'Homme. Il s'ouvre généreusement aux autres, à l'autre, et ce faisant, il fait écho également à la pensée humaniste de la Renaissance française si bien illustrée par Montaigne, un philosophe dont l'esprit de tolérance était bien en avance sur son temps. En outre, lire Maalouf, c'est découvrir un Orient complexe et pluriel. La vraie question est alors de faire cohabiter au sein de chaque identité toutes les appartenances qui constituent cette identité, s'ouvrir sur un univers plurilingue étant une affirmation de soi et une réconciliation avec l'autre. Dans un passage *Des Identités meurtrières*, il met l'accent sur le thème de la diversité en énonçant ces propos :

Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? (p. 7)

Cette citation est l'expression même de la liberté d'un homme qui a

⁵ Maalouf a déjà mentionné le nom de ce village qui servait de cadre de l'action dans un autre roman qui s'intitule *Le Rocher de Tanios*

compris que tout sujet est le constructeur de son identité dans un processus où interagissent la nature et la (ou les) culture(s) dont il relève ou qu'il rencontre. Maalouf fait de la question identitaire, un thème libérateur, et ce contre tous les archaïsmes, les conservatismes les plus étroits et les plus réactionnaires qui, aujourd'hui encore, mettent la terre à feu et à sang. Elle est là, la leçon de Maalouf : par la diversité, par le contact avec les autres, je construis mon identité à un niveau supérieur, celui de l'Humanité. En traitant de la complexité de l'identité libanaise qui se forme et se déforme au gré de l'évolution, en prenant conscience des situations impliquant une réouverture sur le monde, il développe avec une grande acuité le respect de l'altérité par lequel nul ne peut tomber dans l'intolérance et le racisme. Mais il a compris que ce thème de l'identité, qui occupe une place centrale dans cet essai, peut déboucher, quand il est mal compris, sur des déviances dangereuses, voire inhumaines. Et c'est là que l'homme libre s'affirme, car nul n'échappe au choix à faire, non pas entre telle et telle cultures souvent imbriquées l'une dans l'autre (c'est tout particulièrement vrai au Liban), mais entre la civilisation et la sauvagerie, la barbarie, ces dernières produisant tout au long des siècles, tant en Occident qu'en Orient, l'inhumain, voire le dés-humain. L'interrogation de l'histoire, la quête des origines, loin d'être chez Maalouf l'expression d'une identité confuse, stimule au contraire sa propre société à se moderniser sans cesse et à accompagner le mouvement général de la civilisation dans le monde. Écrivain libanais francophone, il transmet aux siens la tolérance, l'acceptation de l'autre, et en ce sens son discours et son œuvre ont une portée universelle. Et d'ailleurs, quel lecteur de Maalouf, mais aussi quel homme sensé du monde contemporain, pourrait prétendre que son identité n'est pas plurielle ?

Références bibliographiques

ABOU S., 1981, *L'identité culturelle*, Paris, Anthropos.

ASSAAD N., 2004, « Une Mutation linguistique : Le cas d'Amin Maalouf. » dans *Cahier de l'Association internationale des études françaises*, n° 56, Paris, Les belles Lettres, p. 457-483.

MAALOUF A., 1998, *Les Identités meurtrières*, Paris, éditions Grasset et Fasquelle.

MAALOUF A., 2004, *Origines*, Paris, éditions Grasset et Fasquelle.

ZALZAL Z., « L'Histoire est un formidable réservoir d'histoires », 4 juillet 2003, *l'Orient-le Jour*, consulté sur : www.rjliban.com/biblio4.htm

La stratégie de condescendance, expression de la hiérarchisation des langues

Une approche ethnographique de la relation français/créole à l'île de La Réunion

Résumé :

Le créole réunionnais est une langue qui depuis les années 2000 et le Capes Créole est reconnu par l'institution scolaire. Cependant plusieurs facteurs en font toujours une langue minorée. En effet, dans les classes où nous avons enquêté, on peut trouver un sentiment diglossique répandu ; les représentations des élèves paraissent encouragées par la rigidité de l'administration et les attitudes des enseignants. Ceux-ci appliquent une stratégie de condescendance qu'ils justifient par leur manque de formation. Le refus de prendre en compte le *mélangé* des élèves autrement que de manière condescendante s'appuie sur les écarts institutionnels, sociaux et générationnels entre les enseignants et le reste de la population. L'écart qui reste le plus obscur est celui qui sépare le normal du pathologique : les usages langagiers d'une bonne partie des élèves (environ 15%) sont cernés par la médecine scolaire comme relevant d'une forme de pathologie, et les traitements pédagogiques sont écartés sur la base de cette reconnaissance médicale au profit de diagnostics médicaux dévalorisants. C'est la hiérarchie des langues non seulement français/créole, mais aussi français/autres langues allophones qui s'en trouve renforcée.

Abstract:

The Creole of Reunion Island has been recognised as a language since the 2000s and the creation of a CAPES in Creole. Yet, several factors still make it a "minor", underestimated language. Our study in various school classes shows that a strong feeling of diglossia seems to prevail; the pupils' representations appear to be encouraged by teacher's behaviours and an all-too-strict administration. The teachers behave in a condescending way towards Creole, justifying their attitude by their lack of training. This refusal to take into account the various origins of pupils in a way other than condescending is due to institutional, social and generational discrepancies between teachers and the rest of the population. The most mysterious discrepancy to this day has been the one between normality and pathology: the language habits of a good part of pupils (about 15% of them) are seen by school doctors as a kind of pathology, and on the basis of this medical interpretation, educational cures are deliberately left aside whereas disparaging medical diagnoses are given pride of place. Thus, not only is the hierarchy of the French/Creole divide strengthened, but also that between French and other foreign languages.

Introduction : cadre et constat

L'île de La Réunion présente une société hétérogène issue des mouvements migratoires successifs qui ont constitué son peuplement. Les variétés de langues qu'on y parle aujourd'hui ont été, soit façonnées par la société de plantation, soit par la société de l'engagisme, soit encore par la société post-coloniale. Inhabitée avant 1664, ses premiers habitants sept (7) Malgaches et deux (2) Français sont emblématiques d'un déséquilibre des langues et des cultures. La société esclavagiste et engagiste, en effaçant les langues d'origine africaines puis indiennes et asiatiques a engendré un créole dont la base lexicale est le français et dont les formes syntaxiques et grammaticales empruntent à l'hétérogénéité des locuteurs rassemblés contre le gré des uns et pour l'intérêt des autres sur ce *caillou*. Aujourd'hui, les Réunionnais parlent le français et le créole et disent d'eux-mêmes qu'ils parlent « mélangé ». Ce mélange est un aspect du phénomène de diglossie dont l'évolution conduit les sociolinguistes à évoquer la période actuelle en termes de période ou de situation post-diglossique (Ledegen, 2007). L'enseignement a toujours retenu le français comme langue de scolarisation mais dans les classes, de plus en plus d'enseignants préconisent et utilisent l'alternance codique à des fins didactiques. Ces nouvelles démarches se détachent et se distinguent d'un fond idéologique encore marqué par des représentations du créole propres à engendrer l'insécurité linguistique et les phénomènes d'hypercorrection qui lui sont associés. Or ce fonds commun des représentations du créole n'évolue que très lentement, et l'école semble échouer à le modifier.

À travers l'ethnographie de 6 classes de SEGPA¹ effectuée pendant un an, nous avons plongé dans l'histoire des élèves de ces classes. Elle nous montre que la minoration des langues est un fait quotidien vécu par les élèves allophones². Un des auteurs rapporte qu'en début d'année scolaire, l'un d'eux — appelons-le Mathieu — tenta de mobiliser chez ses camarades le sentiment de légitimité de toute prise de parole en créole alors que l'usage de cette langue dans l'enceinte scolaire s'y trouve fortement restreint. L'emploi du créole coulait de source pour lui, et l'enseignement qu'on lui proposait dans les différentes matières devait en tenir compte,

¹ Section d'enseignement général professionnel adapté. Ces six classes sont composées de 50% de créolophones et de 50% de malgachophones, shimaoréphones, shicomoriphones.

² Nous entendons par allophone tout locuteur ayant une langue de première socialisation autre que le français, ici le créole, le shimaoré, le malgache, le shicomori.

c'est-à-dire se faire dans cette langue. Ses motivations profondes se révélèrent au fur et à mesure du déroulement de son argumentation. Son aisance de locuteur créolophone occupait la place centrale. Associée à l'émancipation des contraintes grammaticales et orthographiques dont le créole jouit à ses yeux, elle validait une réussite inéluctable qui lui était refusée ainsi qu'à tous ses camarades. Puisque « la connaissance du créole est en nous », cela signifiait pour lui qu'une sorte de « science infuse » dispensait d'un parcours d'apprentissage de cette langue. Le français, qui s'apprend, fait perdre beaucoup de temps. Au contraire, la langue qui nous vient naturellement garantit notre capacité d'apprentissage dans les autres matières. En réalité, l'intervention de Mathieu mettait en évidence la réaction d'un créolophone par rapport à la minoration de sa langue de première socialisation et nous invitait à entrer dans une réflexion sur la minoration linguistique.

Un des effets de la minoration du créole consiste en l'installation chez certains locuteurs d'un fort sentiment diglossique. Nous entendons par là le fait de ressentir l'usage de leur langue comme subalterne par rapport à celui de la langue dominante. Un exemple nous montre dans quels errements peut conduire ce sentiment.

Une élève de quatrième, Flavie, s'est dévoilée un beau jour sans crier gare en confessant publiquement ses regrets de n'avoir jamais pu apprendre le français. En même temps qu'elle s'accusait d'un manque de travail scolaire, elle déclarait combien elle trouvait belle la langue française. À l'opposé des qualités dont elle paraît cette langue, il y avait tous les défauts du créole, sa lourdeur et ses mots qu'elle voyait « vulgaires ». Flavie exprimait tout cela sans s'arrêter, dans un long monologue créole basilectal³, sans savoir qu'elle se déclarait « diglotte » aux yeux du linguiste. Le sentiment d'infériorité qu'elle ressentait, associé à un sentiment de culpabilité la plaçaient dans une position de locuteur victime tout à la fois d'un système et de son manque de lucidité. En même temps qu'elle découvrait le marché linguistique, elle exprimait le désespoir de n'avoir pas su anticiper sur la hiérarchie que celui-ci avait mise en place.

Il faut donc admettre que non seulement le créole (au sens le plus large du mot) mais aussi les formes interlectales⁴ [...] devraient être entendues, écrites, étudiées, discutées, négociées, hiérarchisées à l'école. Quand je dis « hiérarchisées » cela signifie que l'enfant

³ Variété de créole parlée par une partie de la population réunionnaise situé dans les Bas de l'île. La variété de créole parlée dans les Hauts est plus proche du français et est dite acrolectale.

⁴ Autre définition donnée par Prudent (1981) : ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte.

scolarisé de tout âge peut parfaitement comprendre qu'il existe un marché local, régional, national des « langues » et que maîtriser le code français écrit le conduit nécessairement à envisager un avenir professionnel plus optimiste que l'absence de cette compétence. (Prudent, 2005, p. 372)

Flavie prenait conscience de l'état peu avancé de son projet professionnel et le déplorait. Comme le signale Prudent, elle comprenait que son absence de compétence ne lui permettrait pas de sortir de son île, de migrer pour aller exercer un métier ailleurs, là où une autre connaissance de la langue française serait nécessaire pour se faire comprendre ; le point de départ de sa réflexion était un ensemble de remarques qualifiantes pour la langue convoitée comparée à sa langue native, dépréciée à volonté. En somme, elle prenait la place douloureuse que décrit Claudine Bavoux : « Le sujet diglotte a si bien intériorisé l'idéologie dominante qu'il l'alimente par ses attitudes, par ses discours et par ses actions. » (Bavoux, 2002, p. 66)

Or, pour Flavie l'idéologie dominante signifie concrètement la puissance de détérioration de l'idée que cette élève se fait de sa propre langue et simultanément l'apologie du français comme langue complète, parfaite, c'est-à-dire sans les défauts du créole. Pourtant, tout Réunionnais peut aujourd'hui, dans une institution, demander que son dossier soit traité en créole. Le marché officiel n'appartient donc plus entièrement aux dominants, mais ils continuent de conserver des positions clés comme à l'école malgré les textes d'ouverture au créole qui circulent. Alors que s'est-il passé dans la scolarité de Flavie ? On nage en plein paradoxe ; l'école suivie par cette élève n'a-t-elle pas proposé une multitude de situations d'enseignement toutes destinées à l'acquisition de la L2 ? La radio, la TV véhicules quotidiens du français standard seraient-ils peu porteurs ? Comment penser et rendre compte de l'échec du système scolaire ? À l'Unité pédagogique adaptée du GIED⁵ Fernand Sanglier et au RASED⁶ de La Plaine des Cafres, nombre d'élèves se sentaient incapables de parler français. Le conservatisme de l'institution scolaire empêche Flavie de concevoir que sa langue puisse être considérée en tant que langue égale du français. Le sentiment de dévalorisation mine le locuteur créolophone, probablement pour longtemps encore. Il devient nécessaire de lui faire prendre conscience de sa compétence bi/plurilingue, car cela n'a pas été fait, ou mal fait. Cela n'est possible qu'à partir de la distanciation qu'elle a effectuée sur sa manière de parler « parce que le fonctionnement du

⁵ Groupe d'Interventions Éducatives Diversifiées.

