

**UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE «LANGAGES, ESPACES, TEMPS,
SOCIÉTÉS»**

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en
SCIENCES DU LANGAGE

**L'IMPACT DES CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUE ET
SCOLAIRE SUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS DANS LE SOUF À TRAVERS L'ANALYSE DES
REPRÉSENTATIONS COMME OUTIL DE DESCRIPTION**

Vol. 1

Présentée et soutenue publiquement par

Afaf BOUDEBIA-BAALA

Le 19 décembre 2012

Sous la direction de M. François MIGEOT

Membres du jury :

Marie Josèphe BERCHOUD, université de Bourgogne.

Henri BOYER, université de Montpellier III.

Salah KHENNOUR, université de Ouargla.

François MIGEOT, université de Franche-Comté.

Marion PERREFORT, université de Franche-Comté.

• Dédicace

À mes parents

À mon époux

À mes amis et ma famille

À ceux qui m'ont apporté leur soutien tout au long du
parcours de la thèse

• Remerciement

Ce travail est l'aboutissement de plusieurs années d'efforts et beaucoup de personnes y ont pris une part plus ou moins directe. J'espère n'oublier personne dans ces remerciements.

En premier lieu, ma reconnaissance et mes sincères remerciements s'adressent à M. François Migeot pour son soutien, la pertinence de ses conseils, pour la qualité de la relation humaine dont il a fait preuve à mon égard.

Je tiens à remercier également chacun des membres du jury, Mesdames Marie Joséphe Berchoud, Marion Perrefort et Messieurs Henri Boyer et Salah Khennour pour m'avoir fait l'honneur de lire et évaluer ce travail.

Ce travail n'aurait jamais pu voir le jour sans l'aide de mes professeurs à l'université de Ouargla qui m'ont mis sur le chemin de la recherche. Je tiens à exprimer toute ma gratitude à M. Dahou, M. Kadik et M. Khennour.

Mes remerciements vont également à M^{me} Hezlaoui, M^{me} Tliba, M. Hezlaoui et M. Lamniai pour leur aide lors du recueil des données.

Merci à Kaouthar, Sabrina, Sophie et Josette pour leur contribution et accompagnement durant toutes les phases de réalisation de ma thèse.

Je remercie les familles Baala et Boudebia, Alexis, Massika, Wafa et Yacine pour leurs affectueux encouragements.

• Sommaire

• <u>DEDICACE</u> -----	3
• <u>REMERCIEMENT</u> -----	4
• <u>SOMMAIRE</u> -----	5
• <u>INTRODUCTION</u> -----	7
• <u>PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DES LIEUX</u> -----	16
CHAPITRE 1 : LE FRANÇAIS EN ALGÉRIE : ENSEIGNEMENT, STATUT(S) ET USAGES -----	17
CHAPITRE 2 : LE SOUF, PRÉSENTATION GÉNÉRALE -----	36
• <u>DEUXIÈME PARTIE : OUTILS THEORIQUES NECESSAIRES</u> -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET DIDACTIQUE DES LANGUES- ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.	
CHAPITRE 4: LES STÉRÉOTYPES ET LES ATTITUDES-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
CHAPITRE 5 : LANGUE ET IDENTITÉ-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
• <u>TROISIÈME PARTIE : RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES</u> -----	72
CHAPITRE 6 : CONSTRUCTION DES DONNÉES -----	73
CHAPITRE 7 : PROFILS DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS -----	92
CHAPITRE 8 : L'IMPACT DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
CHAPITRE 9: L'IMPACT DU CONTEXTE SCOLAIRE -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
CHAPITRE 10 : LA DYNAMIQUE DES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS DANS LE SOUF. -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
CHAPITRE 11 : BILAN ET PROLONGEMENTS DIDACTIQUES-----	114
• <u>CONCLUSION</u> -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
• <u>BIBLIOGRAPHIE</u> -----	131
• <u>INDEX DES NOTIONS</u> -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
• <u>INDEX DES AUTEURS</u> -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
• <u>INDEX DES FIGURES</u> -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
• <u>INDEX DES TABLEAUX</u> -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

- TABLE DES MATIÈRES-----168

- **INTRODUCTION**

Cette recherche se propose d'éclairer un tant soit peu la problématique relative à l'enseignement/ apprentissage du français dans une région située dans le Sud-est algérien appelée le « Souf ». Son objectif premier consiste dans la description de l'impact du contexte sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/ apprentissage de la langue française dans cette région. La particularité du contexte sociolinguistique soufi sera considérée à partir du statut de la langue française qui sera, lui-même, envisagé en fonction de plusieurs paramètres relatifs au contexte étudié.

Le statut de la langue française en Algérie reste à définir : langue étrangère ou langue seconde ? La réponse à cette interrogation est d'une importance capitale pour l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Klein (1989) distingue l'appropriation d'une langue en tant que langue étrangère (non usitée dans l'environnement immédiat de l'apprenant) de son appropriation comme langue seconde (utilisée effectivement dans l'environnement de l'apprenant). Les conduites de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue diffèrent donc selon le fait qu'elle est ou non accessible dans l'environnement immédiat de l'apprenant.

Déterminer le statut de la langue française en Algérie n'est pas une entreprise facile. L'ambiguïté de la place qu'occupe cette langue constitue un des faits marquants de la situation sociolinguistique en Algérie ; c'est ce que Taleb Ibrahim (1997) confirme dans son approche sociolinguistique de la société algérienne. Ce qui est frappant dans cette approche, comme dans différentes autres études sur la situation sociolinguistique en Algérie, c'est l'absence de prise en compte des spécificités régionales, notamment celles concernant les régions du Sud. Quand on parle des langues en présence, des statuts des langues, des représentations et des attitudes à l'égard de l'une de ces langues, on est

obligé de prendre en compte les particularités régionales. La situation sociolinguistique est différente selon que l'on s'intéresse à une grande ville du Nord algérien, à un petit village ou à une région du Sud. En ce qui concerne l'enseignement du français, nous estimons que ces particularités doivent être également prises en compte dans la planification linguistique concernant les institutions scolaires notamment dans le domaine de la conception des programmes. Cette prise en compte est nécessairement précédée par une description des spécificités régionales, c'est ce que notre étude se propose de réaliser.

Deux principales raisons peuvent être avancées pour expliquer la particularité de ce cas d'étude : l'histoire de la région et sa situation géographique. Le Souf a la particularité de tout territoire du Sud : sa population a été isolée, pendant longtemps négligée par la colonisation, et le seul contact qu'elle avait avec le colonisateur français se limitait aux cadres et aux militaires. Cet isolement était renforcé par la situation géographique : le Souf est implanté au plein milieu du Grand Erg oriental. Contrairement à toutes les oasis sahariennes, qui constituaient des points de relais aux caravanes reliant la rive nord et la rive sud du Sahara, le Souf constituait l'exception, l'angle mort au sein des différents axes des flux transsahariens qui évitaient le Souf et la difficile traversée de l'erg. L'histoire de la région et son isolement expliquent l'originalité de cette population socialement et linguistiquement différente.

Un objet de recherche prend souvent sa source à l'occasion d'expériences personnelles ou professionnelles. Notre intérêt pour l'enseignement/apprentissage du français dans la région du Souf vient de notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante de français dans le secondaire dans cette région. Cette expérience nous a permis de constater des attitudes qu'on peut qualifier de négatives chez les deux protagonistes de la situation : un rejet de la part des apprenants et une démotivation chez les enseignants. Ces constats ont donné lieu à une réflexion sur la spécificité de la région du Souf en ce qui concerne

l'enseignement/apprentissage de la langue française et sur le rôle que peuvent jouer les représentations des langues en présence, et notamment de la langue française.

Nos questionnements de départ sont d'origine didactique et sont relatifs aux constats mentionnés précédemment et aux différents échanges que nous avons eus avec les collègues et les apprenants. Ces questionnements sont d'origine didactique, certes, mais ils ne peuvent trouver de réponse sans faire appel à la sociolinguistique qui permettra de préciser le statut de la langue française dans le Souf et de cerner les représentations véhiculées sur cette langue par les enseignants, les apprenants, la famille et la société soufie en général. Notre recherche se situe, donc, au croisement de deux disciplines : la didactique et la sociolinguistique. Elle adopte une approche sociodidactique (Rispaïl, 2003a, 2003b, 2004) qui s'appuie sur le terrain pour se définir. La sociodidactique est « une didactique du particulier », du « cas par cas » dont les contenus sont définis par rapport aux caractéristiques du contexte d'enseignement/ apprentissage. En Algérie, c'est une didactique « globalisante » qui est appliquée. On impose les mêmes contenus sur tout le territoire national et à toutes les régions quelles que soient leurs caractéristiques. Notre étude, en définissant les caractéristiques d'un contexte particulier, constitue une première étape vers la contextualisation des contenus didactiques relatifs à l'enseignement/ apprentissage de la langue française. Exploratoire et descriptive, elle vise à atteindre les objectifs suivants :

- ❖ Établir une typologie des difficultés rencontrées par les enseignants et par les apprenants et en expliquer les raisons.
- ❖ Comprendre la spécificité de la situation sociolinguistique du contexte à travers l'étude des représentations relatives à la langue française et de sa situation dans la région.

- ❖ Analyser l'influence de cette spécificité sur la situation d'enseignement-apprentissage de la langue française dans la région.
- ❖ Cerner les représentations relatives à la langue française chez les apprenants afin de pouvoir déterminer leur impact sur son apprentissage.
- ❖ Déterminer l'impact des représentations relatives à la langue française et son statut dans la société soufie sur la construction identitaire des enseignants.

Nos objectifs ainsi déterminés, il s'agit maintenant de procéder à la définition de la démarche de travail qui favorisera leur réalisation. Nous commençons par la formulation des hypothèses qui nous ont permis d'orienter notre réflexion et de mieux aborder notre objet d'étude. Elles sont au nombre de cinq :

- Les spécificités du contexte sociolinguistique soufi auraient une influence déterminante sur l'enseignement/ apprentissage de la langue française dans la région.
- Les représentations des apprenants sur la langue entraveraient son apprentissage. Ces représentations seraient largement façonnées par la société.
- En plus des particularités socio-historiques et sociolinguistiques de la région, l'inadaptation des programmes à ces particularités pourrait expliquer les attitudes observées chez les apprenants et les enseignants.
- D'autres conditions institutionnelles telles que les horaires, la formation des enseignants et les critères de leur recrutement pourraient constituer des éléments explicatifs de la crise constatée.

- Les représentations relatives à la langue française, son statut formel et informel véhiculés dans les discours officiels et ambiants circulant dans la société soufie conduiraient à un malaise identitaire chez l'enseignant.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons opté pour une méthodologie basée sur la triangulation des données obtenues au moyen de différents moyens de collecte d'informations. Nous avons choisi, dans un souci de croisement de regards différents, d'effectuer notre enquête à la fois auprès des enseignants et des apprenants. Nous avons combiné l'approche qualitative et quantitative en variant les outils de recueil de données : questionnaires, entretiens semi-directifs, tests de mots associés et expressions écrites.

Dans le but de mieux cerner et situer notre problématique de recherche, nous nous sommes appuyée sur différentes disciplines telles que la psychologie, psychologie sociale et l'anthropologie auxquelles nous avons emprunté les notions de représentation sociale, attitude, stéréotype, motivation et identité. En plus de ces disciplines, la sociolinguistique nous a aidée à mieux cerner notre contexte d'étude en nous référant aux différents travaux sur les langues en présence en Algérie, sur les politiques linguistiques et sur le conflit linguistico-identitaire qui caractérise le contexte sociolinguistique algérien. Quant à la didactique, elle nous a servie lors de la proposition des remédiations à la crise constatée et qui ont porté sur la formation des enseignants, la contextualisation didactique, la didactique convergente et l'éveil aux langues.

La thèse s'articule en trois parties qui apportent des descriptions historiques, socio-économiques et sociolinguistiques, des appuis théoriques, des réflexions méthodologiques et des analyses thématiques selon une architecture dont nous exposerons les grands axes dans ce qui suit.

La première partie s'attache à dresser un état des lieux du contexte de notre étude. Notre recherche porte, certes, sur un contexte régional particulier, mais elle ne peut pas être détachée du cadre national dans lequel elle s'inscrit. Dans le premier chapitre, nous exposerons ce cadre national en nous focalisant sur la place du français en Algérie. Nous traiterons cette place en fonction des politiques linguistiques qui ont agi sur cette langue et ont déterminé son statut. Nous aborderons aussi l'évolution de l'école algérienne notamment en ce qui concerne l'enseignement du français. Nous tenterons, enfin, de décrire le statut de la langue française en fonction des textes officiels et des pratiques langagières effectives. Une fois le tableau du contexte global dressé, nous nous préoccupons de décrire le contexte régional particulier. Nous le situerons, tout d'abord, géographiquement, puis historiquement, en exposant les différentes populations qui se sont succédées dans la région et leur effet du point de vue linguistique. Ensuite, nous décrivons l'évolution socio-économique de la société dans laquelle s'ancre notre étude, la société soufie. Nous finirons ce chapitre par une revue des différentes étapes qui ont marqué la scolarisation dans le Souf.

La deuxième partie invite à la réflexion théorique sur les notions fondamentales de la recherche. Le chapitre 3 est centré sur la notion clé de représentation. Cette notion nous intéresse à plusieurs égards : les représentations produisent un impact sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et participent à la détermination de son statut informel (Dabène, 1997). En plus, elles constituent un outil de description du contexte sociolinguistique et scolaire. Les discours que nous avons recueillis auprès des enseignants et des apprenants ne reflètent pas la réalité objective du contexte étudié mais les représentations qu'ils construisent par rapport à cette réalité. La notion de représentation sera traitée en référence à son domaine d'origine, la psychologie sociale. Comme nous nous adressons, dans notre enquête à un public de jeunes apprenants, nous aborderons aussi les représentations dans le domaine de l'enfance et les représentations des langues et de leur apprentissage.

Le chapitre 4 porte sur des notions annexes à celle de représentation, à savoir les stéréotypes et les attitudes. Nous suivrons le même procédé adopté pour les représentations. Nous ancrerons ces notions dans leur domaine d'origine, la psychologie sociale, puis nous développerons leurs rapports à l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Nous finirons ce chapitre par un traitement de la notion de motivation en nous focalisant sur la motivation des enseignants étant donné que nos questionnements partent d'un constat de démotivation chez les enseignants soufis.

Le chapitre 5 propose une réflexion sur la notion d'identité. Notre intérêt pour cette notion vient de son rapport étroit avec la notion de représentation. En premier lieu, nous tâcherons de définir l'identité collective en passant en revue ses différentes composantes : la culture, la langue, la nation, le territoire et la religion. En second lieu, nous explorerons cette notion dans le domaine de la psychologie sociale dans son rapport aux représentations. En dernier lieu, et puisque nous effectuons notre études auprès d'un public d'enseignants, nous proposerons des éléments de réflexion sur l'identité professionnelle.

La troisième partie sera consacrée à la démarche de recueil et d'analyse de données. Elle commencera par un chapitre de présentation des outils d'enquête adoptés et du public enquêté. Le chapitre 7 porte sur le traitement de données et l'identification du public d'enseignants qui ont répondu au questionnaire. Ensuite, en nous appuyant sur les données récoltées auprès des enseignants et des apprenants, nous établirons une description du contexte d'enseignement/ apprentissage du français dans le Souf qui s'effectuera en quatre étapes. Tout d'abord, dans le chapitre 8, nous dégagerons les différents paramètres sur lesquels nous baserons notre description. Nous exposerons, par la suite, les paramètres relatifs au contexte sociolinguistique et, ensuite, ceux liés au contexte scolaire qui figurent dans le chapitre 9. Nous finirons, dans le chapitre 10, en traçant la corrélation entre l'évolution de la société soufie et la transformation des représentations et des attitudes relatives à la langue française. Dans le dernier chapitre de la thèse, nous dresserons le bilan des résultats

obtenus et vérifions les hypothèses. Ce chapitre se termine par quelques propositions didactiques conçues dans l'objectif de remédier aux problèmes relatifs à la situation étudiée.

Ce travail ne prétend pas apporter de solutions définitives ou des remédiations miracles à la problématique de l'enseignement/apprentissage du français dans la Souf. Il se veut un modeste jalon dans la démarche de contextualisation didactique qu'il devient urgent d'engager afin d'adapter les contenus didactiques aux particularités contextuelles régionales.

- **PREMIÈRE PARTIE : État des lieux**

CHAPITRE 1 : LE FRANÇAIS EN ALGÉRIE : ENSEIGNEMENT, STATUT(S) ET USAGES

1- Les politiques linguistiques et l'école

Les langues en présence en Algérie représentent à la fois un enjeu identitaire et un combat politique. La question des langues comme un des plus importants facteurs déterminant de l'identité constituait une composante primordiale de la société algérienne pendant la colonisation et après l'indépendance. Ainsi, nous ne pouvons pas parler de l'évolution de la situation linguistique en Algérie sans la situer dans les contextes politiques dans lesquels elle s'inscrit. L'histoire sociolinguistique de l'Algérie depuis 1830 jusqu'à nos jours peut se résumer en deux phases : la francisation et puis l'arabisation. Les politiques linguistiques suivies pendant ces deux phases se fixaient pour objectif « *la promotion d'une langue et d'une seule aux dépens des autres langues utilisées dans le pays.* » (Morsly, 2000 :285).

La politique coloniale a été marquée par une grande hostilité envers l'islam et la langue arabe. Hostilité manifestée notamment par la confiscation des biens habous (fondations pieuses qui finançaient les lieux de prières et d'enseignement du Coran et de la langue arabe). Ces confiscations ont entraîné un analphabétisme en arabe résultant de l'effondrement des structures de l'enseignement de l'islam et de l'arabe. Cette politique s'est poursuivie par la confiscation des grandes mosquées et leur transformation en églises. Cependant, cette politique n'a pas donné les effets attendus car elle a conduit la population à cristalliser l'islam comme point fort de son identité et à lutter contre toutes les menaces d'aliénation surtout par l'intermédiaire de la scolarisation et de l'extension de la langue française.

Cette opposition absolue des débuts n'a pas duré car elle a été dépassée par une partie de la population qui s'est approprié la culture française par le biais de la scolarisation en provoquant ainsi le deuxième type de

réaction à la colonisation, le premier étant le refus absolu. Ces deux types de réactions ont déterminé deux couches sociales, l'une bourgeoise et l'autre plébéienne (Grandguillaume, 2002). La première, comptant les grandes familles caïdales ou confrériques, trouvait dans l'appropriation de la langue et la culture françaises un moyen de confirmer sa supériorité sociale. Cette appropriation s'accompagnait parfois d'un abandon de la culture arabe, mais souvent d'un apprentissage double d'une culture arabe et française. En revanche, la couche plébéienne était restée en marge de la scolarisation française pour des raisons diverses : économiques (la pauvreté), géographiques (zones sans écoles indigènes), ou idéologiques (refus d'aliénation culturelle).

Les attitudes et les représentations des Algériens à l'égard de l'école coloniale ont évolué progressivement. L'appropriation de la langue française a été considérée comme une nécessité économique et sociale par les uns, et/ou comme un moyen pour mieux se défendre et dénoncer l'oppression et l'injustice de l'occupant par les autres. Malgré l'évolution des attitudes et des représentations, une faible partie de la population a été scolarisée : 2% en 1888, 3,5% en 1902, 4,5% en 1912, 5% en 1914, 8,9% en 1938 et 15% en 1954 (Taleb Ibrahim, 1997). Le taux de scolarisation a été plus élevé dans les centres urbains. Dans les zones rurales, la forte opposition des colons à tout effort de scolarisation des indigènes a conduit à un résultat inférieur.

1-1- L'arabisation de l'enseignement

Les politiques d'arabisation s'inscrivent dans la démarche de réappropriation identitaire entreprise par les autorités politiques de l'Algérie indépendante. Son premier président, Ahmed ben Bella, a posé dans son discours du 5 juillet 1963, le cadre dans lequel devait se définir l'identité algérienne : « *Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes [...] Il n'y a d'avenir dans ce pays que dans l'arabisme* » (Zénati, 2004). C'est la constitution de 1962 dans son article 3 qui a déclaré que « *l'arabe est la langue nationale et officielle* ».

Durant l'époque de Boumediene (1965-1978), l'arabe constitua l'option fondamentale de l'éducation nationale. Le ministre de l'éducation à l'époque Taleb Ibrahim comptait sur l'école pour anéantir « *ce mélange d'éléments de cultures disparates, et souvent contradictoires, héritées des époques de décadence et de la période coloniale, [pour] lui substituer une culture nationale unifiée, liée intimement à notre passé et à notre civilisation arabo-islamique* » (cité par Leclerc, 2002). Le système éducatif fut donc le premier secteur visé par les politiques linguistiques du pays. L'école algérienne a connu trois périodes différentes : l'école provisoire préparant à une école arabisée, l'école fondamentale et l'école réformée. Nous aborderons brièvement l'arabisation du secteur universitaire avant de décrire la chronologie de ces trois écoles.

À l'université, la licence de droit a été l'une des premières licences ouverte à l'arabisation. Les facultés de lettres et de sciences humaines ont fonctionné en utilisant les deux langues jusqu'en 1971. Cette date marque l'arabisation totale de la philosophie et de l'histoire. L'arabisation de la sociologie, des sciences juridiques, des sciences économiques et des sciences de l'information est effectuée en 1980. Par contre, les sciences technologiques, expérimentales et médicales sont toujours enseignées en français (Kahlouche, 2007). L'arabisation dans les instituts et les universités a atteint le taux de 46% (Queffélec et all., 2002).

1-1-1- L'école provisoire : vers une école arabisée

Au niveau scolaire, l'enseignement de l'arabe fut introduit à raison de dix heures par semaine sur les trente heures hebdomadaires dès la rentrée 1963. En 1964, l'arabisation est devenue totale pour la première année de l'enseignement primaire, ce qui nécessitait un grand nombre d'instituteurs d'arabe classique. Comme il manquait des instituteurs d'arabe, les autorités ont fait venir en catastrophe mille instituteurs égyptiens. L'arabe égyptien utilisé par ces instituteurs rendait la

communication avec les élèves difficile, notamment avec les élèves berbérophones.

L'arabisation de l'école s'est réalisée progressivement. Trois ans après l'arabisation de la première année primaire, c'est la deuxième année qui est arabisée en 1967. Il faut attendre quatre ans pour voir apparaître la décision d'arabiser la troisième et la quatrième année du primaire, un tiers de l'enseignement moyen et un tiers du secondaire (Grandguillaume, *ibid*). Il s'agit là d'une période transitoire où les parents avaient la possibilité de choisir un enseignement arabisé ou bilingue pour leurs enfants. Dans les collèges et les lycées, il existait des classes arabisées et des classes bilingues. Dans les premières, les mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie, physique et chimie étaient enseignées en arabe. Dans les secondes, les matières scientifiques étaient enseignées en français. L'enseignement bilingue cède progressivement la place à l'enseignement arabisé et s'estompe avec la naissance de l'école fondamentale en 1980.

1-1-2- L'école fondamentale

L'école fondamentale est la première école algérienne, la précédente étant considérée comme provisoire et transitoire. Elle a été instituée par l'ordonnance du 16 avril 1976 et lancée de façon progressive. Mais c'est l'année 1980 qui marque sa réelle naissance dans la mesure où les élèves qui commencent leur scolarité cette année-là vont suivre les programmes de l'école fondamentale de la première année primaire jusqu'en terminale.

Il s'agit d'une école de base qui doit assurer à tous les citoyens une scolarisation obligatoire de neuf ans en passant par trois paliers. Les deux premiers comprennent les six années de l'école élémentaire et le troisième recouvre les trois années du collège (Chelli, 2011).

Dans cette école, le français connaît un recul. Il est enseigné à partir de la quatrième année fondamentale et non, comme avant, à partir de la troisième. En plus, une année d'enseignement est supprimée du cycle moyen qui passe de quatre années à trois. Et de ce fait, la langue française perd deux années d'enseignement. Avec l'école fondamentale, le français perd définitivement son statut de langue d'enseignement. Il est désormais considéré comme une simple matière à enseigner. Le français subit un changement d'ordre statutaire. D'une langue d'enseignement, il passe au statut de langue étrangère (Asselah-Rahal et all., 2007). Toutes les matières sont enseignées en arabe qui acquiert dans cette école le statut de « véhicule du savoir » (Grine, 2009). Le volume horaire attribué à l'enseignement du français change selon le palier. En quatrième année, le français est enseigné à hauteur de 8h par semaine avant d'être ramené à 5h30 en 1990. Au collège il est de 6h la première année et de 5h les deux suivantes. Au lycée, l'horaire du français varie entre 3 et 4h selon les sections.

En plus de l'arabe et du français, une troisième langue est enseignée dans le cadre de l'école fondamentale. Il s'agit de l'anglais qui est enseigné en tant que deuxième langue étrangère à partir de la huitième année fondamentale. D'autres langues sont enseignées de façon optionnelle aux lycéens inscrits dans les filières littéraires ; il s'agit de l'allemand et de l'espagnol. C'est dans le cadre de l'école fondamentale que l'enseignement de la langue tamazight a été introduit. Il ne concerne que les régions berbérophones du pays. Entre 1994 et 1998, l'ordre de l'enseignement des langues étrangères a failli être bouleversé avec la loi permettant aux parents le choix entre l'anglais ou le français comme première langue étrangère enseignée à leurs enfants. Ce projet a été abandonné vu le faible taux des parents qui ont opté pour l'enseignement de l'anglais : 1,27% de la population scolarisée a opté pour l'anglais en 95-96 et 1,28% en 97-98 (Derradji, 2006)¹.

¹ Concernant notre contexte d'étude, nous avons réussi à obtenir le nombre d'élèves dont les parents ont opté pour l'enseignement de l'anglais, mais nous n'avons pas pu établir des taux car nous n'avons pas eu accès au nombre de l'ensemble des élèves du

Ferhani souligne que les langues étrangères ont été considérées dans le cadre de cette école comme « *les parents pauvres de l'enseignement* » (2006 :12). Ce statut se manifeste essentiellement par la place qu'occupent ces langues dans les emplois du temps dans lesquels elles sont intégrées en dernier lieu en occupant les plages horaires les moins intéressantes. C'est pour cette raison que les langues étrangères sont désignées familièrement par les enseignants comme « *des matières bouche-trous* » (Ferhani, *ibid.*). Une autre manifestation de ce statut consiste en l'absence du français dans les épreuves du baccalauréat des séries Sciences de la nature et Sciences exactes pendant sept ans. Il n'a été rétabli dans ces épreuves qu'en 1992.

L'école fondamentale a continué à fonctionner, avec quelques remaniements dans les programmes et les manuels (Asselah-Rahal et all., op. cit) jusqu'à l'installation, en mai 2000, de la commission nationale de la réforme du système éducatif (CNRSE), composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités ou de la société civile (Ferhani, 2006). Elle s'est soldée par la mise en place d'une école primaire.

1-1-3- L'école réformée

Dans les recommandations établies par la CNRSE, nous nous intéressons particulièrement à celles qui concernent l'enseignement des langues. En matière de langues étrangères, Kahlouche (2007) mentionne que deux objectifs sont fixés. En premier lieu, favoriser l'accès au savoir universel et l'ouverture aux autres cultures. Et en second lieu, corriger la fracture linguistique entre le cursus scolaire et universitaire. L'école fondamentale

deuxième cycle. En 1993/1994, 772 élèves apprenaient l'anglais comme première langue étrangère. Ils étaient répartis sur 24 classes avec 9 enseignants. En 1994/1995, le nombre de classes et d'enseignant n'a pas changé, mais le nombre d'élèves a atteint 855. En 1998/1999, les 157 classes, où on l'enseignait l'anglais, comptait 4839 élèves et 48 enseignants.

produit des bacheliers arabisés habitués à l'usage de l'arabe comme langue d'enseignement et qui ont appris le français en tant que langue étrangère. Ces derniers, entrant dans des filières universitaires où le français est utilisé comme langue d'enseignement, se trouvent face à d'énormes problèmes d'insertion linguistique qui se soldent souvent par un échec ou par l'abandon des filières francisées pour d'autres arabisées. Cette fracture se manifeste également entre le système éducatif arabisé et un marché du travail qui fonctionne en grande partie en français (secteur économique notamment).

Afin d'atteindre ces objectifs, la CNRSE a recommandé des mesures concernant les différents niveaux scolaires (Kahlouche, op. cit.).

- *L'enseignement primaire et moyen :*

Introduction du français dès la deuxième année du primaire et de l'anglais à partir de la première année du moyen.

- *L'articulation entre le secondaire et le supérieur :*

Afin de préparer les élèves à l'enseignement supérieur, l'enseignement des mathématiques, de la physique et des matières techniques doit se faire en français tandis qu'on maintient l'enseignement des sciences naturelles en arabe pour ne pas confiner cette dernière langue dans les matières littéraires.

- *L'articulation entre le moyen et le secondaire :*

Afin de faciliter la transition linguistique entre le moyen et le secondaire, on doit enseigner une terminologie française des mathématiques et de la physique.

- *L'enseignement supérieur :*

On introduit un enseignement bilingue dans les écoles normales supérieures. On enseigne un module de français dans les filières arabisées et vice-versa.

Ces recommandations représentent une véritable réhabilitation du français dans le système éducatif : il a été enseigné à partir de la deuxième année du primaire en 2004. Mais en 2007, il a été reporté à la troisième année du même palier. L'enseignement du français a certes gagné une année

supplémentaire mais son volume horaire diminue : trois heures par semaine en troisième contre cinq heures et demi par semaine durant sa première année d'enseignement dans l'école fondamentale.

2-Le statut de la langue française en Algérie

Déterminer un statut dévolu au français en Algérie n'est pas une entreprise facile. La diversité des désignations qui lui sont accordées ne peut qu'en témoigner. Le français est tour à tour qualifié comme une « *langue étrangère* », « *langue étrangère à statut particulier* », « *langue scientifique et technique* », ou « *langue fonctionnelle* » (Morsly, 1984 :22).

Les textes officiels algériens, la constitution et le journal officiel, sont rédigés et publiés en arabe et en français (cf. le site du secrétariat général du gouvernement, <http://www.joradp.dz/HFR/Index.htm>). Paradoxalement, ces textes ne mentionnent la langue française, dans laquelle ils sont rédigés, que d'une manière allusive. Dans le chapitre consacré à la langue nationale dans la *Charte Nationale*, le français n'est pas cité clairement : « *Cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'exclut pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères.* » (Charte Nationale, 1976 :66). La langue française se trouve en quelque sorte banalisée. Ne pas la nommer implique de la mettre sur un pied d'égalité avec les autres langues étrangères et de ne pas tenir compte de son statut spécifique par rapport à ces dernières. Nous retrouvons cette volonté de minimiser l'importance de la langue française dans le discours du Président Boumediène exprimé lors de la conférence nationale sur l'arabisation (14 mai 1975) : « *La langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques objectives.* » Cette déclaration, cependant, prend en compte la réalité linguistique du pays en reconnaissant le statut particulier du français. Elle

établit indirectement une hiérarchie entre le français et les autres langues étrangères.

Parmi les désignations accordées à la langue française, Morsly (op. cit.) relève l'usage de la formulation « LA langue étrangère » qui est utilisée dans les différentes interventions relatives à la situation du français en Algérie. Dans ces discours, la langue nationale est opposée à LA langue étrangère. Cette dernière n'est pas nommée mais tout le monde sait que c'est le français qui est qualifié ainsi. Pour l'auteure cette formulation constitue « *un concentré de contradictions* » (2008 :25). D'un côté, nommer le français est relégué au rang de tabou. Ceci contribue à redonner à la langue arabe sa place légitime. D'un autre côté, l'usage de l'article défini LA permet « *d' "individualiser" la langue française, de l'identifier au sein de ce lot que constitue l'ensemble des langues étrangères.* » (*ibid.*)

Dans le domaine de l'enseignement, le français a été décrit comme « langue scientifique et technique » puis comme « langue fonctionnelle ». Morsly (*ibid.*) considère que ce passage terminologique traduit une évolution d'une définition étroite à une autre plus large. Pour elle, les langues techniques et scientifiques relèvent des langues de spécialités dont chacune est caractérisée par un répertoire lexical déterminé et des structures syntaxiques particulières. Par contre, dans une conception fonctionnelle, la langue est enseignée dans une perspective plus large pour pouvoir répondre à des besoins immédiats définis par des paramètres extérieurs à l'école. En analysant des extraits du « programme fonctionnel de l'enseignement secondaire » l'auteure relève quelques imprécisions. Dans ces extraits, le français fonctionnel « *est un instrument de communication dans les situations scientifiques et techniques* » (Morsly, 1984 : 26). Même si on considère le français dans une conception fonctionnelle, son enseignement vise l'aspect scientifique et technique. Pour l'auteure les hésitations constatées dans le domaine de l'enseignement traduisent les hésitations manifestées dans le discours officiel susmentionnées.

Depuis l'arrivée de Bouteflika à la présidence en 1999, des changements dans la perception du statut et des fonctions du français commencent à apparaître dans le discours officiel algérien. Il est nouveau qu'un président algérien s'exprime en français dans des manifestations publiques en Algérie et à l'étranger.

Dans son discours devant l'assemblée nationale le 14 juin 2000, il déclare :

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne sauraient lui disputer. »

Ce discours exclut toute nuance sur le rôle du français et son importance dans la scène linguistique algérienne. L'attitude du Président par rapport aux problèmes des langues se caractérise par une grande ouverture à l'égard des langues étrangères. Dans ce sens, il affirme par exemple : « *il est impensable... d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en anglais* » (*Le Matin*, 22 mai 1999). Ces déclarations à propos de la francophonie illustrent également cette nouvelle attitude face à la question de la gestion des langues : « *L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française.* » (*El Watan*, 1^{er} août 1999). Ces propos marquent le début de la fin des tabous linguistiques en Algérie. L'une des actions les plus importantes du président est la préparation d'une réforme de l'enseignement, du primaire au secondaire, qui a commencé par l'installation de la commission nationale de réforme du système éducatif que nous avons évoquée dans la partie précédente.

3-L'usage du français en Algérie

Le français en Algérie s'est étendu, paradoxalement, après l'indépendance du pays. Taleb Ibrahimy parle à ce propos de « *francisation à rebours* » (op. cit. p.39). Juste après l'indépendance, le jeune État Algérien a déployé d'immenses efforts pour étendre la scolarisation et démocratiser l'enseignement. Pour ce faire, il a fait appel à tous les Algériens instruits. Ces derniers étaient majoritairement formés en français. Il a eu également recours à la coopération étrangère, notamment française. Ainsi, et jusqu'à la création de l'école fondamentale, le système éducatif algérien se caractérisait par son bilinguisme. L'installation de l'école fondamentale, et l'arabisation complète du secondaire en 1989, ont provoqué un recul de la langue française dans le système éducatif. Malgré ce recul, Taleb Ibrahimy constate que son degré d'usage dans la société est plus significatif :

« Oscillant constamment entre le statut de la langue seconde et celui de la langue étrangère privilégiée, partagée entre le déni officiel, la prégnance de son pouvoir symbolique et la réalité de son usage, l'ambiguïté de la place assignée à la langue française est un des faits marquants de la situation algérienne. »
(1997 : 42)

L'arabisation a, certes, réduit l'usage de la langue française, mais elle ne l'a pas exclue complètement. À ce propos Asselah-Rahal Méfidène et Zaboot déclarent que « *la pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tentent de le confiner les textes officiels algériens. En fait, cette langue vit et évolue avec et dans la société algérienne qui en fait un large usage.* » (2007 :11). Ce sont ces pratiques et usages que nous détaillerons ci-dessous.

Dans sa description du contexte sociolinguistique algérien, Grine (2009) utilise la notion de « conflit des langues » empruntée à Boyer. La guerre des langues, arabe/ français, se caractérise par des conquêtes de territoires et des résistances. En se basant sur cette terminologie, l'auteure décrit les territoires conquis par la langue arabe, l'école et la

justice, et ceux qui lui sont restés étanches, le domaine de l'économie (surtout les hydrocarbures) et des finances et les sciences et technologies.