⁶ Réseau d'aide et de soutien pour les élèves en difficulté.

langage implique en lui-même et pour lui-même, sa propre distanciation » (Moreau, 1997, p. 282).

Le récit de Flavie nous incite à examiner les raisons pour lesquelles ce travail de distanciation n'a pas été pris en charge pédagogiquement par l'institution scolaire mais au contraire aggravé par l'intériorisation de la hiérarchie. Un instituteur segpa nous expose sa conception de l'acquisition du français⁷.

Mon expérience dit que les élèves ils sont dans un bain de français ils ont forcément c'est pas forcément ils ont subconsciemment le français en eux. [...] La radio la télévision les affiches les bouquins tout est en français. Donc forcément le cerveau enregistre cela. Le problème c'est de pouvoir les faire ressortir que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

« L'écart objectif » entre l'enseignant et les élèves ouvre la porte à la « condescendance » servie par la négation toute simple d'un rapport de forces entre les deux langues car l'enseignant insiste : « Il faut voir que le créole c'est du français dans le débat créole-français ». Cette vision radicale vient confirmer l'existence d'un déni entraînant une impasse didactique adossée à l'idée de la langue, trésor enfoui irrécupérable.

Dans ce cadre, nous nous demandons dans quelle mesure la minoration des langues des locuteurs de la classe est légitimée par une stratégie de condescendance dont les acteurs sont multiples ? Nous entendons la notion de stratégie de condescendance au sens où l'a définie Bourdieu :

La stratégie de condescendance consiste à tirer profit du rapport de forces objectif entre les langues qui se trouvent pratiquement confrontées (même et surtout si le français est absent) dans l'acte même de nier symboliquement ce rapport, c'est-à-dire la hiérarchie entre ces langues et ceux qui les parlent. » (Bourdieu, 1982, p. 62)

Pour développer notre problématique, nous ne cherchons pas à parler du point de vue d'une conscience normative, mais de celui d'une conscience ethnolinguistique (Dabène, 1994), et nous exprimerons les points de vue de praticiens enseignants éclairés par la perspective ethnologique.

L'administration condescendante

Qui est susceptible de pratiquer cette stratégie ? La première idée qui vient à l'esprit, c'est que les autorités administratives ont, en raison de leur propension à vouloir contrôler, délibérément mis l'accent sur la discrimination entre les pratiques des locuteurs. Un exemple illustre

⁷ Entretien du 24 juin 2013 réalisé par Olivier Hutin. Saint Denis.

cette idée. Dans le carnet de liaison d'un collège situé dans le quartier du Chaudron à Saint Denis de La Réunion, un paragraphe stipule clairement ce qui est demandé aux élèves quant à leur comportement linguistique. Parmi eux les Mahorais seraient les plus nombreux suivis de très près par les Comoriens et les Malgaches. On peut se demander quel est le sens de cette règle pour eux qui ont souvent appris le français dans l'école de leur île et parlent un créole très approximatif. À moins que ce ne soit précisément eux qui soient visés, alors que s'essayant à parler créole dans la cour de récréation pour s'adresser à leurs camarades créolophones, ils sont repérés pour leurs maladresses d'expression. Dans ces conditions, il est évidemment souhaitable que la langue de communication soit le français. En visant l'expression hors norme des élèves, cette page du carnet met en place la condescendance.

LA LANGUE DE COMMUNICATION : LE FRANÇAIS

La seule langue de communication dans l'établissement est la langue française. Sans nier cette richesse qu'est la langue maternelle, il est important, pour lutter contre des difficultés d'expression des élèves et pour leur permettre de progresser, que les adultes emploient le français quand ils s'adressent aux élèves et qu'ils leur demande [sic] de reformuler en français ce qui a été dit en créole.

Ajoutons que dans ce texte à la fois normatif et prescriptif, l'erreur d'orthographe vient en quelque sorte invalider la légitimité d'une telle règle qui empiète sur la liberté pédagogique des enseignants et vient contredire un ensemble de textes législatifs en faveur des langues régionales, depuis la Loi Deixonne⁸ jusqu'à l'amendement Vlody⁹.

Mais cette mention avec les précisions que lui donne le règlement est lettre morte dans le collège : les parlars du collège sont, de l'avis de tous les enseignants, le créole mais aussi les langues des minorités en cour de récréation. Certains font également allusion au parler jeune. Du point de vue des autorités, il devient impensable de contrôler ce qui se passe sur leur territoire et d'exiger que la communication se fasse en français. En revanche, tout adulte, en particulier ceux pour qui le créole n'est pas familier recherchera un plus grand confort en demandant à son

⁸ Loi en faveur des langues régionales votée en 1951.

⁹ « Dans toutes les classes où il existe un enseignement bilingue français-créole bien identifié et différencié, l'apprentissage du français par les enfants est plus rapide et plus efficace que lorsque les deux langues ne sont pas distinguées. Apprendre les langues étrangères dès le plus jeune âge constitue donc une richesse. L'enseignement des langues régionales dès les premières années de l'école est une source de réussite pour l'ensemble des élèves qui vivent sur ces territoires. » Débat sur la refondation de l'école à l'Assemblée Nationale, intervention de J.-J. Vlody, le 14 mars 2013.

interlocuteur de faire l'effort d'essayer de parler français, ce qui aboutira a priori à l'usage de formes mélangées. Ce paragraphe du carnet de liaison serait donc écrit pour protéger les enseignants. Pourtant il n'y est ni question de langue de scolarisation ni de matière d'enseignement. Ce qui est visé est la communication. Prétendre la réglementer paraît absurde et relève d'une autre époque. Cette perspective consacre le monolinguisme dominant des enseignants et préfigure une didactique du français aveugle. Comme nous l'indique Bourdieu, la persistance du monolinguisme est construit sur la négation symbolique de la hiérarchie, rendue possible par la reconnaissance des écarts objectifs entre les locuteurs, ici entre l'enseignant et l'élève.

Pareille stratégie est possible dans tous les cas où l'écart objectif entre les personnes en présence [...] est suffisamment connu et reconnu de tous [...] pour que la négation symbolique de la hiérarchie [...] permette de cumuler les profits liés à la hiérarchie inentamée et ceux que procure la négation toute symbolique de cette hiérarchie, à commencer par le renforcement de la hiérarchie qu'implique la reconnaissance accordée à la manière d'user du rapport hiérarchique. (Bourdieu, 1982, p. 62)

Les entretiens que nous avons menés auprès des enseignants de cette discipline confirment l'approche selon laquelle les élèves en français, rassemblant les conditions d'immersion linguistique (modèle de l'enseignant monolingue, médias en français), sont jugés incapables de profiter de ce bain pour progresser en français.

Ainsi la belle langue s'attrapait par mimétisme ou par contagion. C'est l'un des effets de ce que j'ai appelé en 1979 la minoration linguistique. Que l'on ne s'y trompe pas ! Nous ne sommes pas devant un lamento tiers-mondiste. La minoration linguistique est incorporée à la communauté créole. Une très grande partie du corps social réunionnais est convaincue que le créole constitue un obstacle atavique à surmonter pour progresser, et qu'il suffit de se vouloir francophone pour le devenir. (Prudent, 2005, p. 370)

Une des conceptions répandue support de la stratégie de condescendance est celle que nous avons déjà signalée dans l'introduction : la langue française est un trésor enfoui qui se trouve au fond de chaque locuteur, et dans ce sens, « le créole c'est du français et le français c'est du créole ». La distinction abolie revient à consacrer le mouvement du locuteur francophone se penchant vers le sujet créolophone. La hiérarchie entre les deux langues est passée sous silence. Il n'est pas difficile à l'enseignant de démontrer à l'élève que le lexique est le même, et que l'enseignant

peut se pencher vers l'élève autant de fois qu'il sera nécessaire de le faire pour communiquer simplement avec lui. La simplicité de l'explication mystifie l'élève. Ainsi l'enseignant qui affirme à ses élèves créolophones qu'ils savent parler français parce qu'ils ont la science infuse du français les implique dans l'approfondissement de l'écart objectif. Contredire cet écart passerait par l'introduction d'une distanciation avec les usages langagiers et l'adoption d'une stratégie de changement des places et des rôles.

La négation symbolique de la hiérarchie professeur=locuteur bilingue créole/français, élève=locuteur créolophone réalisée grâce au subterfuge décrit, et superposée à la négation de la hiérarchie français/créole ne permet qu'une chose : cumuler les profits procurés par cette manière tout à fait originale d'user du rapport hiérarchique en décidant que les élèves ne veulent pas faire l'effort d'aller chercher le trésor si prestigieux en eux. La manière d'user du rapport hiérarchique est reconnue voire admirée dans les classes difficiles où l'autorité se construit sur ces bases. Et la condescendance, construite ici pour passer inaperçue aux yeux des élèves, culmine lorsqu'est évoquée l'idée selon laquelle les élèves de SEGPA ont un quotient intellectuel compris entre soixante et quatre-vingt, et sont dans l'incapacité de profiter du bain linguistique¹⁰. Ce qui leur a été offert, l'égalité absolue entre le français et le créole leur est maintenant refusée sous l'image du trésor enfoui et donc inaccessible. La faveur, objet de la condescendance, est retirée et le sujet vers lequel elle s'exprimait tombe en disgrâce. Ainsi procède celui qui incarne la hiérarchie.

Une stratégie de condescendance parfois visible et parfois invisible.

Les enquêtes publiées à La Réunion¹¹ ont montré le rejet par les enseignants d'une didactique du plurilinguisme qui s'appuierait sur le FLE, français langue étrangère. L'enseignement apprentissage du français en milieu créolophone (EFMC) fait désormais l'objet d'un cursus mais il est critiqué parce qu'il ne va pas suffisamment loin et ne permet pas de donner à chaque élève une méthode de distinction des codes français et créole. Sans être nécessairement conscients de ce passage obligé qu'est la distinction stricte des codes, les enseignants tâtonnent, s'appuyant tantôt

¹⁰ Propos tenus par un enseignant de français en réunion de synthèse.

¹¹ Enquêtes réalisées en 2003 sur 450 enseignants dans l'objectif de montrer les représentations des enseignants, voir Prudent, 2005.

sur des manuels scolaires inadaptés¹², tantôt sur des recettes personnelles qui ont fait leurs preuves.

Il y aurait une condescendance visible aux yeux des locuteurs en interaction, telle une perception imprégnant la société créole et acceptée voire mise au point collectivement. Comment se construit cette perception collective de l'écart ? Bourdieu nous parle d'un écart connu et reconnu ; dans l'institution scolaire en milieu créolophone, il est d'ordre institutionnel, social et générationnel. Au niveau institutionnel s'exerce la pression de la hiérarchie qui exige l'application stricte des programmes de 2008 : s'approprier les règles qui régissent la structure de la phrase, apprendre l'ordre des mots en français. Aucune référence n'est faite à la langue de première socialisation¹³. Les enseignants sont priés de se situer dans cette négation où seule la toute-puissance du français est légitimée, ne laissant aucune place à une autre langue. Ils ont donc le choix entre continuer d'utiliser « à la marge » la langue des élèves en espérant bénéficier de la compréhension des inspecteurs, et utiliser exclusivement le français dans un schéma de contrainte plus vive. S'agissant des enseignants en maternelle créolophone, nous imaginons facilement qu'ils parlent créole à leurs élèves, mais une rapide enquête dans quatre écoles du quartier du Chaudron démontre le contraire. Non seulement ils parlent français mais aussi ils demandent constamment à leurs élèves de parler français et cela sous diverses formes : « Est-ce que tu peux le dire en français ? » « Comment on peut le dire en français ? » voire plus brutalement : « Pardon ? » « Tu peux répéter ? » « Ici on apprend le français ! ». Dans ce contexte, parler créole pour l'enseignant revient à adopter la posture de condescendance : il conviendra de s'abaisser le moment venu pour adopter la langue de l'enfant, communiquer avec lui, et lui faire comprendre que c'est une faveur qui pourra lui être refusée ; le jeu malsain de chantage qui en résulte peut se révéler cruel pour un enfant qui devra attendre indéfiniment une explication dans sa langue. Les fonctions caractéristiques de l'école maternelle-accueillir, ouvrir sur le langage et son fonctionnement, comprendre quelle utilisation peut être faite de sa langue pour se socialiser sont effacées au profit de l'exercice par l'adulte de la condescendance qui s'appuie sur une position sociale et générationnelle du groupe enseignant. À La Réunion en effet, la rémunération des enseignants excède de 53% celle des enseignants de métropole. Le salaire confortable s'ajoutant aux

¹² Un manuel de littérature créole fut utilisé il y a quelques années mais n'apparaît plus aujourd'hui dans les classes.

¹³ Les programmes 2014 ne présentent rien de nouveau à cet égard.

revenus fonciers confère un revenu global très avantageux par rapport aux autres catégories sociales. La conservation de ce privilège et du statut social qu'il confère, parce qu'il est question de l'abolir à chaque nouvelle crise économique, passe vraisemblablement par le sacrifice de la langue créole. L'aspect générationnel intervient ici pour confirmer que c'est bien ce qui est en marche, même si les acteurs de cette disparition à long terme le font le cœur brisé.

Les enseignants créolophones que nous avons rencontrés baignent dans un contexte créolophone ; ils comprennent le créole puisque c'est leur langue de première socialisation. Ils expriment un immense respect pour leurs parents ou grands-parents qui parlent créole ; ils sont attachés au créole, à ses sonorités, à ses images et proclament qu'ils veulent sauver leur langue. Pourtant il leur arrive de dire que dans leur famille, certains « parlent mal » ; de déclarer qu'ils ne comprennent pas cette variété de créole par rapport à celle qu'ils ont apprise, et qu'ils veulent qu'à la maison, dans leur famille, tout le monde parle français. Ce faisceau de contradictions brouille sans doute la conscience qu'ils ont de la mise en scène de leur condescendance et voile leurs capacités professionnelles. Et même s'ils décrivent goulûment le désir de leurs enfants voire de leurs élèves de pratiquer la langue créole, ils se déclarent incapables de se lancer dans une didactique du bilinguisme en maternelle.

On peut supposer que ce blocage trouve ses racines dans la conception que les locuteurs se font du « mélangé » selon la catégorie socio-professionnelle à laquelle ils appartiennent.

Les différents travaux et enquêtes analyses ici mettent en lumière que les pratiques mélangeantes ont toujours existé. Ce sont les attitudes envers ces pratiques et les représentations qui y sont attachées qui ont doucement évolué : encore vécu de façon très diglossique dans les années 70 et par la génération des grands-parents d'aujourd'hui, le mélange est toutefois accepté, justifié, par près de la moitié de ladite génération. (Ledegen, 2007, p. 173)

Ledegen nous indique que l'écart générationnel rend compte de l'écart dans les perceptions des pratiques mélangeantes, mais elle précise par ailleurs que la conception que les acteurs s'en font change en fonction de la CSP : ainsi les membres de la CSP 1¹⁴ se font honte lorsqu'ils pratiquent ces formes alors que les membres de la CSP 3¹⁵ s'en vantent. Une telle différence d'attitude nous interroge. Une enquête menée sur

¹⁴ Catégorie socioprofessionnelle de rang 1, désignant un milieu peu favorisé.

¹⁵ Catégorie socioprofessionnelle de rang 3, désignant un milieu favorisé.

des élèves de troisième (Hutin, 2014) nous donne un certain éclairage sur cette différence.

La perception que ces élèves de troisième se font du « *mélangé* » reste dépendante de la CSP 1 d'où ils proviennent tous, où elle est vécue et assumée par leurs parents comme leur réalité alors que les parents de CSP 3 considèrent ce « *mélangé* » comme la marque de leur compétence bilingue.

Les réponses des élèves créolophones sont inversées en ce qu'elles mêlent les deux langues français et créole sans pouvoir les séparer : la langue que leur maman parle avec eux et celle qu'ils ont apprise apparaît comme une seule langue : le français créole. Cette réponse peut être considérée comme caractéristique d'une conception des usages langagiers à La Réunion. Tout comme le lexique, la syntaxe, les codes et les notions d'acquisition et d'apprentissage sont mélangés ; c'est ce terme qu'utilise aussi une élève : « ma mère parle Français-créole — je la parle *Mélangé* créole français¹⁶ » ; la perception de l'unité ou de l'inséparabilité des deux langues est confirmée par une autre : « la langue que je parle avec ma mère et¹⁷ le français et le créole ».

Tous ces questionnaires sont des sources de discussions entre élèves ; il nous semble que des modes relationnels nouveaux se mettent en place à cette occasion. Les échanges se produisent et aboutissent parfois à une certaine homogénéisation, comme dans le cas du choix du terme *mélangé* pour décrire un usage langagier dans les familles créoles. Une conscience linguistique s'est formée, à partir de l'analyse des formes mélangées qui met en évidence l'existence de ressources sémiotiques dans plusieurs variétés de langues. La conscience langagière est là également car l'arbitraire du signe est fortement accessible au public créolophone qui sait qu'un terme créole peut être considéré comme faux ami¹⁸ en français. Et quand l'attention des élèves est sollicitée par les remarques positives de l'enseignant sur la beauté sonore ou tout autre jugement positif émis à propos de la langue créole, leur conscience normative affleure, posant comme formes attestées de la langue des paroles poétiques entendues dans des chansons ou des textes évocateurs. Enfin, une conscience ethno-linguistique, à partir de ces textes poétiques issus de la militance culturelle des années 1980, les met en relation avec leur identité insulaire. Les échanges entre groupes

¹⁶ Texte de l'élève

¹⁷ « et » doit être compris comme « est ».

¹⁸ On compte un grand nombre de ce qu'on appelle les faux amis, un signifiant renvoyant à deux signifiés différents selon le registre de langue choisi. Exemple : « *carreau* », fer à repasser en créole et au sens 1 en français, pavé pour carreler le sol.

de langues d'origines différentes permettent aux créolophones la prise de conscience du rôle du moucatage¹⁹ (Wharton, 2001) et sa relativisation. Mais ces différents niveaux de conscience qui constituent la *conscience métalinguistique* du groupe et de ses membres sont fragiles, susceptibles d'être brutalement corrompues dans le cas du créole, parce que les consciences langagières, linguistiques, normatives, et ethnolinguistiques (Dabène, 1994) sont situées au cœur d'un débat sociolinguistique qui a cours dans la société créole, et se trouvent souvent faussées par l'afflux médiatisé des représentations négatives. D'où des reculs et des hésitations, dus à des scrupules qui impactent la conscience sociolinguistique.

Bien des questions apparaissent en effet au moment de la rédaction des réponses. Chez les créolophones, le réflexe d'homogénéisation a fait suite à un moment de flottement, certains élèves demandent : « Qu'est-ce que je peux répondre moi ? » ; « Je ne comprends pas ta question » ; « Pour la langue... Qu'est-ce que c'est la langue ? » Un autre : « Qu'est-ce qu'on dit, nous ? Pour la langue, on dit français **nous** ? » La concertation entre pairs est toute entière comprise dans ce nous. La difficulté à se trouver aussi, révélant un malaise identitaire lié à l'idéologie diglossique. Un travail n'a pas été fait dans les classes préélémentaires qui permettrait de distinguer les codes.

En tirer une conscience du « mélange », et l'installer chez l'enfant comme une vigilance acquise revient sans doute à déplacer les enjeux traditionnels de l'apprentissage des langues, mais c'est aussi pour l'élève devenir capable de mettre entre parenthèse la condescendance du corps professoral ; c'est introduire dans la conscience linguistique de l'enfant une manière d'exploiter le « mélange » pour à la fois y introduire des marques de reconnaissance de la langue de première socialisation et une conscience observatrice de cette langue et de son fonctionnement capable de fournir des appuis comparatifs pour la construction de la langue de scolarisation.

Mais la plupart des enseignants que nous avons rencontrés lors de notre enquête refusent de prendre en compte ce « mélange ». La croyance sociale des enseignants dans la vertu des écarts sociaux, institutionnels et générationnels est de nature à différer pour longtemps ces modalités d'approche didactiques qui ont parfois le mérite de la simplicité. Mais pour l'enseignant moyen, la simplicité se règle sur la descente qu'il effectue lorsqu'il se penche vers l'enfant et se met au niveau de son parler ; il

¹⁹ Terme créole désignant la manière dont les élèves fustigent leurs camarades lorsqu'ils cherchent à construire des énoncés en français.

s'agit bien d'une tout autre simplicité qui organise et assoit le sentiment de supériorité. Ainsi, son attitude condescendante se maintiendrait-elle, confortée par le creusement des écarts objectifs qui font le bonheur de ce groupe social se situant peut-être de son propre chef au-dessus des autres. On pourrait alors la caractériser comme une condescendance visible, et dire qu'elle se prolongerait sous une forme mettant en jeu l'écart objectif qui sépare le normal du pathologique.

Écart entre le normal et le pathologique

Dans la mesure où l'institution continue dans ses textes de parler de handicap linguistique, sous-entendant un retard à rattraper, elle désigne du doigt un groupe d'élèves qu'ils soient nouveaux arrivants ou déjà sur place mais de famille allophone, déjà catégorisée, associable à une problématique du handicap. C'est sans aucun scrupule que les représentants de l'institution déclarent qu'il est nécessaire de constituer des dossiers MDPH²⁰ pour ces élèves. Ils seront impitoyablement et en raison de leur allophonie rejetés dans des classes destinées selon les mêmes textes aux déficients mentaux.

Nous partons du principe que les enfants réunionnais parlent majoritairement créole à la maison. Ce constat a une grande importance dans la démonstration qui va suivre sur l'approche des troubles des apprentissages. Le dépistage de ces troubles répond en effet à des étapes successives au cours desquelles on cherchera à établir la spécificité du trouble *dys* c'est-à-dire du trouble qui n'a aucune autre cause qu'une origine auditive, visuelle, neurologique avec une pathologie bien identifiée comme une tumeur, une déficience intellectuelle, un trouble envahissant du développement tel qu'un trouble du spectre autistique, de la communication et des interactions sociales. De cette manière se trouve éliminé l'enfant allophone dont on sait qu'il peut se replier sur lui-même, devenir agressif ou dépressif et poser des problèmes dans sa classe. Pourtant dire que les allophones sont à l'abri de la spécificité présente une anomalie : les enfants créolophones sont bien des allophones ; ils correspondent à la définition stricte de l'allophonie puisque leur langue est étrangère. Leur langue de scolarisation qui vient interférer avec la langue de première socialisation ne peut être considérée comme celle par rapport à laquelle la spécificité peut être mise en place. L'interférence, l'insécurité linguistique, l'interlingue, l'hypercorrection agissent constamment sur le locuteur et concentrent les effets négatifs de la diglossie. Si l'on compare les

²⁰ Maison départementale des personnes handicapées.

symptômes qui sont retenus par les médecins et psychologues scolaires pour valider leurs tests, on constate que ce sont les mêmes que les effets de la diglossie : anxiété, baisse de l'estime de soi, difficulté d'attention, instabilité, trouble du comportement qui tous confondus entraînent dévalorisation et démotivation, jusqu'à la phobie scolaire. Mais le diagnostic très sérieux du dépistage en ciblant les troubles du langage a éliminé les causes allophones. Elles ont disparu, en même temps que la pertinence de produire des essais langagiers même mécaniquement, ces tentatives de rejoindre des formes attestées n'étant pas considérées comme des éléments bienvenus d'une stratégie d'apprenant se plaçant souvent en position méta, mais comme les effets d'un trouble de l'apprentissage. 15% des élèves sont ainsi considérés comme en « très grande difficulté langagière et linguistique²¹ ». À la question « les mauvaises réactions au test de ces 15% d'élèves créolophones sont-elles indicatrices d'une maladie *dys* ? », la réponse du médecin scolaire est « oui puisque ces élèves sont déjà dans le système scolaire ». Cette réponse sous-entend clairement qu'ils sont évalués à partir des normes de la langue de scolarisation, et qu'il n'est en rien tenu compte de leur langue de première socialisation, ni de celle de la maison, ces deux langues produisant un langage que le sens commun réunionnais appelle « mélangé ». C'est ce « mélangé » si difficile à démêler pour les enseignants qui motive un diagnostic aux standards de la métropole qualifié de *sévère*. Or, nous prétendons que ce qui porte ce diagnostic, c'est précisément ce que nous appelons de la condescendance.

En effet, la démonstration qui mène à l'emploi de ce type d'observation ne comporte aucune référence à la culture et à la langue. Tout se passe comme si les difficultés scolaires devaient être étudiées à l'aune des difficultés langagières et linguistiques exclusivement causées par le dysfonctionnement global du sujet, abritant des dysfonctionnements de tous ordres, sensoriels et psychologiques, notamment. On va directement à la pathologie. Les traitements intermédiaires sont ignorés. Quels seraient-ils ? Tout ce qui se joue dans les apprentissages à l'école. C'est pourquoi l'image d'un enseignant en maternelle bilingue présentant son travail comme un sauvetage des enfants a du sens.