En ce qui concerne le domaine le plus stratégique de l'économie nationale, Grine cite l'exemple de Sonelgaz et évoque une arabisation de façade car elle se limite à la correspondance avec l'administration centrale. En revanche, « *les situations professionnelles en milieu de travail n'ont guère changé dans la mesure où les relations et l'organisation du travail ont continué à être exercées en français* » (Belkahla, citée par Grine, op. cit. p.82). Le fait d'accueillir de jeunes stagiaires formés à l'école fondamentale arabisée et, donc, maîtrisant peu ou prou la langue française, a poussé l'entreprise à une arabisation de la formation qu'elle propose. Mais en même temps elle propose à ses recrues des cours de perfectionnement en langue française pour pouvoir communiquer avec leurs collègues les plus anciens (Belkahla, citée par Grine, op. cit.). Benbachir (2007), évoque les mêmes choix et usages linguistiques dans la société Sonatrach. Dans cette entreprise les relations et l'organisation du travail sont toujours exercées en français. Dans ces deux entreprises, le choix linguistique ne se pose pas en termes de choix entre l'arabe et le français mais en termes de maîtrise de l'anglais puisque c'est la langue qui domine dans le secteur des hydrocarbures dans le monde. C'est pour cette raison que des dispositifs de formation en anglais destinés aux cadres de Sonatrach ont été mis en place (Benbachir, *ibid.*).

Dans le cadre bancaire, l'étude de Bellatreche (2009), portant sur la Banque Nationale d'Algérie, met l'accent sur l'usage du français comme langue de travail et de négociation avec les différents partenaires. Quant aux documents et formulaires, ils sont rédigés en arabe et en français. Les imprimés bilingues sont utilisés dans toutes les entreprises économiques publiques. Kahlouche précise que « *les administrations, les institutions et les entreprises publiques utilisent beaucoup plus le français que l'arabe dans leurs activités. Les entreprises privées, elles, emploient exclusivement le français* » (2007 : 106). Cet auteur illustre l'usage fréquent de la langue française en Algérie par la publication, dans le

journal *Liberté* du 7 mai 2000, d'un facsimilé d'une instruction adressée par le chef du gouvernement à ses ministres qui est rédigée en français. La confirmation d'un usage plus important de la langue française dans les institutions et les entreprises publiques et privées nous interpelle. À ce propos, nous nous demandons si l'usage du français dans les institutions et les entreprises dans le Souf est aussi important. Aucune étude ne nous permet de répondre à notre interrogation. Mais nous pouvons, néanmoins, formuler une hypothèse. Vu notre connaissance du contexte soufi, nous pensons que l'usage du français dans les institutions et entreprises soufies n'est pas plus important que l'usage de la langue arabe. La description des usages des langues en Algérie est établie d'une façon générale sans accorder d'importance aux différences des appartenances géographiques et régionales des locuteurs.

Dans les administrations publiques, excepté l'état civil, les documents imprimés sont rédigés dans les deux langues. Il s'agit de ce que Porquier (1998) appelle des « textes dialingues » où on reproduit dans le même espace le même texte écrit. Kadi (1997) mentionne l'existence de ces imprimés et formulaires dialingues dans les télécommunications (télégrammes, notes de redevances téléphoniques, mandats...), les assurances (contrat déclaration d'accident...). Elle évoque également la coexistence des deux langues dans les documents officiels tels que la carte d'identité, le permis de conduire et le passeport. Concernant ce dernier, les différentes rubriques sont rédigées en arabe, français et anglais mais elles ne sont complétées qu'en arabe et français. Queffélec et all. (2002) estiment que l'usage de la langue française dans les administrations locales reste assez conséquent au niveau de l'écrit car cette langue est utilisée dans environ 70% des messages écrits.

En plus des secteurs que nous venons de citer, le français est présent également dans les mass médias écrits où il occupe une place importante. Taleb Ibrahim (1998 : 40) démontre, avec des chiffres à l'appui, que les quotidiens et les périodiques en langue française ont la plus large diffusion. Quand à Kadi (*ibid.*), elle dénombre sur les deux cent titres de la

presse écrite environ les deux tiers qui sont en langue française. Cette auteure signale que le lectorat de la presse écrite francophone est en continuelle augmentation. Le Secrétariat d'État à la communication présente un répertoire qui regroupe tous les périodiques : titre, périodicité, genre et langue (2009 : 57-66). Sur les 332 périodiques qui y sont recensés, 185 sont édités en français, 135 en arabe, 9 en anglais et 2 en tamazight.

Dans le Souf, seuls les périodiques édités en arabe et en français sont distribués. Leur distribution est devenue régulière depuis 2002, date de la création d'une imprimerie à Ouargla, ville voisine appartenant, comme le Souf, au Bas-Sahara. Les trois périodiques édités en arabes les plus lus sont *Achchorouk*, avec 2000 exemplaire par jour, *Annahar*, avec 1200 exemplaires et *Al-Jadid* avec 1000 exemplaires. Quant aux périodiques édités en français, les trois les plus lus sont *Liberté*, *El-Watan* et *Le Quotidien d'Oran* avec 200 exemplaires par jour pour chaque périodique. Ces données sont très significatives pour décrire les usages linguistiques dans le contexte de notre étude. Le nombre des lecteurs de la presse francophone, en comparaison de ceux de la presse arabophone, reste peu élevé. Ceci témoigne de la présence restreinte de la langue française dans les pratiques langagières des Soufis.

Le français occupe une place non négligeable dans le domaine de l'édition. Les seuls statistiques dont nous disposons sont celles présentées par Taleb Ibrahim (op.cit. : 41-42). Sur les 227 titres édités par l'entreprise nationale du livre en 1986, 87 sont en français. Le taux des livres édités en français par l'office des publications universitaires (OPU) est plus important. Sur les 8200000 ouvrages diffusés, 5600000 sont en français. Quand à Kadi (2004), elle cite les publications de l'OPU entre 1975 et 1997. Sur les 3015 titres édités durant ces deux décennies, 1633 sont en français et 1382 en arabe.

Le français est présent aussi dans les média audio-visuels. Nous dresserons un descriptif du paysage audiovisuel algérien (télévision et radio) puis nous aborderons l'importance du français selon deux facteurs. Le premier critère concerne le temps de diffusion qui lui est accordé. Le

deuxième est relatif au choix des chaînes radiophoniques et télévisuelles suivies par la population.

Selon le Secrétariat d'État à la communication (2009), l'Algérie dispose de cinq chaînes de télévision. Il s'agit de : la chaîne nationale terrestre l'ENTV, Canal Algérie dédié aux Algériens vivant en Europe, A3 destiné aux Algérien résidant au Moyen-Orient, TV Coran diffusant des programmes à caractère religieux et TV Tamazight chaîne d'expression tamazight. La répartition des langues dans les différents programmes présentés par ces chaînes est synthétisée dans le tableau suivant.

Versions linguistiques	Volume horaire	Taux 100%
Version arabe	1470h 19'	94,25
Version Tamazight	63h 53'	4,09
Version française et autre	25h 54'	1,66
Total	1560h 06'	100

Tableau 1 : Diffusion par versions linguistiques (2ème trimestre 2008)

Source : Le Secrétariat d'État à la communication (2009 : 23)

Ce tableau indique un volume horaire très faible accordé aux programmes diffusés en langue française. Néanmoins, les chaînes algériennes ne sont pas les seules regardées en Algérie. Elles sont concurrencées par d'autres chaînes captées par satellite. À ce propos, Miliani et Roubai-Chorfi citent un sondage réalisé en juin 2010. Il révèle que l'ENTV se trouve au premier rang avec 18,5% suivie par El Jazeera sport avec 17,1%. Ce sondage montre une triangulation dans les chaînes regardée : des chaînes algériennes (ENTV et A3 avec 5%), des chaînes satellitaires du Moyen Orient (MBC4 avec 6,3%, MBC avec 3,9%, El Jazeera avec 3,8%...) et des chaînes françaises (TF1 avec 7,9 % et F2 avec 2,4 %). Cependant, ces résultats ne sont pas représentatifs de toute l'Algérie car le sondage n'a été réalisé que dans onze wilayat.

En ce qui concerne la radio, le secrétariat d'État à la communication (op. cit.) indique que l'Algérie dispose de trois chaîne de radios nationales (Chaîne I en arabe, Chaîne II en tamazight et Chaîne III en français) et d'une chaîne internationale dont les langues de diffusion sont l'arabe (56%), le français (25%) et l'espagnol (5%). Le sondage mentionné

précédemment révèle que 53% de la population écoute la radio. 20% de ce public écoute la chaîne III qui émet en français.

Quant au web, il offre des usages plurilingues (les langues maternelles, l'arabe, le français, l'anglais ...). Nous ne disposons d'aucune étude permettant d'évaluer le taux d'usage de ces langues sur le web. Néanmoins, nous savons qu'en 2009, on comptait 7 millions d'internautes en Algérie (770 000 connexions ADSL et 6000 cybercafés).

Le français reste également présent dans le domaine de l'affichage public malgré l'interdiction de son usage par la loi portant sur la généralisation de la langue arabe. Selon l'article 20 de cette loi, les enseignes, panneaux, slogans... doivent être formulés dans la seule langue arabe. Une seule exception est accordée aux centres touristiques classés où il peut être fait usage des langues étrangères en plus de la langue arabe. Kadi (2004) observe l'usage de deux voire trois ou quatre idiomes dans l'affichage public (arabe, berbère, français et anglais). Le français est partout présent. Seul ou accompagnant l'arabe ou le berbère ou les deux à la fois. Dans leur étude sur les enseignes, privées et institutionnelles, dans les rue d'Alger, Asselah-Rahal et Méfidène (2008) ont relevé l'existence d'enseignes bilingues arabe-français, trilingues arabe-français-anglais ou arabe-berbère-français ou unilingue en arabe ou en français. Les auteurs soulignent que les enseignes unilingues en arabe sont moins nombreuses que celles écrites uniquement en français. Ceci témoigne du manque d'adhésion à l'article 20 de la loi de la généralisation de la langue arabe. C'est ce que les deux auteures expriment en déclarant : « *Si nous devons comprendre au pied de la lettre l'article 20, nous serions étonné de constater que nous habitons un pays qui est classé centre touristique dans tous ces moindres recoins !* » (op. cit: 249)

De ce que nous venons de décrire, nous pouvons conclure que pour une langue désignée comme étrangère, le français reste prégnant dans la société algérienne. Dans leur ouvrage portant sur le français en Algérie, Queffélec et all. ont étudié le décalage entre le « *status* » de la langue

française et son « *corpus* ». Par *status*, ils désignent le statut et les fonctions assignées au français sur le plan officiel et institutionnel. Autrement dit, il s'agit de tout ce qui est relatif à « *son officialité, sa place et ses fonctions telles qu'elles sont décrites dans le discours officiel de l'État algérien, dans le système éducatif, dans les médias et dans le secteur économique étatique et privé.* » (2002 : 67). Le *corpus* renvoie à son utilisation réelle, effective par les locuteurs dans la vie quotidienne. En plus du *status* et du *corpus* de la langue française, les auteurs ont étudié ceux qui sont relatifs à toutes les langues présentes sur le marché linguistique algérien. Le tableau suivant résume les résultats qu'ils ont obtenus.

Langues	Status	Corpus
Arabe standard	50,10	21,9
Arabe dialectal	7,24	50,4
Amazight	2,34	9,4
Français	32,47	16,1
anglais	5,84	2,2

Tableau 2 : Comparaison status/corpus des langues présentes en Algérie
 Source : Queffélec et all. (2002 : 105)

En ce qui concerne la langue française, les auteurs remarquent qu'elle est en retrait par rapport à l'arabe standard au niveau du *status* mais qu'elle n'est pas aussi éloignée au point de vue du *corpus*. Ils concluent que la langue française « *possède sur la marché linguistique algérien sensiblement la même valeur symbolique que l'arabe standard en dépit de tous les dispositifs idéologiques développés par les gouvernants en faveur de la langue nationale et officielle du pays.* » (*ibid.*) Il s'agit là du paradoxe et de l'ambiguïté qui caractérisent la langue française en Algérie. Cette langue est réduite dans le statut d'une langue étrangère mais jouit, à plusieurs niveaux, d'une place et d'un usage plus important. C'est ce que Sebaa met en exergue quand il affirme :

« La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste unique au monde. Sans être la langue officielle, elle

véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières – et par plusieurs canaux – l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université elle demeure la langue d'université. » (Sebaa, 1999 :89)

Queffélec et all. signalent également que le français est utilisé dans certains milieux familiaux. Il s'agit de familles de parents intellectuels, enseignants universitaires, membres de fonctions libérales, hauts fonctionnaires... francophones. Dans ces familles, les enfants acquièrent le français en même temps que l'arabe dialectal ou le tamazight. Ils précisent également que ce type d'appropriation ne se limite pas aux milieux urbains. Il peut se manifester même dans les milieux ruraux aisés où l'un des parents ou les deux sont francophones (propriétaires fonciers, éleveurs, petits industriels, administrateurs des institutions de l'État, professeurs...). Dans ces familles, le français est étroitement lié à l'essor économique de la famille et de ce fait son utilisation quotidienne et son apprentissage sont encouragés. Nous pouvons dire que dans ces familles le français jouit du statut d'une langue seconde. Hormis ces familles, Temim (2006) constate que le français dans le milieu rural est en nette régression et devient une langue étrangère notamment pour les catégories sociales moyennes et défavorisées.

Le français peut être aussi utilisé dans le milieu extra-familial. Aucune systématisation n'est disponible pour décrire ces pratiques mais les auteurs (Queffélec et all., 2002, Taleb-Ibrahimi, 1997, Kadi, 1997) s'accordent sur le fait que la langue française intervient dans un nombre important de situations et génère des comportements bi- ou plurilingues résultant de la coexistence de plusieurs langues dans le paysage sociolinguistique algérien (l'arabe dialectal, les variétés du tamazight, l'arabe standard et le français). Une manifestation majeure de ces comportements réside dans l'alternance codique où

« Les locuteurs passent souvent d'une langue aux autres, mettant en contact dans la linéarité du discours les véhiculaires usités – l'arabe algérien et/ ou les

variétés du berbère – et les langues académiques – l'arabe standard/ l'arabe classique et le français.» (Queffélec et all., 2002 :112).

En l'absence d'enquêtes sociolinguistiques systématiques, il reste difficile de cerner les pratiques langagières des locuteurs algériens en langue française et leur niveau de maîtrise de cette langue. Les pratiques peuvent varier selon de nombreux paramètres :

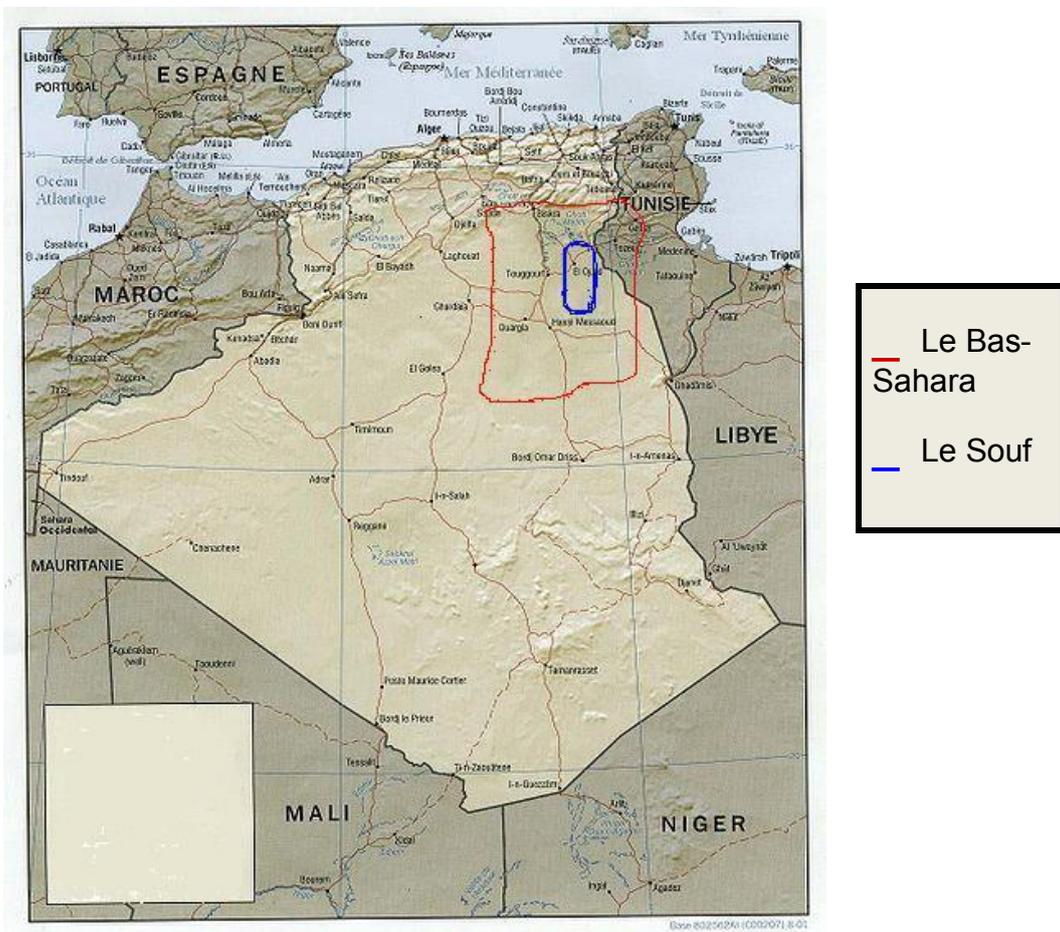
- l'appartenance géographique des locuteurs (ville/ campagne, Nord/Sud...);
- l'appartenance sociale, professionnelle et culturelle ;
- la formation scolaire et universitaire ;
- les sujets abordés ;
- les représentations relatives aux compétences de l'interlocuteur, de son répertoire langagier et de ses attitudes linguistiques ;
- la volonté d'une affirmation ethnolinguistique (par exemple un berbérophone s'exprimant en français pour manifester son rejet de la langue arabe) ;
- l'appartenance à un groupe linguistico-identitaire (arabophone/ francophone) ;
- l'âge et le sexe des interlocuteurs ;
- l'intention de plaire, de paraître...

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques linguistiques des Soufis en langue française. Ces dernières constituent, pour nous, un des paramètres qui nous permettront de décrire le contexte sociolinguistique soufi afin de mieux cerner son impact sur l'enseignement/apprentissage du français dans la région. Nous accéderons à ces pratiques à travers l'analyse du discours recueilli auprès de notre public d'enquête.

CHAPITRE 2 : LE SOUF, PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Le Souf est resté longtemps impénétrable vu sa nature géographique, il s'agissait d'une mer de sable parsemée de quelques oasis. Eberhardt décrit la première impression qu'elle a eu à la vue du Souf en 1899, « *ma première arrivée à El-Oued [...] fut pour moi une révélation complète, définitive de ce pays âpre et splendide qui est le Souf, de sa beauté particulière, de son immense tristesse aussi* » (2002 : 9).

1- Situation géographique



Carte 1 : La situation du Souf et du Bas-Sahara

Le Souf est une région du sud-est algérien comprise entre les 30° et les 34° des latitudes nord et 6° et 8° des longitudes est. Au milieu du grand Erg oriental, il s'étale entre Oued Rhir et le sud tunisien. Actuellement, le

Souf fait partie de la trente neuvième Wilaya de l'Algérie : El-oued. Cette Wilaya comprend aussi une partie d'Oued Rhir. Il fait partie de ce que les géographes dénomment le Bas-Sahara. Il s'agit d'une vaste cuvette située au pied de l'ensemble montagneux Aurès-Nememcha. C'est un espace caractérisé par une forte aridité et une forte siccité de l'air (Côte, 2005).

2- Aspect historique

Notre choix de présenter l'histoire du Souf n'est pas fortuit. Si nous abordons l'aspect historique de la région, c'est parce qu'il est, pour nous, en relation étroite avec les langues en présence dans la région. Faisant partie de l'Algérie actuelle, le Souf n'a pas eu toujours la même histoire que les autres régions. C'est ce que nous verrons dans cette partie. Nous citerons les populations qui se sont succédé dans la région dans un ordre chronologique. Notre démarche consistera à énumérer les différentes civilisations passées dans le nord-africain en précisant s'ils ont atteint la région du Souf, et si c'est le cas, nous présenterons leur influence et leurs traces dans la région.

2-1- La préhistoire

Concernant la préhistoire, nous citons les faciès culturels, c'est-à-dire les cultures préhistoriques, apparues dans l'Afrique du nord en précisant si des traces ou des stations ont été découvertes dans le Sahara et dans le Souf.

Le Souf étant, en notre temps, une région désertique couverte de dunes de sable, il était, dans la période préhistorique, une terre humide et verte² où vivait une population de pêcheurs et de chasseurs et une faune

² Des couches de bois fossiles ont été trouvées au nord du puits El-Biod en 1893 par Foureau. (Voisin p.30)

importante composée d'éléphants³, de rhinocéros, d'hippopotames, de crocodiles, de girafes et d'autruches.

Parmi les faciès culturels⁴ qui sont apparus en Afrique du nord et en Algérie, aucune trace n'a été découverte dans l'erg des industries acheuléennes (entre 1,3 millions et 300 000 ans avant le présent⁵) et moustériennes (entre 30 000 et 30 000 ans avant le présent). L'Atérien (entre 40 000 et 30 000 avant le présent) qui tire son nom de Bir Al-Ater situé à 90 kilomètres au sud de Tébessa est, par contre, un faciès qui était largement répandu dans le Sahara où plus d'une cinquantaine de gisements ont été dénombrés. Nous ne savons pas si des traces de cette industrie ont été trouvées dans le Souf. Concernant l'Ibéro-Maurusien (entre 20 000 et 10 000 avant le présent), les deux stations les plus proches du Souf sont à Sidi Mansour (près de Gafsa en Tunisie) et El-Houita à Laghouat. Malgré l'accord des auteurs pour dire que cette industrie particulière a occupé le littoral et que le sud ne l'a pas connue, sa limite étant située au nord des chotts, Voisin (2004 :51) pense qu'il est possible qu'une branche contournant les chotts ait pu s'installer dans le Souf. Mais aucune trace de cette industrie n'a été trouvée dans le Souf. En ce qui concerne le Capsien (de 6800 à 4500 av. J.C.) par contre, plusieurs stations ont été trouvées dans le Souf surtout à Sif El Menadi, Bir El-Adhal et à El-Oued, ceci constitue ce qui est appelé « le faciès d'El-Oued ». Les Capsiens étaient des pêcheurs errants qui traversaient les steppes pour pêcher dans les différentes rivières. Le Néolithique de tradition capsienne a développé, par contre, l'agriculture et la sédentarisation générale faisant du Souf un foyer de civilisation préhistorique. Le milieu du Néolithique était marqué par l'installation de la savane avec une faune plus réduite et une agriculture plus développée

³ Un squelette d'éléphant a été trouvé en 1957 à l'est de Hassi Khalifa, il est actuellement au musée de la préhistoire de Bardo à Alger.

⁴ En archéologie, le faciès est l'ensemble des traits composant un aspect particulier d'une période culturelle.

⁵ L'expression « avant le présent » est utilisée en archéologie pour désigner les âges exprimés en nombre d'années comptées vers le passé à partir de l'année 1950 du calendrier grégorien. Cette date a été fixée arbitrairement comme année de référence et correspond aux premiers essais de datation au carbone.

grâce aux animaux domestiques. La région a pris l'aspect désertique que nous lui connaissons actuellement vers la fin du Néolithique.

Le contenu des stations préhistoriques trouvées dans le Souf se limite aux instruments de vie (grattoirs, perçoirs, burins, lamelles...), rien ne permet de savoir si une langue ou une forme de communication ont été développées pendant cette période. Cette absence du langage nous est confirmée par Leroi-Gourhan (1988) dans son dictionnaire de la préhistoire qui s'appuie sur le fait que les résultats des approches biologiques, qui ont cherché à travers l'étude des ossements à trouver des indications sur le développement des organes du langage (néo-cortex, cavités buccale et pharyngée), sont encore incertains et quelque peu contradictoires.

2-2- L'antiquité

2-2-1- Les Berbères

Les Berbères ont occupé l'Afrique du nord et la bordure septentrionale du Sahara vers 2600 avant J.C. Leur passage dans le Souf est confirmé. Certains mots berbères utilisés jusqu'à nos jours dans la région en sont la preuve. Nous citons quelques toponymes: Tiksebt, Taghzout, Drimini, Trifaoui, Z'goum, Magrane, des variétés de dattiers : Tekermest, Tacherouit, Tartaboucht, Tanaslit, Goundi, Ali-Ourachet, Tamjourt, Taferzait, Tinissine, et des coutumes particulières dans le Souf comme le Tgherzin⁶. Nous citons également comme preuve l'existence d'une pièce numide trouvée dans la région de Guémar, il s'agit d'une pièce de monnaie du spécimen qu'on attribue à Massinissa : tête de personnage barbu, tournée à gauche, non couronnée, sur une face et sur l'autre, le cheval galopant (Najah, 1971 :29).

⁶ Cette coutume qui subsiste encore dans quelques villages du Souf permet à une femme libre (jeune fille, divorcée ou veuve) de parler et de faire des sorties avec l'homme de son choix à condition que le couple reste toujours à la vue de tous.

Selon le grand historien du Maghreb Ibn Khaldoun (cité par Voisin, op. cit:59), deux tribus berbères existaient au sud du chott Djérid : les Nefzoua et les Ourfedjouma. Pour lui « *on trouve les berbères dans les pays des dattiers depuis Ghadamès jusqu'au Sous El-aqsa, et l'on peut dire qu'ils forment à peu près toute la population des villages situés dans les régions des dattiers du désert.* » En plus de ces deux tribus, les historiens situent dans la région d'autres tribus berbères comme les Zuphones, Iforaces et Massoufas⁷. Nous n'avons pas plus de précisions sur la présence de ces tribus dans le sud. Les berbères descendant des Gétules y vécurent aussi, en semi nomades ou nomades jusqu'à l'arrivée des premiers conquérants arabes sous la conduite de Okba Bnou Nafi en provenance du sud de la Tunisie. C'est auprès de ces peuplades de Gétules que Jugurtha le roi numide trouva appui au cours de ses guerres contre les Romains.

Se référant à Ibn Khaldoun, Najah précise que toutes les fractions qui peuplaient le Sahara septentrional appartenaient à la tribu des Zénatas qui étaient représentés par la grande famille de Meghraoua comprenant les tribus de Senjas, Righa, Laghouat et Béni-Ouerra. Ce sont les Senjas et les Béni-Ouerra qui se sont établis dans le Souf. Al Adouani mentionne aussi la présence de Béni-Mérine. Ces tribus berbères vécurent dans le Souf jusqu'à l'arrivée des Arabes.

Etant sûre du passage des berbères dans le Souf, et étant donné que la population actuelle du Souf est complètement arabophone, excepté quelques familles chaouies ou kabyles qui ont immigré dernièrement dans la région, nous nous demandons comment la population berbérophone est devenue arabophone ? Et quelle est l'origine de Souafa ? S'agit-il d'un mélange de berbères arabisés et d'arabes, ou d'une population purement arabe ? Et si c'est le deuxième cas, que sont devenus les autochtones berbères ?

⁷ D'où vient probablement l'appellation du Souf.

2-2-2- Autres civilisations

Nous savons que le Sahara a fait son entrée dans l'histoire avec les Grecs et les Romains même si les données qu'on peut tirer des livres des anciens restent vagues et incertaines. Les Phéniciens et les Carthaginois quant à eux se limitèrent à leurs comptoirs commerciaux prospères qu'ils avaient établis sur les côtes africaines malgré leurs relations commerciales avec le Soudan via la Sahara central (au lieu-dit Hassi El-Hadjar situé sur la piste entre Ouargla et El-Goléa des pièces d'or carthaginoises ont été trouvées dans le sable). Les marchands puniques ne s'aventurèrent pas dans le Sahara, les produits africains leur étaient acheminés par les caravanes libyennes surveillées par les Garamantes auxquels les voyageurs payaient un droit de péage.

Cependant, Najah (op. cit : 30) parle d'une coutume en voie de disparition qui pourrait dénoter un héritage punique dans le Souf. Il s'agit du « Bouharas » la fête qui était célébrée à El-Oued à la mi-août quand le soleil est au Zénith : une grande planche en forme de croix est habillée pour représenter une femme gigantesque qu'on promène dans les rues de la ville au milieu des chants dans des groupes de plus en plus denses. On dit que cette fête correspond au jour de l'an. Mais la période où on célèbre cette fête ne correspond ni au début de l'année chrétienne ni musulmane. Najah pense qu'il s'agit d'une représentation de Tanit la déesse carthaginoise de la fécondité. La manifestation est suivie par la consommation de viande, et pour bien commencer la nouvelle année une règle consistait dans les cuisines à utiliser une marmite neuve et à briser l'ancienne. Cette manifestation est complètement abandonnée dans le Souf actuel.

Revenons à nos propos signalant que la région du Sahara fit son entrée dans l'histoire avec les Grecs et les Romains. Selon Voisin (op.cit : 61), l'historien grec Hérodote situe dans la région du Souf les Atarantes qui « *maudissent le soleil lorsqu'il est à son plus haut point d'élévation et de force, et lui disent toutes sortes d'injures, parce qu'il les brûle, ainsi que*

le pays.» Quant aux Romains, ils ont découvert le Souf vers le premier siècle de l'ère chrétienne.

Dès les premières incursions des colonnes militaires des légions romaines au Sahara et leurs attaques successives contre le royaume de Ghadamès au sud, ils prirent soin de construire des forts militaires pour sécuriser les pistes caravanières qui ramenaient les produits divers aux provinces romaines du nord de l'Algérie. Les ruines de Senderius non loin d'El Oglâ ensevelies par le sable seraient probablement les restes du fort militaire contrôlant les pistes commerciales du sud-est et du Djérid Tunisien. On pense aussi que Bir –Romane le puis situé à 180 km au sud-est d'El-Oued et maçonné en pierres de taille a été creusé par les romains, d'où son nom « puits des romains ».

On dit que Senderius et Bir-Romane sont romains mais rien ne le prouve. La seule preuve tangible du passage des Romains dans le Souf consiste dans les pièces romaines qui y ont été trouvées. Une soixantaine de pièces en argent romaines ont été trouvées à Ghourd El-Oucif, d'autres à Guémar et Réguiba. Sur le plan linguistique, nous ne disposons d'aucune donnée sur l'étendue de la romanisation dans le Souf. Nous ne pouvons pas savoir si les berbères habitants la région ont pu être latinisés ou non.

La chute des Romains au Maghreb coïncide avec, en 455, l'arrivée des Vandales qui arrêterent leur avancée à la ligne Batna –Tozeur et ne la dépassèrent que pour déporter des chrétiens dans le Souf⁸. Les Vandales ne se mêlèrent pas aux populations locales et n'eurent aucune influence sur leur langue. Éliminés par les Byzantins en 533, les Vandales disparurent en ne laissant pratiquement aucune trace de leur passage.

Les Byzantins n'eurent pas le temps de s'organiser car ils ont dû faire face aux différentes révoltes berbères puis à l'arrivée des arabes. À cette époque le christianisme était déjà répandu dans l'Afrique du nord. Dans le Souf, il existait plusieurs monastères chrétiens qui étaient occupés par de

⁸ DERMENGHEM, 1949, « Le Souf : pays étrange », *Sciences et voyages*, n° 80, cité par Voisin (op.cit. :64).

nombreux moines voulant vivre dans le recueillement et l'isolement. Parmi ces monastères citons ceux de Sahabane (compagnons en arabe) et de Rahbane (moines en arabe). Dans son manuscrit datant du milieu du XVII^e siècle⁹, Al Adouani a dénombré sept monastères dans le Souf. À propos de l'étendue de la religion chrétienne, nous nous posons des questions qui n'ont pas pu trouver de réponses dans la mince bibliographie qui traite de ce sujet que nous avons pu consulter : Les berbères habitant le Souf, étaient-ils tous chrétiens ? Que sont devenus ces chrétiens après l'arrivée des Arabes ?

2-3- Les Arabes

Les armées arabo-musulmanes ont quitté l'Égypte en 647 pour avancer vers l'Ouest, elles ont conquis tout le Maghreb en 711. À leur arrivée dans le Souf, les populations berbères de la région et surtout les Zénatas¹⁰ menaient une vie de nomades, alors que les trois plus anciens villages étaient peuplés par des semi sédentaires.

Les conquêtes arabes commencèrent sous le règne du Calife Omar puis Othman. Elles se réalisèrent en plusieurs expéditions. La première fut terminée quand le Calife Omar ayant plusieurs territoires à convertir rappela ses troupes en 642. Deux ans plus tard la deuxième expédition fut organisée. La troisième expédition eut lieu en 669, sous le commandement du chef guerrier redoutable Okba Ibn Nafi qui plaça son lieutenant Hassan à la tête de toute la région située entre Biskra et Ouargla.

Les arabes du Souf se divisent en « Adouanes » et « Troud ». Les premiers arabes qui ont peuplé le Souf sont les « Adouanes », ce sont les

⁹ Ouvrage traduit par Féraud (1868).

¹⁰ Pour Najah (1971 :47-48), « dans l'absence de documents concrets, nous ne pouvons entrevoir leur existence qu'en nous basant sur des hypothèses. De toutes probabilité, leur vie ne différait en rien de celle de leurs contemporains nomades ou semi-nomades de la Numidie [...] Ils ont été les pionniers de la phoeniciculture et les premiers méharistes. »

descendants d'un nommé Adouane qui était venu avec les premières expéditions musulmanes. Adouane était un guerrier qui appartenait à la tribu de Béni-Makhzoum, les Koreichites descendants de Moder. Il était venu seul au Souf où il se maria avec une femme berbère qui lui donna vingt enfants, les ancêtres des Adouans qui constituèrent plus tard l'origine de la population sédentaire du Souf. Najah (1971 : 46) pense que les Adouans se sont retirés dans le Souf à cause de leur appartenance à la branche religieuse ibadite pourchassée par les orthodoxes sunnites¹¹. La conversion du Souf à l'orthodoxie sunnite date du XII^e siècle (Côte, 2006 :9).

La famille d'Adouane prospéra et plusieurs autres familles étaient venues pour vivre auprès d'elle à Ksour Adouanes. Le nombre des sédentaires du Souf fut augmenté par l'arrivée de plusieurs tribus comme les « Béni Hilal ». De Gabès, les Hilalias pénétrèrent l'Algérie en 1056. Dans la région du Souf, ils occupèrent Moui-Aissa. Après leur arrivée plusieurs tribus se succédèrent à El-Oued, citons les Béni Tabout, les Béni Addas, les Béni Mérine et les Béni Noual (Voisin, op. cit.: 66).