Le sentiment de supériorité se joue en effet aussi dans l'écart à la normalité que ressent et détecte l'institution. Lorsque la condescendance s'inscrit dans la désignation du fait de langue interlingue, sous-entendant

²¹ Expression utilisée par un médecin scolaire dans une animation pédagogique sur « le dépistage du trouble des apprentissages » le 16 avril 2014 au collège Bois de Nèfles à St Denis de La Réunion.

un retard à rattraper, l'institution parlant dans ses textes de handicap linguistique, amorce la *pathologisation* du locuteur allophone. Elle montre du doigt un groupe d'élèves dont elle sait que leurs difficultés scolaires relèvent de leur allophonie/créolophonie, qu'ils soient allophones nouveaux arrivants ou déjà sur place (notamment mahorais), ou créolophones de La Réunion. L'institution agit alors en différenciant une masse d'élèves qui ont été scolarisés en français depuis plusieurs années et les autres. Effaçant d'un seul coup la réalité allophone/créolophone des enfants créolophones, elle considère que la population scolaire dont elle a à s'occuper est identique aux autres populations de la République. Elle agit en se ménageant des délais de retard qui ne permettent pas que soient traités les dysphasies et les dyslexies de surface en maternelle et au C.P., tout en prétendant gérer l'immense masse des rescapés des pièges de l'interlingue. La machine médico-psycho-pédagogique ne se mettra en route que plus tard, trop tard pour ceux qui ont approfondi un « dys », autrement dit, ils n'ont pas eu la chance de bénéficier des faveurs de l'attitude de condescendance généralisée et ont eu à subir le retrait des cadeaux du folklore culturel et linguistique. C'est sans aucun scrupule que les représentants de l'institution déclarent qu'il est nécessaire de constituer des dossiers MDPH pour 15% de ces élèves²². Ils seront impitoyablement et en raison de leur allophonie rejetés dans des classes destinées selon les mêmes textes aux déficients mentaux. Quant aux 85% restants, pour certains dès l'université, pour d'autres à un moment ou l'autre de leur vie d'adulte, ils prendront conscience du caractère jamais achevé de leur quête linguistique. Cantonnés à vie dans un langage fabriqué à partir de deux langues, ils ne seront jamais à l'abri d'une interférence ou d'une hypercorrection. Penchons-nous un instant sur le cas d'un de ces élèves.

Le cas d'un pré-adolescent, (désormais Lucas), illustre cette lacune du système scolaire à travers les non-dits ou les implicites d'une équipe éducative²³. L'analyse de la tenue de cette équipe éducative et de son déroulement a pour but de mettre à jour les usages lacunaires de cette structure dans le cadre d'un fonctionnement normal de la machine scolaire. Lucas est *identifié depuis l'âge de trois ans* comme ayant un problème de langage. Il est suivi depuis dix ans par un orthophoniste et identifié comme dyslexique profond, ce qui a amené ses parents à s'adresser au

²² Pourcentage donné par le médecin scolaire dans une animation pédagogique sur « le dépistage du trouble des apprentissages » le 16 avril 2014 au collège Bois de Nèfles à St Denis de La Réunion

²³ L'équipe éducative est composée de la directrice de l'école ou de la Segpa, des enseignants, du psychologue et du médecin scolaire, de l'infirmière et de l'assistante sociale, des parents. Elle est chargée de décider de l'orientation de l'enfant à un moment critique de son parcours scolaire.

CMPP²⁴ où il se rend régulièrement. Depuis son entrée au collège, il a connu plusieurs moments, dont un moment de succès scolaire au début de l'année, mais par la suite son comportement s'est dégradé et a causé des perturbations au sein de la classe.

Un des auteurs était présent à cette équipe éducative et en tant que professeur de français de l'élève en question, était à même de constater ses difficultés sur le plan de l'expression écrite et orale en français. Sont réunis dans cette équipe éducative la psychologue qui suit l'élève depuis quelques mois suite au départ à la retraite de la responsable du dossier, une orthophoniste et une assistante sociale également chargée du suivi. Le pédopsychiatre chef du service est présent ; il propose de placer l'élève en ITEP²⁵. Il explique que cette institution vient d'être créée et n'a pas encore de public. La raison invoquée pour l'y placer tient à son non-respect de l'autorité de ses parents et à sa « destructivité » qui les met en danger. L'équipe du CMPP s'était réjouie de voir les bons résultats scolaires de l'enfant au début de l'année. Pour eux, le passage de la puberté était bien parti dans le sens où la recomposition psychologique et mentale se passait bien. Pour lui Lucas est un « patient désigné²⁶ ».

Les deux parents sont présents ; le père, créolophone basilectal, ne dira pas un mot, tandis que la mère, créolophone acrolectale, intervient prudemment pour parler de la situation vécue par son fils de victime d'élèves de la classe ayant cherché à le racketter, situation qui succédait à une agression physique au début de l'année. Il s'est avéré en effet que Lucas a été agressé au début de l'année par un élève qui a été exclu. Les enseignants argumentent en disant que l'élève est perturbateur, joue le rôle de bouc émissaire lorsqu'il se trouve isolé, puis en même temps révèlent qu'il a des camarades avec qui il s'entend bien, ce qui prouve sa socialité.

Pourtant le médecin insiste : « il faut faire le dossier pour la MDPH²⁷ car le projet est un garde-fou. Ça peut l'aider à contenir quelque chose, car il était à deux doigts de faire exploser sa famille ». L'institution médicale a échoué à soigner la dyslexie dont on pouvait croire qu'elle avait été prise à temps, c'est-à-dire avant cinq ans. Quoi de plus étonnant ? À aucun moment, il n'a été question du choc entre la langue familiale, le créole

²⁴ Centre médico-psycho-pédagogique.

²⁵ Institut éducatif, thérapeutique et psychologique.

²⁶ Membre d'une famille qui est utilisé ou s'utilise pour désigner une préoccupation d'autrui.

²⁷ Maison départementale des personnes handicapées.

et la langue de l'école, le français pas plus que des conflits de loyauté, cognitifs et sociocognitifs qui en résultent pour l'enfant.

Au cours de cette équipe éducative, le besoin d'émettre des doutes quant au montage du dossier s'est renforcé. Le diagnostic du médecin paraissait disproportionné par rapport au comportement de l'élève et de plus s'inscrivait en porte-à-faux par rapport aux évaluations des enseignants. Le médecin pédopsychiatre et le médecin scolaire faisaient cause commune contre les avis des enseignants et de la directrice qui parlaient à l'unisson de sociabilité de l'adolescent et de résultats pas si mauvais. Mais les médecins renchérisaient sur une pathologie cachée, celle du « patient désigné », sans pointer que le conflit des langues est cette préoccupation d'autrui que Lucas manifeste.

Nous sommes là précisément au cœur de l'enjeu linguistique et culturel, non évoqué pendant les débats de l'équipe. L'enfant a pris la place du « patient désigné » face à un père très engagé dans la culture communautaire indienne de La Réunion et une mère créolophone qui n'aspire qu'à l'acculturation de son fils sans disposer des moyens de l'y mener. L'un et l'autre ne veulent rien changer à leurs exigences rigides. L'un comme l'autre ne peuvent construire la distanciation nécessaire au fonctionnement de leurs usages langagiers, en particulier la mère qui n'a pas les moyens de sortir du « mélange » et d'indiquer à son fils comment faire. Pris en otage, Lucas vit simultanément une guerre des langues et de leurs représentations et le changement pubertaire comme un test décisif pour son habileté à réconcilier ses parents et leur faire admettre qu'il est capable de gérer son langage dans leurs deux variétés de langues. Contraint à devenir un sociolinguiste en herbe, Lucas recourt à une conscience méta pour se dégager de l'étau familial mais sa dyslexie le rattrape et il retombe dans les griffes de la médecine scolaire.

L'enjeu de condescendance clive l'équipe éducative et le savoir médical la réhabilite en l'invitant comme un rappel à l'attitude juste. La stratégie de condescendance trouve cette fois son chemin à travers la supériorité connue et reconnue du savoir médical. Descendre, s'abaisser au niveau des parents revient à fabriquer les habits de patient désigné pour Lucas sans même évoquer la diglossie français/créole et ses effets dans la famille, ni se donner la peine de rendre ses membres conscients de la guerre des langues qu'ils se font.

Conclusion provisoire

L'histoire de la minoration du créole par la normativisation institutionnelle s'est sans doute arrêtée avec le CAPES²⁸ créole et la promotion de la langue régionale au statut de matière et de langue à enseigner. Ce tournant ne signifie pas cependant que les mentalités ont changé. Au contraire, une fois rétractées les griffes de l'institution, le sens de la minoration s'est révélé comme le produit d'une infusion de thé laissée trop longtemps dans une théière : son goût s'est trouvé renforcé. Et la diffusion du contenu nous donne l'image d'une diffusion très large, d'un partage collectif de ce goût. Chaque buveur est en mesure de négocier sa part de subjectivité dans la minoration. Mais certains buveurs ont plus d'influence que d'autres : de même que la nouvelle boisson fait l'objet d'études en laboratoire et que des experts en goût sont capables de dire en fonction des enquêtes quel est le goût préféré de tel type de consommateur, de même le macro système réunionnais évolue au gré des experts en clivage linguistique. Chaque locuteur qui se place en position savante est capable de rejeter autant que d'admettre les énoncés d'un interlocuteur placé dans la position dialogique du novice. C'est ensuite une question de structure sociale : l'enseignant possède les privilèges de la stratégie de condescendance face à l'apprenant; le journaliste de la presse écrite peut être contesté par le lecteur, mais il le sera d'abord par son rédacteur en chef... D'autres exemples nombreux peuvent être cités, du maire au psychologue en passant par le juge, etc. Ainsi, il est possible de dire que selon la place distribuée à laquelle on a affaire, le locuteur peut se montrer inclusif ou excluant, par la seule vertu de sa perception du rapport hiérarchique et, dans la mesure où celui-ci peut devenir favorable à l'accumulation du capital symbolique causée par les aspects favorables de la situation d'interaction, le macro système réunionnais peut devenir bénéficiaire pour les parties en présence. Mais l'institution scolaire monolingue, en dépit de ses efforts de surface, exerce une influence déterminante en laissant s'épanouir et triompher une stratégie de condescendance. Orientée d'abord vers le créole, cette stratégie exprime désormais sa destructivité en direction des autres langues comme le malgache et le shimaoré.

²⁸ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

Références bibliographiques

- BAVOUX C., 2002, « Représentations et attitudes dans les aires créolophones », dans *Linguistique et créolistique*, Paris, Éditions Economica.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- HUTIN O., 2014, *Valoriser la compétence plurilingue en SEGPA à La Réunion. Identification de problèmes et tentatives de remédiation*. Mémoire en sciences du langage, Université de Grenoble-Stendhal 3.
- MOREAU M.-L., 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont, Mardaga.
- LEDEGEN G., 2007, « L'évolution générationnelle des pratiques linguistiques mélangées : éclairage sur les "parlers jeunes" réunionnais. », dans G. LEDEGEN (dir), *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris, L'Harmattan, p. 147-177.
- PRUDENT L.-F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », dans F. TUPIN et S. WHARTON (eds), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, p. 359-378.
- WHARTON S., 2001, « Enseigner le français à La Réunion, toujours des chantiers en perspective », dans *Le français aujourd'hui*, n° 132, Paris, Armand Collin, p. 38-44.

VARIA

Les modalisateurs dans les textes argumentatifs d'apprenants en 3^e année secondaire

Résumé :

Le sujet que nous abordons dans cet article traite d'une expérimentation réalisée avec des élèves de troisième année secondaire. L'expérimentation a pour objet l'étude des modalisateurs dans les textes argumentatifs produits par ces candidats à l'examen du baccalauréat. Nos élèves ont été amenés à exprimer leur point de vue sur deux sujets différents. Ces traces écrites de leurs activités rédactionnelles ont été examinées afin de repérer les problèmes et les difficultés relatives à l'utilisation des modalisateurs.

Abstract:

The present paper discusses an experimentation conducted with students from third year of secondary school. The purpose of the experimentation is the study of modalisators of the argumentative texts produced by these candidates for the baccalaureate exam. Our students were asked to express their views on two different subjects. These written traces of their editorial activities were examined to identify the problems and difficulties relating to the use of modalisators.

Nombreuses sont les études qui ont émergé d'une conception complexe de l'argumentation. Ces études varient de par la perspective d'analyse qu'elles adoptent. Si Perelman (1977) met l'accent sur l'importance de l'auditoire en argumentation, Grize (1982) s'intéresse à l'étude du fonctionnement du raisonnement en langage naturel. Toulmin (1983), quant à lui, se penche sur l'analyse du caractère vériconditionnel des énoncés argumentatifs.

Une réflexion autour des présupposés discursifs, de l'implicite et de l'implication des interlocuteurs (Anscombe et Ducrot, 1983) est née de l'insertion de l'argumentation dans une situation de communication. Golder et Coirier (1996) se sont interrogés sur les différentes opérations argumentatives qui correspondent à des opérations cognitives à l'œuvre lors de la production du texte argumentatif.

Aujourd'hui, on admet généralement qu'un texte argumentatif vise à convaincre et qu'il revêt différents genres comme l'éditorial, l'essai, le plaidoyer, le texte d'opinion, etc.

Dans l'enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire, la production écrite est considérée comme une activité centrale. Une importance particulière lui est accordée puisqu'elle est le point vers lequel convergent toutes les autres activités d'apprentissage.

En troisième année secondaire, la maîtrise du texte d'opinion est un objectif majeur en relation directe avec l'examen du baccalauréat. L'élève doit surtout apprendre à convaincre, à exprimer son opinion et à déceler les procédés argumentatifs dans le discours d'autrui. Il doit également apprendre à reconnaître les marques de la fonction expressive et la valeur conative des mots. Il doit, enfin, acquérir une connaissance suffisante des modalités et de la composition rhétorique du texte. C'est pourquoi, dans les programmes officiels, il est recommandé de préparer les élèves, tout au long de l'année (et même bien avant), à rédiger une argumentation (Programmes de français 2003/2004).

Dans l'épreuve du français au Bac, les élèves sont souvent amenés, en expression écrite, à donner leur point de vue et ce quel que soit le type de texte proposé en compréhension. Le but est d'évaluer leur capacité à argumenter d'autant que dans leur vie professionnelle future, ils doivent rédiger des comptes rendus, des rapports faisant appel à leur opinion, etc. Ceci dit, ces apprenants ne doivent pas seulement avoir une maîtrise suffisante de la structure argumentative (Adam, 1997), mais aussi une

bonne connaissance des éléments linguistiques qui font fonctionner ce type de discours, à savoir les modalisateurs. Cette catégorie énonciative a pour fonction de permettre au scripteur, d'une part, de manifester son attitude par rapport à son propre texte, de l'autre, d'impliquer l'allocutaire. Ainsi, on parlera respectivement des modalités d'énoncé et des modalités d'énonciation.

Problématique

Pour enseigner le texte argumentatif, Adam (1992) et Chartrand (1993) proposent un modèle basé sur la structure minimale : thèse/arguments, appliqué aussi bien à la compréhension qu'à la production.

Du point de vue de la production (qui constitue notre propos), Chartrand (1993) avance trois conditions préalables à la production des textes d'opinion à savoir : le thème et l'enjeu de la conduite verbale, le destinataire et la maîtrise de certaines notions-clés relatives notamment aux opérations de planification et de gestion discursive ainsi que certains mécanismes linguistiques comme la concession, la réfutation, etc.

Sur le terrain, nous avons constaté, de par notre fonction d'enseignante, que nos élèves éprouvaient des difficultés dans la production d'un texte de type argumentatif. C'est précisément cette motivation professionnelle qui justifie l'expérimentation que nous avons réalisée. Les textes argumentatifs que les apprenants rédigeaient présentaient souvent des défaillances. Dans leur majeure, ces défaillances sont relatives à la structure : absence de l'introduction et/ou de la conclusion. Ils étaient, dans certains cas, exempts de tout indice renvoyant au scripteur ou impliquant l'allocutaire. En somme, les productions des élèves revêtaient la forme d'une explication.

Face à ces difficultés que nous avons nous-mêmes décelées lors de notre pratique sur le terrain, nous avons voulu nous interroger sur les difficultés relatives à la production d'une argumentation écrite.

Notre souci était, donc, d'analyser, de comprendre et d'essayer d'expliquer la complexité d'une telle tâche et les obstacles que doivent surmonter nos élèves pour aboutir à une argumentation réussie. Nous avons émis l'hypothèse que le dispositif expérimental proposé à nos scripteurs est propice à bien préparer ce public pour acquérir la compétence argumentative. En plus de leur avoir proposé des exercices portant sur l'architecture du type argumentatif, nous les avons également initiés aux notions d'indices de personne, de point de vue, ainsi qu'aux termes de « modalisateurs » afin de les doter des outils linguistiques nécessaires pour réussir leur production écrite.

Protocole d'expérimentation

Le public

Pour vérifier notre hypothèse nous avons choisi un public constitué d'une classe de troisième année secondaire science qui fréquente un lycée dans la ville d'Annaba. La classe en question est relativement homogène quant à l'âge des apprenants et leur parcours scolaire ; elle est constituée de vingt-trois élèves : quinze filles et huit garçons dont l'âge varie entre dix-huit et dix-neuf ans et qui apprennent le français (en tant que langue étrangère 1) depuis la quatrième année fondamentale.

Recueil des observables

Nous avons recueilli les productions écrites qui ont fait l'objet de notre analyse à l'issue de nos séances habituelles de cours. Pour l'obtention de notre échantillon, nous avons eu besoin de huit séances pour chaque texte. Nous avons lancé avec nos élèves le premier projet didactique intitulé « argumenter ». Le premier corpus a été recueilli au terme de la première unité didactique entamée par l'étude en compréhension de l'écrit d'un texte intitulé « Les lycéens d'aujourd'hui¹ » et couronnée par l'expression écrite. Au cours de cette phase finale, nous avons invité nos témoins à rédiger un texte argumentatif à partir d'une consigne précise² :

Pensez-vous que les lycéens d'aujourd'hui sont des mauvais élèves ? Rédigez un texte argumentatif destiné aux défenseurs de cette idée. Vous exposerez votre point de vue en utilisant des arguments bien choisis.

Dans la séance suivante, nous avons pu récupérer un corpus constitué de vingt-deux textes.

Le deuxième corpus, quant à lui, a été récolté au terme de la deuxième unité didactique, qui s'est déroulée suivant les mêmes étapes. Cette fois-ci, nous avons proposé à nos élèves l'étude d'un texte de Robert Sabatier intitulé : « Pourquoi apprendre ? ». En expression écrite, nous les avons soumis à la consigne suivante :

Pensez-vous que les études sont indispensables à l'individu ? Rédigez un texte argumentatif adressé aux détracteurs de cette idée. Choisissez de bons arguments pour défendre votre opinion.

Nous avons pu recueillir vingt productions écrites (désormais PE). En examinant notre corpus, nous avons dû éliminer quatre copies, pour des raisons d'illisibilité. Ainsi, notre corpus s'est vu réduit à trente-huit

¹ Voir annexe n°1.

² Voir annexe n°2.

copies. Nous disposons donc de deux séries de copies : une série comportant vingt textes concernant la première activité d'écriture (AE1) et une autre série constituée de dix-huit textes pour la deuxième activité d'écriture (AE2).

Exploitation des résultats

Le propos de cet article étant les modalités, nous ne présenterons que l'analyse et les résultats relatifs à cette catégorie énonciative. Nous avons donc analysé notre corpus en deux temps. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'examen des modalités d'énonciation présentes dans les productions écrites de nos témoins. Ce type de modalités, rappelons-le, englobe tous les « moyens par lesquels le locuteur implique ou détermine l'attitude de l'allocataire à partir de sa propre énonciation » (Sarfati, 1999, p. 23).

Les deux tableaux ci-dessous présentent un relevé des modalités d'énonciation rencontrées respectivement dans les rédactions recueillies suite à (AE1) et (AE2). Nous avons opté pour un examen *qualitatif* puisque le degré de la subjectivité de l'énonciateur ne dépend pas de la fréquence de ce type de marqueurs mais de la manière avec laquelle il les utilise dans le texte.

Les abréviations des variables d'étude sont expliquées ci- dessous.

N°PE	Les marqueurs des modalités d'énonciation					
	<i>Assert.</i>	<i>Négat.</i>	<i>Interrog.</i>	<i>Intim.</i>	<i>Exclam.</i>	<i>Adverbes modalisateurs d'énonciation</i>
1	X	X				
2	X	X	X			
3	X	X				X
4	X	X				X
5	X	X				X
6	X					X
7	X	X				
8	X	X				X
9	X	X				
10	X	X				
11	X					X
12	X	X				
13	X	X				
14	X	X				X
15	X	X				
16	X	X	X			
17	X	X				X
18	X	X	X			X
19	X	X				X
20	X	X				

Figure 01 : Les marqueurs des modalités d'énonciation présents dans les productions écrites de (AE1)

N°PE	Les marqueurs des modalités d'énonciation					
	<i>Affirmat.</i>	<i>Négat.</i>	<i>Interrog.</i>	<i>Intimat.</i>	<i>Exclam.</i>	<i>Adverbes modalisateurs d'énonciation</i>
1	X					
2	X	X				
3	X	X	X	X		X
4	X	X	X	X		X
5	X	X	X			
6	X	X				X
7	X					X
8	X	X	X			X
9	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X	X				
15	X					
16	X	X				
17	X		X			
18	X	X				X

Figure 02 : Les marqueurs des modalités d'énonciation présents dans les productions écrites de (AE2).

Sur la base de ces relevés, nous avons pu distinguer, parmi les productions écrites recueillies trois (03) classes :

La classe 1 est composée principalement des rédactions de (AE2) : PE1, PE9, PE10, PE11, PE12, PE15 où le recours aux différents types de phrases ou aux d'adverbes modalisateurs d'énonciation est très réduit. Nous avons remarqué que nos témoins se sont contentés de l'utilisation de la phrase assertive. Ce type de phrase est censé engager le locuteur sur une certitude et amener, corrélativement, l'allocutaire à y adhérer.

Même si les scripteurs de ces rédactions ne font aucune allusion au récepteur éventuel (y dans compris PE10), ils semblent, à travers leurs écrits, tout à fait sûrs de ce qu'ils avancent. Les arguments choisis favorisent-ils cette force de certitude ?

Les productions écrites appartenant à la classe 2 sont PE1, PE6, PE7, PE9, PE10, PE11, PE12, PE13, PE15, PE20 (AE1) et PE2, PE7, PE14, PE16, PE17 (AE2). Ces rédactions sont caractérisées par un recours moyen aux marqueurs modaux d'énonciation. Outre la proposition assertive, les scripteurs font appel :

— soit à la négation dans des phrases parfois prises dans le texte modèle (ex1) :

...qu'ils ne savent rien de la vie. il ne basent pas pour améliorer leur culture [...] en plus il ne savent même pas écrire... PE7 (AE1) ;

— soit à l'interrogation pour poser le problème à l'image du texte « pourquoi apprendre ? » (ex2) :

...mais est-ce-que les études sont nécessaires à l'individu ? PE1 (AE2) ;

— soit, enfin, aux adverbes modalisateurs d'énonciation (ex3) :

« Généralement » PE 6 (AE1), « personnellement » PE11 (AE1),
« bien sûr » PE7 (AE2).

Le scripteur de PE20 (AE1) a repris des arguments du texte 1 (étudié en classe) et les a transformés en contre-arguments en leur additionnant « ne...pas » (ex4) :

... il ne connaient pas tous ce passe dans le monde,...

D'autres se sont appropriés ces mêmes arguments qu'ils ont recopiés tels quels (ex5) :

pour moi aussi les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élève par ce qu'ils ne savent rien de la vie. [...] en plus Il ne savent même pas écrire. PE7 (AE1)

Une fois de plus, nous avons remarqué que cet emploi moyen des modalités d'énonciation n'a pas l'air de déstabiliser les rédactions.

La classe 3 rassemble les productions écrites PE2, PE3, PE4, PE5, PE8, PE14, PE16, PE17, PE18, PE19 (AE1) et PE3, PE4, PE5, PE6, PE8, PE18 (AE2). À leur examen, nous avons décelé une concentration plus ou moins forte des marqueurs modaux d'énonciation. Ainsi, nous avons constaté, en plus de la phrase assertive, un emploi plus fréquent de la négation toujours associée à une autre modalité. Celle-ci peut être l'interrogation (ex6) :

Est-ce que les élèves du lycée sont des bons ou des mauvais élèves ?
[...] Est-ce que le monde aujourd'hui est besion de nous comme ça ou non, c'est-à-dire n'éduquer pas ? PE16 (AE1).

Quelques fois, un même texte peut contenir la négation et un adverbe modalisateur d'énonciation (ex7) :

Aussi faire des études ce n'est pas seulement pour avoir un diplôme [...] et pas seulement le diplôme qui aura la priorité pour travailler et assurer l'avenir. PE18 (AE2)

D'autres fois, les trois modalités sont présentes simultanément (ex8) :

...mais la question qui se pose est : de qui est ce la faute ?
Moi personnellement, je pense que les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves,... PE18 (AE1).

En plus de la négation, de l'interrogation et des adverbes, certains élèves-scripteurs ont même recouru à l'intimation (ex9) :

Alors les élèves étudier ! PE4 (AE2)

Nous avons, aussi, enregistré dans cette classe la présence plus répandue des adverbes. Une même production écrite peut en compter plus d'un (ex10) :

Les temps ont changé alors les gens changent aussi et bien sur les élèves changent certainement. [...] Personnellement, je pense que la lecture joue un rôle très important [...]. Je trouve vraiment que peu d'élèves lisent d'aujourd'hui. PE5 (AE1)

Dans un deuxième temps, nous avons inventorié les modalisateurs d'énoncé utilisés par nos élèves. Les unités linguistiques appartenant à cette catégorie (substantif, adjectif, verbe, adverbe), peuvent nous renseigner sur « les moyens linguistiques par lesquels le locuteur manifeste une attitude par rapport à ce qu'il dit » (Sarfati, 1999, p. 23).

Nous pensons que le nombre de marqueurs des modalités d'énoncé est un bon critère pour mesurer le degré de la subjectivité de l'énonciateur.

En d'autres termes, plus ce type de marqueurs est fréquent, plus la subjectivité est perceptible. C'est pourquoi, nous avons estimé, cette fois-ci, qu'il serait plus judicieux de recourir à une étude *quantitative*.