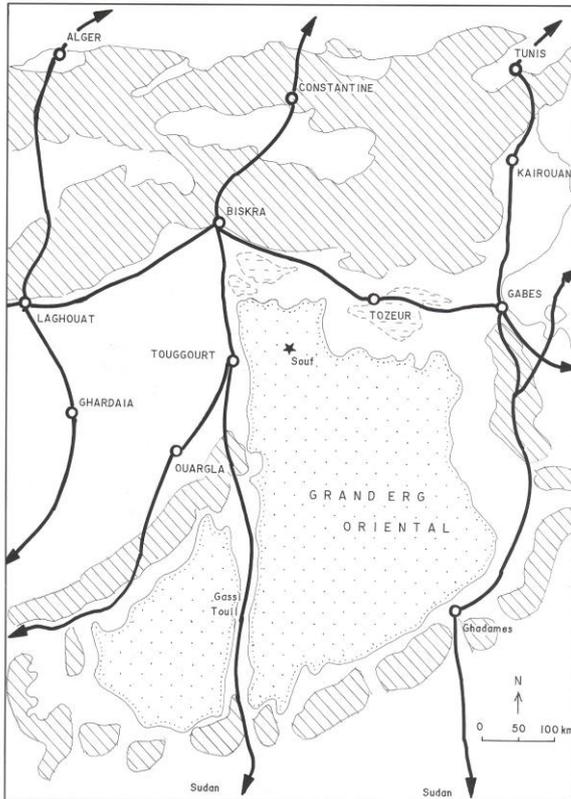
Cette population sédentaire ne resta pas longtemps en paix, elle fut attaquée et vaincue par les « Troud », une tribu de nomade venue de l'Arabie. Il s'agit de la tribu des Ouled Zein qui fuyant la Syrie avec son chef Messerouk Ben Handala qui avait tué son cousin. Cette tribu passa par différentes régions avant d'arriver dans le Souf et avant qu'elle ne change d'appellation. De l'Égypte en Tunisie en passant par la Tripolitaine, les Ouled Zein furent repoussés de toutes parts et ils n'avaient d'issue possible. C'est à ce moment qu'un vieillard de la tribu nommé Tard ben Badés proposa de les tirer de leur désespoir à condition qu'on lui confie la conduite de la tribu et qu'on l'appelle de son nom. Et c'est ainsi que les Ouled Zein sont devenus les Troud. Les Trouds passèrent trois ans à El Mohdia en Tunisie, le souverain de Tunis les prit en charge par la suite et les installa chez lui. C'est suite à leurs exactions

¹¹ Pour lui plusieurs indices dénotent cette appartenance : le minaret de la mosquée du Zgoum, l'un des trois plus anciens villages du Souf, rappelle l'architecture ibadite. Il existe également dans le Mzab, qui a constitué un espace refuge aux minorités ibadites, des manuscrits anciens écrits par des soufis. (Najah, ibid.)

qu'ils prirent la fuite vers le Souf, suivant le conseil de Trad qui s'était rendu auparavant au pays. Ils livrèrent des combats acharnés contre les Adouanes laissant plus de six cents morts sur le terrain ; après quoi la paix était faite. Ces évènements remontent à la fin du XIV^e siècle.

C'est ainsi que le Souf est devenu le pays « refuge » des Trouds pourchassés partout. Pour Bataillon (1955 :27-29), cette spécificité de pays refuge est due à certaines conditions particulières, le Souf était une oasis bien isolée. Isolement accru par la zone désertifiée qui l'entoure. En plus, aucune voie de communication transsaharienne ne passait par le pays ; le Souf n'a pas profité des mouvements caravaniers qui traversaient presque tout le désert au moyen âge. Les principales pistes locales partaient soit de Tunis vers Ghadamès, Ghât et Agadès, ou de Touggourt en allant vers Ghadamès ou Ouargla. Ces facteurs avaient fait donc du Souf un pays où l'on n'est pas dérangé et où pouvaient s'accumuler plusieurs populations qui n'avaient pas où aller ailleurs.

Côte (2006) confirme la particularité du Souf. Les différentes oasis sont nées suivant les besoins créés par les échanges transsahariens du Moyen-Âge. Elles constituaient des points relais aux caravanes qui reliaient la rive Sud à la rive Nord du Sahara. Ce fut, pendant une dizaine de siècles, la fonction des différentes oasis appartenant au bas-Sahara algérien à l'exception du Souf. Cet espace avait la position d'angle mort au sein des différents axes des flux transsahariens. Les caravanes évitaient la difficile traversée de l'Erg et de là du Souf (carte 2).



Carte 2 : L'isolement du Souf : la position d'angle mort du Grand Erg Oriental

Source : Côte (2006)

L'histoire de l'arrivée des Rebaia (vers 1750), l'une des plus grandes tribus nomades du Souf, est analogue à celle des Troud. Les Rebaia étaient originaires de Tripolitaine d'où ils immigraient pour la région de Ben Gardane. Ils gagnaient le Souf suite à des différends avec les puissances locales des Ben Gardane. Leur arrivée fut pacifique et s'était faite sans bruit, ils avaient traité avec les occupants antérieurs, et avaient acheté des palmeraies aux Ouled Ahmed.

Plus tard, d'autres groupes vinrent s'installer au Souf. Les Achèche se joignirent aux autres tribus au XIV^e siècle, les Chaamba au XVII^e et au XX^e les Ouled Amor originaires de Fezzan.

Le Souf ne constituait pas seulement une région refuge pour les troupes en déroute. Les fugitifs pouvaient également compter sur la sympathie des Souafa. Citons à titre d'exemple le kharijite Abouyazide, qui se réfugia dans le Souf après sa défaite contre El Mansour dans les Ziban en 946-947. Ce refuge lui permit de se préparer pour pouvoir réparaître en état

de continuer la guerre. Son fils Alfadel, battu en 948 à Badias, se réfugia également dans le Souf en vue de se préparer de nouveau et de poursuivre la guerre (Najah, op.cit.).

2-4- Les Turcs

L'Algérie devint une province de l'Empire ottoman au XVI^e siècle. La ville d'Alger fit appel aux frères Barberousse pour faire face aux assauts des Espagnols. Avec le soutien de la Turquie, l'un des frères Khair-Eddine fonda la régence d'Alger. La domination turque s'étendit après à tout le nord du Maghreb et aux villes de l'intérieur en établissant un protectorat militaire au nord de l'Afrique. Les Turcs divisèrent la région en quatre beylik (provinces) dont le quatrième fut celui de l'Est avec Constantine comme capitale. Il existait cependant des territoires qui avaient pu échapper à la domination turque en demeurant sous le commandement de chefs militaires indépendants, citons à titre d'exemple le Sultan de Touggourt.

La région du Souf était aussi un territoire indépendant tributaire de Touggourt et le commandement du Cheik El-Arab, le représentant du pouvoir turc à Biskra, n'était que nominal sur le Souf. Sa ville principale au XVII^e siècle, Guémar, n'avait jamais été occupée par les Turcs, elle avait résisté au XVII^e à un siège de trois mois. Les Souafa ne payaient aucun impôt régulier aux Turcs, par contre, ils payaient un léger impôt aux Ben-Djellab, gouverneurs de Touggourt, qu'ils acquittaient en kessoua, c'est-à-dire, en habits composés de burnous et haïks. Il arrivait cependant que les troupes turques chargées de percevoir les contributions du Sahara passent par le Souf, les Soufis payaient alors un impôt de cinquante milles boudjous. Le passage de ces troupes fut rare, et le dernier dans la région date de 1818.

Il nous semble important de signaler que les frontières entre la Tunisie et l'Algérie furent fixées pendant la domination turque entre 1614 et 1628.

Ces frontières étaient délimitées entre le Cap Roux et la steppe de Frechich en énumérant quelques montagnes. Pour le Souf, comme ailleurs, le problème se posait pour les régions de nomades où les frontières restaient superflues. Les tribus nomades subissaient, donc, les impôts des souverains d'un côté et de l'autre qui s'efforçaient de les inclure dans leurs champs de pouvoir.

Jusqu'ici, nous avons retracé, selon ce que nous avons pu recueillir comme informations, le passage de différentes populations dans le Souf suivant un ordre chronologique. Cela nous a permis en partie de cerner les différentes langues qui ont été utilisées dans cette région. La dernière population citée était les Turcs, nous arrivons ainsi à la population qui nous intéresse le plus, celle des Français. La partie suivante s'avère importante car nous pensons que le passé colonial de la région a un grand impact sur les représentations qu'ont les élèves de la région, ainsi que les enseignants et toute la société soufie, de la langue française actuellement.

2-5- Les Français

L'accès relativement facile au Bas-Sahara, via la ville de Biskra, a permis que cet espace soit très tôt parcouru. Ainsi, depuis, 1836, différents voyageurs, à titre privé ou militaire, chargés de missions d'exploration, commencent à visiter le Souf et la région voisine d'Oued Righ. L'orientaliste Prax fut le premier à visiter le Souf (Voisin, op. cit.).

L'arrivée de l'armée française au Souf fut une conséquence de la conquête d'Oued Righ. Les troubles qui agitaient cette dernière furent la raison de la prise de Touggourt, capitale d'Oued Righ, en 1854. Apprenant que le Souf voulait prêter son aide à Touggourt, le commandant de la subdivision de Batna, monta une expédition contre le Souf. À partir de décembre 1854, le Souf et Oued Righ sont, nominalement, sous la suzeraineté française (Delerive, 1998). Néanmoins, cette domination s'exerçait de façon indirecte par l'intermédiaire de la chefferie

traditionnelle. Un chef de tribu touggourti fut proclamé comme Caïd de Touggourt et du Souf le 26 décembre 1854. La présence militaire fut très modeste et n'exista qu'à Touggourt, considérée comme le centre de décision économique et politique du Sahara oriental (Delerive, op. cit.).

L'insurrection de la ville de Touggourt, en 1871, conduisit la France à imposer plus directement son autorité. Ainsi, on installa à Touggourt un officier français pour administrer directement la ville et ses environs. Quant au Souf, on y nomma comme Caïd un lieutenant indigène de spahis.

Le protectorat de mai 1881 sur la Tunisie, et par la suite la pénétration du Sud-tunisien eurent une répercussion sur la région. La province de Constantine décida une occupation définitive du Sud-constantinois. Dans le Souf, les Français occupent en premier Débila, en 1882, et y construisent un bordj (un fort de petite taille). Il s'agit d'un choix stratégique lié au contexte tunisien ; Débila étant la dernière palmeraie importante avant le Djérid tunisien. En 1885, El Oued devient une Annexe mais c'est en 1887 qu'une garnison y fut installée après la suppression de celle de Débila.

La population du Souf et ses notables avaient ressenti la présence française comme une menace pour leur religion et leur autonomie. Ceci avait déclenché une série d'attaques de petite envergure dont la dernière fut celle de Débila en 1906. Après la première Guerre mondiale, en 1918, un notable soufi, Cheikh El Hachemi, tenta une révolte qui se solda par un échec. Après le déclenchement de la guerre de libération, plusieurs Soufis rejoignirent les maquis des Aurès. D'autres menèrent des attaques dans le Souf. Ces attaques restaient limitées vu la nature de la région qui rend le repérage des révolutionnaires facile. Quelques caravanes transportant des armes essayèrent de transiter par le Souf mais elles étaient souvent interceptées vu la nature découverte de l'Erg.

La présence européenne dans le Souf était au départ essentiellement militaire. Mais d'autres Européens, géographes, géologues, ingénieurs en forages artésien, des ingénieurs des Ponts et Chaussées ... chargés de

missions diverses avaient effectué des séjours dans le Souf. Avec la création des écoles, d'autres civils européens s'installèrent dans la région, il s'agit des enseignants. Depuis 1908, une infirmerie, sous le contrôle d'un médecin militaire, fut créée. Depuis 1942, elle était tenue par 4 sœurs blanches et une sage-femme (installée en 1946). Selon Voisin (2004), les Européens ne représentaient qu'une infime partie de la population. Leur nombre passe de 50 en 1931, à 100 en 1942, 300 en 1954 et 450 en 1965.

3- L'ancienne structure socio-économique du Souf

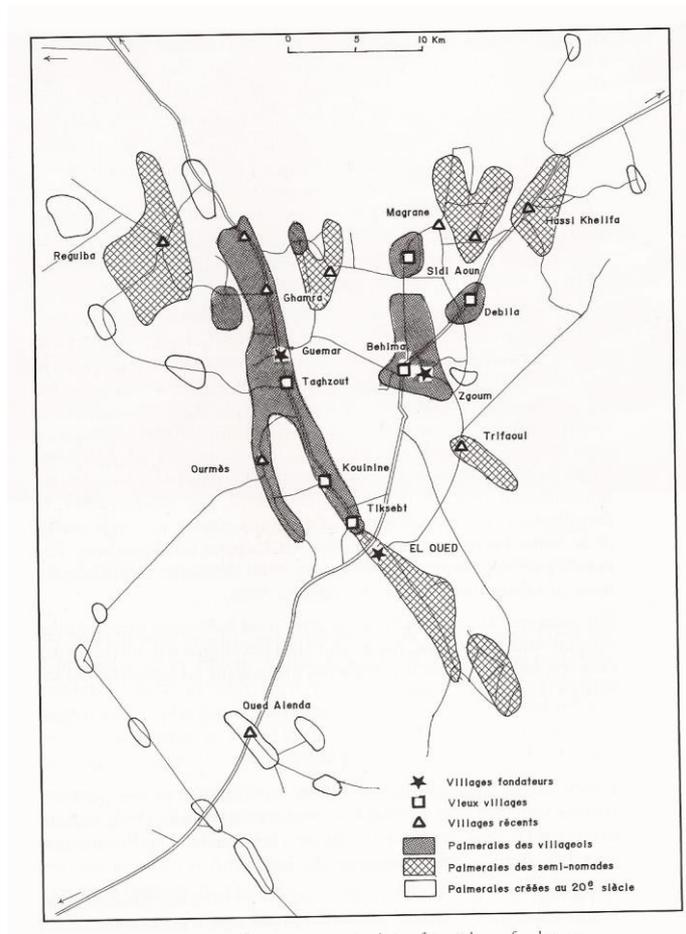
Les tribus arabes arrivées successivement dans le Souf constituent l'essentiel de sa population décrite par Côte comme « composite » (2006 : 37). Au cours de leur cohabitation ces groupes ont noué des relations très complexes de complémentarité, de subordination ou d'oppositions (Côte, *ibid.*)

En plus de ces groupes, la population soufie comptait des Juifs, d'origine ancienne, qui étaient présents dans plusieurs villages jusqu'à la fin de la première guerre mondiale. Selon Voisin (2004), ils vivaient de différents métiers : forgerons, dentistes, teinturiers, bijoutiers, ferblantiers... Quant à leurs femmes, elles pratiquaient le vente à domicile (bijoux, philtres, remèdes, talismans...) Cet auteur rapporte que suite à des malentendus relatifs aux usures et au marché noir, ils avaient été rejetés et avaient quitté les villages. Il n'en restait que près de 300 à El-Oued, Guémar et Réguiba. En 1960, leur nombre se limitait 100 qui sont tous partis en 1962.

À cette population, il faut ajouter les Noirs de la traite venus du Sud. Ce sont des anciens esclaves amenés, par les caravanes provenant de Ghadamès, du Soudan ou du Sénégal pour les besoins agricoles ou domestiques. La dernière vente d'esclave à El-Oued date de 1922. D'après Côte (op. cit.), ils n'étaient pas maltraités par les Soufis. Quant à Voisin (op. cit), il mentionne que rares sont les esclaves qui ont cherché à s'enfuir. Ils obtenaient nourriture et vêtements et certains ont été

affranchis par leurs maîtres mourants. Ils représentaient, au début du XX^e siècle, un pourcentage de 20 à 25% de la population du Souf. Mais leur nombre est passé de 5000 en 1850 à 500 en 1955. Une grande partie des Noirs qui restaient se trouvaient chez les nomades (Voisin, *ibid.*) Côte attribue cette diminution à plusieurs facteurs : le métissage avec les autochtones, l'émigration ou la faible fécondité.

Dans son étude datant de 1955, Bataillon distingue deux groupes humains dans le Souf : Les nomades et les sédentaires. Il est difficile de déterminer l'histoire de la sédentarisation des tribus dans le Souf. Les données historiques ne permettent pas de fixer la date de création des vieux villages. On sait que les trois anciens centres sédentaires, El-Oued, Guémar et Zgoum, existaient déjà à la fin du XVI^e siècle (Côte, 2006). Mais ils peuvent être plus anciens (Bataillon, op. cit.) Après ce tripode de centres sédentaires, d'autres vieux villages se sont créés (carte 3). Le milieu du XIX^e siècle marque la création des villages les plus récents. Leur population vient des vieux villages. La croissance démographique de ces derniers a poussé une partie de leurs habitants à partir ailleurs et à construire d'autres villages (carte 3). Le territoire des villages a été élargi avec la fixation des semi-nomades qui se sont implantés dans le Souf et y ont créé des palmeraies.



Carte 3 : La territorialisation progressive du Souf
 Source : Côte (2006)

Les ressources économiques sont différentes chez les nomades et chez les sédentaires. Les nomades vivaient d'un élevage pastoral essentiellement d'ovins et de caprins complété pour certains par un élevage camelin constituant une ressource complémentaire. Ils transhumaient entre les pâturages de l'erg en hiver et ceux des Nememchas en été. Ils passaient environ quatre mois au village et le reste de l'année en transhumance. Ils possèdent tous des palmiers (Bataillon, op.cit.). Ils passent en général les mois d'octobre, novembre et décembre au Souf et, si leur récolte est bonne, ils restent encore un ou deux mois. Cette récolte constitue une ressource stable contrairement aux troupeaux qui constituent une ressource fragile qu'une épidémie ou de mauvaises conditions climatiques peuvent décimer.

L'élevage ne constituait qu'un volet de l'économie du Souf, la source de production la plus importante était la phœniciculture. Les Soufis ont

développé une forme originale de la culture du palmier-dattier. Au lieu de faire venir l'eau au palmier c'est le palmier qui va à l'eau. Autrement dit, la technique créée par les Soufis consiste à excaver le sable de façon qu'il ne reste qu'une épaisseur de deux mètres avant la nappe phréatique. Ils plantent alors le palmier qui puise l'eau par ces racines directement dans la nappe phréatique. Ce travail est très exigeant. L'excavation ne peut se produire que sur un petit espace. Le fond planté s'appelle le « ghout » et constitue l'unité de l'aménagement agricole dans le Souf. La juxtaposition de ghouts a créé un paysage original ressemblant à des alvéoles d'une ruche. Les palmeraies- entonnoirs sont régulièrement désensablées par les hommes.

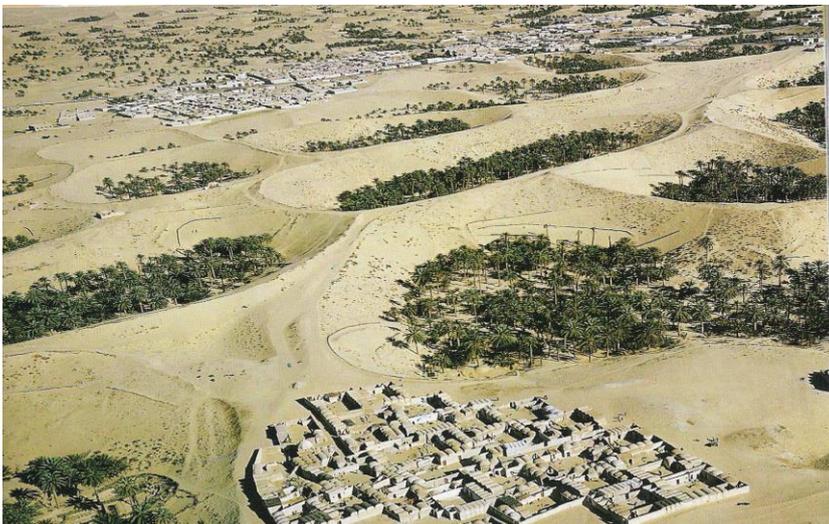


Photo 1 : Les « ghouts » : Les palmeraies-entonnoirs

Le Souf produit plusieurs variétés de dattes. Les principales variétés sont « deglet noir » qui est destinée à l'exportation et le « ghars » destiné à la consommation locale. Cette dernière variété constituait l'aliment de base de la population. L'apport de la vente de la première variété est réservé à l'acquisition de différents produits (céréales, sucre, thé, café, tissus) et à l'entretien des ghouts.

En plus des palmiers, les ghouts comportent généralement des cultures maraîchères secondaires n'ayant qu'une production réduite destinée souvent à la consommation familiale.

La deuxième culture pratiquée dans le Souf est celle du tabac située essentiellement dans la partie Nord de la région (Guémar, Magran et Réguiba). L'introduction de cette culture dans le Souf est assez récente. Elle a débuté pour la consommation locale à Guémar au début du XIX^e siècle. Quelques dizaines d'années après, en 1860, elle constituait une culture d'exportations vers le Tell (Bataillon, op. cit.) Najah (1971) signale que la culture du tabac est ingrate et ne se place qu'en deuxième rang après les dattes dans la maigre économie du Souf.

En dernier lieu, après l'agriculture et l'élevage, le Souf dispose d'une autre source de production qui est l'artisanat. La plus ancienne et la plus grande fabrication dans ce domaine concerne le tissage de burnous et de djellabas en laine. Quant au tissage des tapis, il est plus récent et a été introduit à la fin du XIX^e siècle par des frères turcs (Najah, op.cit.) Il est vendu hors du Souf (Bataillon, op.cit.)

Contrairement aux régions voisines du Bas-Sahara, le Souf n'a pas bénéficié des grands flux du commerce caravanier. Un seul axe caravanier existait. Il s'agissait de celui liant le Souf à Ghadamès et qui servait à alimenter le Souf uniquement. En plus de ce trafic, les Soufis effectuaient des échanges avec le Nememcha durant les périodes de transhumance.

Malgré la diversité des sources de production, le niveau de vie du Soufi est bas (Bataillon, op.cit.) Le nombre de palmiers et de têtes de bétail par tête d'habitant a été limité. La croissance démographique a été plus rapide que le développement des ressources (tableau 1). Ainsi, « *au début du XX^e siècle, les Soufi faisaient figure de population saharienne pauvre* » (Côte, 2006 : p.41).

Pour apporter une amélioration à cette vie austère, les Soufis choisirent l'émigration. En 1955, sur une population active de 30000 hommes, Bataillon dénombre plus du tiers d'émigrés soit 11600. Les oasis du Sud constantinois et du Sud tunisien (l'Oued Righ, les Zibans, le Djérid, le Nefzoua) constituaient les premières destinations des émigrés soufis. Après la constitution d'un véritable réseau routier vers la fin de la colonisation, les émigrés soufis prennent d'autres destinations et

s'orientent davantage vers le Nord du pays où ils travaillent comme artisans, manœuvres ou commerçants. Ils se sont orientés vers la France et les chantiers pétroliers du Sud.

Années	1887	1900	1911	1926	1931
Total de la population	21.018	32.128	47.956	63.848	68.203

Tableau 3 : L'évolution de la population du Souf entre 1887 et 1931

Source : Cauvet (1934)

En ce qui concerne l'organisation sociale du Souf, elle a été régulée pendant des siècles par des rapports lignagers. Les groupes lignagers sont caractérisés par une forte endogamie. La structure lignagère définit la structure sociale et détermine la trame urbaine et les fonctions sociales. Au sein de chaque groupe lignager, de grandes familles s'imposent et le dominant. Les clans ou les tribus sont constitués suite à l'alliance de plusieurs groupes lignagers.

La grande famille patriarcale constitue la structure sociale de base. Sous le même toit elle réunit deux ou trois générations agnatiques composées par les frères mariés vivant sous l'autorité du père. Le regroupement de la famille continue après la mort du père sous l'autorité du frère aîné. La grande famille constitue une structure socio-économique qui met en commun les revenus et les biens (Belguidoum, 2005a).

Dans le Souf, comme dans tout le Bas-Sahara, Belguidoum (2002) distingue trois ordres : la bourgeoisie foncière et marchande, les religieux (imams, cadis, Cheikhs de différentes confréries) et la masse du petit peuple. Le premier ordre, dont la richesse permet de légitimer la domination, détient le champ politique. Son rôle consiste à réguler les rapports avec le pouvoir central (les différentes dynasties, la régence d'Alger puis la colonisation française), avec les tribus bédouines et avec les autres cités de la région. Quant au deuxième ordre, il occupe une place importante. Il surveille les deux autres ordres via le droit canonique. En plus de sa fonction religieuse, il exerce le contrôle social. En définissant le pur et l'impur, le licite et l'illicite, il contrôle la morale citadine

et le commerce. Cet ordre vit des dons des deux autres. Durant plusieurs siècles, la pratique religieuse dans le Souf a été encadrée et suivie par les confréries : la Tidjanya, la Qadrya et la Rahmánya (Voisin, 2004). Le troisième ordre est composé essentiellement de la paysannerie, des petits artisans et commerçants.

4- Transformation de la configuration socio-économique

La mutation du Souf, et du Sahara algérien, a commencé avec la colonisation française mais elle s'est accélérée avec la politique d'intégration adoptée par l'État indépendant. Pendant la colonisation, la création des territoires administratifs et militaires a entraîné l'affaiblissement du pouvoir politique des chefs des tribus sans les éliminer complètement car ils ont été réintroduits dans le nouveau système (Bataillon, 1960). La colonisation a apporté d'autres changements dans le Souf : les constructions scolaires et hospitalières, développement du forage et du réseau de liaisons. C'est ce dernier qui va permettre l'ouverture du Souf sur l'extérieur et son désenclavement. Durant la première moitié du XX^e siècle, l'accès au Souf se faisait par de mauvaises routes qui le liaient à Biskra ou à Touggourt. L'évolution des infrastructures et des liaisons ne se produit que vers la fin de la colonisation sous l'impact de l'entrée dans l'économie du pétrole. Cette évolution se traduit par la réalisation d'une voie ferrée de 145 km qui se raccordait à la voie Biskra-Touggourt. Cette voie n'a fonctionné qu'entre 1946 et 1954. La deuxième manifestation de cette évolution réside dans la création et le revêtement de trois axes routiers : route de Biskra en 1956, route de Touggourt en 1963 et route de Tunisie en 1965 (Côte, 2006).

Cependant, le grand bouleversement du Sahara et du Souf se produit après l'indépendance. Source de richesse économique (gisements pétrolifères), le Sud revêt un intérêt capital pour le pouvoir central. Cet intérêt se traduit par un nouveau découpage administratif qui amène à la création de nombreuses activités, d'équipements et de services :

directions et sous-directions administratives, hôpitaux, centres de santé, lycées, collèges, universités, réseaux de postes et de banques... Cette nouvelle organisation administrative a permis la création de milliers d'emplois ce qui a développé l'attraction des wilayat du Sud et a provoqué l'inversion des flux migratoires. Elle a également d'énormes conséquences sur l'habitat et le mode de vie (Belguidoum, 2002). C'est en 1984 qu'El-Oued a été promu comme chef-lieu d'une wilaya qui regroupe en plus du Souf la partie Nord de l'Oued Righ. Cette promotion a contribué à l'augmentation des investissements de l'État et au retour de quelques migrants soufis qui ont vu dans cette promotion une occasion pour faire fructifier leurs capitaux. Ces derniers ont participé au développement des secteurs du commerce et de l'industrie.

L'intégration du Sahara à l'économie globale du pays a eu comme conséquence une diversification notable des activités. Le tableau suivant permet de rendre compte de cette diversification à El-Oued.

Activités	Agriculture	Industrie	BTP	Services publics	Commerces et services privés
Effectif	3400	2000	2600	12000	7000
Pourcentage	12,2	7,4	9,5	44,5	26

Tableau 4 : Répartition de la population occupée par secteur d'activités en 2000

Source : Belguidoum (2005a)

L'agriculture ne représente plus le premier secteur d'activité dans le Souf. Elle est largement dépassée par les services publics, les commerces et services privés. Mais elle a connu de nombreuses évolutions. Les palmeraies sous formes de ghouts ne constituent plus la principale forme agricole dans la région surtout qu'une partie de ces derniers ont souffert d'enneigement à cause de la remontée de la nappe phréatique. D'autres formes d'agriculture se sont développées dans la région dont la plus importante est celle des pommes de terre. Des petites et moyennes paysanneries de production marchande spécialisées dans le maraîchage sont apparues dans le Souf. Elles alimentent les marchés de la région et les marchés de gros.

Le système d'irrigation se modernise et les motopompes deviennent l'instrument de base de la conversion agricole du Souf. En plus, les Soufis ont su adapter le système californien des rampes-pivots qui permettent d'irriguer d'un coup 30 à 50 ha. Des mécaniciens et des ferronniers soufis ont pu bricoler des mini-pivots qui peuvent irriguer entre un $\frac{1}{4}$ et 4 ha.

La principale source de richesse économique dans le Souf est le commerce. Longtemps en marge du commerce caravanier, les Soufis ont pu créer des réseaux commerciaux puissants et dynamiques. Ces réseaux sont nés avec l'appui de la diaspora soufie. De nombreux émigrés soufis ont réussi et sont à l'origine de la création de ces réseaux. Profitant de la situation stratégique de la région donnant sur les frontières tunisiennes et libyennes, les Soufis ont instauré une exportation clandestine des produits manufacturés subventionnés en Libye pour les revendre en Algérie. Ceci fait d'El oued une des places marchandes frontalières les plus importantes du Maghreb (Belguidoum, 2005a). Côte compte dans le Souf 10.000 commerces formels soit un pourcentage élevé d'un commerce pour 15 habitants.

De nouveaux services plus modernes viennent s'ajouter aux commerces traditionnels et attestent du changement du mode de vie de la population (taxiphones, cybercafé, librairie...) En plus de ces services, le secteur des professions libérales s'est également développé. Ainsi différents cabinets de médecins généralistes et spécialistes, des cliniques privées, des cabinets de comptable, des bureaux... apparaissent dans le Souf. Les écoles privées d'enseignement de langues étrangères (le français et l'anglais) constituent également une catégorie des nouveaux services proposés. La première a été ouverte à la fin des années 1990 dans le centre des jeunes du Souf. Il s'agit d'un centre privé financé par un homme d'affaire soufi. Il faut attendre quelques années pour voir d'autres écoles de langues apparaître.

Les grands commerçants soufis ont utilisé une partie de l'accumulation résultant de l'activité commerciale pour financer des activités industrielles.

Les premières unités industrielles se sont spécialisées dans le cosmétique. Il s'agit à l'origine d'une activité familiale implantée à Alger qui s'est développée pour créer une unité dans le Souf. En plus de la cosmétique, d'autres secteurs d'activités industrielles se sont créés dans le Souf : l'agro-alimentaire, les plastiques, les matériaux de construction...

Ces mutations économiques ont eu un impact considérable sur la structure sociale de la société soufie. Belguidoum (2005b) recense trois modifications majeures. Il constate en premier l'émergence d'une nouvelle élite économique composée des grands commerçants, entrepreneurs, professions libérales. Cette élite a supplanté les grands propriétaires fonciers affaiblis par la révolution agraire qui a nationalisé une partie des grandes propriétés. À ce propos, Belguidoum (*ibid.*) parle d'ascensions sociales qui peuvent être fulgurantes. Il mentionne que les deux plus grandes fortunes d'El Oued sont d'origine modeste. Cette nouvelle élite comprend environ 4000 familles à El Oued soit 8% de la population active. La salarisation de l'économie a conduit à la constitution de nouveaux groupes sociaux. Il s'agit des couches moyennes et supérieures salariées. Salariés situés entre l'élite économique et le reste de la population, les cadres moyens et supérieurs occupent des fonctions de direction et de gestion dans les secteurs publics de services et de production. Les cadres supérieurs, directeurs d'entreprises publiques, responsables des directions administratives, enseignants d'université, ingénieurs, magistrats et médecins du secteur public..., se trouvent en haut de la hiérarchie sociale. Leurs revenus économiques les placent en dessous de la bourgeoisie économique. Mais la modestie de leurs revenus est aisément compensée par l'importance de leur statut social, politique symbolique et culturel (Belguidoum, 2002). Les cadres moyens, enseignants, techniciens supérieurs, chefs de services..., ont des revenus sécurisés et sont dotés d'un capital scolaire et culturel. Progressivement, des cadres supérieurs et moyens natifs du Souf et du Sahara ont remplacé l'encadrement initial assuré par des personnels venus du Nord.

En plus des couches citées précédemment, les couches populaires représentent 60 à 65% de la population. Dans ces couches on peut

distinguer des salariés à plein temps (employés d'administration et de service, ouvriers d'usine et du bâtiment...) des saisonniers et des journaliers de la construction et de l'agriculture. Souvent dans ces couches, des familles d'une taille importante, six ou sept personnes, vivent d'un seul salaire ou encore de petits revenus issus des emplois saisonniers et des activités informelles. Si la création de l'emploi dans les années 1970 a été porteuse d'espoirs pour ces couches, les évolutions économiques des années 1980-1990 ont eu des répercussions négatives sur elles et ont contribué à les fragiliser. Les emplois saisonniers, le taux important du chômage (environ 30%), les salaires peu élevés et la taille importante des familles, alimentent une situation de pauvreté. Les différentes activités informelles pratiquées par les familles n'arrivent pas à compenser cette situation.

5- La scolarisation dans le Souf

Avant de commencer cette partie, signalons que nous avons rencontré de grandes difficultés dans la collecte des informations relatives au sujet traité. Ainsi, nous trouvons-nous avec plusieurs informations manquantes. Nous aurions aimé, par exemple, avoir des statistiques exactes sur les écoles coraniques dans le Souf, savoir quelle était la réaction des Souafa face à l'école française, leur relation avec les instituteurs et surtout le programme enseigné et les méthodes utilisées dans cette école.

Pour traiter du sujet de la scolarisation dans le Souf, nous avons choisi de le présenter en suivant le développement historique des établissements scolaires. Selon les types d'établissements existants, les langues d'enseignement, les disciplines étudiées et les objectifs visés, nous avons pu dégager trois époques importantes : avant 1886 où seules les écoles coraniques enseignant l'arabe existaient, entre 1886 et 1962 où les écoles laïques françaises ont fait leur apparition dans la région pour donner à la scolarisation un nouvel aspect et de nouveaux objectifs, et

enfin après 1962 où la scolarisation était bien marquée par les différentes politiques linguistiques du pays indépendant.

5-1- Avant 1886

Tout au long de leur présence au Maghreb, les turcs refusèrent de s'assimiler à la population arabo-berbère. Sur le plan social et linguistique, ils vécurent en communauté distincte et ne favorisèrent pas le développement de leur langue, le turc. Néanmoins, ils n'ont pas empêché la population de s'arabiser et de s'islamiser encore d'avantage. L'Islam et la langue arabe s'implantèrent définitivement en Afrique du nord. L'enseignement de la langue arabe et du Coran fut maintenu par l'intermédiaire des mosquées et des écoles coraniques.

Dans le Souf, l'enseignement de l'arabe a été introduit dès le début de la sédentarisation. Cet enseignement a toujours constitué un souci permanent pour les familles soufies pour lesquelles cet enseignement développe l'aspect religieux¹² et intellectuel de l'enfant, et apporte même un honneur à la famille. Chaque village, si ce n'est chaque quartier, dispose d'une école coranique qui ne contient aucun mobilier. Le matériel d'apprentissage, fort modeste, se compose d'une planchette de bois « El-louah » sur laquelle les apprenants écrivent en utilisant un morceau de rosier sec taillé en bec de plume appelé « El calame ». Quant à l'encre, elle est fabriquée localement à partir de la laine relevée de la région ventrale du mouton, brûlée, pilée avec du suif et du sel et imbibée d'eau. L'apprenant efface sa tablette en utilisant de l'eau chaude, puis en étendant une couche d'argile blanche et en la laissant sécher au soleil.

L'enseignant dans ces écoles coraniques est appelé Taleb, il jouit d'un grand respect de la part des enfants¹³ et de tous les habitants du

¹² L'engouement de la part des habitants du Souf pour l'enseignement répond surtout au précepte religieux qui engage à « s'instruire du berceau à la tombe ». (Najah, 1971)

¹³ Lorsqu'un enfant parvient à réciter tout le Coran par cœur, une cérémonie est donnée en son honneur. Vêtu de beaux vêtements souvent neufs, il est promené à dos d'une

village. Il ne vit que de ses biens ou des dons symboliques présentés par les parents des enfants.

L'école ouvre ses portes au lever du jour. Elle fonctionne tous les jours et on n'y connaît de vacances que pendant les fêtes religieuses qui ne dépassent pas la durée d'une semaine. Seuls les enfants dont la famille quitte le village en été pour aller vivre dans la palmeraie, interrompent leur apprentissage pour le reprendre dès leur retour dans le village en automne.

L'enfant, garçon ou fille, était conduit à l'école coranique dès l'âge de quatre ou cinq ans.

Assis par terre, les apprenants écoutent le Taleb qui dicte le Coran verset par verset, copient sur leur tablette puis répètent en chœur phrase par phrase. Ainsi, et pendant plusieurs années les apprenants répètent les versets jusqu'à l'apprentissage de tout le livre sacré par cœur.

Certes un tel processus d'enseignement nécessite un long effort mental de la part des apprenants, mais, ne leur confère-t-il pas une mémoire visuelle et auditive exceptionnelle ?¹⁴ Ainsi, « *si un jour, ils avaient à améliorer leurs connaissances par des études de littérature, de « Feqh »- droit musulman- ou par l'approfondissement du texte sacré, ceux formés à cette méthode réussissent souvent beaucoup mieux que leur condisciples qui ne récitent pas le Coran* » (Najah, 1971 :109).

Nous pouvons toutefois remarquer que l'école coranique a vécu en symbiose totale avec la communauté locale. Actuellement, ces écoles fonctionnent plus que jamais dans les villes et les villages. Cette pérennité revient à leur rôle primordial dans l'apprentissage du coran.

Les deux villages du Souf qui ont montré, depuis longtemps, leur assiduité particulière à l'enseignement de l'arabe sont Guémar et Zgoum. Pour les

mule ou d'un cheval à travers le village puis conduit à son école coranique pour y baiser les mains de Taleb, désormais jouissant d'autant d'égard que pour les parents, étant devenu le père spirituel.

¹⁴ Signalons pourtant que, dans la plupart des cas, les apprenants ne comprenaient guère ce qu'ils récitaient, ainsi l'école coranique ne développe pas assez chez eux les capacités d'abstraction et de réflexion.

populations de ces villages, les études peuvent être poussées au-delà de l'école coranique. Chaque année, une élite d'apprenants connaissant le coran par cœur partait à Tunis afin de poursuivre les études dans l'institut de Zitouna. Il s'agit là d'un cycle secondaire complet dans les domaines philosophique, théologique et juridique. Certains vont plus loin en continuant les études supérieures dans les mêmes disciplines.

5-1-1- Le rôle des confréries

Les confréries religieuses ont occupé et occupent encore une grande place dans la société soufie. En plus de leur rôle spirituel et social, les confréries ont joué un rôle éducatif très important. L'action primordiale des confréries consiste dans le maintien de la foi islamique et la vénération de la religion à travers le Coran. Elles visaient à ce que le livre sacré accède à tous les cœurs. Pour atteindre cet objectif, chaque quartier était pourvu d'une école coranique. Selon Najah, nous pouvons dire qu'il existe au minimum une école coranique pour 500 habitants. Les « djamâ », étaient aussi fréquents que les écoles coraniques, il s'agit à la fois d'un lieu d'enseignement et de prières quotidiennes.

En plus de l'enseignement réservé aux enfants et aux adolescents dans les écoles coraniques et dans les « djamâ », une instruction orale était réservée aux adultes, même aux illettrés. Il s'agit de causeries, se passant souvent le soir dans les mosquées, traitant du Fiqh, le droit musulman. Comme le Taleb de l'école coranique, le cheikh qui commente les préceptes fondamentaux de la religion est vénéré par toute la population.

Les écoles coraniques constituaient les seuls établissements scolaires dans le Souf jusqu'à la construction de la première école laïque française en 1886. Cet évènement est d'une grande importance car il a déclenché une série de changements dans le domaine de l'enseignement dans le Souf. Depuis cette date, le paysage scolaire dans le Souf est en constante mouvance jusqu'à nos jours. Mouvance accrue par l'accroissement de la

population, par l'engouement pour l'instruction, et surtout par les différentes politiques linguistiques suivies dans le pays. Au milieu de ce paysage, continuellement instable, l'école coranique a su toujours garder la même place et le même rôle ; elle permettait aux Soufis ainsi qu'à tous les algériens musulmans de préserver leur religion et leur langue.

5-2- Entre 1886 et 1962

Avant de parler du développement des écoles françaises dans le Souf, nous jugeons utile de présenter au premier abord le système de scolarisation colonial, sa genèse, son développement et ses objectifs.

La période entre 1830 et 1962 fut marquée par l'instauration et le développement d'un nouveau mode de scolarisation complètement différent et opposé aux objectifs et aux principes de l'école coranique. Il s'agissait des écoles laïques françaises. Au début, ces écoles étaient reçues avec une grande hostilité de la part des algériens musulmans voulant préserver leur religion, leur langue et leurs mœurs. La même opposition fut remarquée dans le milieu des colons européens, mais les motifs en sont différents. Pour eux, « *toute dépense budgétaire accordée à la scolarisation des indigènes apparaît comme une déperdition de fonds improductifs, préjudiciable à la mise en valeur des terres.* » (Saurier, 1981 :21) Les seuls adhérents à ce projet étaient les juifs algériens.¹⁵

Nous pouvons dire qu'entre 1830 et 1962, l'enseignement primaire en Algérie est passé par trois grandes périodes. Entre 1830 et 1880, le domaine de la scolarisation constituait un champ de tâtonnement sans avoir une véritable politique scolaire, c'est ainsi que pendant ces cinquante années, cinq tentatives dans le domaine de la scolarisation se sont succédées : l'enseignement mutuel, les écoles maures-françaises, les écoles arabes-françaises, l'essai de rénovation de l'enseignement coranique libre et les écoles communales libres.¹⁶ La période entre 1881

¹⁵ Hormis quelques îlots d'hostilité par les Juifs comme à Oran.

¹⁶ Pour plus d'informations sur ces tentatives, Cf. Saurier (op. cit: 32-39).

et 1943 marqua le développement de l'enseignement primaire élémentaire de type métropolitain qui favorisait la méthode de la redécouverte à l'encontre de l'information passive. En plus de l'attachement de la population colonisée à sa langue et sa religion, la diffusion de cet enseignement se heurta à une autre difficulté ; il s'agissait de l'expansion démographique. Vu les résultats insatisfaisants remarqués au début de cet enseignement, de nouveaux « *Plans d'études et de programmes de l'enseignement primaire des Indigènes* » furent élaborés entre 1890 et 1898 visant surtout une différenciation entre les programmes métropolitains et ceux destinés aux indigènes. La troisième période d'enseignement primaire commence en 1944. Elle fut surtout influencée par la deuxième guerre mondiale qui avait alimenté les aspirations des peuples colonisés à plus de liberté et d'égalité. L'objectif primordial à cette époque était de remédier à la situation de scolarisation inégalitaire car en 1944, 8,8% des enfants musulmans étaient scolarisés contre 90% des enfants européens (Saurier, op.cit. :57).

Les objectifs majeurs de l'école française se trouvent réunis dans le préambule du « Plan d'études » de 1898, qui donne les finalités des programmes conçus :

« L'instruction donnée aux Indigènes a pour but de faire d'eux des éclairés, prévoyants, amis du travail, disposés à se rapprocher de nous par l'usage de notre langue et la constatation des progrès auxquels nous leurs offrons de participer en vue d'améliorer leur bien-être, leur hygiène, leurs pratiques agricoles, leurs travaux industriels, leurs relations commerciales. » (Besserve-Bernollin, 1981 :134)

Ce passage reflète les représentations véhiculées par les textes officiels de l'époque données sur la langue française considérée comme garante du développement de la personne, du progrès et du rapprochement entre les Français et les « indigènes ».

Pour aboutir à cela, les « Plans d'études » proposaient des programmes qui tendaient à ne pas dépayser les élèves et à leur donner un enseignement adapté à leur vie (Besserve-Bernollin, op.cit.). Ces programmes regroupaient des matières différentes telles que le français,

la morale, l'histoire, la géographie, l'instruction civique, le calcul, l'observation, l'enseignement manuel et l'agriculture. Nous nous intéressons surtout à l'enseignement du français qui constitue notre objet d'étude, à la méthode utilisée pour l'enseigner aux « Indigènes » et aux représentations qui sous-tendent aussi bien les méthodes que les programmes. Les représentations que nous présentons dans cette partie sont celles que nous trouvons dans les « *Plans d'études et de programmes de l'enseignement primaire des Indigènes* ». La langue française est considérée comme vecteur de la civilisation occidentale. Donc, si l'enseignement primaire veut exercer une influence civilisatrice positive, il devra obligatoirement utiliser le français comme moyen d'expression car seul le français permettra le rapprochement entre les Français et les « indigènes ».

C'est pour cette raison que la méthode d'enseignement du français doit omettre le passage par la traduction et par la langue maternelle de l'élève ; l'arabe ou le berbère. La méthode utilisée était donc la méthode directe. Le vocabulaire était acquis en montrant l'objet ou en effectuant l'action puis en disant le mot correspondant en français. L'application de cette méthode avait recours, en plus à des objets matériels et des tableaux dessinés puisés d'abord dans l'univers familiers de l'enfant, à l'animation « *de petites saynètes exécutées et dialoguées par les enfants eux-mêmes et surtout à une pédagogie active, concrète, associant inlassablement le signe à la chose, l'acte au signe* » (Besserve-Bernollin, op.cit. :135). Ainsi, « l'indigène » est habitué à penser en français surtout que dans les autres matières, l'enseignement était soumis à une « mise en phrases » en français.

5-2-1- Les écoles primaires et les collèges dans le Souf

Cette partie pourrait sembler trop statistique, mais elle reste nécessaire car elle nous permettra de retracer l'évolution du nouveau mode de scolarisation dans le Souf, celui des écoles laïques.

La première école laïque dans le Souf fut construite en 1886 à El Oued. Elle comportait une classe et un logement. L'école de Guémar fut construite en 1907 et celle de Kouinine en 1912. Ces trois écoles avec leurs huit classes en tout restèrent les seules dans le Souf jusqu'en 1946. Elles devenaient de plus en plus insuffisantes par l'afflux des élèves, elles en accueillait une centaine au début du siècle dernier.

C'est la fin de la 2^{ème} guerre mondiale qui a permis l'apparition d'une nouvelle politique de construction scolaire qui a permis l'augmentation du nombre de classes et leur extension vers les villages et les localités les plus éloignées. Ses effets ne sont perçus dans le Souf que vers 1946 où les écoles de Zgoum et Béhima furent créées. L'année suivante marqua l'apparition des écoles de Magrane, Ouermès, Réguiba et Bayada. Le progrès fut remarquable : en 1948, on comptait 33 classes dans la Souf, réparties sur dix écoles et accueillant 780 élèves. Signalons que jusque-là seuls les garçons avaient accès à cette scolarisation. La scolarisation des filles n'a commencé qu'en 1948 à Guémar. D'autres écoles de filles furent construites par la suite : en 1949 à Tiksebt, en 1952 à Trifaoui, Hassi Khalifa et Amiche, en 1953 à Ghamra, en 1954 à Drimini (Voisin, 2004).

La construction scolaire n'a pas cessé de se développer avec la création d'écoles dans presque tous les villages du Souf même les plus lointains : celle de Taghzout en 1956, une nouvelle école de dix classes en 1957 à El Oued, celle de Nakhla en en 1960, et celles de Djedeïda, Sahan El Mast, Hobba, Hamraïa et Ali Derbal en 1961. Les statistiques présentées par Voisin nous ont permis de constater l'évolution croissante du nombre d'écoles dans le Souf. De dix en 1948, le nombre d'école passe à vingt en 1959 comptant 76 classes et accueillant 2123 élèves. Le

nombre d'élèves a atteint 3474 en 1960, dont 456 filles occupant 85 classes. En 1961, 4000 élèves étaient répartis sur 104 classes dans tout le Souf.

Ce bilan peut nous sembler important, mais il faudrait cependant chercher le taux d'enfants scolarisés pour savoir si le nombre d'écoles et de classes créées était réellement suffisant. Les constructions scolaires n'ont cessé d'augmenter, mais la poussée démographique était plus rapide. C'est ainsi qu'on se trouvait avec seulement un cinquième d'enfants du Souf scolarisés en 1962.

Concernant le corps enseignant, signalons qu'il s'élevait à 116 instituteurs et instituteurs en 1962 qui dépendaient de l'inspection académique d'El Oued installée en 1960. Avant cette date ils faisaient partie de la circonscription de Touggourt.

Après l'école primaire les élèves étaient orientés vers différents collèges. Une centaine d'élèves, répartis sur quatre classes, fréquentait le CEG (Cours d'enseignement général) d'El Oued ouvert en 1953. Il était composé de quatre classes. L'enseignement proposé dans ce collège leur permettait de se présenter au brevet. Deux autres types de collèges existaient dans le Souf : le cours d'enseignement technique, CET, et le cours d'enseignement commercial, CEC. Le CET groupait cinq sections ; tissage, menuiserie, mécanique, électricité et plomberie. Le CEC a été créé en 1960. En 1962, il accueillait une trentaine d'élève.

Par ailleurs, les Sœurs blanches proposaient une formation pratique à une centaine de jeunes filles d'El-Oued dans un Centre de Formation Artisanale créé en 1942.

5-3- Après 1962

Comme dans tout le reste de l'Algérie indépendante, deux paramètres ont favorisé un développement intense de la scolarisation dans le Souf. Le premier est relatif aux efforts déployés par l'État pour la démocratisation

de l'enseignement et le second à la poussée démographique de la population soufie qui est passée de 92 000 habitants en 1948 à 647 548 habitants en 2008.

Le premier développement majeur dans les structures éducatives consiste dans la création du premier lycée d'El-Oued qui a été ouvert en 1974. En 1980, on peut compter 4 lycées dans la wilaya, en 1998, 25 et en 2007, 36. Le secteur universitaire a fait son apparition dans la wilaya en 1995 avec la construction d'une annexe de l'institut national du commerce accueillant 71 étudiants. Ce noyau est promu au rang de centre universitaire en 2001. En 2010/2011, il accueillait 12123 étudiants inscrits dans 5 instituts (sciences et technologie, sciences économiques, commerciales et de gestion, sciences juridiques et administratives, lettres et langues et sciences humaines et sociales). La formation professionnelle s'est également développée dans la wilaya qui compte actuellement un institut national de formation professionnelle, 9 centres et 6 annexes.

En ce qui concerne l'enseignement primaire moyen et secondaire, le tableau suivant recense les différents établissements pour l'année scolaire 2006/2007. Il s'agit de l'année durant laquelle nous avons effectué notre enquête de terrain dans les écoles primaires du Souf.

	Primaire	Moyen	Secondaire	Total
Établissements	335	95	36	466
Élèves	100343	48850	22380	171573
Enseignants	3766	2237	1123	6736
Classes	3220	1475	582	5277
Moyenne d'élèves par classe	31	33	38	32

Tableau 5 : Effectifs scolaires de la wilaya d'El-Oued (2006/2007)

Source : La direction d'éducation d'El-Oued.

Concernant le niveau d'instruction de la population de la wilaya, nous nous référons au recensement de 2008 qui nous offre les statistiques suivantes :

	Wilaya d'El-oued	Niveau national
Sans instruction	17,9	22,4
Alphabétisé	0,1	0,1
Primaire	29,2	25,2
Moyen	28,6	27,6
Secondaire	15,5	15,9
Supérieur	5,8	7,6
Non déterminé	2,2	0,7

Tableau 6 : Niveau d'instruction pour la population âgée de plus de 6 ans.

Source : Office National des Statistiques (http://www.ons.dz/IMG/pdf/pop6_national.pdf)

D'une façon générale, le niveau d'instruction de la population soufie n'est pas éloigné de celui de la population nationale. Des différences apparaissent au niveau primaire où le taux d'instruction de la population de la wilaya est supérieur, et au niveau supérieur où celui-ci est inférieur. Le taux d'analphabétisme dans la wilaya est largement inférieur à celui recensé au niveau national. L'analphabétisme touche plus les femmes avec un taux de 23,3% que les hommes 12,6%.

C'est en exerçant la fonction d'enseignante de français dans différents lycées du Souf que nous avons constaté les attitudes négatives relatives à cette langue chez les apprenants soufis et le manque de motivation chez les enseignants. Ces constats nous ont amenée à nous interroger sur la situation de l'enseignement/ apprentissage du français dans la région. Notre réflexion sur cette situation s'est d'abord centrée sur les raisons des attitudes et du manque de motivation constatés. Nous nous sommes intéressée, en premier lieu, aux représentations relatives à la langue française et à leurs influences sur l'enseignement/ apprentissage de cette langue dans la région. Nous avons aussi réfléchi à l'impact de ces représentations sur la construction de l'identité personnelle et professionnelle des enseignants. Pour étayer ces réflexions, nous avons eu recours à différents champs théoriques tels que la psychologie et la psychologie sociale et l'anthropologie auxquelles nous avons emprunté les

notions de représentation sociale, attitude, stéréotype, motivation et identité. Ce sont ces notions qui seront au cœur de la partie suivante de notre travail.

- **TROISIÈME PARTIE : Recueil et traitement des données**

CHAPITRE 6 : CONSTRUCTION DES DONNÉES

Comme nous l'avons dit, notre recherche a pris source dans notre expérience dans l'enseignement secondaire dans le Souf. Elle part d'un constat d'une situation problématique marquée par le rejet du français chez les lycéens et un manque de motivation chez les collègues enseignants. Notre expérience personnelle en tant qu'originnaire de la région nous a permis de constater que la situation problématique que nous avons observée ne se limite pas au lycée. Selon les échanges que nous avons eus avec différents apprenants et enseignants, cette situation s'étend à tous les paliers. L'objectif principal de notre recherche est d'expliquer cette situation problématique en déterminant les différents paramètres qui produisent un effet négatif sur l'enseignement/apprentissage du français dans la région.

Comme pour tout chercheur, c'est l'objectif que nous nous sommes fixé qui a déterminé notre façon d'aborder l'enquête et le choix des outils d'enquête. Un autre facteur indépendant de notre problématique et de nos objectifs a eu, aussi, une influence sur nos choix méthodologiques. Il s'agit d'une contrainte relative aux conditions matérielles dans laquelle nous avons mené notre étude. Nous sommes installée à Besançon depuis le début de notre travail de recherche et nous y travaillons à mi-temps en tant qu'auxiliaire de vie scolaire pour subvenir à nos besoins. Par conséquent, nos possibilités de déplacements étaient limitées sans parler du fait qu'ils étaient conditionnés par des autorisations chichement délivrées. Notre emploi du temps ne nous permettait pas de déplacements en dehors des vacances scolaires, fait qui ne favorisait pas la réalisation de l'enquête auprès d'un public scolaire. Nous avons donc dû écarter les observations de classe comme moyens de collecte de données et dû opter pour d'autres moyens que nous exposons ci-dessous.

1- Choix du public enquêté

Nos constats de départ ont concerné, certes, des apprenants et des enseignants du cycle secondaire, mais nous avons choisi d'effectuer notre étude dans le cycle primaire. C'est à ce cycle, en effet, que commence l'enseignement/ apprentissage du français. Il était donc plus judicieux de commencer l'étude à ce stade. Dans un objectif d'obtenir un croisement de regards, nous avons choisi d'effectuer notre collecte de données à la fois auprès d'apprenants et d'enseignants dans le primaire.

2- Choix de l'outil d'enquête

Nous nous appuyons, donc, sur leur discours pour décrire le contexte de notre étude. Nous soutenons, avec Abric (1994c) qu'une réalité objective n'existe pas en soi et que toute réalité est représentée, reconstruite, appropriée par le groupe et intégrée à son système de valeurs. Le discours des enquêtés ne véhicule pas, donc, la réalité objective de la situation décrite mais les représentations que les enseignants et apprenants construisent à propos de cette réalité.

L'approche pluri-méthodologique s'avère la plus adéquate à l'étude des représentations sociales (Abric, 1994). Ainsi, la collecte de données auprès des enseignants et des apprenants a été réalisée en suivant une stratégie de triangulation qui est considérée par Savoie-Zajc (2004 : 289) comme « *une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits.* » Plusieurs formes de triangulation sont possibles (Apostolidis, 2007 : 15) :

- triangulation des données : utiliser différentes sources de données dans une étude ;
- triangulation du chercheur : engager plusieurs chercheurs pour la collecte et l'interprétation des données ;

- triangulation théorique : utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies ;
- triangulation méthodologique : utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène ;
- triangulation interdisciplinaire : articuler les données avec des connaissances issues de différents champs disciplinaires.

Nous présenterons, dans ce qui suit, les outils de recueil de données en deux parties : en premier lieu, ceux utilisés pour la collecte de données auprès des enseignants de français, et en second lieu, ceux que nous avons appliqués aux apprenants.

2-1- Outils utilisés auprès des enseignants

Nous avons opté pour une triangulation méthodologique s'appuyant sur deux outils complémentaires : le questionnaire et l'entretien semi-directif. La raison qui a motivé ce choix consiste dans le fait que l'usage de ces deux outils d'enquête nous permettra de combiner les deux approches quantitative et qualitative. C'est le questionnaire qui garantira l'accès à des données quantifiables alors que l'entretien permettra d'aller, à travers des analyses fines, dans les profondeurs des phénomènes étudiés.

Le questionnaire a été adopté dès le départ comme l'outil principal de l'enquête sous l'effet des conditions matérielles de réalisation de l'enquête que nous avons décrites précédemment. Nos déplacements étant limités et conditionnés par une autorisation, nous avons favorisé le questionnaire comme outil principal de l'enquête. Ce choix a été motivé par les conditions de sa passation qui ne nécessitait pas notre présence dans le Souf.

Concernant l'entretien, Blanchet et Gotman (2007 : 38-46) distinguent trois usages de l'enquête par entretien selon son utilisation dans une phase ou une autre du processus de recherche :

- L'enquête par entretien à usage exploratoire : servant à « *explorer et préparer un enquête par questionnaire* »
- L'enquête par entretien à usage principal : permettant d' « *analyser un problème et constituer la source d'information principale* »
- L'enquête par entretien à usage complémentaire : utilisée pour « *compléter une enquête ou replacer dans leur contexte des résultats obtenus préalablement par des questionnaires ou par des ressources documentaires* ».

Dans notre démarche d'enquête, l'entretien a été réservé pour un usage complémentaire car la réalisation des entretiens a été subordonnée à notre déplacement et donc à une autorisation d'absence de la part de notre employeur. Cette autorisation obtenue, nous avons pu nous déplacer dans le Souf et y demeurer pendant un mois pour effectuer notre collecte de données. Le fait que notre séjour n'ait duré qu'un mois nous a obligée à mener l'enquête par questionnaire et par entretien simultanément. Nous aurions préféré que l'enquête par entretien soit postérieure à celle par questionnaire pour que nous puissions, après l'analyse des questionnaires, repérer les thèmes à approfondir et les exploiter dans nos entretiens. Cependant, les contraintes matérielles nous ont poussée à agir autrement en reprenant dans l'entretien les mêmes thématiques que celles abordées dans le questionnaire.

2-1-1- Le questionnaire :

2-1-1-1- Élaboration du questionnaire

Le questionnaire comporte six parties :

- Dans la première partie « Profil » (questions 1 à 3), nous avons cherché à identifier nos enquêtés suivant trois critères sociologiques : l'âge, le sexe, et le statut administratif (titulaires, stagiaires ou vacataires).

- Dans la deuxième partie « Expérience et formation », nous nous sommes intéressée aux autres critères permettant d'approfondir le profil de nos enquêtés : leurs expériences, leurs formations et leurs motivations. Nous cherchons ainsi à distinguer les enseignants qui ont choisi d'enseigner le français et qui sont formés dans cet objectif de ceux qui exercent l'enseignement dans l'attente d'un autre emploi plus approprié à leur formation.

Sur les six questions composant cette partie, deux concernent l'expérience des enseignants. Il s'agit de la question 4, où nous leur demandons depuis combien de temps ils enseignent le français et, de la question 8, où nous leur demandons s'ils désirent continuer dans l'enseignement du français et la fonction qu'ils souhaiteraient occuper dans le cas inverse.

La question 5 vise à sonder les raisons qui ont motivé nos enquêtés à enseigner le français. Il s'agit d'une question semi-fermée comprenant une question fermée à laquelle les enquêtés répondent s'ils ont ou non choisi d'enseigner le français, suivie de deux questions ouvertes leur demandant de préciser les raisons du choix, s'ils ont répondu oui, et de dire comment ils sont devenus enseignants de français s'ils ont répondu par non.

Les trois questions restantes s'intéressent à la formation des enseignants en les interrogeant d'abord sur le fait de savoir s'ils ont ou non suivi une formation pour enseigner le français, et le cas échéant il s'agit de leur faire préciser de quelle formation il s'agit et de dire s'ils ont choisi cette

formation ou non, ou dans le cas contraire, de leur faire préciser leur formation initiale (questions 6, 6a, 6b et 6c). Nous avons demandé ensuite aux enseignants d'évaluer leur formation en précisant et en justifiant, selon eux, le faite de savoir si elle est suffisante pour enseigner le français (questions 7 et 7-a). La dernière question de la partie (question 9) interroge les enquêtés sur les aspects qu'ils voudraient approfondir dans le cas où on leur proposerait une formation complémentaire.

- Dans la troisième partie « Difficultés rencontrées », nous avons voulu recenser les problèmes auxquels les enseignants sont confrontés et savoir s'ils sont spécifiques à la région (questions 10, 11, 11-a). Nous leur avons demandé par la suite s'ils avaient constaté, au cours de leur carrière, des changements dans l'enseignement du français (programme, niveaux des élèves, leurs réactions...) et de dire, le cas échéant, quels étaient ces changements et leurs raisons (questions 12, 12-a, 12-b). Les questions 13 et 13-a visent à savoir si les enseignants considèrent que le Souf représente un cas particulier en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du français. Nous avons demandé aux enseignants s'ils pensaient que l'apprentissage du français était facile pour les élèves soufis (questions 14 et 14-a) et demandé leur avis sur l'utilité de l'apprentissage du français et de l'anglais dans le Souf (questions 15, 15-a, 16 et 16-a). Lors du dépouillement des questionnaires nous avons trouvé que la question semi-fermée 14, 14-a relèverait plus de la quatrième partie du questionnaire, et que les questions 15, 15-a, 16, et 16a devraient faire partie de la sixième partie. Nous les insérons donc dans ces parties lors de l'analyse. Les dernières questions de cette partie concernent les programmes. Nous avons voulu accéder aux opinions des enseignants sur les programmes qu'ils enseignent (question 17), puis nous leur avons demandé s'ils voulaient apporter des modifications aux programmes et, si oui, quelles seraient ces modifications.

- Dans la quatrième partie « Représentations et attitudes des élèves », nous avons voulu déterminer, à travers les enseignants que nous considérons comme les meilleurs observateurs des apprenants, les

représentations et aux attitudes de ces derniers à l'égard de la langue ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent. Dans cet objectif nous leur avons demandé si les élèves aimaient apprendre le français (questions 18, 18-a et 18-b), ce que ces derniers pensaient du français et ce qu'ils disaient par rapport à son apprentissage (questions 19 et 20), et nous les avons interrogés sur les principales difficultés auxquelles ils sont confrontés (question 21). Afin de saisir les comportements des élèves, nous avons demandé aux enseignants si les réactions des élèves étaient positives ou négatives à l'égard de cette langue, et puis nous les avons interrogés sur les raisons de ces réactions (questions 22, 22-a et 22-b). Les questions 23 et 23 visent à connaître les réactions des enseignants face aux éventuels comportements et attitudes négatifs des élèves et le discours qu'ils tiennent pour motiver ces derniers.

- Dans la cinquième partie « Les politiques linguistiques », l'objectif est de situer le positionnement des enseignants par rapport à la politique linguistique suivie dans le pays : la question 24 a été élaborée dans l'objectif d'accéder aux représentations que les enseignants construisent en ce qui concerne l'enseignement des langues en Algérie, et les questions 25, 26, et 26-a à celles se rapportant à la politique d'arabisation et à son impact sur l'enseignement du français. Les questions suivantes visent à connaître leurs opinions par rapport à quelques lois relatives à l'enseignement du français : la loi datant de 1998 et qui permettait aux parents de choisir entre le français et l'anglais comme première langue étrangère, la réforme datée de 2004 et qui décrète l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire, et la réforme qui décale cet enseignement à la troisième année.

- Dans la sixième partie « Les représentations des enseignants », notre objectif était de cerner les représentations que les enseignants construisent concernant la langue française dans son rapport aux autres langues (questions 30 et 30-a), leurs représentations concernant la colonisation dans le Souf et l'influence de cette dernière sur la représentation que les enseignants ont de la langue française (questions

31, 31-a, 32 et 32a) et de l'école coloniale (question 33). Nous leur avons demandé ensuite si la maîtrise du français représentait, pour eux, un avantage et lequel (question 34 et 34-a), si l'enseignement du français dans le Souf représentait un métier facile ou difficile et pourquoi (questions 35 et 35-a). Nous les avons aussi interrogés sur le statut du français dans le Souf (question 36), sur l'image que la société véhicule par rapport à cette langue, et sur l'éventuelle évolution de cette image (questions 37, 37-a et 37-b). Dans la dernière question, visant à recueillir les représentations des enseignants sur les langues française et anglaise et sur leur enseignement, nous avons demandé aux enseignants de dire, dans le cas où ils pourraient refaire le choix de leur métier, s'ils choisiraient de rester enseignants de français ou s'ils deviendraient enseignants d'anglais et de justifier leur choix.

Le questionnaire a été rédigé en français et en arabe. Étant donné que le questionnaire est adressé à des enseignants de français supposés être capables de s'exprimer en français, l'usage de la langue française aurait pu suffire. Mais nous savions que certains enseignants n'ont pas été formés pour l'enseignement du français. Nous avons donc opté pour un questionnaire bilingue. Les enseignants avaient le choix de répondre en arabe ou en français. L'usage de la langue arabe dans le questionnaire nous a semblé nécessaire pour pouvoir saisir les représentations des enseignants qui préfèrent s'exprimer en arabe plutôt qu'en français.

Le questionnaire est composé de 40 questions¹⁷ : plus de la moitié (22 questions) sont des questions semi-fermées, 15 questions sont ouvertes et trois fermées. La prédominance des questions semi-fermées et ouvertes favorise l'accès au discours écrit contenant les représentations des enseignants et leurs argumentations. Vu que ce questionnaire vise à recueillir des représentations, les questions « *d'opinions* », permettant d'accéder aux points de vue des enquêtés et à leurs justifications, sont

¹⁷ Le questionnaire adressé aux enseignants, figurant dans l'annexe 1, p. 5-14, contient 38 questions. Lors de notre travail sur l'analyse des données obtenues par questionnaire, nous avons jugé que deux questions ouvertes attachées à des questions semi-fermées devraient être détachées. C'est ainsi que nous obtenons un total de 40 questions.

majoritaires. Les questions « *de faits* » qui permettent d'accéder au profil des enquêtés et à leurs pratiques sont peu nombreuses (De Singly, 1992 : 63-66).

2-1-1-2- Choix de l'échantillon, pré-enquête et passation du questionnaire

Le questionnaire est destiné aux enseignants de français dans les écoles primaire de la région du Souf. Cette région fait partie de la wilaya d'El Oued qui comporte en plus de la région du Souf une partie de la région appelée Oued Righ. Cette composition administrative a constitué un premier obstacle dans la constitution de l'échantillon : l'académie ne nous a communiqué que le nombre total des enseignants de français dans le primaire de la wilaya qui s'élève à 322 enseignants qui pratiquent dans les deux régions du Souf et d'Oued Righ. Sur ce nombre, un échantillon de 150 enseignants a été jugé significatif par nous.

Dans le but de vérifier la validité du questionnaire, nous avons procédé à une pré-enquête. Celle-ci a été réalisée par l'intermédiaire de tierces personnes auxquelles nous avons envoyé 15 questionnaires en janvier 2007. Ces personnes se sont chargées de la passation, de la récupération et de l'envoi des 14 questionnaires remplis que nous avons récupérés en février. Cette étape nous a permis de tester le questionnaire. Ainsi, nous avons modifié une seule question dont la traduction en arabe manquait de précision. Il s'agissait de la question n° 31 qui demande aux enseignants s'ils pensent que l'histoire coloniale a eu une influence sur l'image qu'ils ont de la langue française. Voici la traduction que nous avons adoptée pour cette question :

بؤأيك فاللهتوايخ الاستعمري للمنطقى تشأير نغى لصوره التي يعطيا لطلغة للوسني؟

Q31 : Pensez-vous que l'histoire coloniale de la région a eu une influence sur l'image que vous avez de la langue française ?

Nous avons remarqué que cette question posait un problème de compréhension lors de la lecture des réponses fournies à la question ouverte qui lui était attachée et qui demandait de préciser la nature de cette influence dans le cas où les enseignants avaient répondu par oui. Nous avons observé que les enseignants évoquaient des influences sur l'image donnée par la société et non pas sur l'image qu'ils avaient eux-mêmes du français. Nous avons pensé que cet amalgame venait de la traduction en arabe qui laissait penser à l'image donnée par la région ou par l'enseignant. Nous avons ajouté donc un pronom personnel entre parenthèse qui permet de préciser que nous cherchons à mesurer l'influence sur les représentations construites par les enseignants et non pas par la société soufie. La question en français n'a pas été modifiée.

بواي ك هلا لتوايخ سلات عم اري لمن طقة تلي ر على ال صورة التي ت عطي ه أنت (للغة
الفنسية؟)

L'enquête par questionnaire et par entretien a été effectuée en Avril 2007. Sur les 150 questionnaires distribués, seulement 73 ont été récupérés. Le fait que le questionnaire contienne des questions jugées sensibles qui ont rendu la passation difficile malgré l'anonymat du questionnaire. Il est fort possible que les questions relatives à la formation des enseignants et à la politique d'arabisation aient causé beaucoup de réticence à l'égard du questionnaire :

- Nous avons remarqué que la plupart des enseignants qui n'ont pas suivi de formation pour enseigner le français ont souvent du mal à assumer ce travail pour lequel ils ne se sentent pas préparés ni qualifiés.
- En Algérie, la politique d'arabisation a mis les enseignants de français dans une situation de malaise identitaire. Beaucoup d'enseignants n'osent pas se prononcer ouvertement sur la généralisation de l'utilisation de l'arabe dans le système éducatif qui a causé le recul de l'usage du français. Ils se trouvent dans une position de tiraillement entre l'arabe (élément important de l'identité

collective) et le français (constituant important de leur identité linguistique).

Pour favoriser la collecte du plus grand nombre de questionnaires remplis, plusieurs modes de passation ont été adoptés : passation directe aux enseignants que nous connaissons, passation par l'intermédiaire d'amis d'enseignants, de directeurs d'écoles ou d'inspecteurs de langue française dans le primaire. Les enseignants prennent le questionnaire et donnent rendez-vous pour le rendre mais, dans la plupart des cas, ce rendez-vous n'est pas honoré. Dans un seul cas, le questionnaire a été rempli sur place : il s'agissait d'une passation effectuée par l'intermédiaire d'un inspecteur de langue française qui a distribué les questionnaires pendant un séminaire de formation ce qui a permis la collecte de 38 questionnaires sur les 73.

L'échantillon de l'enquête par questionnaire est donc composé de 73 enseignants de français dans le primaire dans la région du Souf dont 43 hommes et 26 femmes âgés entre 22 et 55 ans et ayant entre un et 33 ans d'expérience.

2-1-2- L'entretien

L'utilisation des entretiens semi-directifs est plus appropriée à notre étude étant donné que nous utilisons l'entretien à un usage complémentaire. Ce type d'entretien permet de centrer le discours des interviewés autour de thèmes préétablis et notés dans un guide d'entretien. Nous avons donc écarté l'approche par entretien directif qui s'approche du questionnaire et enferme le discours des interviewés dans un cadre délimité tout autant que l'entretien non-directif dans lequel l'interviewé construit son discours à partir d'un thème donné sans limitation et sans cadre prédéfini (Berthier, 2006, Albarello, 2003). Nous avons essayé d'aborder les thématiques dans un ordre, à chaque fois identique, pour éviter l'influence de la place des thèmes sur la qualité des réponses. Albarello (2003) juge qu'un interviewé ne répond pas avec la

même intensité à une dernière question qu'à la première posée. Il est arrivé, pourtant, que cet ordre soit décalé par les interviewés qui passent, eux-mêmes au fil du discours, d'un thème à l'autre ou qui abordent des aspects que l'enquêteur exploite comme un enchaînement vers une autre thématique figurant plus loin dans le guide de l'entretien. Tous les entretiens ont commencé par une présentation des interviewés (âge, formation et motivation du choix de l'enseignement du français). Après la présentation quatre thèmes ont été abordés :

- 1- Les difficultés rencontrées et la particularité de la région.
- 2- Les représentations et les attitudes des élèves et de la société soufis.
- 3- L'enseignement des langues en Algérie et les politiques linguistiques.
- 4- Les représentations des enseignants.