Les variables d'étude retenues sont les suivantes : subjectif affectif, subjectif évaluatif non axiologique, subjectif évaluatif axiologique, axiologique affectif, modalité expressive, modalité épistémique, modalité déontique.

N° PE	Substantifs	Adjectifs				Verbes			Adverbes modalisateurs d'énoncé
		Subj. Affect.	Subj. éval. n. axiol.	Subj. éval. axiol.	Axiol. affect.	Modal. expres.	Modal. epist.	Modal. déont.	
1			1	4			1		
2			6	1					
3				4				1	1
4			2	2				1	
5			3	3		1	4	1	2
6			4	1			1	1	
7			2	2					
8			2	3			1	1	
9			2	2				1	
10				2				1	
11			3				1		
12			3	5				2	2
13			5	2				1	
14			1	3				3	
15				2			1	2	
16				6		1	1	1	
17			1	2			1	5	
18			1	7			3	1	
19			2	4			1		
20			7	6			2	1	

Figure 03 : Les marqueurs des modalités d'énoncé présents dans les productions écrites de (AE1)

N° PE	Substantifs	Adjectifs				Verbes			Adverbes modalisateurs d'énoncé
		Subj. Affect	Subj. éval. n. axiol	Subj. éval. axiol	Axiol. Affect.	Modal. expres.	Modal. épi <i>st</i> .	Modal. déont.	
1			2						
2			3						
3		1	2	1				1	1
4			5	1		1			
5			5	1			1	1	1
6							1	1	1
7			2	2					1
8				1	2				1
9			3	1	1			3	
10			1	1				3	
11			7					1	
12				1				2	
13			5	1	1				1
14			5						
15			5	2					
16			1	1				1	
17			6	2	1			2	
18			4					2	

Figure 04 : Les marqueurs des modalités d'énoncé présents dans les productions écrites de (AE2)

L'examen quantitatif de la présence de ce type de modalisateurs dans notre corpus, nous a permis de regrouper les rédactions de nos témoins selon trois classes :

Les productions écrites qui font partie de la classe 1: PE4, PE7, PE9, PE10, PE11, PE15 (AE1) et PE1, PE2, PE6, PE7, PE8, PE10, PE12, PE14, PE16 (AE2) présentent un nombre faible des termes modalisateurs d'énoncé (entre 1 et 5).

Nous avons décelé une très faible présence, soit des adjectifs subjectifs évaluatifs (axiologiques ou non axiologiques), soit des adverbes modalisateurs d'énoncé ou encore des verbes exprimant les modalités expressive, épistémique ou déontique.

Si la PE14 (AE2) ne compte que des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques, la PE6 (AE2) ne comporte que deux (02) verbes : trouver et falloir (associé au « il » impersonnel) qui appartiennent respectivement aux modalités : épistémique et déontique (ex11).

— je trouve les études la base de la vie [...] Et mon avis il fut travail sérieux³ pour les Prof ou élève par ce que y a pas de vie son étude.

Certains de nos témoins ont réutilisé les adjectifs rencontrés dans les textes abordés ou dans les consignes d'écriture.

L'examen des productions écrites relatives à (AE1) révèle la récurrence de l'adjectif subjectif évaluatif axiologique « mauvais ». Ces rédactions sont majoritairement constituées de phrases relevées dans le texte 1 (ex12) :

pour moi aussi les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élève par ce qu'ils ne savent rien de la vie.
Il ne basent pas pour améliorer leur culture mais Ils basent sur la musique légère, le football et les romans. PE7 (AE1)

Quant aux rédactions de (AE2), nous y avons constaté la fréquence de l'adjectif subjectif évaluatif non axiologique « indispensables », évoqué dans la consigne d'écriture ou l'un de ces synonymes : « importantes », « nécessaires » (ex13) :

les études sont devenu indispensable à l'individu [...] est a moi avis lé etudes sont nécessaires à la individu car [...] les etudes sont nécessaires pous suivre le development [...] est ont conclusions les études sont indispensable a tout personne PE14 (AE2).

Nous avons également trouvé, dans PE8 (AE2) l'emploi d'un adjectif axiologique affectif. Ce dernier, bien rare même dans les autres classes, exprime un jugement de valeur doublé d'un engagement affectif de la

³ Au lieu de « sérieusement ».

part du scripteur (ex14) :

...c'est être presentable et être acceptable par rapport aux personnes...
PE 8 (AE2).

Nous avons, enfin, remarqué la récurrence des verbes exprimant la modalité déontique, dans plusieurs rédactions (ex15) :

...il faut que tu fais des efforts [...] enfin je doit donner des conseil
pour les eleves par exemple il faut que vous faites vos devoir...
PE10 (AE2).

Il y a, également, le recours aux verbes « trouver » et « penser » faisant partie de la modalité épistémique (ex16) :

Personnellement je pense que des causes sont : PE11 (AE1).
— je trouve les études la baze de la vie... PE6 (AE2).

Notons que le nombre réduit des marqueurs des modalités d'énoncé va de pair avec le caractère court des productions écrites en question. Ce recours très limité à ce type de marqueurs coïncide généralement avec une utilisation aussi limitée des modalités d'énonciation.

La classe 2 regroupe les productions écrites où le nombre des termes modalisateurs d'énoncé est plutôt moyen (entre 6 et 10). Il s'agit de PE1, PE2, PE3, PE6, PE8, PE13, PE14, PE16, PE17, PE19 (AE1) et PE3, PE4, PE5, PE9, PE11, PE13, PE15, PE18 (AE2).

L'auteur de (PE3, AE2) a recouru à un adjectif subjectif affectif « amusant », celui-ci exprime la réaction du sujet parlant face à un objet (ex17) :

N'oublion pas le coté amusant quand nous prenons nos études.

Certains scripteurs ont choisi de modaliser leur énoncé par le recours aux adjectifs axiologiques affectifs : il s'agit de « confortable » et « honorable » présents, respectivement dans PE9 (AE2) et PE13 (AE2), (ex18) :

que c'est la garantie toutale et confortable⁴ sur le marché du
travail... PE9 (AE2)

un travail honorable qui est à notre niveau d'étude... PE13 (AE2)

Concernant les adjectifs, nous avons remarqué qu'une fois de plus, l'adjectif subjectif évaluatif « mauvais » est présent dans la majorité des productions écrites issues de (AE1) (ex 19) :

Tout les élèves passent au période du lycée qui devient être des
bonnes ou des mauvaises période. [...] Est-ce que les élèves du
lycée sont des bons ou des mauvais élèves ? PE16 (AE1)

⁴ Au lieu de « sûre ».

La redondance de l'adjectif subjectif évaluatif « indispensable » (ou l'un de ses synonymes) caractérise les rédactions de (ex20) :

mais est-ce que l'apprentissage et les études sont nécessaires et importants pour l'individu ?
Je crois que les études et l'apprentissage sont importants dans notre vie... PE5 (AE2)

Nous avons remarqué aussi que les productions écrites de (AE1) présentent un équilibre entre l'emploi des adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques ou non axiologiques. En revanche, dans (AE2), il y a une grande utilisation des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques.

L'un de nos témoins a exprimé son jugement en utilisant l'adverbe « mal » (signifiant de manière incorrecte), ajouté aux adjectifs : élaboré, instruit, étudié (ex21) :

Le système mal élaborer ou bien mal étudier donc produise des élèves mal instruit... PE2 (AE1).

Il y a, aussi, une fréquence des verbes exprimant la modalité épistémique et surtout ceux de la modalité déontique (ex22) :

Enfin, je pense qu'il faut pas faire des reproches sur eux mais il faut chercher [...] il faut changer le système scolaire, [...] Il faut que le système doit être près de leurs civilisation et leurs époque.
PE17 (AE1)

Deux de nos élèves ont employé les verbes : « déteste » et « suggère » qui expriment la modalité expressive (ex23/24) :

je déteste le point de vue qui dit « Les lycéens sont de mauvais élèves PE16 (AE1).
En conclusion, je suggère au enseignants d'utiliser des moyens plus efficaces. PE4 (AE2).

Enfin, dans cette classe, les adverbes modalisateurs d'énoncé sont moyennement fréquents. Nous avons relevé l'adverbe convenablement PE3 (AE1), « bien sûr » PE3 (AE2), « seulement » PE5 (AE2) et « directement » PE13 (AE2).

La dernière classe ne comporte que quatre rédactions et correspond aux productions écrites les plus chargées en termes modalisateurs d'énoncé (entre 11 et 16). Il s'agit de PE5, PE12, PE18, PE20 (AE1) et PE17 (AE2).

Nous y avons remarqué la variété, la fréquence et la pertinence de l'emploi des marqueurs modaux de l'énoncé.

Quantitativement, la PE20 (AE1) est la rédaction la plus riche en la matière au point que nous pouvons rencontrer, dans chaque ligne, une modalité d'énoncé différente (ex25) :

Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves : [...] Je déclare qu'il y a un grand différent [...] cette phénomène présente un grand problem [...] J'affirme que les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais [...] le lycée d'aujourd'hui à donnée tous les bonnes moyens [...] il y a les grandes bibliothèques qu'elles sont données les importantes livres et romans, [...] et leurs passions devient aussi mauvais, [...] tous les fils préfèrent et aiment la musique légère ou Bien la musique forte et nouvelle, [...] il faut maître un Bon psychologue, et comme ça, l'élève de lycée être Bien⁵.

La PE5 (AE1), par contre, comporte tous les types des modalités d'énoncé (excepté les substantifs).

Ainsi, nous pouvons y relever les adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques et axiologiques (ex26) :

le lycéen d'avant et mieu cultivé que lycéen d'aujourd'hui. [...] la lecture joue un rôle très important dans [...] les livres coûtent cher par rapport aux temps [...] les bibliothèques de lecture était à bon marché [...] la lecture les rend vifs et curieux.

Aussi, les trois types de modalités : expressive, épistémique et déontique s'y trouve simultanément. Notons que notre témoin a réemployé les verbes d'opinion présentés en classe (ex27) :

je doute que la lecture des livres est bien fournie⁶ [...] je pense que la lecture joue un rôle [...]. Je trouve vraiment que peu d'élèves lisent [...] j'estime que la télévision, les jeu vidéo, la musique [...] je considère que la lecture aide les élèves à [...] les Professeurs doivent apprendre au élèves.

Cette rédaction compte aussi deux adverbes modalisateurs d'énoncé (ex28) :

les élèves changent certainement. [...] Je trouve vraiment que peu d'élèves lisent.

Nous pouvons compter dans PE17 (AE2) le plus grand nombre d'adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques, dont « nécessaires » repris, intelligemment, plus d'une fois. Notre scripteur l'a employé pour poser

⁵ Au lieu d'« équilibrés ».

⁶ Au lieu de « suffisante ».

le problème, pour argumenter et pour conclure (ex29) :

mais est-ce-que les études sont nécessaires à l'individu ? [...] Les études sont nécessaires pour le développement de notre pays.- [...] Finalement, les études sont très nécessaires pour moi.

Cette même production est la seule où le scripteur a recouru à un adjectif axiologique affectif (ex30) :

trop précés pour avoir une vie confortable.

Quant aux adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques, ils sont plus perceptibles dans PE18 (AE1). Même si, pour exprimer sa subjectivité, notre témoin a réutilisé les adjectifs « mauvais » et « légère » (rencontrés dans le texte abordé en classe), son écrit reflète une bonne maîtrise de cette catégorie linguistique utilisée, aussi bien, pour poser le problème, que pour argumenter et conclure. Nos élèves ont-ils déduit que les mots clés doivent figurer dans toutes les parties du texte ? (ex 31) :

Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves [...] les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves, [...] ils ont le droit de vivre pleinement leur époque en écoutant la musique légère, [...] et ça ne veut dire jamais qu'ils sont des mauvais élèves [...]. Enfin, je crois qu'il faut dire qu'ils sont des lassés et non pas des mauvais.

Pour ce qui est des verbes modaux, ils sont présents dans toutes les productions écrites appartenant à cette classe. La modalité déontique est la plus répandue (ex 32) :

ils faut les guidé à un autre chemin claire, [...] il faut marché avec ce rythme. PE18 (AE1)

En examinant ce type de modalités, nous avons rencontré, un transfert de la langue maternelle. En effet, au lieu du verbe « croire », l'auteur a utilisé le verbe « voir » employé en arabe pour exprimer un point de vue (ex33) :

je vois donc si les enseignants sont capables d'attirer l'attention de leurs élève. PE18 (AE1)

Les adverbes modaux d'énoncé sont également employés. Tout comme la PE5 (AE1) citée en exemple plus haut, la PE12 (AE1) en compte deux (ex34) :

ils ne savent pas lire ou écrire seulement chonté... ensuite les lycéens répètes seulement les actions et les...

Pour enrichir sa rédaction, l'auteur de PE8 (AE1) a usuré des phrases au texte étudié en compréhension. Nous y avons décelé, outre les d'adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques et axiologiques (du texte), l'adverbe pleinement (ex35) :

qu'ils ont le droit de vivre pleinement leur époque en écoutant
la musique légère, en jouant le football et en lisant les romans
sentimentaux,... PE8 (AE1)

Dans les trois classes que nous venons de décrire, nous avons décelé l'absence quasi-totale des *substantifs*. Ces derniers, qui constituent un système complexe, exigent une très grande maîtrise du fonctionnement sémantique de la langue. Nous pouvons avancer que nos élèves ont soit préféré éviter ce type de modalisateurs par non-maîtrise du système qui les régit soit ne les ont pas utilisés par ignorance.

En lisant ces productions écrites, nous avons l'impression que même si la compétence linguistique de nos scripteurs semble très limitée, ils ont fait un effort pour exprimer leur point de vue, pour révéler leur attitude vis-à-vis de leur propres écrits.

Étude contrastive

Une fois l'analyse des productions écrites terminée, nous avons procédé à un examen comparatif entre les deux séries de productions écrites.

Une première comparaison a montré que les marqueurs des modalités d'énonciation ainsi que ceux de l'énoncé sont *plus fréquents* dans *l'activité d'écriture 1*. La classe 3 réunissant les productions écrites les plus chargées en modalités d'énonciation est composée de cinq (05) rédactions dont quatre (04) appartenant à AE1. Nous pouvons expliquer cela par la nature du thème proposé aux élèves. Ces derniers se sentent plus impliqués par le premier sujet qui traite des « lycéens d'aujourd'hui ».

Une deuxième comparaison ayant pour objectif de chercher le lien éventuel entre les deux modalités : d'énonciation et d'énoncé a dévoilé une correspondance entre l'utilisation fréquente des deux types de marqueurs modaux. En fait, dans les deux séries de productions écrites, lorsque le nombre des marqueurs des modalités d'énonciation est moyen ou faible, celui des marqueurs des modalités d'énoncé l'est également. Citons l'exemple de PE5 et PE18 (AE1) où nous avons repéré une forte utilisation des deux types de marqueurs modaux.

Il y a aussi l'exemple de PE1, PE10, PE12 (AE2), dans lesquelles nous avons repéré un faible recours aux deux modalisateurs d'énonciation et d'énoncé. Il y a enfin le cas des rédactions PE1, PE6, PE13 (AE1) et PE3,

PE4, PE5, PE18 (AE2) où l'emploi des termes modalisant d'énonciation et d'énoncé s'inscrit dans la moyenne. Seule la rédaction PE4 (AE1) déroge à la règle : elle contient un grand nombre des modalisateurs d'énonciation et un nombre très réduit des modalisateurs d'énoncé.

Conclusion

Grâce à l'analyse des textes produits par ces élèves, nous avons pu détecter certaines de leurs difficultés lorsqu'ils sont en face d'une tâche scolaire estimée cruciale : la production écrite.

Argumenter, c'est (entre autres) être capable, à la fois d'impliquer son destinataire et d'exprimer son engagement affectif vis-à-vis de son propre écrit. Pourtant l'examen des marqueurs de modalité (d'énonciation et d'énoncé) présents dans notre corpus a révélé des défaillances chez les scripteurs. L'utilisation soit moyenne (dans AE1), soit faible (dans AE2) des marqueurs des modalités d'énonciation indique la faible importance accordée à leur(s) destinataire(s) par nos scripteurs. Ceux-ci s'estiment peut-être incapables à travers une « simple » rédaction d'influencer quelqu'un d'autre. Le recours aux modalisateurs d'énoncé est, lui aussi, insuffisant, notamment dans les rédactions relatives à AE2.

Nous souscrivons l'idée que les contenus d'enseignement doivent respecter une certaine progression : un premier travail porterait sur les éléments de la situation argumentative (auteur, destinataire, contexte, etc.), un second sur la construction de l'argumentation (plan, cohérence, thèse, arguments, etc.) et un troisième sur la stratégie argumentative (procédés argumentatifs, marques du point de vue de l'auteur, etc.). Comme toute compétence complexe, il faut faire acquérir l'argumentation assez tôt, de manière progressive, en subdivisant l'objectif final en sous-objectifs.

Nous pensons, enfin, qu'une attention particulière doit être accordée aux lacunes des élèves dans le domaine linguistique, ainsi qu'au choix de thèmes qui tiennent compte de l'âge des apprenants et de leurs connaissances antérieures.

Références bibliographiques :

ADAM J.-M., 1997, *Les textes : types et prototypes, Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*, Paris, Nathan.

ADAM J.-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

CHARTRAND S.-G., 1993, « Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits », dans *Revue de l'ACLA*, vol. 15, n° 1, p. 9-21.

GOLDER C. et COIRIER P., 1996, “The production and recognition of typological argumentative text markers”, dans *Argumentation*, vol. 10, n° 2, p. 271–282.

GRIZE J.-Bl., 1982, *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.

Ministère de l'éducation nationale, 1995, *Programmes de français : enseignement secondaire 1re A.S. - 2e A.S. - 3e A.S.*

PERELMAN C., 1977, *L'empire rhétorique : Rhétorique et argumentation philosophique*, Paris, Vrin.

SARFATI G.-E., 1997, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan.

TOULMIN S., 1983, *Les usages de l'argumentation*, Paris, PUF.

Annexe :

Textes étudiés en compréhension de l'écrit :

Texte 1 : Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par des enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique « légère », le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe. Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux.

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

LARDJANE NOURIA, *LIRE POUR MIEUX ÉCRIRE*, ÉD. CASBAH, 1999, P. 134.

Texte 2 : Pourquoi apprendre ? (Extrait du manuel de 2^e A.S.)

« Pourquoi apprendre ? », me dit un adolescent sur un ton blasé⁷. Pourquoi apprendre puisque j'oublierai les deux tiers de ce que j'ai appris et que le reste ne me servira pas à grand-chose ? ». J'aurais pu lui parler du rôle des études dans la formation intellectuelle. Se référant à la raison pratique, qui ne lui aurait répondu en évoquant les diplômes, les possibilités d'établir sa situation dans la vie, de faire une carrière ?

Mais pour répondre à cet adolescent moins blasé sans doute qu'il ne voulait bien le montrer, j'ai choisi d'autres arguments. En effet, cet aimable provocateur, ce charmant petit Socrate, [...] voulait m'amener à entrer dans un jeu où il serait gagnant puisqu'il prévoyait mes objections et savait par quelles insolentes pirouettes il pourrait y répondre. J'ai préféré puiser dans mon expérience enfantine d'une pédagogie sauvage et dont finalement je ne me plains pas puisqu'elle a ouvert à ma curiosité les portes du savoir et fait de moi un éternel étudiant. Et j'ai évoqué une idée toute simple qu'on oublie généralement : l'idée de plaisir.

Celui qui a le bonheur d'accéder à ce bien précieux, la culture, doit en connaître les joies. Malheureusement, ce n'est pas le cas pour le plus grand nombre. J'ai visité beaucoup de comités culturels d'entreprises. Il y a là des gens de bonne volonté qui mettent toute leur énergie à éveiller des intérêts pour le livre, le disque, ou le spectacle. Ils savent que l'homme ne vit pas seulement de pain. Ils savent que l'accession à la consommation est une chose et que l'accession au savoir en est une autre. Il existe malheureusement des soifs de connaissances qui restent insatisfaites. La fatigue des journées de travail, le manque de temps et de moyens en sont la cause [...] cela m'a attristé bien souvent, mais quel réconfort de voir briller dans un regard une certaine flamme : celle de l'être qui découvre autre chose que son horizon limité de chaque jour.

À cela et à ceux-là, il faudrait bien penser.

Non, la culture n'est pas un mot abstrait. Elle est un besoin, une nécessité, une nourriture. Mais elle est aussi, par-dessus tout, un plaisir.

SABATIER ROBERT, *JOURNAL DU DIMANCHE*, 1973, p. 183-184.

⁷ Blasé : indifférent.

Compétences transversales langagières dans les programmes scolaires de la 4^e année moyenne : transfert de la langue arabe vers la langue française

Résumé :

La présente recherche pose la problématique du mode de conception et d'articulation relative aux compétences transversales langagières dans les programmes scolaires algériens, précisément ceux de la quatrième année moyenne de langue arabe et de langue française. Ces deux composantes linguistiques constituent dans le système éducatif algérien, deux des éléments fondamentaux du soubassement cognitif à dominante langagière.

Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie Bloomienne, concernant les catégories cognitives pour l'étude des objectifs d'apprentissage, ont permis de mettre en évidence les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif, entre les deux langues précitées, et cela en raison des choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes aux catégories cognitives visées par les objectifs d'apprentissage des deux programmes de langue.

Abstract:

This research raises the issue of how to design and articulate the transversal linguistic competences in the Algerian educational programs precisely those of arabic and french languages in the fourth year classes of the middle school. These two linguistic components constitute, in the Algerian educational system, the key elements of cognitive base predominantly linguistic.

The analysis grids, inspired from Bloom Taxonomy concerning cognitive categories for the study of learning objectives, helped to highlight the dysfunction in cognitive transfer operations between the two aforementioned languages, and that because of the choices made in the different hierarchies inherent to the cognitive categories targeted by the learning objectives of the two language programs.

Nous nous sommes intéressés aux compétences transversales à dominante langagière qui, à notre avis sont très peu étudiées dans le domaine de la didactique des langues en Algérie. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage montrent la prééminence du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux.

La compétence première est une compétence de type communicatif ; elle concerne tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues du pays : la langue arabe, la langue tamazight et les langues étrangères, au-delà de leur diversité linguistique, sont considérées comme des supports du développement cognitif des apprenants algériens.

La langue arabe est l'instrument premier que doit posséder l'apprenant pour accéder aux différents domaines de l'apprentissage. Elle est non seulement matière d'enseignement qui véhicule des apprentissages mais aussi moyen d'établir et d'entretenir des rapports harmonieux avec son environnement. À ce titre, sa maîtrise constitue la compétence transversale de base.

La langue française, en raison de son statut particulier et de son enseignement à un âge précoce, accomplit dans notre questionnement une fonctionnalité qu'il faudrait examiner à la lumière du développement récent des sciences du langage, de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Nous nous sommes proposé de travailler à partir des rapports entre les langues en milieu éducatif tiarétien, sur la question des transferts langagiers, notamment dans les programmes scolaires de la quatrième année du cycle moyen. Ceci suppose une langue d'enseignement, la langue arabe, langue des apprentissages fondamentaux, et une autre langue, en ce qui nous concerne, la langue française.

La question des curricula ne peut pas faire l'impasse sur la problématique du mode de conception et d'articulation relative aux compétences transversales langagières (langue arabe/langue française) dans les programmes de la quatrième année du cycle moyen en Algérie. En termes précis, la langue arabe, seule, est-elle en mesure d'assurer l'acquisition des langages fondamentaux ? Quel est l'apport de la langue française dans ce contexte ? Quels types de compétences langagières et linguistiques interactives, adossées à des démarches mentales directement réutilisables dans la construction des autres disciplines sont mises en place dans la construction des curricula ?

Dans le cadre de l'approche par compétences, cadre pédagogique officiel de la conception générale des programmes en Algérie, deux ensembles d'hypothèses peuvent orienter notre réflexion :

— La première est à caractère méthodologique : la didactique de la langue arabe est mal conçue dans le programme appliqué. Elle ne prend pas en charge l'enseignement/apprentissage des compétences de base à dominante langagière et celui des objectifs d'apprentissage pour permettre à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaires. La didactique de la langue française est bien conçue dans le programme appliqué. Elle prend en charge l'enseignement/apprentissage des compétences de base à dominante langagière et celui des objectifs d'apprentissage afin de permettre une interaction entre les deux programmes de langues formant le curriculum.

— La seconde est à caractère pédagogique-didactique : il n'y a pas d'interaction entre les deux programmes de langues formant le curriculum.

D'une manière générale, notre recherche a pour objectif de proposer un éclairage didactique qui se rapporte aux problèmes pédagogiques en matière d'enseignement/apprentissage des langues arabe et française, ce qui nous permet de décrire et d'analyser le dispositif des savoirs et de savoir-faire à faire acquérir aux apprenants. Elle expose les raisons génératrices des contraintes d'acquisition et de développement des compétences transversales à dominante langagière et met en évidence un certain nombre d'éléments importants sur le plan didactique et méthodologique que les concepteurs de programmes se devaient de prendre en compte.

Le défi majeur de cette recherche est donc d'arriver à montrer que, sur le plan didactique, les langues en présence ne doivent pas être envisagées isolément, loin s'en faut, elles ont intérêt à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

Méthode

Matériel expérimental

Le matériel expérimental est composé de programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la quatrième année moyenne, élaborés par une équipe pédagogique constituée de professeurs de l'enseignement moyen, encadrés par des inspecteurs généraux de matières et des professeurs d'université. Ils sont édités par l'office national des publications scolaires (O.N.P.S).

Les programmes scolaires des deux langues précitées s'articulent autour de plusieurs composantes, mais pour l'enseignant en situation de classe, tout comme le chercheur qui veut appréhender les éléments fondateurs de ces documents pédagogiques, la priorité est donnée aux compétences de base à dominante langagière et aux objectifs d'apprentissage qui leur sont sous-jacents.