Nous avons abordé dans le deuxième thème la différence entre les représentations des garçons et des filles que nous n'avons pas exploitée dans le questionnaire

La contrainte temporelle ainsi que la réticence d'une grande partie des enseignants sollicités pour participer à un entretien ont influencé le choix de la nature de l'entretien. L'entretien collectif pouvait constituer à la fois un environnement favorisant l'échange ou l'inhibant selon les rapports entre les informateurs, les représentations qu'ils se font les uns des autres et leurs interactions pendant le déroulement de l'entretien. Malgré la dynamique qu'il peut créer en suscitant la réflexion, la discussion, la contradiction et l'échange d'idées, l'entretien collectif donne lieu à un contrôle social plus fort qui pourrait diminuer la liberté la parole chez certains interviewés qui hésitent à exposer leurs opinions devant le groupe. À ce propos, nous avons constaté lors d'un des entretiens collectifs effectués que le contrôle social influence également la langue d'expression choisie par les interviewés. Ayant remarqué la difficulté qu'avaient certains interviewés à s'exprimer en langue française, nous avons essayé d'enchaîner les thèmes et de poser les questions en arabe dialectal afin de mettre les interviewés à l'aise et les inciter à utiliser cette langue. Mais ces derniers ont continué à utiliser le français. Ils s'efforçaient, probablement, de parler en français pour montrer qu'ils

maîtrisent la langue qu'ils enseignent et pour ne pas perdre la face devant leurs collègues. Ce qui était très révélateur dans cet entretien est l'attitude des enseignants qui maîtrisent mieux la langue française. Ces derniers n'ont pas hésité à utiliser l'alternance des codes. Ils étaient plus confiant grâce à leur maîtrise de la langue et donc ils se souciaient moins du jugement des autres.

L'entretien individuel, par contre, favorise la liberté la parole étant donné que la contrainte sociale y est moins grande (Albarello, 2003). Pour nous, choisir entre l'entretien individuel ou collectif ne s'est pas fait pour des raisons stratégiques. Nous avons effectué tantôt des entretiens collectifs et tantôt des entretiens individuels selon la disponibilité des interviewés : le premier entretien a été effectué grâce au directeur de l'école primaire qui nous a conseillé d'interviewer les trois institutrices pendant une heure consacrée à l'accueil des parents d'élèves (une heure durant laquelle les institutrices n'ont pas de cours à assurer mais durant laquelle elles doivent rester à l'école pour recevoir les parents), les entretiens 2, 3, 4, 5, 7, et 8 ont été réalisés grâce à l'aide des informateurs 4, 8, 11 et 13 qui ont mobilisé leurs collègues. Le mode d'accès aux interviewés est multiple. Dans certain cas (entretiens 1, 3, 5 et 6), l'accès aux interviewés était direct : c'est l'enquêteur qui a pris directement contact avec les interviewés dans les écoles dans lesquelles ils enseignent. Dans d'autres cas (entretiens 2, 4 et 7), l'accès était indirect et est passé par l'entremise d'un tiers : ce sont des interviewés (I5, I8 et I11) qui se sont chargés de contacter leurs collègues et de les réunir pour des entretiens collectifs. L'interviewé I19 s'est proposé lui-même pour être interviewé quand il a eu écho de l'enquête par ses collègues.

Le tableau suivant récapitule les différentes informations concernant les entretiens effectués : le lieu de l'entretien, sa nature (collectif ou individuel), la date de sa réalisation, sa durée, le profil des interviewés (âge, sexe, formation et expérience) et la langue utilisée. L'enquêteur a systématiquement introduit l'entretien en arabe dialectal afin d'inciter les interviewés à utiliser la langue qu'ils maîtrisent le mieux sans les inviter

directement à ce choix pour éviter toute gêne qui pourrait occasionner un blocage chez les interviewés.

	Lieu	Nature	Date	Durée	Informateurs				Langue	
						Âge	Sexe	Formation		Expérience
1	École primaire	collectif	04/04/2007	01 :09 :20	I1	NM	F	ITE	17 ans	Arabe dialectal dominant+ français
					I2	23	F	Licence de français	1 an	
					I3	NM	F	ITE	16 ans	
2	Domicile de I8	collectif	08/04/2007	01 :00 :09	I4	37	M	ITE	16 ans	Français dominant+ arabe dialectal
					I5	47	M	BEM	28 ans	
					I6	32	M	ITE	13 ans	
					I7	39	M	NM	16 ans	
3	Ecole primaire	individuel	09/04/2007	00 :27 :24	I8	51	F	BEM	retraîtée	Arabe dialectal dominant+ français
					I9	35	M	ITE	16 ans	
4	Domicile de I11	collectif	10/4/2007	00 :41 :18	I10	54	F	Niveau terminale	35 ans	Français dominant+ Arabe dialectal
					I11	53	F	Niveau terminale	25 ans (retraîtée)	
					I12	51	F	NM	33 ans	
					I13	51	F	BEM	retraîtée	
5	Ecole primaire	collectif	12/04/2007	00 :46 :18	I14	55	F	BEM	28 ans	Arabe dialectal dominant+ français
					I15	NM	M	ITE	12 ans	
6	Ecole primaire	individuel	16/04/2007	00 :22 :26	I16	24	F	DES Biologie	2 ans	Arabe dialectal dominant+ français
7	Ecole primaire	collectif	18/04/2007	00 :36 :26	I17	33	F	ITE	12 ans	Arabe dialectal dominant+ Français
					I18	24	F	Licence de français	1 an	
					I19	25	F	Licence de français	3 ans	
					I20	51	F	BEM	retraîtée	
8	Domicile de I8	collectif	15/04/2007	00 :33 :06	I21	50	M	NM	NM	Français dominant+ Arabe dialectal
					I22	51	F	BEM	retraîtée	

Légende :	
NM : Non mentionné	ITE : Institut technologique d'éducation
F : Féminin	BEM : Brevet d'études moyennes
M : Masculin	DES : Diplôme d'études supérieures
I1, I2 ... : informateur1, informateur2 ...	

Tableau 7 : Récapitulatif des entretiens

L'étape suivante consiste dans la transcription des entretiens. Il s'agit de restituer à l'écrit les propos des interviewés de manière fidèle. Le code de transcription est lié à la démarche d'analyse suivie. Le tableau suivant synthétise le code de transcription que nous avons suivi

Code	Désignation
/	Pause brève (moins d'une seconde)
//	Pause moyenne (de 1 à 3 secondes)
///	Pause longue (plus que 3 secondes)
-	Troncature de mots
:	Allongement vocalique
[]	Les éléments para verbaux (rire, toux, hésitation...)
()	Les remarques de l'enquêteur
xxx	Passage inaudibles
=	Fin ou prise de la parole sans interruption (L'absence de ce signe indique que l'informateur est interrompu et qu'il laisse la parole à l'interrompant)
MAJUSCULES	Insistance
<u>Mots soulignés</u>	Les chevauchements
passages en gras	Les passages en arabe
< >	Traduction des mots arabes dans les propos où le français est plus fréquent

Tableau 8 : Code de transcription des entretiens.

Pour rapporter le discours recueilli en arabe, nous avons opté pour une transcription en alphabet latin. L'alternance codique présente dans les entretiens implique la coexistence de discours exprimés en arabe et en français. L'outil informatique ne nous a pas permis d'écrire dans la même ligne le discours transcrit en alphabet latin et ceux transcrits en alphabet arabe. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'utiliser le même alphabet, l'alphabet latin, même pour le discours formulé en arabe.

Nous avons choisi le code de translittération suivant :

Lettre	Transcription	Lettre	Transcription
ءِ / ا / و / أُ	â/ ô/ î/ ^	ط	t'
ب	b	ض / ظ	dh
ت	t	ع	3
ث	th	غ	gh
ج	j	ف	f
ح	h'	ق	q
خ	kh	ك	k
د	d	ل	l
ذ	dh'	م	m
ر	r	ن	n
ز	z	ه	h
س	s	و	w
ش	ch	ي	y
ص	s'		

Les voyelles

Voyelles courtes	Transcription	Voyelles longues (lettre de prolongement)	transcription
Fath'a	a	ى / ا	e
Dhamma	o	و	ou
Kasra	i	ي	ï
Sokoun	N'est pas transcrit		

La **Chadda** indiquant la gémation d'une consonne est marquée par un redoublement de la lettre.

Le Tanwin

Tanwin	Transcription
	an
	on
	in

Tableau 9 : code de translittération

En ce qui concerne l'analyse des données collectées par entretien, l'approche d'analyse utilisée est l'analyse thématique. La thématisation constitue l'opération centrale de cette méthode. Elle consiste à procéder au repérage puis au regroupement des thèmes abordés dans le corpus qui sont en rapport avec l'orientation et la problématique de la recherche. L'analyse thématique a deux fonctions : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction est réalisée par un travail de saisie des thèmes pertinents en relation avec l'objectif de la recherche et la deuxième par le relevé des récurrences et des regroupements : vérifier si les thèmes se répètent et comment ils se recourent, rejoignent, contredisent, complètent... (Paillé, Mucchielli, 2008 : 162).

2-2- Outils utilisés auprès des apprenants

Le public d'apprenants auprès duquel nous avons réalisé notre collecte de données est scolarisé dans deux écoles primaires différentes situées dans la ville d'El-Oued. Il s'agit de deux écoles où nous avons pu nous introduire à l'aide des directeurs et des enseignants qui ont pris en charge la transmission des consignes aux apprenants. Nous avons choisi d'effectuer notre enquête auprès d'apprenants de sixième année de primaire. Ce sont des apprenants scolarisés en dernière année du palier et qui apprennent le français depuis trois ans. Trois méthodes de recueil de données ont été utilisées. Nous les citons dans l'ordre de leurs réalisations : un test de mots associés, une expression écrite et des entretiens collectifs. En ce qui concerne les deux premiers, nous n'avons pas eu de contact direct avec les apprenants. Ce sont les enseignants d'arabe qui se sont chargés de la passation des consignes et qui nous ont

remis les productions des apprenants. Toutes les données ont été collectées en langue arabe.

2-2-1- Le test de mots associés

Le test de mots associés consiste à inviter les sujets de l'enquête à donner les mots qui leur viennent à l'esprit en relation avec un « terme inducteur ». Il est considéré comme un outil attrayant grâce à la simplicité de sa compréhension (Silvana de Rosa, 2007). C'est pourquoi, nous avons opté pour l'application de cet outil au début de notre enquête avec le public d'apprenants.

Nous avons appliqué ce test auprès d'apprenants scolarisés dans deux classes différentes comptant 27 et 31 élèves. Nous avons choisi comme termes inducteur : « la France », « les Français » et « le cours de français ». À partir des deux premiers termes inducteurs, notre objectif était d'accéder aux représentations des apprenants sur le pays et les locuteurs. Représentations qui doivent être considéré, comme le préconisent Cain et De Pietro (1997), comme une composante à part entière de l'enseignement. Le troisième terme inducteur permettra de cerner les représentations relatives à l'apprentissage de la langue française.

2-2-2- L'expression écrite

Au moyen des expressions écrites, nous ciblons, dans une perspective plurilingue, l'accès aux représentations des apprenants sur les trois premières langues apprises à l'école : L'arabe, le français et l'anglais. Elles sont produites par les mêmes apprenants. La consigne de la rédaction est la suivante :

« Les langues arabe, française et anglaise se présentent pour un concours.

-Imaginez le dialogue qui se passe entre les trois langues et dites quelle langue emportera le concours. »

Ce sont les enseignants qui se sont chargés de la passation de la consigne et de la préparation de l'expression écrite.

2-2-3- Les entretiens collectifs

Les entretiens collectifs ont été effectués dans les écoles. Nous avons opté pour des entretiens collectifs pour perturber le moins possible le fonctionnement de la classe. Nous avons demandé aux enseignants de sélectionner parmi les élèves de la classe une dizaine représentative des différents niveaux. Nous les avons interrogés dans le bureau de la directrice pour le premier groupe et dans une salle de classe vacante pour le deuxième groupe alors que le reste de la classe était en cours. Il s'agissait de notre premier contact avec les apprenants. C'est pourquoi, nous avons choisi de commencer les entretiens par une question en rapport avec l'expression écrite. Nous avons demandé à chaque apprenant de dire quelle langue il avait choisi pour emporter le concours et d'expliquer les raisons de ce choix. Par la suite, nous avons abordé les thèmes suivants :

- La langue étrangère que les apprenants préfèrent apprendre,
- Les représentations relatives au français et son apprentissage,
- Les représentations relatives à l'usage de l'arabe et du français par l'élève et dans la société,
- Les représentations du français avant son apprentissage,
- Le discours de la famille sur le français.

CHAPITRE 7 : PROFILS DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS

Nous commencerons le traitement des données recueillies par le dépouillement des questionnaires. Une version vierge du questionnaire se situe en annexes de ce travail (Annexe 1, p 4-15) et les questionnaires remplis ont été scannés et figurent dans le CD-Rom qui accompagne le deuxième volume notre étude.

Nous avons traité les 73 questionnaires à l'aide du logiciel de traitement automatique de questionnaire *Sphinx*. Pour ce faire, nous avons procédé d'abord à la traduction du discours recueilli en arabe. Cette traduction représentait une étape nécessaire pour pouvoir exploiter le logiciel. Quoique requérant un temps d'adaptation considérable pour la néophyte en informatique que nous sommes, ce logiciel représente une aide extrêmement conséquente et appréciable pour le traitement des questions fermées et semi-fermées et le regroupement des questions ouvertes. Néanmoins, ce logiciel ne traite pas directement les questions ouvertes. Nous les avons donc fermées en procédant par un recodage basé sur les catégories thématiques que nous avons repérées.

La méthode choisie pour analyser les réponses obtenues aux questions semi-fermées et ouvertes est l'analyse thématique par ordre d'importance fréquentielle. Nous traiterons les catégories obtenues selon leur ordre de fréquence.

La plus longue phase du dépouillement a été celle de la saisie des questions et des réponses étant donné la taille des questionnaires. La traduction des réponses en arabe a aussi représenté un moment laborieux de cette démarche car les questionnaires produits en arabe seulement ou en arabe et en français représentaient plus que la moitié des questionnaires remplis (figure1, p.256). Nous avons dû requérir le concours de doctorants arabophones pour vérifier quelques traductions qui nous posaient problème.

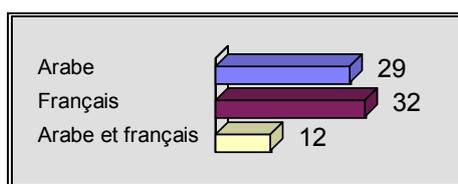


Figure 1: Langue de réponse au questionnaire

1- Profils des enquêtés

Notre objectif est d'identifier le public qui a participé à l'enquête par questionnaire en nous référant à des variables sociologiques et administratives portant sur l'âge, le sexe, le statut administratif, l'expérience et la formation. Pour citer nos enquêtés nous utilisons la lettre « E » suivie du numéro du questionnaire.

Le premier paramètre qui se dégage est celui du sexe. Dans ce groupe, les hommes représentent environ des deux tiers de l'échantillon. Nous ne pouvons pas considérer que cette donnée est significative car nous n'avons pas pu fixer un pourcentage significatif vu la difficulté de la passation du questionnaire et le manque d'information concernant les enseignants de primaire. Nous tenons à préciser que l'accès aux informations provenant de l'académie de la wilaya, a été particulièrement difficile malgré les différents intermédiaires que nous avons mobilisés pour nous aider. Nous avons demandé deux types d'informations à deux services différents de l'Académie de la wilaya : le premier concerne les établissements scolaires et leurs effectifs d'enseignants et d'élèves et la deuxième concerne les enseignants de français dans le primaire. Alors que le premier nous a fourni un document informatisé contenant tous les détails, le deuxième ne nous a fourni que des informations orales peu précises concernant la formation des enseignants : Il existerait, selon lui, 322 enseignants de français dans la wilaya dont 237 instituteurs (30 ayant le Brevet d'Études Moyennes, 107 ayant le niveau terminale et 100 bacheliers) et 85 agrégés (70 licenciés en français et en traduction et 15 ingénieurs). Notre informateur n'a pas mentionné l'existence

d'enseignants qui ont suivi des formations universitaires arabisées. Étant donné la réticence de notre informateur à notre égard, nous n'avons pas osé demander d'autres informations. Nous n'avons donc pas d'idée sur les statistiques concernant l'âge et le sexe de ces enseignants pour pouvoir établir un échantillon significatif. La réticence à notre égard de l'employé travaillant dans le deuxième service est, à notre avis, relative à la question de la formation des enseignants. Nous n'avons pas pu avoir de données détaillées car dévoiler officiellement la non-formation des enseignants risquait de soulever des problèmes d'image (surtout si les données apparaissent dans un travail rédigé à l'étranger).

Sexe	Nb. cit.	Fréq.	Légende Nb. cit. : Nombre de citations Fréq. : Fréquence
M	46	5,5%	
F	23	63%	
Non réponse	4	31,5%	
Total	73	100%	

Tableau 10: Le sexe des enquêtés- Question2

Les enseignants qui ont accepté de répondre à notre questionnaire ont entre 22 et 55 ans. Nous avons tenté de spécifier cette donnée en établissant des tranches d'âge de dix ans d'intervalle.

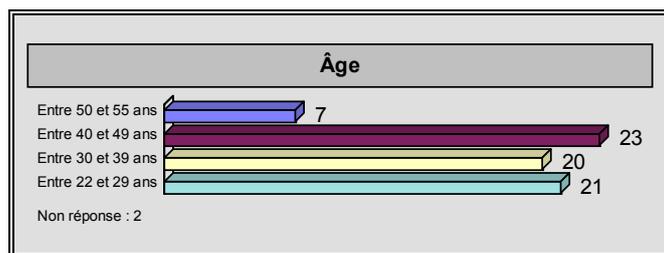


Figure 2: L'âge des enquêtés- Question 1

Nous remarquons une certaine égalité dans le nombre d'enseignants appartenant aux trois dernières tranches. Le nombre des enseignants ayant plus que 50 ans en représente le tiers. Ces derniers ont commencé l'enseignement dans les années 1970. Pendant ces années, l'enseignement était moins développé et les enseignants moins nombreux. En plus, une grande partie de ces enseignants, appelés « les

anciens » par leurs plus jeunes collègues (par exemple I3, entretien5), ont évolué pour travailler dans l'administration ou ont pris leur retraite.

Les paramètres suivants, le statut administratif, l'expérience et la formation des enseignants, sont étroitement liés. Nous les exposerons séparément puis nous tenterons de les croiser.

Comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessous, plus des deux tiers des enseignants sont titulaires.

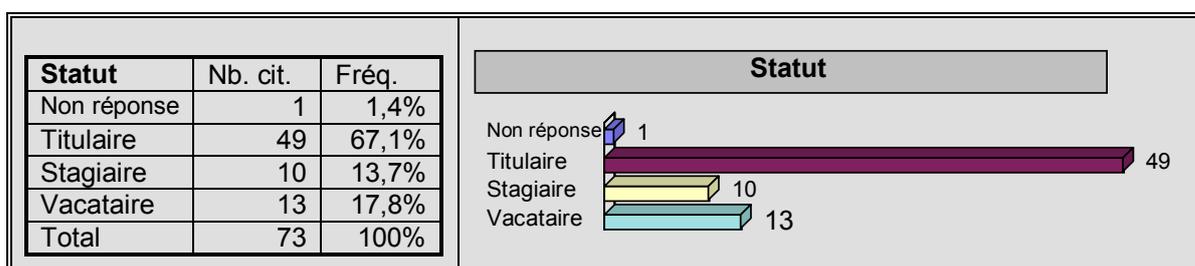


Figure 3: Le statut administratif des enquêtés- Question 3

La figure suivante nous informe sur les années d'exercice de nos enquêtés. Nous les avons spécifiées par tranche de 5 ans d'expérience. Cependant, les enseignants qui ont commencé l'enseignement en 2007 sont catégorisés dans une tranche à part.

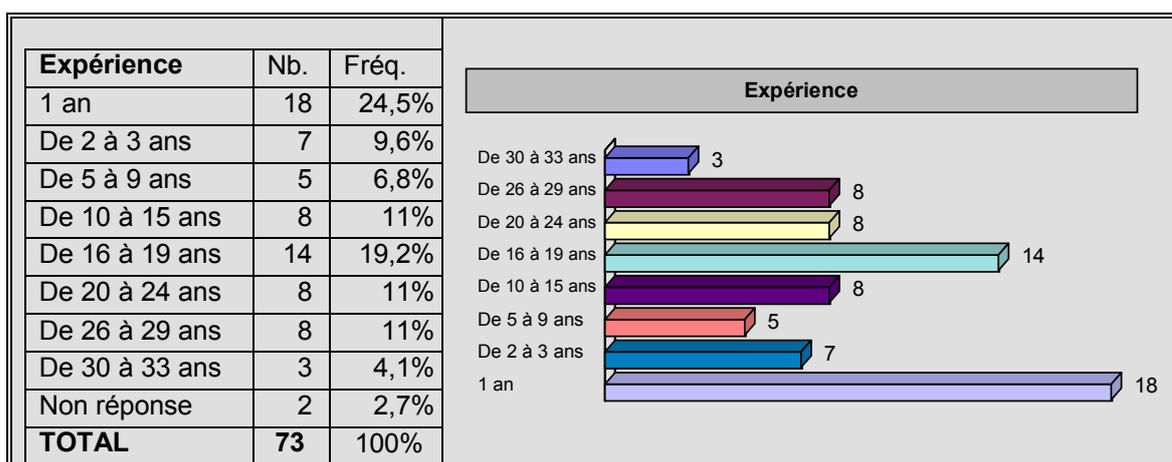


Figure 4: l'expérience des enquêtés- Question 4

La première information qui se dégage est que le nombre d'enseignants qui ont débuté en l'année scolaire de la réalisation de notre enquête avoisine le quart de l'échantillon.

En général, les enseignants les plus expérimentés sont titularisés. Les enseignants débutants sont soit stagiaires, quand ils réussissent le concours de recrutement, ou vacataires, quand ils n'ont pas participé au concours ou qu'ils ne l'ont pas réussi. C'est ce que le tableau ci-dessous, qui croise les variables expérience et statut, illustre.

Expérience/Statut	Non réponse	Titulaire	Stagiaire	Vacataire	TOTAL
De 30 à 33 ans	0	3	0	0	3
De 26 à 29 ans	0	8	0	0	8
De 20 à 24 ans	0	8	0	0	8
De 15 à 19 ans	1	14	0	0	15
De 10 à 14 ans	0	7	0	0	7
De 5 à 9 ans	0	4	0	1	5
De 2 à 3 ans	0	3	2	2	7
1 an	0	0	8	10	18
TOTAL	1	47	10	13	71

Tableau 11: Rapport entre l'expérience et le statut des enquêtés

Tous les enseignants qui ont plus de trois ans d'enseignement sont titulaires. Un seul enseignant fait exception, il est toujours vacataire malgré ses six ans d'expérience. Cet enseignant a 29 ans et a suivi une formation en psychologie scolaire. Il est probable que son statut de vacataire provient de son échec au concours de recrutement qui permet aux enseignants vacataires de devenir stagiaires puis titulaires.

Le dernier paramètre que nous exposerons ici est celui de la formation des enseignants. Les réponses obtenues à la question demandant aux enseignants s'ils ont suivi une formation pour être enseignants de français sont représentées dans la figure ci-dessous :

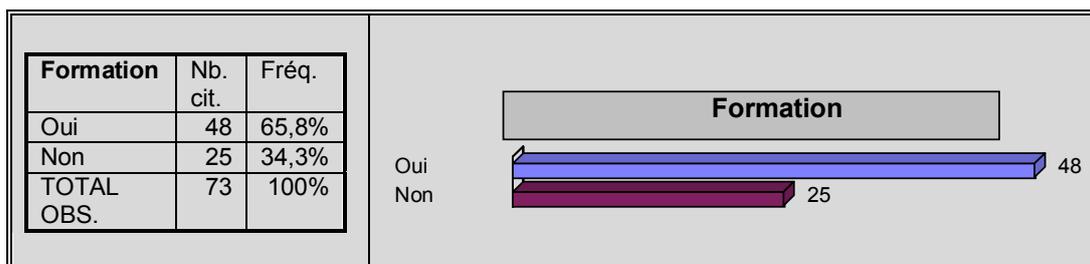


Figure 5 : Catégorisation des enquêtés selon s'ils ont suivi une formation préparant à l'enseignement du français ou non- Question 6

Ce qui pourrait attirer l'attention dans cette figure est le nombre d'enseignants n'ayant pas suivi de formation qui les prépare à l'enseignement du français. Ce nombre s'élevant à 25 dépasse le tiers du total de l'échantillon. Afin d'en savoir plus, nous exposerons plus de détail sur ces enseignants et leurs formations initiales.

Nous commençons par les enseignants qui déclarent avoir suivi une formation qui les dispose à l'enseignement du français. Sur les 48, 47 ont spécifié cette formation. L'analyse thématique des réponses données nous a permis de distinguer les trois catégories présentées dans la figure suivante.

Formation suivie pour enseigner le français	Nb. cit.	Fréq.
Institut technologique de l'éducation (I.T.E)	32	68,1%
Diplôme universitaire	10	21,3%
Autre	5	10,6%
TOTAL	47	100%

Tableau 12 : Les formations des enseignants préparés à enseigner le français- Question 6-a

La majorité de ces enseignants ont suivi une formation à l'ITE (Institut Technologique d'Éducation). Leur moyenne d'âge est de 40 ans (12 enseignants ont entre 30 et 39 ans, 17 entre 40 et 49 ans et un a 50 ans). Un cinquième a suivi une formation universitaire : 3 licenciés de français, un ingénieur d'État en électrotechnique, un ayant un diplôme d'études universitaires approfondies en français technique et les autres n'ont pas spécifié leurs diplômes. Leur moyenne d'âge est de 28 ans (7 ayant entre 24 et 29 ans, 2 entre 30 et 34 ans et un a 48 ans). Dans la

troisième catégorie « Autre », nous avons regroupé les enseignants qui n'ont pas suivi de formation académique. Ces derniers considèrent les stages de recyclage, les stages d'été et la lecture comme une formation les préparant à enseigner le français. Ils ont une moyenne d'âge de 40 ans (3 ayant entre 50 et 51 ans et 2 entre 23 et 27 ans).

En ce qui concerne les enseignants qui estiment qu'ils n'ont pas suivi de formation qui prépare à l'enseignement du français, ils sont au nombre de 26. La figure 8 montre que 25 enseignants ont répondu qu'ils n'avaient pas suivi de formation qui prépare à l'enseignement et dans la figure 10 on en recense 26. Cela est dû au fait que des enseignants, E35 et E49, ont répondu aux deux questions (6a et 6b). Nous déduisons qu'ils considèrent que leurs formations universitaires ne sont pas spécialisées dans l'enseignement du français mais qu'elles les préparent quand-même à l'enseignement de cette langue étant donné qu'ils les ont suivies en français. Nous avons regroupés ces enquêtés en deux catégories : ceux qui ont suivi des études universitaires et les autres.

Formation	Nb.	Fréq.
Etudes universitaires	15	58%
Autres	11	42%
Total	26	100%

Tableau 13 : Les formations initiales des enseignants non préparés à l'enseignement du français- Question 6-c

La moyenne d'âge des enseignants appartenant à la première catégorie est de 29 ans (9 ayant entre 22 et 29 ans, 5 entre 30 et 35 ans et un a 43 ans). Ils ont suivi des études variées. On y recense des ingénieurs, des licenciés, ceux qui ont eu une formation en sciences (agronomie, biochimie, électrotechnique), en sciences sociales et humaines (psychologie scolaire, arabe, anglais, traduction) ou en science économiques. Ces enseignants sont recrutés pour combler le déficit des enseignants formés. Le manque d'emplois dans leurs domaines de spécialité pourrait être la raison qui les pousse à s'orienter vers l'enseignement.

La deuxième catégorie regroupe des enseignants qui ont une moyenne d'âge plus élevée : 42 ans (un ayant 28 ans, 3 entre 36 et 39 ans, 5 entre 40 et 47 ans et deux entre 53 et 55 ans). Ces enseignants considèrent que leur scolarité bilingue et leur maîtrise de la langue constituent une formation permettant d'enseigner le français. Nous retrouvons dans cette catégorie un enseignant qui est formé pour l'enseignement des mathématiques au collège et qui enseigne le français depuis deux ans. Il avance également que sa scolarisation bilingue lui permet d'enseigner le français.

Ce qui attire notre attention à ce niveau est l'auto-catégorisation chez les enquêtés. Alors que certains, qui ont suivi une scolarisation bilingue ou une formation universitaire dont la langue d'enseignement est le français, estiment qu'ils n'ont pas suivi de formation pour enseigner le français, d'autres, ayant suivi des cursus similaires, jugent que leur maîtrise de la langue française due à leur scolarisation bilingue ou à leurs études universitaires dispensées en français les disposent à l'enseignement du français.

Le croisement des paramètres formation et âge nous permet de distinguer trois catégories d'enseignants :

- ❖ Les premiers enseignants de français dans la région, et donc les plus âgés, n'ont pas suivi de formation qui les destine à l'enseignement du français mais ont suivi une scolarisation complètement en français ou bilingue.
- ❖ La deuxième génération des enseignants regroupe les enseignants formés à l'ITE dont les plus âgés ont suivi une scolarisation bilingue et dont les plus jeunes ont eu une formation dans laquelle l'arabe est la langue d'enseignement.
- ❖ La troisième génération d'enseignants est la plus jeune, elle comprend des jeunes ayant suivi une scolarité où l'arabe est la langue d'enseignement et le français est une langue étrangère. La majorité de ces jeunes enseignants sont titulaires d'une licence de

français ou ont suivi des études universitaires francisées ou arabisées.

2- Motivation, formation et parcours

2-1- Motivation

La patrie précédente a permis de dégager différentes catégories d'enseignants ayant suivi des formations différentes. La partie suivante nous permettra de comprendre les raisons qui les ont motivés ou contraints à opter pour l'enseignement du français.

En premier lieu, nous avons voulu savoir si les enseignants avaient choisi d'enseigner la langue française. La figure ci-dessous regroupe les réponses que nous avons obtenues.

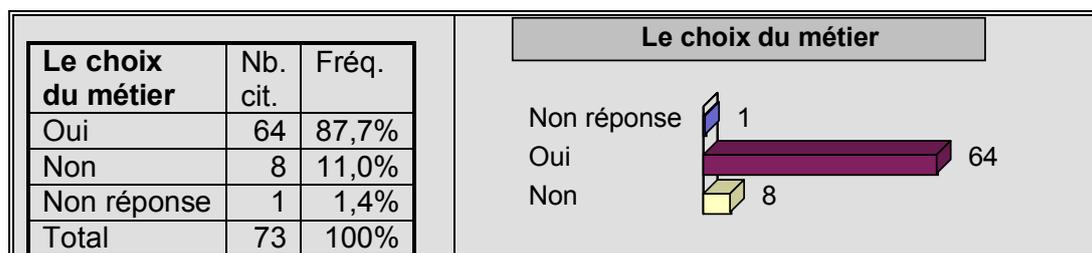


Figure 6 : Le choix du métier –Question 5

Nous remarquons qu'une majorité écrasante des enseignants déclare avoir choisi le métier d'enseignant de français.

Les questions ouvertes associés à cette question fermée nous permettrons de connaître les raisons qui ont motivé les enseignants ayant répondu affirmativement et de savoir comment les autres sont devenus enseignants de français. La figure suivante regroupe les réponses obtenues des premiers.

Motivation	Nb. cit
Amour de la langue	27
Maîtrise de la langue	20
Mission sociale	12
Statut sociolinguistique/ utilité	10
Amour du métier/ vocation	7
Disponibilité des postes	4
Ouverture culturelle et scientifique	3
Acquérir une expérience/ une compétence	3
Raisons affectives	2

Tableau 14 : Motivations de choix de l'enseignement du français- Question 5-a

La lecture de ce tableau nous permet de constater que la première motivation citée par les enseignants est de nature affective. Il s'agit de leur amour pour la langue française. Nous citons comme exemple les propos de E3 : *« car j'adore la langue française ; elle est, à mes yeux, la seule langue au monde qui permet d'exprimer exactement ses sentiments »*.

La deuxième raison qui motive à leur choix de l'enseignement de la langue française est leur maîtrise de cette langue grâce à leurs scolarisations bilingues ou leurs études universitaires francisées. Les enseignants déclarent avoir choisi l'enseignement en vue d'accomplir une mission d'ordre social : apprendre le français aux nouvelles générations E5, E38 ; améliorer le niveau des élèves dans la région E13, E15, E17, E20, E30, E41, E47, E59 ; le pays a besoin des langues étrangères E24 ; pour que les élèves deviennent hommes d'Etat et d'avenir E57.

La quatrième motivation évoquée par les enquêtés est le statut sociolinguistique important du français en Algérie et son utilité dans les domaines scientifique et médical. En ce qui concerne l'utilité du français, et des langues étrangères, nous retrouvons dans la réponse de E24 une référence religieuse. Il s'agit du hadith¹⁸ qui incite à l'apprentissage des

¹⁸ Le mot hadith désigne la communication orale du prophète Mahomet.

langues des autres communautés dans l'objectif de se protéger et de prévenir ce qu'elles pourraient compléter¹⁹.

La motivation qui vient en cinquième position est l'amour du métier d'enseignant et la vocation, et dans la sixième, on trouve la disponibilité des postes. La disponibilité des postes d'enseignant de français a motivé certains enseignants à choisir une formation qui prépare à cet enseignement, et d'autres à opter pour l'enseignement du français après avoir suivi d'autres formations sans trouver un travail correspondant.

Les trois motivations les moins citées sont : l'ouverture sur d'autres cultures et vers le savoir scientifique, l'acquisition d'une expérience et de nouvelles compétences, et des motivations d'ordre affectif. Concernant ces dernières, les enquêtés citent l'influence de leurs propres enseignants de français et leur admiration pour eux comme raison du choix de l'enseignement de cette langue.

En ce qui concerne les enseignants qui ont répondu qu'ils n'avaient pas choisi l'enseignement du français, nous avons regroupé les raisons qui les ont orientés vers ce métier dans le tableau suivant :

Raisons	Nb. cit.
Disponibilité des postes	6
Autres	3

Tableau 15 : Raisons poussant à devenir enseignant de français- Question 5-b

Nous retrouvons ici la motivation de la disponibilité des postes dont nous avons parlé supra. Tous les enseignants qui ont évoqué cette raison ont suivi des formations qui ne préparent pas à l'enseignement du français mais ils n'ont pas trouvé de poste dans leurs domaines de spécialité. Seul E71 n'a pas suivi de formation, il a été sollicité en 1977 pour travailler comme enseignant de français pour combler le manque d'enseignants de la région. Nous avons classé dans la catégorie « autre » deux enseignants, E2 et E55, formés à l'ITE et qui n'expliquent pas clairement pour quelle raison ils ont suivi cette formation alors qu'ils n'ont pas choisi

¹⁹ Il s'agit du hadith : "من تعلم لغة قوم أمن شرهم" que nous traduisons comme ceci « ceux qui apprennent la langue d'une communauté se mettent à l'abri de ses dangers ».

l'enseignement du français, et un enseignant, E9, qui souhaitait faire des études universitaires mais qu'il n'a pas pu le faire à cause des conditions financières qui l'ont obligé à choisir une formation plus courte pour pouvoir, plus rapidement, prendre en charge sa famille.

2-2- Formation

Nous avons voulu savoir comment nos enquêtés évaluent leurs formations. C'est pour cela que nous leur avons demandé s'ils estimaient que leur formation était suffisante pour l'enseignement du français. Nous leur avons demandé par la suite de justifier leur réponse. La figure ci-dessous présente la synthèse de leurs réponses à la première question.

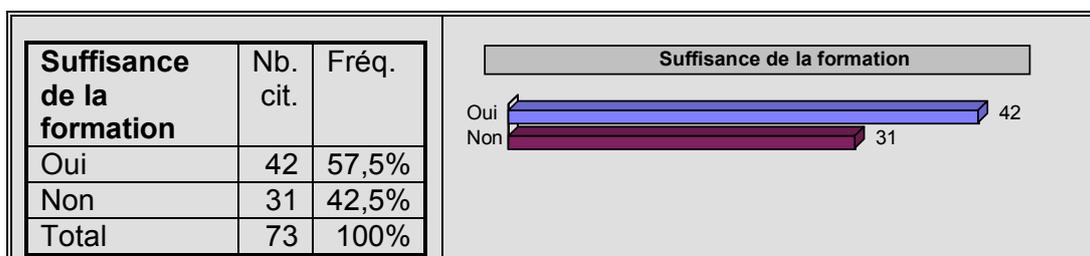


Figure 7 : Suffisance de la formation- Question 7

Nous constatons que plus que la moitié des enseignants jugent que leur formation suffit pour enseigner le français alors que le reste des enseignants (un peu moins que la moitié) pensent le contraire. L'analyse thématique des réponses à la question ouverte associée à la première question fermée permettra de comprendre sur quelles raisons ils fondent leurs jugements.

Nous commençons par les enseignants qui pensent que leur formation est suffisante pour l'enseignement du français. Nous avons regroupé leurs réponses dans le tableau ci-dessous.

Justification de la suffisance de la formation	Nb. cit.
Evaluation des compétences	20
Evaluation de la formation	13
Suffisance pour l'enseignement primaire	5
Réponses nuancées	2
Total	39

Tableau 16 : Justification de la suffisance de la formation- Question 7-a

Ce qui a attiré notre attention lors de la lecture des réponses données par les enseignants, sont celles que nous avons regroupées sous la rubrique « évaluation des compétences » qui comprend la moitié des réponses. Au lieu de fournir leurs appréciations sur les formations qu'ils ont suivies, les enseignants ont évalué leurs propres compétences à enseigner (maîtrise de la langue, capacité de préparer les leçons et les transmettre, capacités développées lors de leurs expériences). L'énoncé de la question, pourtant, concernait clairement la formation et non pas les compétences des enseignants. Les enseignants se seraient-ils sentis évalués et alors c'est pour cette raison qu'une grande partie d'entre eux a mis en avant leurs compétences au lieu d'évaluer la formation ?

Certaines réponses laissent à penser que les enseignants cherchent plutôt à justifier leurs capacités d'enseigner et leur maîtrise de la langue et à donner une image positive d'eux: « *Mes rapports d'inspection durant ma carrière sont excellents* » (E71, 47 ans, pas de formation), « *Si mon niveau n'était pas suffisant, je ne m'engagerais pas à enseigner cette langue* », (E62, 22 ans, licence d'anglais), « *Chacun peut se évaluer sa capacité, je me sentis où bien je me sens que j'ai le pouvoir total pour enseigner la langue français, puis la réalité va vous éclairer* » (E8, 25 ans, formation universitaire non spécifiée). Ces déclarations peuvent être interprétées comme un aveu, implicite, de faiblesse.

Viennent en deuxième rang de fréquence les réponses des enseignants qui justifient la suffisance de leur formation en évaluant la formation en elle-même en :

- ❖ énumérant le contenu de la formation (E65 et E72 formé à l'ITE et E18 qui a suivi des études universitaires en traduction).
- ❖ jugeant que la période de la formation est suffisante pour être bien formé (E17 ayant suivi une formation de quatre ans pour avoir une licence de français et E50 une formation de trois ans pour obtenir un DEUA "diplôme des études universitaires appliquées" en français).

- ❖ affirmant qu'une licence de français les a préparés pour bien "*assimiler, présenter, expliquer et simplifier*" les cours aux élèves (E17 et E66).
- ❖ considérant qu'avoir suivi un cursus universitaire francisé suffit (E46 diplômé en gestion et administration et E49 ingénieur d'état en électrotechnique).
- ❖ formulant des appréciations d'ordre général sans fournir de détails : « *parce qu'on a eu l'encadrement nécessaire et les moyens suffisants pour y arriver* » (E6 formé à l'ITE), « *J'ai subi une bonne formation* » (E59 formé à l'ITE)
- ❖ citant le rapprochement entre la langue de spécialité, l'anglais, et la langue enseignée, le français (E61).

En troisième ordre de fréquence, nous retrouvons les enseignants qui ont limité leur formation à l'enseignement primaire parce que les leçons sont faciles (E26), le niveau des élèves est très faible (E43), l'enseignement dans le primaire ne nécessite pas une longue formation ou moins de formation que dans l'enseignement moyen et secondaire (E7, E71, E36).

Nous retrouvons enfin, la réponse relativisée de E2, formé à l'ITE : « *Un peu. Elle doit se renouveler et marcher avec ce qui se passe dans le monde et dans le domaine de l'éducation* », et la réponse nuancée de E69, sans formation, « *Sans commentaire* ».

En ce qui concerne les enseignants qui estiment que leur formation n'est pas suffisante pour l'enseignement du français, le tableau ci-dessous synthétise les thèmes repérés dans les réponses.

Justification de l'insuffisance de la formation	Nb. cit.
Durée de la formation	11
Contenu de la formation	6
Nature de la formation	4
Lacunes chez les formateurs	3
Manque de la formation continue	3
Fossé entre la formation et la pratique	1
Justifications généralisantes	6

Tableau 17 : Justification de l'insuffisance de la formation- Question 7-a

La raison la plus citée est la durée insuffisante de la formation. Tous les enquêtés qui ont évoqué cette raison ont été formés à l'ITE. Concernant les enseignants dans le primaire, la formation à l'ITE devait durer deux ans. La durée a été réduite à une année afin d'accélérer la formation et de combler le manque d'enseignants de français. Les enquêtés (E5, E9, E10, E14, E20, E27, E28, E34, E51, E55, E68) considèrent que cette durée est très courte et insuffisante pour avoir une bonne formation.

Nous trouvons dans le deuxième rang les justifications qui sont relatives au contenu de la formation. Différentes lacunes sont évoqués par les enquêtés :

- ❖ E1, licenciée en français, déplore la centration de sa formation sur les domaines linguistiques et littéraires au détriment de la pédagogie et de la didactique. Elle regrette également l'absence des stages pratiques en fin de formation.
- ❖ E11, qui n'a pas mentionné sa formation, déplore le fait de ne pas être formée en pédagogie discipline qu'elle considère comme très importante pour l'enseignant.
- ❖ E34, formé pendant une année à l'ITE, signale qu'il n'a appris que de la méthodologie alors qu'il estime qu'il lui fallait en même temps un apprentissage de la langue.
- ❖ E40, formé en finance, signale également qu'il n'était pas assez formé en langue.

- ❖ E41, formé à l'ITE, regrette l'absence des méthodologies modernes de l'enseignement des langues étrangères.
- ❖ Pour E47, diplômé en psychologie scolaire, la formation met l'accent sur les aspects théoriques et néglige la pratique. Elle ajoute qu'elle n'accorde pas d'importance aux programmes et à leur adéquation au niveau psychologique et social des élèves.

Dans le troisième rang d'importance, nous trouvons les justifications liées à la nature même de la formation des enseignants. Nous avons regroupé dans cette catégorie thématique les réponses de E15, diplômée en Biochimie, E22, licenciée en langue arabe, E38, ingénieur d'état en agronomie et E52 ingénieur d'état. E15 pense que seule la maîtrise linguistique ne suffit pas pour enseigner les langues. E38 signale que l'enseignement scientifique et l'enseignement du français se réalisent en utilisant des méthodes différentes même s'il s'agit de la même langue d'enseignement. E52 précise que sa formation universitaire scientifique ne lui a pas permis la maîtrise de la langue (règles de grammaire et vocabulaire).

Voici les autres justifications fournies par les enseignants :

- ❖ celles qui mentionnent des lacunes chez les formateurs (E20, E44 et E51 formés à l'ITE) : alors que E20 et E51 ne donnent pas de précisions sur ces lacunes, E44 précise que les formateurs manquent de compétences dans le domaine de la psychologie de l'enfant, notamment dans le domaine de la motivation.
- ❖ les enquêtés E33, E34 et E45, formés également à l'ITE, qui évoquent le manque de formation continue.
- ❖ et E48, formé à l'ITE, qui ne met pas en doute les compétences de ses formateurs mais qui parle de l'écart entre la formation et la réalité du terrain en précisant que les cours qu'elle a reçus ne lui ont pas servi dans sa pratique.

Nous avons regroupé dans la dernière catégorie les réponses que nous qualifions comme « justifications généralisantes » car elles peuvent

concerner tout le public d'enseignants et non pas seulement aux enquêtés qu'ils ont émises. Il s'agit des réponses qui ne sont pas relatives directement à la formation mais à d'autres paramètres du contexte didactique à savoir :

- ❖ l'enseignant qui reste toujours en cours d'apprentissage, doit travailler régulièrement pour améliorer son niveau et doit être toujours en contact avec la langue étrangère (E24, E32 et E64).
- ❖ la langue enseignée considérée comme une langue « *très large* » et une langue qui évolue (E21).
- ❖ le système éducatif qui est toujours en mouvance (E13).

Dans la dernière question relative à la formation des enseignants, nous leurs avons demandé de citer les aspects qu'ils voudraient approfondir dans le cas où on leur proposerait une formation complémentaire. Le tableau ci-dessous synthétise leurs réponses.

Aspects à approfondir	Nb. cit.
La langue	28
La didactique	11
La pédagogie	8
La psychologie	8
L'informatique	5
Le programme	4
La littérature	3
La linguistique	3
La langue anglaise	3
La phonétique	2
Traduction et interprétariat	2
Etudes supérieures	1
Autres langues	1
Les mathématiques et sciences	1
L'administration d'une école	1
L'animation	1
Les finances	1
Aucune formation	2

Tableau 18: Les aspects à approfondir dans une formation complémentaire- Question 9

Nous remarquons que la langue occupe le premier rang dans les domaines que les enseignants souhaitent approfondir. Nous pouvons en déduire que la maîtrise linguistique constitue la première préoccupation

des enseignants de français soufis. Alors que certains enseignants n'ont pas précisé quels aspects de la langue française ils souhaitaient approfondir, d'autres ont fourni des précisions. Nous avons regroupé leurs réponses dans le tableau suivant.

Aspects de la langue française à approfondir	Nb. cit.
Pas de précision	10
Expression orale	7
Grammaire	6
Expression écrite	4
Les règles de la langue	4
Conjugaison	2
Vocabulaire	2
Compréhension de l'écrit	2
Compréhension de l'oral	1
Orthographe	1
Communication	1
Typologie des textes	1

Tableau 19 : Les aspects de la langue à approfondir lors d'une formation complémentaire- Question 9

Il est regrettable qu'une grande partie des enquêtés (un peu plus qu'un tiers, soit 10) n'ait pas précisé l'aspect de la langue française dans lequel ils voudraient être formés. Le premier domaine de langue mentionné par les enseignants est celui de l'expression orale. Le manque de la maîtrise de l'oral constituerait, à notre avis, un élément des représentations relatives à la situation de la langue française dans le Souf. L'étude de la grammaire vient en deuxième position. L'enseignement traditionnel a une grande influence sur la perception de la langue chez les enseignants d'où une demande de formation en grammaire, en orthographe, en vocabulaire, ou dans les règles de la langue en général. Les domaines les moins cités sont la compréhension de l'oral, la communication et la typologie textuelle.

Après la langue, vient en deuxième rang de fréquence la didactique. Seule E1, formée à l'université, a nommé la discipline. Les autres enseignants disent vouloir être formés aux nouvelles méthodes (audiovisuel- TICE, multimédia). Signalons que les nouvelles technologies

sont complètement absentes dans l'enseignement du français au niveau primaire, au collège et au lycée.

La pédagogie et la psychologie occupent le troisième rang de fréquence. Six enquêtés précisent vouloir être formés en psychologie de l'enfant. E44 souhaite être formé dans les méthodes qui permettent de motiver l'apprenant.

L'informatique vient au quatrième rang de fréquence. L'intérêt pour l'outil informatique viendrait du développement de l'usage d'Internet dans la société soufie. Ce dernier est de plus en plus vu comme un moyen d'ouverture aux autres sociétés, langues et cultures. L'augmentation des cybercafés, implantés même dans les petits villages du Souf, et des abonnements individuels ne peuvent que témoigner de l'accroissement de l'intérêt pour l'outil informatique et Internet. Mais dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cet outil n'est pas encore utilisé.

Nous trouvons ensuite les enseignants qui souhaitent que la formation complémentaire soit consacrée au programme. Les enquêtés veulent être préparés à l'enseignement des nouveaux programmes et effectuer des simplifications sur ces derniers jugés compliqués et non adéquats aux régions du Sahara. Les questionnements relatifs aux programmes seront vus ultérieurement (p. 409-420).

Au sixième rang de fréquence sont citées la littérature, la linguistique et la langue anglaise ; au septième, la phonétique, la traduction et l'interprétariat, et au huitième avec une seule occurrence, les enquêtés veulent être formés dans d'autres langues, en mathématiques et sciences, en finances, dans l'animation ou dans la direction d'une école. Enfin, deux enquêtés qui approchent de l'âge du départ à la retraite déclarent ne vouloir suivre aucune formation. Ce qui peut attirer l'attention dans les disciplines que nous avons citées ci-dessus c'est que certaines n'ont pas de rapport avec l'enseignement du français comme les finances, la langue anglaise, les mathématiques et sciences, l'animation... L'objectif que nous voulions atteindre à travers cette question était de saisir

indirectement les lacunes de leur formation et d'évaluer leurs besoins. Il était peu attendu que les enseignants choisissent des disciplines qui n'ont pas de rapport avec le français et son enseignement.

À la lumière des déclarations des enquêtés, nous pouvons récapituler : une grande partie des enseignants, soit 42,5%, estime que leur formation ne suffit pas pour enseigner la français. Au premier abord, nous pourrions nous attendre à que cette évaluation soit émise par les enseignants qui ont suivi des formations qui ne préparent pas à l'enseignement du français. Mais, l'analyse montre que 18 enseignants formés à l'ITE jugent également que leur formation est insuffisante. Nous pouvons en déduire que la mise en place d'une formation continue est nécessaire. Les souhaits exprimés par les enseignants (tableau 18, p. 269) doivent être pris en considération. Cette formation devrait inclure d'autres aspect que nous aborderons subséquemment (p.474-477). Dans ce contexte d'étude, nous estimons qu'il faudrait concevoir deux formations différentes dont l'une serait consacrée aux enseignants qui n'ont pas suivi de formation préparant à l'enseignement du français. Cette dernière devrait être plus basée, à notre avis, sur l'enseignement de la langue français et de la didactique.

2-3- Parcours

L'hétérogénéité des formations des enseignants de français et de leurs motivations nous a amené à nous interroger sur la suite de leur parcours d'enseignant. Ainsi, nous leur avons demandé s'ils voulaient continuer dans l'enseignement du français. Cette question était particulièrement destinée aux jeunes enseignants ayant suivi des études universitaires dans d'autres domaines de spécialité. Le tableau suivant synthétise les réponses que nous avons obtenues.

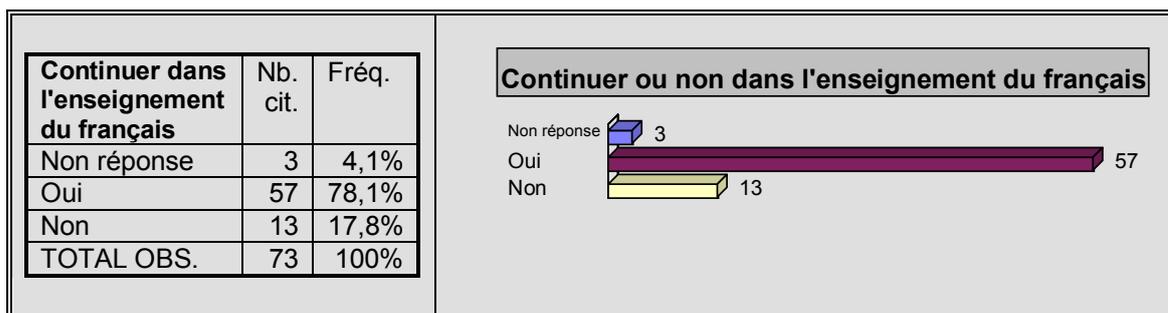


Figure 8 : La continuation dans l'enseignement du français- Question8

La majorité des enquêtés ont répondu vouloir poursuivre dans l'enseignement du français. Ce sont les enquêtés qui déclarent ne pas vouloir continuer dans l'enseignement du français qui nous intéressent car nous voudrions cerner les intentions des jeunes non-formés pour l'enseignement du français. La question ouverte attachée à cette question fermée nous permettra d'avoir plus de précisions sur ces derniers. Le tableau suivant synthétise les métiers qu'ils voudraient occuper.

Fonction à occuper	Nb. cit.
Administration	5
Dans le domaine de spécialité	4
Retraite	2
Vie personnelle	2
Enseigner à l'université	1
Poursuivre les études	1

Tableau 20 : Fonction à occuper- Question 8-a

Comme mentionné précédemment, cette question a été élaborée pour cerner les intentions des enseignants, ayant suivi des études universitaires dans d'autres domaines de spécialité, quant à leur continuation dans l'enseignement du français. Mais nous n'en trouvons que quatre sur les treize qui ont déclaré ne pas vouloir continuer dans l'enseignement du français.

Au premier rang, il y a les cinq enseignants qui souhaitent travailler dans le domaine de l'administration. Tous ces enseignants sont des hommes et ont plus de 15 ans d'expérience. Quatre parmi eux sont formés à l'ITE et le cinquième n'a pas mentionné sa formation. Il n'est pas

rare de voir des enseignants évoluer vers un travail dans l'administration (dans la direction d'école ou dans l'académie) après plusieurs années d'expérience. Dans la majorité des cas, ces derniers sont toujours des hommes. À ce propos, nous ne disposons pas de statistiques mais nous nous basons sur notre connaissance du contexte soufi. Les rares enseignantes qui évoluent pour travailler dans le domaine de l'administration sont des directrices d'écoles. En général, les femmes préfèrent rester dans l'enseignement car il leur permet d'avoir des plages horaires libres pour s'occuper de leur foyer, contrairement au travail dans l'administration qui les occupera toute la journée. Les hommes, n'ayant pas d'obligations domestiques, ont plus de liberté pour s'orienter vers l'administration.

Au deuxième rang, nous trouvons les enseignants formés à l'université et qui souhaitent intégrer des métiers qui correspondent à leurs formations, qu'ils soient dans l'enseignement (enseignement de l'anglais E61) ou dans d'autres domaines. Ces derniers ne sont que quatre sur seize, les autres enseignants formés à l'université dans des disciplines autres que le français déclarent vouloir rester enseignants de français. La sécurité de l'emploi serait-elle à l'origine de cette déclaration ? Ou bien ces derniers s'épanouiraient-ils dans leur travail d'enseignant ?

CHAPITRE 11 : BILAN ET PROLONGEMENTS DIDACTIQUES

1- Bilan

L'objectif de cette partie est, en premier lieu, de passer en revue les résultats que l'analyse du corpus collecté a permis d'obtenir. À la lumière de ces résultats, nous procéderons, en second lieu, à la vérification des hypothèses que nous avons formulées au début de notre étude. Nous commençons par les rappeler :

- ❖ 1- Les spécificités du contexte sociolinguistique soufi auraient une influence déterminante sur l'enseignement/ apprentissage de la langue française dans la région.
- ❖ 2- Les représentations et les attitudes des apprenants sur la langue entraveraient son apprentissage. Ces représentations seraient largement façonnées par la société, la famille et par l'histoire de la colonisation dans la région.
- ❖ 3- Outre les particularités socio-historiques et sociolinguistiques de la région, l'inadaptation des programmes à ces particularités pourrait expliquer les attitudes observées chez les apprenants et les enseignants.
- ❖ 4- D'autres conditions institutionnelles telles que le volume horaire, la place accordée au français, la formation des enseignants et les critères de leur recrutement pourraient constituer des éléments explicatifs de la situation constatée.
- ❖ 5- Les représentations relatives à la langue française, son statut formel et informel véhiculé dans les discours officiels et ambiants circulant dans la société soufie conduiraient à un malaise identitaire chez l'enseignant.

Nous rappelons que nous nous sommes appuyée sur les données déclaratives collectées auprès des enseignants du primaire et des apprenants soufis de ce même niveau afin de décrire les contextes sociolinguistiques et scolaires et de cerner leur impact sur l'enseignement/apprentissage du français dans la région. Nous avons, donc, utilisé les représentations que ces derniers construisent par rapport au contexte étudié comme moyen de description.

Au terme de cette description, nous pouvons conclure, selon les dires de notre public d'enseignants, que le contexte sociolinguistique soufi se caractérise par :

- Une absence de pratiques langagières en français dans la société soufie. Absence attribuée par les enquêtés à deux facteurs principaux : le manque de maîtrise de la langue française chez les Soufis et les attitudes négatives adoptées à l'égard des locuteurs de cette langue. Ce manque d'usage du français aurait, d'après les informateurs, plusieurs conséquences. Tout d'abord, il limite l'exposition des apprenants à la langue cible en entraînant un manque de compréhension et de motivation. De plus, il produit un effet sur l'enseignant qui doit adapter ses conduites d'enseignement en recourant à la langue arabe dans la classe de français. Ce recours est déprécié par les enquêtés. Il s'agit là d'une vision traditionnelle de l'enseignement dans laquelle seule la langue cible devrait être utilisée. Elle s'oppose à l'approche plurilingue qui prend en compte la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères. Globalement, les enquêtés déplorent l'absence des pratiques langagières en français dans le milieu extrascolaire de l'apprenant et considèrent ce manque comme problématique pour l'enseignement/apprentissage du français dans la région. S'agissant d'une langue étrangère, il peut paraître étonnant que les enquêtés regrettent le manque d'usage de la langue cible dans le milieu extrascolaire. Replacer la question des pratiques langagières dans le contexte sociolinguistique national permet de reconsidérer les déclarations de nos sujets

d'enquête. Dans un pays où l'usage de la langue française reste important (Taleb Ibrahim, 1998, Quéfellec et al., 2002), il paraît moins surprenant que les enquêtés considèrent le manque d'usage informel du français comme une difficulté.

- Un milieu social qui n'est pas favorable à l'enseignement/apprentissage de la langue française car ses membres adoptent des attitudes négatives à l'égard de la langue française et de ses locuteurs. En outre, ils élaborent des représentations négatives relatives à cette langue qu'ils ne maîtrisent pas et ne pratiquent pas. De ce fait, ils n'apportent pas d'aide aux apprenants.
- Des attitudes linguistiques négatives manifestées par les élèves, la société, la famille ou encore par certains responsables appartenant au système éducatif. Ces attitudes ont une incidence négative sur les apprenants et sur la pratique informelle du français.
- Des représentations relatives au français comportant des éléments positifs et négatifs (figure 11, p. 297). Les contenus représentationnels négatifs sont les plus fréquents. Les trois contenus les plus saillants se rapportent au critère affectif : *le français est la langue du colonisateur*, à la valeur de la langue considérée comme *une langue orpheline, marginalisée et négligée*, et au critère épistémique : *le français est difficile à apprendre*.
- Un milieu familial qui ne favorise pas l'apprentissage du français pour plusieurs raisons, à savoir : les attitudes négatives manifestées à l'égard de cette langue, sa représentation comme étant une langue sans utilité et liée à la colonisation française, le manque de maîtrise de cette langue, le manque d'aide apportée aux apprenants, la préférence exprimée pour les matières enseignées en langue arabe. Le désengagement des familles soufies influe sur la motivation de l'enseignant qui se retrouve comme le seul responsable de la progression des apprenants. Il

produit aussi une influence négative sur les attitudes, les représentations et les comportements de ces derniers. Cependant, certaines familles soufies, représentant un pourcentage faible d'après les dires des enquêtés, et dont les parents sont, dans la plupart des cas instruits, exercent une influence positive sur leurs enfants en ce qui concerne l'apprentissage du français.

L'enquête auprès des apprenants a apporté un résultat différent en ce qui concerne les attitudes de la famille et son effet sur l'apprentissage du français. Certes, l'échantillon d'apprenants interrogés au moyen des entretiens est restreint et ne peut pas être représentatif. Toutefois, les propos de ces apprenants convergent et témoignent des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage de la langue française qui leurs sont communiquées par leurs familles.

Selon le public d'enseignants enquêtés, les différents paramètres caractéristiques du contexte sociolinguistique soufi sont étroitement liés et impliquent une incidence négative sur l'enseignement/ apprentissage du français dans la région. Néanmoins, le public d'apprenants mentionne le rôle positif joué par la famille. Par conséquent, nous ne validons que partiellement notre première hypothèse de recherche.

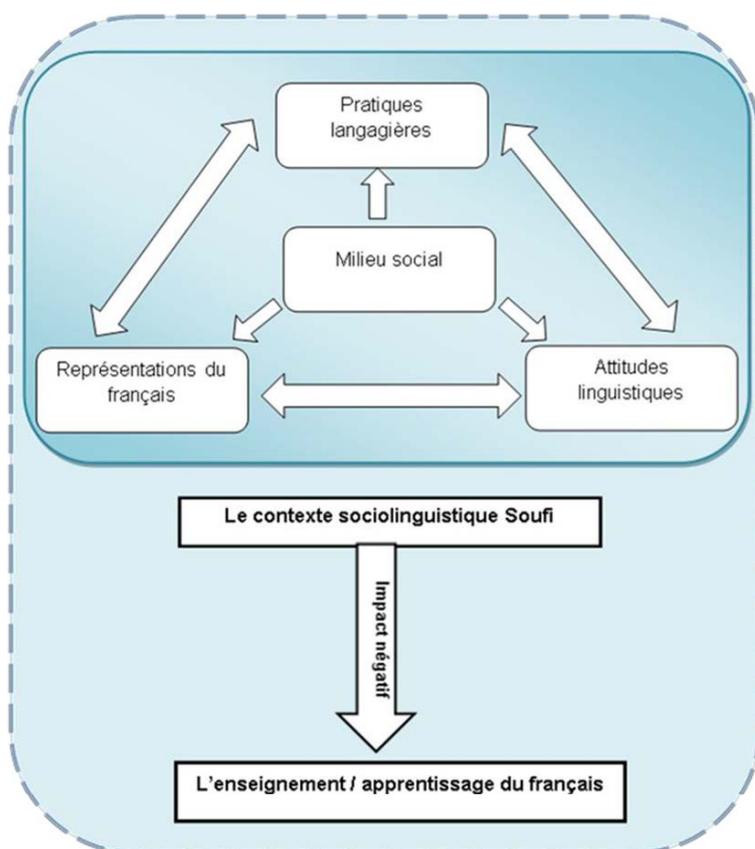


Figure 9 : L'incidence du contexte sociolinguistique soufi sur l'enseignement/ apprentissage du français dans la région du Souf

En plus de la description du contexte sociolinguistique soufi, les données déclaratives recueillies auprès des enseignants ont permis de déterminer sa particularité en le comparant à d'autres contextes. Cette comparaison opère à deux niveaux différents.

En premier lieu, le Souf, sans être distingué des autres régions du Sud algérien, est considéré comme différent des régions septentrionales du pays. Cette différence constitue l'élément le plus consensuel et le plus stable des représentations relatives au statut de la langue française dans le Souf qui sont construites par notre public d'enseignants. La stabilité de cet élément repose sur une explication basée sur une différence de nature historique : la nature et l'intensité du contact avec le colonisateur français varient d'une région à l'autre. Cette variation détermine des ancrages et des usages différents de la langue française suivant les régions. De plus,

les enquêtés mentionnent des différences relatives au rôle du milieu social et familial, aux attitudes et aux représentations relatives au français et enfin à la disponibilité des enseignants de français formés. Ces différences mènent les enquêtés à considérer que le contexte sociolinguistique dans le Nord est plus favorable à l'enseignement/apprentissage du français que celui du Sud.

En second lieu, le Souf est comparé aux régions voisines appartenant au Bas-Sahara. Cette comparaison constitue un point de dissensus entre les enquêtés. Pour les uns, la situation de la langue française est la même dans tout le Sud algérien. Pour les autres enquêtés, en majorité, cette situation diffère d'une région à l'autre au sein du Bas-Sahara. La nature de la composante sociale est avancée pour expliquer cette différence : la société soufie est restée relativement homogène alors que dans les autres régions, les habitants se sont mélangés avec des étrangers venant du Nord. Le faible taux du brassage dans la population soufie explique, selon les enquêtés, la mentalité spécifique aux Soufis. Les enquêtés mentionnent aussi comme différence l'enfermement de la société qui mène au manque d'intérêt à l'égard de la langue française. L'écart dans le développement de la scolarité, durant et après la période de la colonisation, est évoqué également comme une des raisons de cette dissemblance.

Après le contexte sociolinguistique, nous avons exploré le contexte scolaire en étudiant ses quatre composantes : l'apprenant, l'enseignant, le programme (le savoir) et l'établissement scolaire.

Concernant la première composante, l'apprenant, nous nous sommes intéressée à plusieurs aspects : les attitudes, les représentations, les comportements, les difficultés d'apprentissage et le rapport entre genre et apprentissage.

Les déclarations des enseignants divergent à propos des attitudes des apprenants. Ceux qui considèrent que les apprenants soufis n'aiment pas l'apprentissage du français sont légèrement plus nombreux. Ils

attribuent ce désintérêt à plusieurs raisons dont les plus importantes sont : les représentations, les attitudes des apprenants, des parents et de la société, les difficultés d'apprentissage et enfin le programme. Les enseignants qui déclarent que les apprenants aiment le français renvoient cette attitude positive à l'attrait de la nouveauté, aux représentations positives concernant son utilité et aux attitudes positives que certains parents adoptent.

Nous retrouvons la même divergence d'opinion à propos des comportements des apprenants. Néanmoins, l'écart quantitatif entre les enseignants qui considèrent que les apprenants ont des réactions négatives à l'égard de l'apprentissage du français, et ceux qui déclarent le contraire, est plus significatif. Les premiers sont largement plus nombreux et la principale raison qu'ils avancent, pour expliquer ces comportements, réside dans les représentations et les attitudes construites et adoptées envers le français. D'autres paramètres entrent en jeu pour expliquer les comportements négatifs des apprenants. Nous citons les plus importants : le niveau de l'élève, la place du français dans le système éducatif, le programme, l'enseignant, l'influence du milieu social et familial, l'absence d'usage extrascolaire et le manque de motivation. Les enquêtés qui affirment que les apprenants adoptent des comportements positifs, désignent comme principale cause de ces comportements l'enseignant et plus précisément : la méthode qu'il utilise, son niveau de maîtrise de la langue, ses compétences, sa formation et l'estime qu'il suscite chez les apprenants.

En ce qui concerne les représentations construites par les apprenants enquêtés par rapport au français et son apprentissage, nous avons utilisé le discours collecté auprès de ceux-ci et celui que nous avons recueilli auprès des enseignants. Le discours des enseignants révèle trois contenus représentationnels principaux : la valeur épistémique, qui est la plus fréquente, les attitudes, et la valeur fonctionnelle. Le premier contenu est relatif à la perception du français comme langue difficile, ce qui entraîne, selon les enseignants, un obstacle

à son apprentissage et engendre son rejet. Les attitudes et les valeurs fonctionnelles évoquées oscillent entre le positif et le négatif. Les enseignants ont mentionné autant d'attitudes positives que négatives, mais les valeurs fonctionnelles négatives sont plus nombreuses.

Parmi les contenus représentationnels les moins fréquents, nous mentionnons celui relatif à la valeur affective de la langue française considérée en tant que langue de la colonisation française. Dans la représentation élaborée par la société soufie, et rapportée par les enseignants enquêtés, cet élément est le plus saillant. Par contre, dans la représentation élaborée par les apprenants, il est peu fréquent. La non-saillance du critère affectif a été corroborée par les résultats obtenus au moyen du test des mots associés effectué auprès des apprenants.

En revanche, ce test a révélé des résultats différents de ceux cités précédemment en ce qui concerne la valeur épistémique du français. L'image de la langue française en tant que langue difficile est moins saillante (17 apprenants sur 57 soit 29,82%). En plus, un autre aspect de la valeur épistémique du français apparaît dans les associations produites. 15 apprenants, soit un pourcentage de 26,31%, considèrent le français comme une langue facile. Nous avons formulé deux hypothèses pour essayer d'interpréter cette contradiction :

- Certains apprenants auraient associé la facilité à l'apprentissage de la langue française dans le but de répondre aux attentes de l'enquêteur dont ils connaissent le sujet de recherche ;
- Ou bien, ce sont les enseignants qui auraient du mal à se remettre en cause. De ce fait, ils projetteraient sur les apprenants leurs propres difficultés.

Le test des mots associés a mis en relief les représentations que le public d'apprenants construit sur la France et les Français. Ces représentations sont caractérisées par une ambivalence entre des éléments positifs produisant une attitude d'attrait et des éléments négatifs impliquant le rejet. Nous citons les plus importants de ces éléments : progrès, science, culture richesse économique, amour et qualité du travail (pour les contenus positifs) et religion, colonisation, vol et mensonge (pour

les négatifs). Nous précisons que ces conclusions ne concernent que le public d'apprenants enquêtés. Elles ne sont pas généralisables à l'ensemble des élèves soufis.

Parmi les résultats que nous venons d'exposer, deux entravent la confirmation de la deuxième hypothèse et ne permettent qu'une validation partielle. Tout d'abord, le discours des enseignants a mis l'accent sur la prédominance de l'image du français comme langue difficile à apprendre, sur l'impact négatif de cette représentation sur l'apprentissage de la langue et sur les attitudes négatives qu'elle engendre. Mais, les données collectées auprès des apprenants ont nuancé cette prédominance. De plus, nous avons suggéré dans cette hypothèse que les représentations seraient façonnées par la société et par l'histoire de la colonisation dans la région. Les résultats obtenus ont démontré le rôle de la société dans l'ancrage de ces représentations. Ils ont montré, par contre, un impact moins important de l'histoire de la colonisation dans la formation de ces représentations.

L'analyse des données liées au rapport entre genre, représentations et apprentissage ont montré que les représentations ne diffèrent pas entre les garçons et les filles. Par contre, ce sont les attitudes et les comportements qui changent suivant le sexe. Cette différence ne se limite pas à la langue française mais concerne toutes les matières. Les enquêtés distinguent les filles par leurs attitudes et leurs comportements positifs. Ils les opposent aux garçons qui adoptent des comportements contraires. Ils renvoient cette différence à des facteurs sociologiques relatifs à l'éducation de l'enfant. Les filles s'intéressent aux études car ces dernières représentent pour elles le moyen d'accéder à l'autonomie et d'échapper à la sphère domestique que l'éducation traditionnelle réserve aux filles. Cependant, ces résultats sont à nuancer. Les observations que nous avons effectuées lors de notre expérience dans l'enseignement ne sont pas aussi catégoriques. Certes, nous avons remarqué plus d'assiduité de la part des filles mais pas de toutes les filles. Par contre, nous avons eu des garçons assidus qui manifestaient des attitudes et des comportements positifs.

À propos de la deuxième composante, celle qui se rapporte à l'enseignant, nous avons traité plusieurs points : les facteurs agissant sur la motivation, la problématique du recrutement des enseignants non-formés pour l'enseignement du français, les représentations que les enseignants enquêtés construisent des langues et le rapport aux langues que ces représentations reflètent. Concernant le premier point, les enseignants interviewés attribuent leur démotivation, ou celle de leurs collègues, à plusieurs facteurs : la mauvaise situation économique, la faiblesse des résultats obtenus et l'inadaptation des programmes.