Procédure

Nous avons analysé les programmes scolaires des deux langues précitées en examinant les compétences de base à dominante langagière et les objectifs d'apprentissage énoncés pour leurs niveaux d'intervention respectifs (quatrième année moyenne correspondant à la fin du cycle primaire et moyen, cycle de base et obligatoire, en Algérie) ainsi que la possibilité d'existence de passerelles entre les deux dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues (arabe et française).

Le concept de table de spécification a été introduit par (Bloom et al., 1971). Selon Roegiers (2000),

la table de spécification permet de porter un regard analytique sur une compétence en mettant en évidence les différents objectifs spécifiques qui composent la compétence. Elle consiste en un tableau à double entrée qui croise d'une part les capacités nécessaires pour maîtriser la compétence et d'autre part les contenus sur lesquels ces capacités s'exercent. (p. 142)

Pour l'analyse des objectifs d'apprentissage, nous nous sommes inspirés de la taxonomie de Bloom (1969) concernant les catégories cognitives (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation), reclassées par Viviane et Gilbert De Landsheere (1984) dans leurs travaux en trois objectifs généraux (maîtrise, transfert et expression). Le même type d'analyse a été effectué sur le programme de langue arabe (traduit par nous) et celui de langue française, à partir d'une double articulation centrée sur les compétences et les objectifs d'apprentissage, tels qu'énoncés dans les documents pédagogiques officiels.

Résultats et discussions

Pour l'activité de lecture en arabe, nous constatons un grand déséquilibre entre les trois ensembles ; en effet, un taux très élevé (environ 70%) des objectifs d'apprentissage sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles enregistrent des taux : l'un peu élevé (environ 30%), celui des objectifs orientés vers le transfert et l'autre nul (00%), celui des

objectifs orientés vers l'expression.

Pour l'activité d'expression orale, nous relevons une distribution plus ou moins équilibrée des objectifs d'apprentissage selon les catégories cognitives visées, (environ 40%) des objectifs sont orientés vers le transfert, (environ 30%) vers la maîtrise et le même taux (environ 30%) vers l'expression.

Enfin, pour l'activité d'expression écrite, nous notons un taux élevé (environ 55%) des objectifs d'apprentissage orientés vers l'expression par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (25%) des objectifs sont orientés vers la maîtrise, et le reste (environ 20%) vers le transfert.

Si « l'application » et « l'analyse » sont, selon Viviane et Gilbert De Landsheere, les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages vers d'autres disciplines ou vers leur vie quotidienne, nous constatons que le programme de langue arabe ne propose pas un nombre substantiel d'objectifs d'apprentissage pour le développement de ces deux opérations mentales, et par conséquent du développement des compétences pour permettre ainsi, à la langue française, d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaires. Effectivement, 16 objectifs sur les 52 du programme ne sont pas conséquents pour exercer les apprenants au transfert langagier ; cela représente un taux peu élevé (environ 30%) des objectifs orientés vers le transfert quand les deux autres ensembles enregistrent des taux d'environ 40% des objectifs orientés vers la maîtrise, et d'environ 30% vers l'expression. L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs d'apprentissage, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas souvent respectée.

En ce qui concerne la langue française, les résultats sont les suivants : d'une part, pour l'activité de l'oral, nous relevons un taux élevé (environ 45%) des objectifs d'apprentissage orientés vers le transfert par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (environ 35%) des objectifs sont orientés vers la maîtrise, et le reste (environ 20%) vers l'expression. D'autre part, pour l'activité de l'écrit, un taux élevé (environ 55%) des objectifs d'apprentissage sont orientés vers le transfert par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (environ 10%) des objectifs sont orientés vers la maîtrise, et le reste (environ 35%) vers l'expression.

Si « l'application » et « l'analyse » sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages, le programme de langue française propose un nombre substantiel d'objectifs d'apprentissage pour le développement de ces deux opérations mentales, et par conséquent du développement des compétences afin de permettre une interaction

entre les deux programmes de langues formant le curriculum. En effet, 20 objectifs sur les 41 du programme sont conséquents pour exercer les apprenants au transfert langagier, cela représente un taux élevé (environ 50%) des objectifs orientés vers le transfert (soit environ la moitié des objectifs) par rapport aux deux autres ensembles dont les taux sont d'environ 20% des objectifs orientés vers la maîtrise, et (environ 30%) vers l'expression. L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs d'apprentissage, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales est souvent respectée.

Conclusion

Les insuffisances relevées dans notre analyse sont dues principalement à l'absence d'une approche curriculaire, laquelle est en mesure d'assurer des passerelles entre les disciplines et faciliter l'intégration des acquis au niveau des apprentissages, et ceci, à l'effet de construire des progressions intra disciplinaires et interdisciplinaires et d'établir une cohérence verticale et horizontale.

Nous voyons bien toute la difficulté d'asseoir une dynamique curriculaire sans aborder des enjeux à caractère langagier et linguistique. Conscients de l'importance d'une telle perspective, les concepteurs des curricula algériens soulignent :

Les disciplines isolées ne peuvent nous donner une image complète de cette réalité et de cette complexité. En effet, la présentation et l'organisation de l'enseignement en disciplines, particulièrement au primaire et au moyen, risquent de conduire à une connaissance de type « mosaïque », mal ou insuffisamment intégrée, d'où la place vitale de l'interdisciplinarité dans l'élaboration des nouveaux programmes, comme conséquence de l'approche par compétence adoptée pour l'élaboration des nouveaux programmes. (Référentiel général des programmes, 2005, p. 45)

Dans cet esprit, une approche moins conflictuelle dans la gestion des langues est suggérée mais non prise en considération dans les programmes scolaires de la quatrième année moyenne des langues arabe et française :

La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant

les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation. (p. 14)

Bibliographie

BLOOM B.-S., 1969. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : « Domaine cognitif », Montréal, Éducation nouvelle.

BLOOM B.-S., HASTINGS J.-Th. et MADAUS G.-F. (Eds), 1971, *Handbook on Formative and summative evaluation of student learning*. New York.

DE LANDSHEERE V. et DE LANDSHEERE G., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.

ROEGERS X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Documents pédagogiques officiels

Programme de la 4^e année moyenne de langue arabe, O.N.P.S, juillet 2005.

Programme de la 4^e année moyenne de langue française, O.N.P.S, juillet 2005.

Référentiel général des programmes. Document de travail. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale, Alger, 2005.

Annexes

Annexe 1

Compétences sélectionnées et objectifs d'apprentissage fixés dans le programme scolaire de la 4^e année moyenne de langue arabe.

الكفاءات القاعدية :

القراءة :

الكفاءة القاعدية : قراءة نصوص متنوعة و فهم ما تشتمل عليه من أفكار و معطيات.

الأهداف التعليمية :

- يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة و صحيحة و بأداء معبر.
- يستعمل إستراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات.
- يرغب في المطالعة الحرة و يتفاعل مع النصوص.
- يطالع نصوصا مستقاة من سندات متنوعة (صحف، مجلات، إعلانات، إشهارية، وصفة استعمال دواء، بطاقة تشغيل جهاز، الشرائط المرسومة...).
- يحدد موضوع النص، و بناءه الفكري، والفني، واللغوي).
- يتفاعل مع النص، و يصدر بعض الأحكام النقدية في مضمونه.
- يميز بين المعنى المجازي و المعنى الحقيقي.
- يشرح مدلول المفاهيم المجردة.
- يميز بين المعنى اللغوي و المعنى الاصطلاحي.
- يفسر معاني الكنايات و مختلف إحياءاتها.
- يميز بين النصوص العلمية و النصوص الأدبية.
- يبرز بعض مميزات النص الأدبي.
- يصنف النصوص إلى إخبارية، سردية، وصفية و حجاجية.
- يستخرج مميزات النص الحجاجي و يقارنها بمميزات الأنماط الأخرى (الإخباري و السردية و الحوارية و الوصفي).

التعبير الشفهي :

الكفاءة القاعدية : تناول الكلمة و التدخل في المناقشة

الأهداف التعليمية :

- يضيف معطيات جديدة.
- يصوب الخطأ مع التعليل.
- يقدم الشواهد و يضرب الأمثلة.
- يؤيد رأيا أو حكما أو يفندهما مع التعليل.
- يسرد تجربة شخصية معيشة، أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروءا.
- يعبر عن أفكاره بسهولة و يسر و بطريقة محكمة.
- ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث.
- يستخدم ملامح وجهه و هيئته الجسمية.

- يميز مواقف الإخبار و إصدار الأحكام، عن مواقف التعبير عن الرأي أو الرغبات أو المشاعر.
- يغير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.
- يدير حديثا أو مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع.
- يستعمل أدوات الربط المنطقية.
- يوظف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا.
- يستعمل الكلمات استعمالا حقيقية و مجازية.
- يلتزم بالاستعمال الدقيق للكلمات.
- يدمج المفردات و المصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة.
- يعالج كل جوانب موضوع المناقشة.
- يعلل آراءه و أحكامه.
- يستخدم الاستقراء و الاستنباط.
- يحلل القضايا إلى عناصرها.
- يبني أدلته.
- يجيد الحوار و المناظرة.

التعبير الكتابي :

الكفاءة القاعدية : إنتاج نصوص متنوعة بتجنيد عدد كبير من المفردات و العبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.

الأهداف التعليمية :

- يحزر نصوصا تشتمل على الحجاج.
- يكتب نصوصا سردية و وصفية و حوارية و إخبارية.
- يعلل آراءه و وجهات نظره، ويعزز أحكامه بالأدلة و الشواهد.
- يشرح المسائل و يفسر الظواهر بلغة سليمة.
- يحزر رسائل إدارية و يحترم معايير كتابتها.
- يكتب عروض حال و تقارير و مذكرات إعلامية.
- يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب.
- يوظف قواعد النحو والصرف والإملاء و يدمجها أثناء التحرير.
- يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل و أحوال المستقبل.
- يعرض ما يكتب عرضا منسقا و يبرز فيه الفقرات و العناوين.
- يضبط و ينجز مشاريع كتابية بمفرده.
- ينجز مشاريع كتابية معية زملائه (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض).
- بسجل رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية و شفوية.
- يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص.
- ينجز بطاقات مطالعة.
- ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر.

Annexe 2

Compétences sélectionnées et objectifs d'apprentissage fixés dans le programme scolaire de la 4^e année moyenne de langue française

Compétences et objectifs d'apprentissage :

À l'oral :

Compétence : écouter pour réagir dans une situation de communication

Objectifs d'apprentissage :

- identifier les paramètres d'une situation de communication,
- écouter en fonction d'une consigne donnée,
- réagir à une sollicitation.

Compétence : construire du sens à partir d'un énoncé argumentatif

Objectifs d'apprentissage :

- identifier l'énonciateur,
- identifier l'opinion défendue,
- identifier les arguments,
- distinguer l'opinion défendue des arguments,
- distinguer les exemples des arguments,
- interpréter le point de vue de l'énonciateur.

Compétence : prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs)

Objectifs d'apprentissage :

- arrimer son propos aux propos précédents,
- questionner de façon pertinente,
- reformuler un énoncé argumentatif pour assurer la — qualité de la communication,
- soutenir le point de vue de l'énonciateur en présentant d'autres arguments,
- prendre position en s'appuyant sur des arguments et/ou sur des exemples.

Compétence : résumer un court énoncé argumentatif.

Objectifs d'apprentissage :

- respecter le système d'énonciation,
- dégager l'idée principale,
- respecter l'ordre des idées,
- reformuler en réduisant à l'essentiel.

Compétence : produire un énoncé cohérent pour argumenter.

Objectifs d'apprentissage :

- reformuler l'opinion de l'énonciateur à partir d'une prise de notes,
- présenter une opinion à défendre,

- étayer cette opinion par des arguments,
- hiérarchiser les arguments,
- illustrer les arguments par des exemples,
- traduire en mots une image (affiche publicitaire, photos...).

À l'écrit :

Compétence : construire du sens à partir d'un texte argumentatif.

Objectifs d'apprentissage :

- lire en fonction d'une consigne,
- bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le para texte,
- repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous- titres, amorces de paragraphe, articulateurs...),
- repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent,
- dégager le point de vue de l'auteur,
- repérer les arguments,
- dégager l'organisation de l'argumentation,
- dégager la visée argumentative.

Compétence : résumer un texte argumentatif

Objectifs d'apprentissage :

- dégager l'opinion de l'énonciateur,
- réduire le texte à la prise de position et aux arguments,
- respecter l'ordre des idées,
- reformuler les arguments.

Compétence : produire un texte argumentatif

Objectifs d'apprentissage :

- organiser une argumentation selon un plan,
- présenter une opinion et l'étayer par :
 - des arguments,
 - des exemples,
 - des explications.

Compétence : maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit

Objectifs d'apprentissage :

- améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co- évaluation,
- améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant,
- exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).

Achévé d'imprimer en octobre 2015

Socles

ISSN : 2335-1144

Dépôt légal n° 2012-3619