L'identification des enquêtés qui ont répondu au questionnaire a abouti à distinguer trois générations d'enseignants (p.261). La première regroupe les plus âgés. Ils n'ont pas suivi de formation à l'enseignement, mais ont eu une scolarisation complètement en français ou bilingue. La deuxième comprend les enseignants formés à l'institut technologique d'éducation. Ils ont suivi une scolarisation bilingue, et les plus jeunes ont eu un parcours scolaire complètement arabisé. La troisième inclut les plus jeunes enseignants qui ont tous été scolarisés à l'école fondamentale dans laquelle l'arabe est la langue d'enseignement. Ils sont tous titulaires d'un diplôme universitaire : soit d'une licence de français ou d'autres diplômes issus d'une formation arabisée ou francisée. En ce qui concerne les enseignants qui ont suivi des formations universitaires non spécialisées dans l'enseignement du français, nous avons vu que la majorité d'entre eux opte pour l'enseignement du français à cause de la disponibilité des postes de travail pour enseigner le français et en raison de leur carence dans leurs domaines de spécialisation. Ces enseignants sont mal considérés par certains des enseignants enquêtés qui mettent en question leur maîtrise de la langue, leurs compétences à enseigner et leurs motivations. D'autres informateurs mettent en cause les institutions responsables qui recrutent des enseignants non-formés, malgré les conséquences négatives qu'implique ce recrutement. En fait, une grande partie de ces enseignants éprouve des difficultés à saisir le contenu du programme et par-là même à le transmettre aux apprenants. Cette

incompétence conduit, selon les dires des témoins, à l'élaboration de représentations négatives quant aux enseignants de français, en général, dans la région, et quant à l'image du français comme langue difficile à apprendre et à maîtriser. Ces résultats permettent de confirmer une partie de la quatrième hypothèse. Effectivement, la formation problématique d'une partie des enseignants et les critères de leur recrutement constituent des critères explicatifs de la situation critique observée à propos de l'enseignement/ apprentissage du français dans le Souf.

Quand nous avons décrit le conflit linguistico-identitaire qui caractérisait le contexte sociolinguistique algérien, nous avons tenté de le schématiser par l'opposition de deux blocs d'alliés linguistiques : arabe/ anglais, d'un côté, et français/ langues maternelles, de l'autre (p. 211-213). Nous avons voulu étudier le positionnement des enseignants qui ont répondu aux questionnaires par rapport à ce conflit. Nous sommes partie de l'hypothèse que ces enseignants, en étant les principaux transmetteurs et représentants de la langue française dans le Souf, feraient partie du bloc français/langue maternelles. L'analyse des données déclaratives collectées auprès des enseignants a infirmé cette hypothèse. En effet, seulement sept enseignants ont exprimé un avis négatif sur la politique d'arabisation contre 24 qui ont affirmé leur soutien. Le même nombre d'enseignants a approuvé la possibilité du choix entre le français et l'anglais comme première langue étrangère apprise. En outre, le pourcentage des enseignants qui considèrent le français comme une langue supérieure est largement inférieur à celui de ceux qui le voient comme une langue égale, sinon inférieure, aux autres langues. Ces résultats sont seulement valables pour le public d'enseignants enquêtés et ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants soufis.

Les déclarations que nous avons recueillies concernant le programme de français ont souligné sa difficulté, son caractère dense et intensif et son inadéquation au niveau des apprenants et aux particularités sociolinguistiques de la région. Les enquêtés ont décelé des problèmes relatifs à la conception du programme et qui se rapportent aux contenus

proposés et à l'absence de progressivité de ces contenus dans les différents niveaux. Tous ces éléments conduisent à une influence négative sur l'apprenant et l'enseignant : le manque de réaction chez les apprenants, leur désintérêt, leur démotivation, leur dispersion face au contenu intensif, la dégradation du niveau et la démotivation de l'enseignant. Toutes ces conséquences négatives évoquées par les enquêtés permettent de confirmer la troisième hypothèse. En effet, l'inadaptation du programme aux particularités de la région explique les attitudes négatives que nous avons observées chez les apprenants et les enseignants, à savoir le manque d'intérêt et la démotivation.

Le discours des enseignants sur l'établissement scolaire révèle plusieurs éléments qui ont une incidence négative sur l'apprenant et l'enseignant. Le volume horaire représente le plus important de ces éléments. Les témoins de l'enquête déplorent la diminution de ce volume causée par la politique d'arabisation. Leurs propos montrent que l'insuffisance de ce volume a provoqué la baisse de maîtrise de la langue française chez les apprenants. Elle a, également, une incidence négative sur les enseignants qui doivent transmettre des contenus intensifs dans un temps limité. Certains enseignants modifient leurs conduites d'enseignement et utilisent la langue arabe en cours afin de remédier à cette insuffisance. Ces résultats permettent de valider la deuxième partie de la quatrième hypothèse : le volume horaire constitue un des paramètres explicatifs de la crise constatée dans le contexte étudié concernant l'enseignement/ apprentissage du français.

La place que les responsables de l'établissement scolaire accordent à la langue française constitue un des éléments critiques que les données déclaratives collectées auprès des enseignants ont mis en évidence. Le français jouit de peu d'importance dans l'établissement : la note de français n'est pas déterminante pour la réussite de l'apprenant et l'épreuve du français est programmée, par les responsables éducatifs, à la fin des examens. Cette place du français conduit à des conséquences négatives chez les apprenants. Elle forge la représentation du français

comme une langue peu importante et implique un manque d'intérêt et des comportements négatifs chez les apprenants.

L'analyse du corpus recueilli auprès des enseignants a révélé d'autres paramètres relatifs au contexte scolaire et qui ont un impact négatif sur l'enseignement/ apprentissage du français. Les responsables en font partie. Il s'agit des directeurs qui n'apportent pas de soutien aux enseignants et qui accordent peu d'importance au français en plaçant son épreuve à la fin des examens. Il s'agit également des inspecteurs qui ne fournissent pas les orientations nécessaires, notamment pour les enseignants débutants. Le manque de moyens de travail, la surcharge des classes et les démarches administratives contraignantes (comme le cahier journal) sont, aussi, désignées comme des paramètres à incidence négative sur l'enseignant et l'apprenant. Le dernier paramètre indiqué par consiste dans le fait que l'enseignant ne progresse pas avec les mêmes apprenants, ce qui peut poser problème lorsque les nouveaux apprenants, qu'ils accompagnent, ont été suivis par un enseignant non-formé et souffrent de lacunes.

Somme toute, plusieurs paramètres relatifs au contexte scolaire convergent pour produire un effet négatif sur l'apprenant et l'enseignant et, de ce fait, sur l'enseignement/ apprentissage du français dans le Souf. Nous avons synthétisé ces éléments ainsi que ceux liés au contexte sociolinguistique dans la figure suivante (figure n°23).

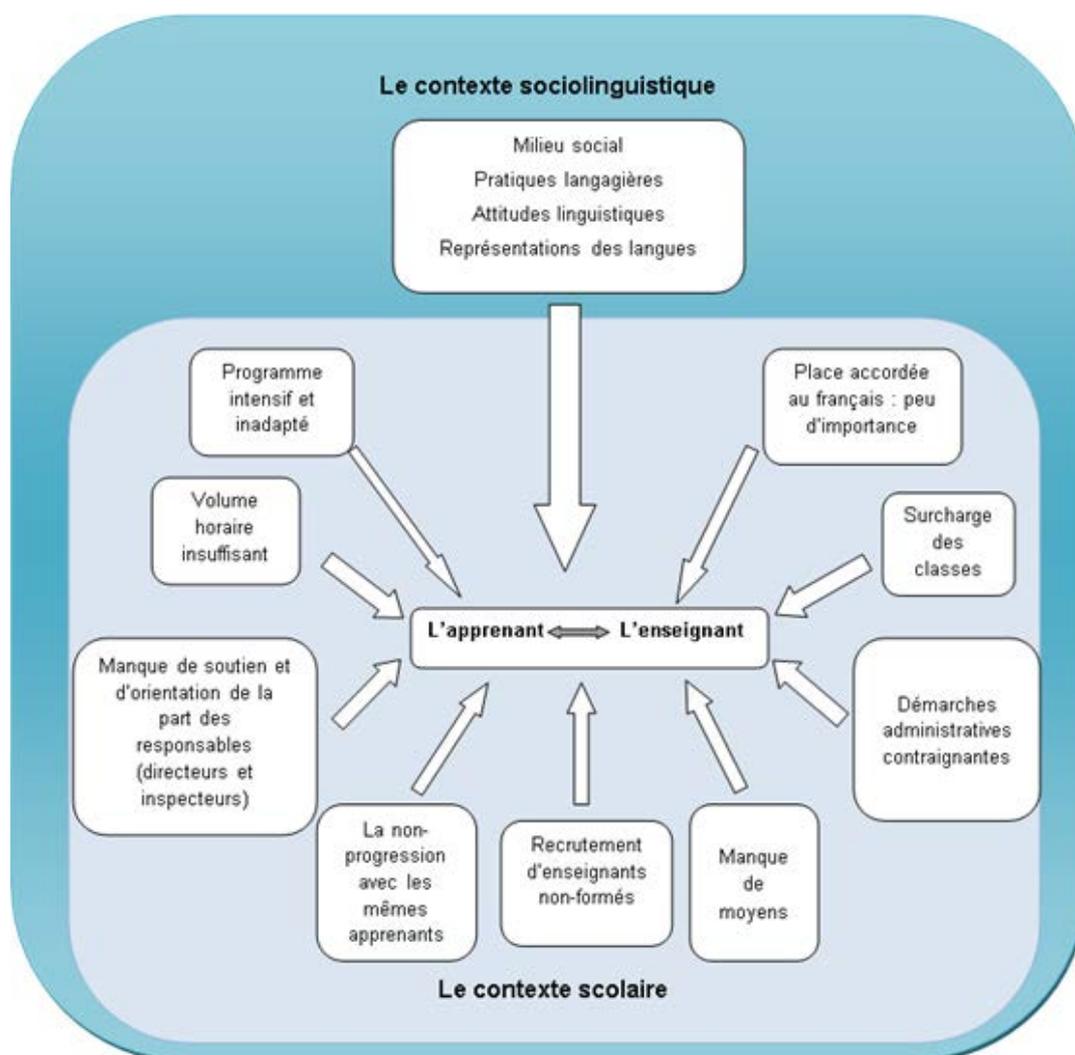


Figure 10 : Les paramètres relatifs aux contextes sociolinguistique et scolaire qui produisent un effet négatif sur l'enseignement/ apprentissage du français dans le Souf.

La dernière partie des analyses de données a été consacrée à l'étude de la dynamique des représentations relatives aux français dans le Souf. Les données déclaratives collectées auprès des enseignants au moyen des entretiens nous ont permis de retracer l'évolution de ces représentations et de déterminer leur impact sur l'identité professionnelle de ces enseignants de français. Résumons ainsi les éléments d'interprétation rencontrés supra :

L'ancienne représentation de la langue française a un contenu négatif : « langue du colonisateur, langue inutile et imposée ». Cette représentation a conduit à une attitude de rejet de la part de la société et

de quelques enseignants d'arabe, et a mis les enseignants de français dans une situation de confrontation et de malaise.

Cette représentation est en phase de transformation sous l'effet d'une pratique sociale qui est devenue plus fréquente dans la société soufie et qui nécessite une bonne maîtrise de la langue française : il s'agit de l'accès des élèves à l'université.

Cette pratique est devenue plus fréquente à mesure qu'elle suivait les changements socio-économiques de la société soufie (développement de la scolarité et un marché du travail exigeant des employés diplômés). Elle remplit les trois conditions fixées par Rouquette et Rateau pour provoquer la transformation des représentations relatives au français :

- Elle est récurrente : la fréquence de l'accès des élèves soufis à l'université n'a cessé d'augmenter.
- Elle garantit une valorisation matérielle et symbolique : le diplôme universitaire permet l'accès à des emplois bien rémunérés et de là à une ascension sociale.
- Elle n'a pas de répercussions sur le niveau idéologique : effectuer des études en langue française ne représente plus une menace identitaire. La langue française revêt plutôt une valeur utilitaire.

D'autres facteurs relatifs à l'évolution sociale du groupe considéré participent aussi à la transformation des représentations. Il s'agit de l'accroissement du nombre de parents instruits et du brassage social résultant du mariage des Soufis avec des femmes habitant le Nord algérien.

Cette dynamique représentationnelle a des effets sur les locuteurs de français. Ces derniers jouissent de plus d'estime grâce à leur maîtrise de la langue française. L'évolution des attitudes relatives au français participe

au développement de nouvelles pratiques sociales : de plus en plus de parents inscrivent leurs enfants au soutien en français ou dans les écoles de langues. Ces écoles sont aussi fréquentées par des adultes désirant apprendre le français.

L'évolution des représentations relatives à la langue française produit un impact positif sur la construction identitaire des enseignants de français. Leur statut évolue : de véhicules de la « langue du colonisateur » ils deviennent ceux qui enseignent une langue utile et nécessaire pour l'avenir des élèves soufis. D'une situation de mise à l'écart, ces enseignants se trouvent dans une situation de sollicitation et de reconnaissance de la part des parents d'élèves. Ce résultat conduit à une validation partielle de la dernière hypothèse de recherche. Certes les représentations relatives à la langue française ont conduit, à un moment donné, à un malaise identitaire chez les enseignants de français, mais la dynamique représentationnelle a entraîné une dynamique identitaire. La revalorisation de la langue française amène à une valorisation de l'enseignant. La dernière hypothèse peut être complètement infirmée quand il s'agit des jeunes enseignants. Ces derniers n'ont pas été touchés par les oscillations du statut informel de la langue française. Dès le début de leur carrière, leur maîtrise de la langue française leur a valu des appréciations positives.

Cependant, dans la partie consacrée à la description du contexte sociolinguistique soufi les résultats sont différents et contradictoires. Les enquêtés considèrent le manque d'intérêt à l'égard de la langue française de la part des élèves et des parents soufis comme l'une des principales difficultés auxquelles ils sont confrontés. Les sujets enquêtés révèlent par ailleurs aussi que le locuteur de français n'est pas apprécié.

Cette contradiction démontre que la transformation des représentations relatives à la langue française n'est pas encore achevée et que la nouvelle représentation n'est pas complètement ancrée et partagée par tous les membres de la société soufie. Il s'agit donc d'une transformation lente et progressive durant laquelle un élément

appartenant au système périphérique de la représentation, « *le français est une langue utile* », est suractivé sous la pression de la nécessité de la maîtrise de cette langue pour pouvoir effectuer des études universitaires. Cet élément périphérique est en train d'être intégré, progressivement, au noyau central de la représentation. Une fois cette intégration terminée, la nouvelle représentation sera partagée et bien ancrée dans la société soufie.

• BIBLIOGRAPHIE

ABDEL FATTAH (F.), 2009, « La mosaïque troublée : identité langage et espace dans la désignation des personnes et des lieux en Jordanie. », in Berchoud (M. J.) (s/s dir.), *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation : contribution à une coordination des points de vue autour des sciences du langage*, l'Harmattan, Paris, p. 13-28.

ABID-HOUCINE (S.), 2007, « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. » in *Droit et cultures*, n°54 : *L'anglais et les cultures : carrefour ou frontière ?*, l'Harmattan, Paris, p.143-156.

ABRAHAM (A.), 1982, *Le monde intérieur des enseignants*, Erès, Toulouse, (2° éd., 1^{ère} éd. 1972)

ABRIC (J.-C.), 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Delval, Cousset.

ABRIC (J.-C.), (s/s dir.), 1994a, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris.

ABRIC (J. C.), 1994 b, « Introduction », in Abrid (J.C.), (s/s dir.), *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris, p. 7-9.

ABRIC (J. C.), 1994 c, « Les représentations sociales : aspects théoriques. », in Abrid (J.C.), (s/s dir.), *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris, p. 11-36.

ABRIC (J. C.), 1994 d, « Pratiques sociales, Représentations sociales. », in Abrid (J.C.), (s/s dir.), *Pratiques sociales et représentations*, PUF, p. 218-238

ABRIC (J.-C.), 1994e, « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », in Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Paris, p.73-84.

ABRIC (J.-C.), 1997, « L'étude expérimentale des représentations sociales », in Jodelet, *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p.205-223.

ABRIC (J. C.), (s/s dir.), 2007, *Méthodes d'études des représentations sociales*, Erès, Ramonville Saint-Agne.

ABROUS (D.), 1989, *L'honneur face au travail des femmes en Algérie*, l'Harmattan, Paris.

AIT DAHMANE (K.), 2007, « La langue française en Algérie : Stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue », in Boyer (H.) (s/s dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 3 : Education, Ecole, Didactique, l'Harmattan, Paris, p.15-23.

AIT-SAHLIA (A.), MARDRAY-LESIGNE (F.), 1997, « Dire « arabe » en tant que même ou en tant qu'autre. », in, Laroussi, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, actes du colloque, Mont-Saint-Aignan, 2 et 3 mai 1996, Publications de l'Université de Rouen, p.115-124.

ALBARELLO (L.), 2003, *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, De Boek Université, Bruxelles.

Amicale des anciens instituteurs et instituteurs d'Algérie (I'), Le cercle algérieniste, 1981, *1830-1962 des enseignants d'Algérie se souviennent... de ce qu'y fut l'enseignement primaire*, Privat, Toulouse.

AMOSSY (R.), 1991, *Les idées reçues : Sémiologie du stéréotype*, Nathan, Paris.

AMOSSY (R.), HERSCHBERG PIERROT (A.), 1997, *Stéréotypes et clichés*, Nathan, Paris.

ANDERSON (B.), 2002, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, Paris, Traduit de l'anglais par Dauzat (P.E.).

ANDROULAKIS (G.), et all., 2007, *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Analyse de dix zones européennes dans le cadre d'un projet Socrate*, in <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20integral.pdf>

ANS (d') (A.-M.), 1997, « Déterminisme linguistique », in Moreau (M.-L.) (Éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, p. 114-120.

APOSTOLIDIS (T.), (2007), « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. », in Abric (J. C.), (s/s dir.), *Méthodes d'études des représentations sociales*, Erès, Ramonville Saint-Agne, p.13-35.

APOTHÉLOZ (D.), 1982, « Attitudes linguistiques: Esquisse de typologie. », in *Tranel*, Institut de linguistique, Neuchâtel, n°4, p. 87-92.

AREZKI (A.), 2008, « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive. », in *Synergies Algérie*, n° 2, revue du GERFLINT, p.191-198.

ARNOLD (J.), 2006, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », in *ELA*, n° 144 : *Appropriation des langues et attitudes linguistiques*, Didier, Paris, p.407-425.

ASSELAH (S.), BLANCHET (P.), 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Editions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon.

ASSELAH-RAHAL (S.), MIFIDENE (T.), ZABOOT (T.), 2007, « Le contexte sociolinguistique en Algérie », in Asselah-Rahal (S.), Blanchet (P.), (s/s dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, AUF, Paris, p.11-16.

ASSELAH-RAHAL (S.), MEFIDENE (T.), 2008, « Environnement graphique et politique linguistique en Algérie. » in Villard (L.), Ballier (N.), (s/s dir.), *Langues dominantes, langues dominées*, Publications des universités de Rouen et du Havre.

BADIE (B.), 1995, *La fin des territoires. Essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect*, Fayard, Paris.

BADIE (B.), 1996, « La fin des territoires westphaliens. », in Bonnemaïson (J.), Cambrézy (L.), Quinty-Bourgeois (L.), (s/s dir.), *Le territoire, Géographie et cultures*, n° 20, l'Harmattan, Paris, p.113-118.

BARDIN (L.), 2007, *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.

BARKAT (S. M.), 2005, *Le corps d'exception. Les artifices du pouvoir colonial et la destruction de la vie*, éd. Amsterdam, Paris.

BASCO (L.), (2003), « Le malaise des enseignants du premier degré », *Éduquer*, n°4 : Former, in <http://rechercheseducations.revues.org/index189.html>

BATAILLON (C.), 1955, *Le Souf : Etude de géographie humaine*, Université d'Alger.

BATAILLON (C.), 1960, « Ressources et vie de relation du Sahara, l'exemple du Souf », *Annales de géographie*, t 69, n°375, Armand Colin, Paris, p. 493-507.

BAUTIER (E.), ROCHEX (J.-Y.), 1999, *Henri Wallon : L'enfant et ses milieux*, Hachette Education, coll. Portraits d'éducateurs, Paris.

BEACCO (J.-C.), CHISS (J.-L.), CICUREL (F.), VERONIQUE (D.), (s/s dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris.

BEAUVOIS (J.), DUBOIS (N.), DOISE (W.), 1999, *La construction sociale de la personne*, PUG, Grenoble.

BELGUIDOUM (S.), 2002, « Urbanisation et urbanité au Sahara », in *Méditerranée*, n°3-4, Tome 99 : *Le Sahara, cette « autre Méditerranée »*, Publications de l'université de Provence, p.53-64.

BELGUIDOUM (S.), 2005, « Les fondements socio-économiques de l'urbanisation contemporaine. », in Côte (M.) (s/s dir.), *La ville et le désert. Le Bas-Sahara Algérien*, Karthala, Paris, p. 203-214.

BELGUIDOUM (S.), 2005a, « Les fondements socio-économiques de l'urbanisation contemporaine. », in Côte (M.) (s/s dir.), *La ville et le désert. Le Bas-Sahara Algérien*, Karthala, Paris, p. 203-214.

BELGUIDOUM (S.), 2005b, « Les groupes sociaux dans la ville : avoirs savoirs et pouvoirs. », in Côte (M.) (s/s dir.), *La ville et le désert. Le Bas-Sahara Algérien*, Karthala, Paris, p. 215-233.

BELLATRECHE (H.), 2009, « l'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude : le secteur bancaire. », *Synergies Algérie*, revue du GERFLINT, p.107-113.

BENAÏCHA (B.), 1992, *Vivre au paradis : d'une oasis à un bidonville*, Desclée de Brower, Paris.

BENAMAR (A.), 1997, « La statut polysémique du "FLE" dans l'enseignement/apprentissage en Algérie. », in *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, ASDIFLE, Paris, p. 199-206.

BENBACHIR (N.), 2007, « Quelles langue(s) pour l'économie algérienne : le cas de Sonatrach. », *Synergies Algérie*, n° 1, revue du GERFLINT, p.41-47.

BENEDICT (R.), 1950, *Echantillons de civilisations*, trad. de l'anglais par Raphael (W.), Gallimard, Paris.

BENIAMINO (M.), 1997, « Diglossie », in Moreau (M.-L.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, p. 125-129.

BENMESBAH (A.), 2003, « Algérie : un système éducatif en mouvement », in *FDLM*, n° 330, Clé international, Paris, pp12-13

BENRABAH (M.), 1996, «Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie». in Juillard (C.), Calvet (L.-J.), *Les Politiques linguistiques, mythes et réalités*, Montréal: AUPELF-UREF, p. 55-60.

BENRABAH (M.), 1998, « La langue perdue. », in Benrabah (M.), Djellouli (A.), Farès (N.) et all., *Les violences en Algérie*, Odile Jacob, Paris, p.61-87.

BENRABAH (M.), 1999, *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*, éditions Séguier, Paris.

BENRABAH (M.), 2002, « L'anglais en Méditerranée. », in Bistolfi (R.), *Les langues de la méditerranée*, l'Harmattan, Paris, p.73-93.

BENRABAH (M.), DJELLOULI (A.), FERES (N.) et all., 1998, *Les violences en Algérie*, éditions Odile Jacob, Paris.

BENRAMDANE (F.), 2011, « Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », *FDLM, Recherche et application*, n°49 : *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, Clé international, Paris, p.77-90.

BERCHOUD (M. J.), 2002, « Le « journal d'apprentissage ». Analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants », *Recherche et formation*, n° 39, INRP, p.143-158.

BERCHOUD (M. J.) (s/s dir.), 2009, *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation : contribution à une coordination des points de vue autour des sciences du langage*, l'Harmattan, Paris.

BERTHIER (N.), 2006, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Armand Colin, Paris.

BERQUE (J.), 1970a, *L'orient second*, Gallimard, Paris.

BERQUE (J.), 1970b, « Qu'est-ce qu'une identité collective ? », in Pouillon (J.), Maranda (P.), *Échanges et communication : Mélanges offerts à Claude Lévi-Strauss*, Mouton, Paris, p. 469-486.

BERQUE (J.), 1978, « Identités collectives et sujets de l'histoire. », in Michaud (G.), *Identités collectives et relations inter-culturelles*, PUF, Paris, p.11-18.

BERTING (J.), 2001, « Identités collectives et images de l'autre: les pièges de la pensée collectiviste, », *Hermès*, n°30, CNRS, Paris, pp, 41-58.

BESSEVE-BERNOLLIN (L.), 1981, « Adaptation de l'idéalisme des textes aux réalités algériennes », in Amicale des anciens instituteurs et instituteurs d'Algérie (I'), *Le cercle algérianiste, 1830-1962 des enseignants d'Algérie se souviennent... de ce qu'y fut l'enseignement primaire*, Privat, Toulouse.

BILLIEZ (J.), KADI (L.), 2000, « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal. », in Dumont (P.), Santodomingo (C.), (textes réunis par.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique*, AUPELF/ AUREF, Montréal, p.229-234.

BILLIEZ (J.), MILLET (A.), 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », in Moore (éd.), *les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthode*, Didier, Paris, p. 31-49.

BISTOFI (R.) (s/s dir.), 2002, *Les langues de la méditerranée*, l'Harmattan, Paris.

BLANCHET (A.), GOTMAN (A.), 2007, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Armand Colin.

BLANCHET (P.), 2009, « "Contextualisation didactique" : de quoi parle-t-on ? », in *Le français à l'université*, n°2, AUF, Paris.

BLANCHET (P.), MOORE (D.), ASSELAH-RAHAL (S.) (s/s dir.), 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des archives contemporaines, AUF, Paris.

BLANCHET (P.), ASSELAH-RAHAL (S.), 2009, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in Blanchet (P.), Moore (D.), Asselah-Rahal (S.), (s/s dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des archives contemporaines, AUF, Paris, p.9-16.

BLANCHET (P.), CHERDENET (P.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, éditions des archives contemporaines, Paris.

BOCHMANN (K.), 2001, « Notre langue, votre patois, leur baragouin : stéréotypes et représentation des langues », in *Hermès*, n°30 : *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*, CNRS, Paris, p.93-102

BOETSCH (G.), VILLAIN-GANDOSSI (C.), 2001, « Les stéréotypes dans les relations Nord-Sud : images du physique de l'Autres et qualifications mentales », in *Hermès*, n°30 : *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*, CNRS, Paris, p.17-23.

BOGAARDS (P.), 1991, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/ Didier, Paris.

BONNEMAISON (J.), 2000, *La géographie culturelle*, éd. du C.T.H.S., Paris.

BONNEMAISON (J.), CAMBREZY (L.), QUINTY-BOURGEOIS (L.) (s/s dir), 1996, *Le territoire, Géographie et cultures*, n° 20, l'Harmattan, Paris.

BONNEMAISON (J.), CAMBREZY (L.), 1996, « Le lien territorial. Entre frontières et identités. », in Bonnemaïson(J.), Cambrezy (L.), Quinty-Bourgeois (L.), (s/s dir.), *Le territoire, Géographie et cultures*, n° 20, l'Harmattan, Paris, p.7-18.

BONNEMAISON (J.), CAMBREZY (L.), QUINTY-BOURGEOIS (L.) (s/s dir), 1999, *Les territoires de l'identité, Le territoire, lien ou frontière ?*, tome 1, l'Harmattan, Paris.

BONNEMAISON (J.), CAMBREZY (L.), QUINTY-BOURGEOIS (L.), (s/s dir), 1999, *La nation et le territoire, Le territoire, lien ou frontière ?*, tome 2, l'Harmattan, Paris.

BOSCHE (M.), 2008, *Anthropologie interculturelle. Immersion et observation participante au cœur des échanges sociaux d'un monde métissé*, in <http://marc-bosche.pagespro-orange.fr/AI2.pdf>

BOTHOREL-WITZ (A.), 2008, « Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique. », in *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1, p.41-63

BOUCEBCI (M.), 1993, « Aspects du développement psychologique de l'enfant au Maghreb. », in *Santé mentale au Québec*, vol. 18, n°1, p.167, in <http://www.sfapsy.com/Documents/Article-Boucebci.pdf>

BOUCHERIT (A.), 2002, « Algérie : de l'Arabe à l'Arabisation. », in Rouchdy (A.) (éd.), *Language Contact and Language Conflict in Arabic*, London, Curzon Press Limited, p.54-69.

BOUDEBIA (A.), 2011a, « L'évolution des représentations du français et de son enseignement apprentissage dans le sud algérien : le cas du Souf. », *Cahiers de l'AFLS*, Volume 16 (2), p.81-115, in <http://www.afls.net/cahiers/16.2/5.%20Boudebias.pdf>

BOUDEBIA (A.), 2011b, « La crise de l'enseignement- apprentissage du français dans le Souf: Analyse de l'impact des représentations de la langue française sur son enseignement- apprentissage dans la région. », *Al Athar*, n°10, Université de Ouargla, p.353-370.

BOUDEBIA-BAALA (A.), 2012a, « Pour une prise en compte des particularités régionales dans l'étude de la situation sociolinguistique en Algérie : les représentations du français dans le Sud algérien. La cas du Souf », in Lachkar (A.) (s/s dir.), *Langues et médias en Méditerranée*, l'Harmattan, Paris, p.103-111.

BOUDEBIA-BAALA (A.), 2012b, « Langue et identité. La place du français et de l'anglais dans le conflit sociolinguistique algérien : Représentations d'enseignants de français dans le sud algérien », *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, revue du GERFLINT, n°5, p.265-277.

BOUDEBIA-BAALA (A.), à paraître, « L'influence du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le sud algérien: le français, langue seconde ou étrangère? Le cas du Souf. » Actes du colloque par PLURI-L, université de Nantes, juin 2011.

BOUDEBIA-BAALA (A.), à paraître, « Le français dans le sud algérien : quelles représentations ? Et quel impact sur la construction identitaire des enseignants ? » Actes du colloque organisé par le RFS, Alger, juin 2011.

BOUDEBIA-BAALA (A.), à paraître, « Enseigner le français dans le sud Algérien : la prise en compte des particularités du contexte sociolinguistique comme étape préparatoire à une contextualisation didactique. » Actes du colloque organisé par le CRREF, Université des Antilles et de Guyane, novembre 2011.

BOUTEFLIKA (A.), 2010, *Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie. Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation*, Thèse de doctorat en didactique du français, Université d'Oran, sous la direction de de Berchoud (M.) et Chiali-Lalaoui (Z.).

BOYER (H.), 1990, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistique, Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue française*, n° 85 : *Les représentations des langues : approches sociolinguistiques*, Larousse, Paris, p.102-124.

BOYER (H.), 1991, *Langues en conflit*, l'Harmattan, Paris.

BOYER (H.), 1996a, *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Dunod, Montrouge.

BOYER (H.) (s/s dir.), 1996b, *Sociolinguistique, Territoire et objet*, Delachaux et Niestlé, Lausanne.

BOYER (H.), 1997, « Conflit d'usages, conflit d'images », in Boyer (H.), (éd.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » des langues ?*, l'Harmattan, p. 9-34.

BOYER (H.), 1998, « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation. », in *Travaux de didactique du FLE*, n° : 39, IEFÉ, Université de Montpellier, p.5-14.

BOYER (H.), 2007, « Le stéréotypage ambivalent comme indicateur de conflit diglossique. » in Boyer (H.) (S/s dir.), *Stéréotypage, Stéréotypes : fonctionnement ordinaire et mises en scène*, Tome 4 : *Langue(s), discours*, l'Harmattan, Paris, pp .39-47.

BRETEGNIER (A.), 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion. Ouverture d'un champ de recherches interventions. » in *Glottopol*, n° 11, in http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html

BRUBAKER (R.), 2001, « Au-delà de l'identité. », in *Actes de recherche en sciences sociales*, vol. 39, n°1, le Seuil, Paris, p. 66-85.

CAIN (A.), DE PIETRO (J.-F.), 1997, « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel, p.300-307.

CALVET (L.- J.), 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.

CALVET (L.-J.), 2002a, *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris.

CALVET (L.- J.), 2002b, *Le marché aux langues*, Plon, Paris.

CALVET (L.- J.), 2005, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, paris.

CALVET (L.-J.), 2007, « Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde. », in *Hérodote*, n° 126 : *Géopolitique de la langue française*, p. 153-160.

CALVET (L.-J.), DUMONT (P.), 1991, *L'enquête sociolinguistique*, l'Harmattan, Paris.

CAMBREZY (L.), 1999, « Introduction. », in Bonnemaison (J.), Cambrézy (L.), Quinty-Bourgeois (L.), (s/s dir.), *La nation et le territoire, Le territoire, lien ou frontière ?*, tome 2, l'Harmattan, Paris, pp.9-15.

CAMILLERI (C.), et all., 1990, *Stratégies identitaires*, PUF, Paris.

CAMILLERI (C.), 1996, « Le regard sur l'enfant dans diverses cultures : Réflexion d'ensemble. », in HERBAUT (C.), WALLET (J. W.), (s/s dir.), *Des sociétés, des enfants: Le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, l'Harmattan, Paris, p. 325-343.

CAMILLERI (C.), VINSONNEAU (G.), 1996, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin, Paris.

CAMPS (G.), 2002, *les Berbères, Mémoire et identité*, Editions Errance, Paris.

CANDELIER (M.), (s/s dir.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck, Bruxelles.

CANDELIER (M.), (s/s dir), 2003a, *Juana linguarium- La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CANDELIER (M.), 2005, « L'éveil aux langues. Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. », in Prudent (L. F.) Tupin (F.) et Wharton (S.), (s/s dir.), *Du*

plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, Peter Lang, Berne, p.417-436.

CANDELIER (M.), 2008, « Représentations et interventions. Regards hors du cercle. », in Candelier (M.), Ioannitou (G.), Omer (D.) et Vasseur (M.-T.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes, p.147-150.

CANDELIER (M.), IOANNITOU (G.), OMER (D.), VASSEUR (M.-T.), (s/s dir.), 2008, *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes.

CASTELLOTTI (V.), 1997, « L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images des lycéens », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditions, Neuchâtel, p. 225-230

CASTELLOTTI (V.) (s/s dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen.

CASTELLOTTI (V.), 2001a, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. », in Castellotti (V.) (s/s dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, p.9-37.

CASTELLOTTI (V.), COSTE (D.), MOORE (D.), 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », in Moore (éd.), *les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthode*, Didier, Paris, p. 101-131.

CASTELLOTTI (V.), MOORE (D.), 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

CAUVET (Cdt), 1933-1934, « Notes sur la Souf et les Souafa », in *Bulletin de la société de géographie d'Alger*, Imprimerie Braconnier, Alger.

CAUVET (Cdt.), 1934, *Notes sur le Souf et les Souafa*, Bulletin de la société de géographie d'Alger.

CAVALLI (M.), 2007, « Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques », *FDLM, Recherches et application*, n° : 41 : *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, Clé international, Paris, p. 127-135.

CHAKER (S.), 2002, « Kabylie : de la revendication linguistique à l'autonomie régionale », in BITOLFI (R.), *Les langues de la méditerranée*, l'Harmattan, Paris p.203-212.

CHAKER (S.), ABROUS (D.), 1988, « De l'antiquité au Musée : berbéricité... ou la dimension in-nomable. », in *Revue de l'Occident*

musulman et de la Méditerranée, vol.48, n°1, Publications de l'université de Provence, Aix-en-Provence, p. 173-197.

CHAOUCHE-BENCHERIF (M.), 2007, *La Micro-urbanisation et la ville-oasis; une alternative à l'équilibre des zones arides pour une ville saharienne durable. Cas du Bas-Sahara*, Mémoire de doctorat en science, option Urbanisme, Université Mentouri, Constantine, Sous la direction de Farhi (A.).

CHARAUDEAU (P.), 1995, *Regards croisés : Perceptions interculturelles France- Mexique*, Didier érudition, Paris.

CHARAUDEAU (P.), 2001, « Langue, discours et identité culturelle. », in *ELA*, n° 123-124, p.341-348, in http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=ELA_123_0341

CHATEAU (J.), 1960, *L'enfant et ses conquêtes*, Vrin, Paris.

CHEBEL (M.), 1997, *La formation de l'identité politique*, Payot, Paris.

CHELLI (A.), 2011, *Rapports aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Publibook, Paris.

CHERRAD-BENCHERFA (Y.), **DERRADJI (Y.)**, 2004, « La politique linguistique en Algérie », *Revue d'aménagement linguistique*, n° 107 : *Aménagement linguistique au Maghreb*, p. 145-170, Québec.

CHEVRIER (J.), 2001, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 3-32.

CHOMBART DE LAUWE (M.-J.), 1971, *Un monde autre : l'enfance, de ses représentations à son mythe*, Paris, Payot.

CHOMBART DE LAUWE (M.-J.), 1986, « Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisés par les enfants », in Doise (W.) et Palmonari (A.), *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p.96-117.

CHOMBART DE LAUWE (M.-J.), **FEUERHAHN (N.)**, 1997, « La représentation sociales dans le domaine de l'enfance », in Jodelet (D.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p. 340-360.

CLAVAL (P.), 1996, « Le territoire dans la transition à la postmodernité. », in Bonnemaïson(J.), Cambrézy (L.), Quinty-Bourgeois (L.), (s/s dir.), *Le territoire, Géographie et cultures*, n° 20, l'Harmattan, Paris, p.93-112.

COHEN (D.), 1970, *Études de linguistique sémitique et arabe*, Mouton, Paris.

Commission Centrale d'Orientation F.L.N., 1964, *La Charte d'Alger*.

CONTE (E.), GIORDANO (C.), HERTZ (H.), 2003, « La globalisation ambiguë. », in *Terre, territoire, appartenances*, éd. Ecoles des hautes études en sciences sociales, Paris, p.9-23.

COSTE (D.), 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in Castellotti (V.) (s/s dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, p.191-202.

COSTE (D.), 2005, « Éléments pour une construction utopique nécessaire », in Prudent (L F), Tupin (F.), Wharton (S.),(s/s dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern, p.401-416.

CÔTE (M.), 2002, « Des oasis aux zone de mise en valeur, l'étonnant renouveau de l'agriculture saharienne. », in *Méditerranée*, n°3-4, Tome 99 : *Le Sahara, cette « autre Méditerranée »*, Publications de l'université de Provence, p.5-14.

CÔTE (M.), (s/s dir.), 2005, *La ville et le désert. Le Bas-Sahara algérien*, Karthala, Paris.

CÔTE (M.), 2006, *Si le Souf m'était conté : Comment se fait et se défait un paysage*, éd. Saïd Hannachi, Média-Plus, Constantine.

CRESPO (M.), 1988, « Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 14, n° 1, p. 3-23.

CROSNIER (E.), et all., 2008, « Motivées, motivés ou La motivation des enseignants. », in *Les langues modernes*, vol. 102, n°3 : *Pleins feux sur la Motivation*, APLV, Paris, p.66-74.

CUQ (J.-P.), (s/s dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris.

CUQ (J.-P.), GRUCA (I.), 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

DABENE (L.), 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditions, Neuchâtel. pp19-23

DAIFALLAH (L.), MOUNI (K.), 1997, «Les représentations linguistiques de jeunes locuteurs algériens. », in, LAROUCSI, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, actes du colloque, Mont-Saint-Aignan, 2 et 3 mai 1996, Publications de l'Université de Rouen, p.93-99.

DANIC (I.), DELALANDE (J.), RAYOU (P.), 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaire de Rennes.

DAUMAS (colonel), 1845, *Le Sahara algérien, études géographiques, statistiques et historiques sur la région au sud des établissements français*, Alger, Dubos frères.

DAUMAS (général), 1853, *Mœurs et coutumes de l'Algérie Tell- Kabylie- Sahara*, Paris, Hachette.

DAVIAULT (L.), 1947, *le Souf : sud constantinois*, L'imprimerie des écoles, Cannes.

DE CERTEAU (M.), JULIA (D.), REVEL (J.), 1975, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : L'enquête de Grégoire*, Gallimard, Paris.

DE LA HAYE (A.M.), 1999, « Attitude », *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, p.102.-103.

DELANNOI (G.), 1994, « Réflexions sur le nationalisme », in *Esprit*, n° 198, Esprit, Paris, p. 84-96.

DELANNOY (C.), LEVINE (J.), 2005, *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette, Paris.

DELERIVE (R.), 1998, *Forts sahariens des territoires du sud*, éd. Geuthner, Paris.

DEMOUGIN (F.), 1998, « Réflexion autour de la langue culture : une hypothèse de travail, le stéréotype, un matériau de travail, le cinéma. », in *Travaux de didactique du FLE*, n° :39, Université de Montpellier, p.15-37.

DENIS (M.), 1999, « Représentation mentale », in *Grand dictionnaire de la Psychologie*, Larousse, Paris, p.799 -800.

DE PIETRO (J.-F.), 2005, « EOLE, des moyens d'enseignement pour amener la diversité des langues à l'école », in Prudent (L F), Tupin (F.), Wharton (S.),(s/s dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern, p.459-483.

DERGUINI (M.), 1996, « Regard sur le handicap dans la société algérienne. », in HERBAUT (C.), WALLET (J. W.), (s/s dir.), *Des sociétés, des enfants: Le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, l'Harmattan, Paris, p. 283-294.

DE ROBILLARD (D.), 1997, « Statut », in Moreau (M.-L.), *Sociolinguistique. Concept de base*, Madraga, Bruxelles, p.269-270.

DERRAJI (Y.), 2006, « Vous avez dit langue étrangère, la français en Algérie? », in Catselotti (V.), Chalabi (H.), (s/s dir.), *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*, l'Harmattan, Paris, p. 45-52.

DESCHAMPS (J. C.), MOLINER (P.), 2008, *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales*, Armand Colin, Paris.

DE SINGLY (F.), 1992, *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Nathan, Paris.

DETRI (C.), SIBLOT (P.), VERINE (B.), 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Honoré Champion, Paris.

DJABI (N.) interviewé par SADKI (N.), 2005, « Le nombre de filles augmente dans les écoles algériennes. », in http://www.mediterraneas.org/article.php3?id_article=352

DJORDJEVIC (K.), 2004, « Représentations et stéréotypes en classe de FLE : perspectives pédagogiques. », in *Travaux de didactique de FLE*, n° 52, Université de Montpellier, p.31-50.

DOISE (W.), 1984, « Les relations entre groupes. », in Moscovici (S.) (s/s dir.), *Psychologie sociale*, p. 253-274, PUF, Paris.

DOISE (W.), 1986, « Les représentations sociales : définition d'un concept », in Doise (W.) et Palmonari (A.), *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p.82-94.

DOISE (W.), PALMONARI (A.), (s/dir.), 1986, *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

DOISE (W.), 1997, « Attitudes et représentations sociales. », in Jodelet (D.), (s/s dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p.240-258

DOISE (W.), CLEMENCE (A.), LORENZI-CIOLDI (F.), 1992, *Représentations sociales et analyses de données*, PUG, Grenoble.

DOISE (W.), PALMONARI (A.), 1986, « Caractéristiques des représentations sociales. », in Doise (W.) et Palmonari (A.), *L'étude des représentations sociales*, PUF, Paris, p.12-33.

DOURARI (A.), (s/s dir.), 2002, *Cultures populaires et culture nationale en Algérie*, l'Harmattan, Paris.

DOURARI (A.), 2002, « Modalité d'être au monde et dialectique de l'un et du multiple dans les expressions culturelles de la société

algérienne. Essai d'une sémiotique sociale.», in Dourari (A) (s/s dir.), *Cultures populaires et culture nationale en Algérie*, l'Harmattan, Paris, p.133-148.

DOURARI (A.), 2003, *Les malaises de la société algérienne. Crise de langues et crise d'identité*, Casbah, Alger.

DUBAR (C.), 1996, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.

DUBAR (C.), 1998, « Les identités professionnelles. », in Kergoat (J.) et all., *Le monde du travail*, La Découverte et Syros, Paris, p.66-74.

DUBAR (C.), (entretien avec), 2004, « Identités professionnelles : le temps du bricolage. » in Halpern (C.), Ruano-Borbalan (J. C.), *Identité (S) : l'individu, le groupe, la société*, éditions Sciences Humaines, Auxerre, p.141-146.

DUBOIS (J.), **GIACOMO (M.)**, **GUESPIN (L.)**, 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.

DUCHESNE (S.), **HAEGEL (F.)**, 2005, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*, Armand Colin, Paris.

DUPUY (R.), et all., 2001, « Laboratoire : Personnalisation et changements sociaux », in *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 5, n°1, p. 96-101, in <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=13782630>

DURKHEIM (E.), 1898, « Représentations individuelles est représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale*, t. VI, in *Sociologie et philosophie*, 1974, PUF, Paris, p. 13-50.

EBERHARDT (I.), 2002, *Au pays des sables*, Editions Joëlle Losfeld, Paris.

EISL (M.), 2007, « Représentations et stéréotypes à l'œuvre dans la classe de langue : pistes didactiques à l'exemple des regards croisés France-Autriche », in Boyer (H.) (s/s dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 3 : Education, Ecole, Didactique, l'Harmattan, Paris, p.91-100.

ESCALLE (J.), 1998, « L'école : un monde intersubjectif de représentation entrecroisée. », in *Revue française de pédagogie*, n° 122 : *Recherche en pédagogie de l'éducation*, INRP, p. 5-17.

ERIKSON (E. H.), 1972, *Adolescence et crise : La quête de l'identité*, Flammarion, Paris, traduit de l'américain par NASS (J.) et LOUIS-COMBET (C.).

FAGNANT (A.), et all., 2008, « Image des langues et motivation », in *Les langues modernes*, vol. 102, n°3 : *Pleins feux sur la Motivation*, APLV, Paris, p. 17-27.

FERAUD (L. C.), 1868, *Kitab el Adouani, ou le Sahara de Constantine et de Tunis*, in *Recueil des notices et mémoires de la Société archéologique de la province de Constantine*.

FERHANI (F.), 2006, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le français aujourd'hui*, n° 154 : Former au français dans le Maghreb, Armand Colin, Paris p.11- 18.

FERRY (Commandant), 1951, « Le Souf », *Alger, Algérie : documents algériens, Séries monographie Sahara*, n°9, 6 pages.

[http://alger-](http://alger-roi.fr/Alger/documents_algériens/monographies/pages/9_souf.htm)

[roi.fr/Alger/documents_algériens/monographies/pages/9_souf.htm](http://alger-roi.fr/Alger/documents_algériens/monographies/pages/9_souf.htm)

FICHTE (J. G.), 1807, *Discours à la nation allemande*, trad. en 1952 par Jankélévitch (S.), Aubier, Paris.

FLAMENT (C.), 1994a, « Aspects périphériques des représentations sociales. », in Guimelli (C.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Paris, p.85-117.

FLAMENT (C.), 1994b, « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. », in Abric (J.-C.), *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris, p.37-58.

FLAMENT (C.), 1997, « Structure et dynamique des représentations sociales. », in Jodelet (D.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p.224-239.

FLAMENT (C.), 2001, « Pratiques sociales et dynamique des représentations », in Moliner (P.), *La dynamique des représentations sociales*, PUG, Grenoble, p.43-58

FLAMENT (C.), ROUQUETTE (M. L.), 2003, *Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociales*, Armand Colin, Paris.

FOREST (P.), 1991, *Qu'est-ce qu'une nation ? Littérature et identité nationale de 1871 à 1914*, Bordas, Paris.

Front de Libération Nationale, 1976, *La Charte nationale*, Alger, Editions Populaires de l'Armée.

GALIFRET-GRANJON (N.), 1981, *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant*, PUF, Paris.

GALISSON (R.), COSTE (D.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

GARDIES (P.), 2003, « Les représentations interculturelles de futurs enseignants de FLE. », in Alen Garabato (C.), et all., *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : Enquêtes et analyses*, l'Harmattan, Paris, p.73-113.

GARDIES (P.), 2007, «Stéréotypes et interculturalité : pistes pédagogiques. », in Boyer (H.) (s/s dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 3 : *Education, Ecole, Didactique*, l'Harmattan, Paris, p.101-109.

GIGLING (M.), 2001, « La structuration des représentations socioprofessionnelles de futurs enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement. », in Lebrun (M.), *Les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Les éditions Logiques, Québec, p.69-91.

GILLY (M.), 1980, *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, Paris.

GILLY (M.), 1997, « Les représentations sociales dans le champs éducatif. », in Jodelet (d.), (s/s dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p. 383-406.

GOHARD-RADENKOVIC (A.), 2004, *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang, Berne.

GOHIER (C.), ALIN (C.) (s/s dir.), 2000, *Enseignant-Formateur : La construction de l'identité professionnelle*, l'Harmattan, Paris.

GOHIER (C) et all., 2001, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 3-32.

GOHIER (C.), ANADON (M.), 2000, « Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. », in Gohier (C.), Alin (C.) (s/s dir.), *Enseignant-Formateur : La construction de l'identité professionnelle*, l'Harmattan, Paris, p. 17-28.

GOHIER (J.), 2004, *L'école des sables, un instituteur au Sahara 1958-1962*, éd. Cheminement, Le Coudray-Macouard.

GONNIN-BOLO (A.), BAILLAT (G.) (s/s dir.), 1997, *L'identité enseignante: entre formation et activité professionnelle*, *Recherche et formation*, n° 25, Lyon.

GRANDGUILLAUME (G.), 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose, Paris.

GRANDGUILLAUME (G.), 1995, « Etre algérien chez soi et hors de soi », in *Intersignes*, n° 10 : *Penser l'Algérie*, p. 79-88.

GRANDGUILLAUME (G.), 1997, « Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », in, LAROUCSI, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, actes du colloque, Mont-Saint-Aignan, 2 et 3 mai 1996, Publications de l'Université de Rouen, p.13-19.

GRANDGUILLAUME (G.), 1997b, « Le Maghreb confronté à l'islamisme, Arabisation et démagogie en Algérie », *Le monde diplomatique*, <http://www.monde-diplomatique.fr/1997/02/GRANDGUILLAUME/7816.html>

GRANDGUILLAUME (G.), 2000, « Langues et nation : le cas de l'Algérie. », in Meynier (G.) (S/S dir.), *L'Algérie contemporaine. Bilan et solutions pour sortir de la crise*. l'Harmattan, Paris, p.89-99.

GRANDGUILLAUME (G.), 2002, « Les enjeux de la question des langues en Algérie », in Bistolfi (R.), *Les langues de la méditerranée*, l'Harmattan, Paris, p.141-165.

GRANDGUILLAUME (G.), 2004, « La francophonie en Algérie. », *Hermès*, n° 40, CNRS, Paris, p.75-78.

GRANIÉ (M. A.), RICAUD, (H.), LE CAMUS (J.), 1996, « Influence du sexe sur les représentations des pratiques éducatives des parents d'enfants de trois ans. » in Lescarret (O.), de Léonardis (M.), (Eds.), *Séparation des sexes et compétences*, l'Harmattan, Paris, p. 43-61.

GRAVÉ (P.), 2004, « L'identité professionnelle des formateurs, », in Halpern (C.), Ruano-Borbalan (J. C.), *Identité (S) : l'individu, le groupe, la société*, éditions Sciences Humaines, Auxerre, p.211-217.

GRINE (N.), 2003, « Langue arabe/ langue française dans l'imaginaire collectif algérien : cohabitation ou conflit ? Analyse des discours représentationnels d'un groupe d'adolescents algérien. », in Bouhadiba (F.) (éd.), *Revue Maghrébine des langues, Actes du colloque National sur l'enseignement des langues étrangères en Algérie*, Oran, Dar El Gharb, p.227-235.

GRINE (N.), 2004, « Mondialisation, langues et identité (s) nationale (s) : quels choix s'offrent à l'Algérie ? », in *Lengas*, n° 56, Publications de Montpellier III, p.253-268.

GRINE (N.), 2007, « Le français et la réussite sociale en Algérie. Analyse des représentations linguistiques des enfants des cadres de la

Sonelgaz. », in *Travaux de didactique de FLE*, n°58, Presse universitaire de la Méditerranée, p. 135-141.

GRINE (N), 2009, *Les représentations linguistiques et leur incidence sur la réussite ou l'échec d'une politique linguistique*, Thèse de doctorat en sciences du langage, option sociolinguistique, université de Mostaganem, sous la direction de Maougual (M. L.).

GUERRAOU (Z.), TROADEC (B.), 2000, *Psychologie interculturelle*, Armand Colin, Paris.

GUESSOUM (A.), 2002, « Problématique linguistique en Algérie », in Bistolfi (R.), *Les langues de la méditerranée*, l'Harmattan, Paris, p.187-202

GUIMELLI (C.), (s/s dir), 1994, *Structures et dynamique des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Paris.

GUIMELLI (C.), 1994, « Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. », in Guimelli (s/s dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Paris.

GUIMELLI (C.), 1998, *Chasse et nature en Languedoc: Etude de la dynamique d'une représentation sociale chez des chasseurs languedociens*, l'Harmattan, Paris.

GUIMELLI (C.), 2001, « Etude expérimentale de la représentation sociale comme guide pour l'action : effet de l'implication et de la perception de la situation », in Lebrun (M.), *Les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Les éditions Logiques, Québec, p.93-100

GÜLICH (E.), 1997, « Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels : une recherche pluridisciplinaire » ; in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditions, Neuchâtel. p. 35- 57

HAAS (V.), (s/s dir.), 2006, *Les savoirs du quotidien : Transmissions, Appropriations, Représentations*, Presses universitaires de Rennes.

HAAS (V.), MASSON (E.), 2006, « La relation à l'autre comme condition à l'entretien. », in *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°71, Presse universitaire de Liège, p.77-88.

HADDADOU (M. A.), 2000, *Le guide de la culture berbère*, Editions Paris-méditerranée.

HADEF (A.), 2007, *L'enseignant universitaire : Son projet, son identité et son rapport à la profession*, Thèse en sciences de l'éducation, Université de Constantine.

<http://www.umc.edu.dz/buc/buci/datum/theses/psychologie/Hadef.pdf>

HALPERN (C.), 2004, « Faut-il finir avec l'identité ? », in Halpern (C.), Ruano-Borbalan (J. C.), *Identité (S) : l'individu, le groupe, la société*, éditions Sciences Humaines, Auxerre, p.11-20

HERBAUT (C.), WALLET (J. W.), (s/s dir.), 1996, *Des sociétés, des enfants: Le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, l'Harmattan, Paris.

HERZLICH (C.), 1969, *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Mouton & Co, Paris.

HOUEBINE-GRAVAUD (A. M.), 2002, « L'imaginaire linguistique: un niveau d'analyse et un point de vue théorique. », in Houdebine-Gravaud (A. M.) (s/s dir.), *L'imaginaire linguistique*, l'Harmattan, Paris, p. 9-21.

HOUZEL (D), PEDINIELLI (J.-L.), 2000, « Imitation », in Houzel (D.), Emmanuelli (M.), Moggio (F.), (s/s dir.), *Dictionnaire de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, PUF, Paris, p. 348-349.

HUET-GUEYE (M.), DE LEONARDIS (M.), 2007, « Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle : le choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais. » in *Psychologie française*, Elsevier Masson, Paris, n° 52, p. 183-197.

HUMBOLDT (W.), 2000, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Seuil, Paris.

JACQUART (A.), 1997, « L'amour des langues. Représentations linguistiques et motivations du choix d'une langue étrangère. », *Les cahiers de l'Asdiflle*, n°8, p. 175-186.

JAVEAU (C.), 1971, *L'enquête par questionnaire, Manuel à l'usage du praticien*, Editions de l'Université de Bruxelles.

JODELET (D.), (s/s dir.), 1997, *Les représentations sociales*, PUF, Paris.

JODELET (D.), 1997, « Représentations sociales : un domaine en expansion. », in Jodelet (D.), (s/s dir.), *Les représentations sociales*, p. 47-78.

JODELET (D.), 2003, « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici (S.) (s/s dir.), *Psychologie sociale*, Quadrige, p.363-395.

JODELET (D.), 1991, «Représentation sociale», *Le grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, p.668.

JODELET (D.), 2006, « Place de l'expérience vécue dans le processus de la formation des représentations sociales. », in Haas (V.), (s/s dir.), *Les*

savoirs du quotidien : Transmissions, Appropriations, Représentations, PUR, Rennes, p. 235-255.

JODELET (D.), VIET (J.), BESNARD (P.), 1970, *La psychologie sociale, Une discipline en mouvement*, Mouton, Paris, La Haye.

KADI (L.), 1997, « Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers », in ABOU (S.), HADDAD (K.), *Diversité linguistique et enjeux du développement*, éd. AUPELF-UREF, Beyrouth, p. 339-350.

KADI (L.), 2004, « La politique linguistique algérienne. Vers un état des lieux. », *Revue d'aménagement linguistique*, n° 107 : *Aménagement linguistique au Maghreb*, p. 133-143, Publications Québec.

KAHLOUCHE (R.), 2007, « Les incidences de la reconnaissance officielle de la langue tamazight et de la réhabilitation du français sur la situation sociolinguistique algérienne. », in Chevalier (G.), (s/s dir.), *Les actions sur les langues. Synergie et Partenariat*, éd. des archives contemporaines, Paris, p.99-110.

KARDINER (A.), 1969, *L'individu dans sa société. Essai d'anthropologie psychanalytique*, Gallimard, Paris, trad. par Prigent (T.).

KAUFMANN (J.-C.), 2004, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORRECCHIONI (C.), 1990, *Les interactions verbales*, Tome1, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORRECCHIONI (C.), 1992, *Les interactions verbales*, Tome2, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORRECCHIONI (C.), 2005, *Les discours en interaction*, Armand colin, Paris.

KERVAN (M.), JONCKHEERE (S.), FURLONG (A.), 2008, « Langues et éducation au plurilinguisme : principes et activités pour la formation des enseignants », in Prudent (L. F.) Tupin (F.) et Wharton (S.), (s/s dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne, p.263-274.

KHALFOUNE (T.), 2002, « langue, identité et constitution », in BITOLFI (Robert), *Les langues de la méditerranée*, l'Harmattan, Paris, p.167-185.

KHALIL (A.-K.), 1989, *Clés pour les sciences humaines, Dictionnaire Français-Anglais-Arabe*, Beyrouth, Dar Al Talia'ah.

KHEBBEB (A.), 2006, « Stress et satisfaction au travail dans le métier d'enseignant universitaire. », in *Revue Sciences Humaines*, n°25, p.5 -18, in

http://www.umc.edu.dz/VersionArabe/autres%20sites/Revue/Site_ST/louki-a-25F-pdf/1.FR-FINI%20%20KHEBBEB%20-P14-.pdf

KOUZMINE (Y.), 2003, *L'espace saharien algérien. Dynamiques démographiques et migratoires*, mémoire de maîtrise en Géographie, Universités de Franche-Comté, sous la direction de Fontaine (J.).

LACHERAF (M.), 1976, *L'Algérie : nation et société*, François Maspero, Paris.

LACOSTE (Y.), 2007, « Enjeux géopolitiques de la langue française en Algérie : contradictions coloniales et postcoloniales. », in *Hérodote*, n° 126 : *Géopolitique de la langue française*, le Découverte, Paris, p. 17-34.

LADMIRAL (J.-R.), **LAPIANSKY (E. M.)**, 1989, *La communication interculturelle*, Armand Colin.

LAFONTAINE (D.), 1986, *Le parti pris des mots, Normes et attitudes linguistiques*, Pierre Mardaga, Bruxelles.

LAGARDE (C.), 2008, *Identité, langue et nation, Qu'est-ce qui joue avec les langues?*, Trabucaire, Canet.

LAROUSSE (F.), (s/s dir.), 1997a, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, actes du colloque, Mont-Saint-Aignan, 2 et 3 mai 1996, Publications de l'Université de Rouen.

LAROUSSE (F.), (s/s dir.), 1997b, *Langue et stigmatisation sociale au Maghreb, Peuples méditerranéens*, n°79, Paris.

LAROUSSE (F.), 1997c, « Plurilinguisme et identités au Maghreb. En quels termes les dire ? », in Laroussi, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, actes du colloque, Mont-Saint-Aignan, 2 et 3 mai 1996, Publications de l'Université de Rouen, p.21-32.

LASAGABASTER (D.), 2006, « Les attitudes linguistiques : un état des lieux. », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 144 : *Appropriation des langues et attitudes linguistiques*, Didier érudition, Paris, p. 393-406.

LAURENS (S.), **ROUSSIAU (N.)**, 2002, *La mémoire sociale, identités et représentations sociales*, Presses universitaires de Rennes.

LEBRUN (M.), (s/s dir.), 2001, *Les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Les éditions Logiques, Québec.

LECLERC (J.), 2012, *L'aménagement linguistique dans le monde, l'Algérie*, in <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm>

LEDEGEN (G.), 2000, *Le bon français: les étudiants et la norme*, l'Harmattan, Paris.

LEGARDEZ (A.), 2004, « L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple des questions économiques. », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, n°3, Éditions Carte Blanche, Québec, p.647-665.

LEGENDRE (R.), 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Paris

LEPECQ (J.-C.), 1999, « Egocentrisme », in *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, p. 318.

LEROI-GOURHAN (A.), 1988, *Dictionnaire de la préhistoire*, PUF, Paris.

LEVI-STRAUSS (C.), 1993, « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. », in Mauss (M.), *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, p. IX-LII.

LEVI-STRAUSS (C.), 2001, *Race et Histoire. Race et culture*, Albin Michel, Edition UNESCO, Paris.

LEYENS (J.-PH.), YZERBYT (V.), SCHARDON (G.), 1996, *Stéréotypes et cognition sociale*, Mardaga, Liège.

LINTON (R.), 1968, *Le fondement culturel de la personnalité*, Dunod, Paris, trad. par Lyotard (A.).

LIPIANSKY (E. M.), 1995, « Communication interculturelle et modèles identitaires. », in Saez (J.-P.), (s/s dir.), *Identités, cultures et territoires*, Desclée de Brouwer, Paris, p.35-41.

LÜDI (G.), PY (B.), 2002, *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern.

MAALOUF (A.), 1998, *Les Identités meurtrières*, Grasset, Paris.

MAÏGA (A.), (coord.), 2009, *Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente. Français/arabe*, Organisation internationale de la Francophonie,
<http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/guide-arabophone-num%C3%A9rique.pdf>

MAGOUAL (M. L.), 1996, « Quel devenir pour quelle culture française dans l'Algérie du XXI^e siècle ? », in Gontard (M.), Bray (M.) (éds.), *Regards sur la francophonie*, PUR, Rennes, p.105-114.

MAHERZI (A.), 2005, « Le système éducatif algérien entre langue française et arabisation. », in *Synergie Monde Arabe*, n° 2 : *L'enseignement du français dans les pays méditerranéens*, revue du GERFLINT, p.35-40.

MALEWSKA-PEYRE (H.), TAP (P.), (s/s dir.), 1991, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, PUF, Paris.

MALEWSKA-PEYRE (H.), TAP (P.), 1991, « Introduction : les enjeux de la socialisation », in Malewska-Peyre (H), Tap (P.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, PUF, Paris, p.7-17.

MALRIEU (P.), 1952, *Les émotions et la personnalité de l'enfant*, Vrin, Paris.

MALRIEU (P.), MALRIEU (S.), 1973, « La socialisation », in GRATIOT-ALPHANDERY (H.), ZAZZO (R.), (s/s dir.) *Traité de psychologie de l'enfant 5 : La formation de la personnalité*, PUF, Paris, p.5-234.

MALRIEU (P.), 1977, « Langage et représentation. », in Bronckart et all., *La genèse de la parole*, symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française, PUF, Paris, pp 89-130

MALRIEU (P.), BAUBION-BROYE (A), HAJJAR (V.), 1991, « Les rôles des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. », in Malewska-Peyre (H), Tap (P.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, PUF, p.163-191.

MANNONI (P.), 1998, *Les représentations sociales*, PUF.

MANZANO (F.), 1995, « La Francophonie dans le paysage linguistique du Maghreb: Contacts, ruptures et problématique de l'identité. », in Queffélec (A.), Benzakour (F.), Cherrad-Bencherfa (Y.), *Le français au Maghreb*, Publications de l'Université de Provence, Aix_en-Provence, p.173-185.

MANZANO (F.), 1996, « Sur les mécanismes du paysage socio-linguistique et identitaire d'Afrique du Nord », *Langage et société*, n°75, p.5-43.

MARMOZ (L.), (s/s dir.), 2001, *l'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines*, l'Harmattan, Paris.

MAROUF (N.), 2002, « Identité culturelle et identité nationale en Algérie et au Maghreb. », in Dourari (A) (s/s dir.), *Cultures populaires et culture nationale en Algérie*, l'Harmattan, Paris, p.13-45.

MATTHEY (M.), 1997, *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel.

MATTHEY (M.), 1997, « Représentations sociales et langage », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditions, Neuchâtel, p.317-325

MEHADJI (R.), 2011, « Littérature populaire et stratégies éducatives maternelles pour un ordre patriarcal. », *Synergies Algérie*, n° 13, revue du GERFLINT, p. 175-183

MEMMI (A.), 1985, *Portrait du colonisé, précédé de Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard.

MICHAUD (G.), (s/s dir.), 1978, *Identités collectives et relations inter-culturelles*, PUF, Paris.

MICHAUD (G.), 1978, « Mises au point. », in Michaud (G.), (s/s dir.), *Identités collectives et relations inter-culturelles*, PUF, Paris, p.109-125.

MICHELIK (F.), 2008, « La relation attitude-comportement : un état des lieux », *Éthique et économique*, Vol.6, n°1, p. 1-11, in <http://ethics-economics.net/IMG/pdf/MICHELIK-2.pdf>

MILED (M.), 2000, « Les liens entre la langue seconde et la langue maternelle, quelques implications didactiques », in Santodomingo (C.), Dumont (P.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macro sociolinguistique*, AUF, p.329-333.

MILED (M.), 2003, « Quelles spécificités didactiques dans un contexte de français langue seconde ? », in Defays J.-M.), Delcominette (B.), Dumortier (J.-L.), Louis (V.), (s/s dir.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, EME, Cordil-Wodon, p.197-207.

MILED (M.), 2008, « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue: l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb », in Martinez (P.), Moore (D.), Spaëth (V.), (s/s dir.), *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve éditions, Paris, pp197-203.

MILED (M.), 2010, « Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? », in Spaëth (s/s dir.), *Langue française*, n° 167 : *La français au contact des langues, histoire, sociolinguistique, didactique*, Larousse, Paris, p.159-171.

MILED (M.), 2011, « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques », *FDLM, Recherche et application*, n°49 : *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, Clé international, Paris, p.64-75.

MILIANI (H), ROUBAÏ-CHORFI (A), 2011, « Médias, pratiques linguistiques et conflits symboliques en Algérie. Données et contextualisations. », *Synergies Algérie*, n°14, revue du GERFLINT, p.151-159.

MILIANI (M.), 2004, « Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergence et diversité. », in *Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne : Pratiques, représentations, gestions*, l'Harmattan, Paris, p.211-218.

MINIER (P.), 2001, « Une pédagogie universitaire socioconstructiviste et la transformation des représentations chez les étudiants », in Lebrun (M.), *Les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Les éditions Logiques, Québec, p.383-407

MITCHELL (S.), 1996, « Francophonie et nationalisme linguistique en Algérie à partir du processus de décolonisation », in Gontard (M.), Bray (M.) (éds.), *Regards sur la francophonie*, PUR, Rennes, p. 99-104.

MOATASSIME (Ahmed), 1989, « Le français est-il en recul au Maghreb ? », *Dialogues et cultures*, FIPF, Paris, n°33, p. 11-18.

MOATASSIME (Ahmed), 1992, *Arabisation et langue française au Maghreb: un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, P U F, Paris.

MOATASSIME (Ahmed), 1992 b, « La langue française et son actualité au Maghreb », *Communication et Langages*, Armand Colin, Paris, n° 93, p. 357-365.

MOLINER (P.), 1996, *Images et représentations sociales, De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Presse universitaire de Grenoble.

MOLINER (P.), (s/s dir.), 2001, *La dynamique des représentations sociales*, Presse universitaire de Grenoble.

MOLINER (P.), 2001a, « Introduction », in Moliner (s/s dir.), *La dynamique des représentations sociales*, Presse universitaire de Grenoble, p.7-14.

MOLINER (P.), 2001b, « Formation et stabilisation des représentations sociales », in Moliner (s/s dir.), *La dynamique des représentations sociales*, PUG, p.15-41.

MOLINER (P.), 2001c, « Une approche chronologique des représentations sociales. », in Moliner (P.) (s/s dir.), *La dynamique des représentations sociales*, PUG, Grenoble, p.245-268.

MOLINER (P.), **RATEAU (P.)**, **COHEN-SCALI (V.)**, 2002, *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*, Presse universitaire de Rennes.

MONTMOLLIN (De), **(G.)**, 1984, « Le changement d'attitude », in **MOSCOVICI (S.)** (s/s dir.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris, p. 91-138.

MOORE (D.), CASTELLOTTI (V.), 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », in Castellotti (V.) (s/s dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, p.151-189.

MOORE (D.) et all., 2001, *les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthode*, Didier, Paris.

MORABIA (A.), 1986, « L'identité arabo-musulmane à la croisée des chemins. », in Tap (P.), (s/s dir.), *Identités collectives et changement sociaux*, Privat, Toulouse, p.137-140.

MOREAU (M.-L.), 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles.

MORIN (J.), BRIEF (J.-C.), 1995, *L'autonomie humaine : Une victoire sur l'organisme*, Presse Universitaire du Québec, in <http://books.google.fr/books?id=FAiy0bXlj5wC&pg=PA65&lpg=PA65&dq=%22autonomie+humaine%22&source=web&ots=RkL9fxErSM&sig=1drYKB-sh3dC138-v-vwbNPH8gs&hl=fr>

MORSLY (D.), 1983, « Sociolinguistique de l'Algérie: du discours institutionnel à la réalité des pratiques linguistiques », in Calvet L.-J. (éd.), *Sociolinguistique du Maghreb*, éd. Université René Descartes, Paris, p. 135-142.

MORSLY (D.), 1984a, « L'enseignement du français et de l'arabe en Algérie pendant la période coloniale », in *Réflexions sur la culture*, Alger, O.P.U., p. 33-43.

MORSLY (D.), 1984 b, « La langue étrangère: réflexion sur le statut de la langue française en Algérie », *Le Français dans le monde*, n°189, Hachette, Vanves, p. 22-26.

MORSLY (D.), 1990, « Attitudes et représentations linguistiques.», in *Linguistique*, vol. 26, n°2 : *Linguistique et « facteurs externes »*, Blackwell Pub, p.77-86.

MORSLY (D.), 1997, «Tamazight langue nationale ?», in, Laroussi, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, actes du colloque, Mont-Saint-Aignan, 2 et 3 mai 1996, Publications de l'Université de Rouen, p.33-43.

MORSLY (D.), 2000, « L'Algérie : Laboratoire de planification linguistique. », in Dumont (P.), Santodomingo (C.), (textes réunis par.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique*, AUPELF/ AUREF, Montréal, p. 285-290.

MORSLY (D.), 2004, « Langue française en Algérie : Aménagement linguistique et mise en œuvre des politiques linguistiques », *Revue*

d'aménagement linguistique, n° 107 : *Aménagement linguistique au Maghreb*, p.171-183, Publications du Québec.

MORSLY (D.), 2008, « linguistique et colonialisme, analyses et intuitions à propos des langues en situations coloniales. », in Moussirou-Mouyama (s/s dir.), *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet*, Ecriture, Paris, p.169-177.

MOSCOVICI (S.), 1969, « Préface », Herzlich (C.), *Santé et maladie analyse d'une représentation sociale*, Mouton & Co, Paris.

MOSCOVICI (S.), 1976, (2^e éd.), *La psychanalyse son image et son public*, PUF, Paris.

MOSCOVICI (S.), 1986, « L'ère des représentations sociales.», in Doise (W.) et Palmonari (A.), *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 34-80.

MOSCOVISI (S.), (s/s dir.), 1994, *Psychologie sociales des relations à autrui*, Nathan, Paris.

MOSCOVICI (S.), 1996, « Communications et représentations sociales paradoxales », in Abric (J.C.), *Exclusion sociale, intervention et prévention*, Saint-Agne, Erès.

MOSCOVICI (S.), 1997, « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in Jodelet (D.), (s/s dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, p. 79-103.

MOSCOVICI (S.) (s/s dir.), 2003, *Psychologie sociale*, Quadrige, Paris.

MUFWENE (S.), 1997, « Identité », in Moreau (M.-L.) (Éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, p.160-165.

MULLER (N.), 1997, « Représentations, identité et apprentissage de l'allemand : Une étude de cas en contexte plurilingue », in Matthey (M.), *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel, p. 211-217.

MULLER (N.), **DE PIETRO (J. F.)**, 2001, « Que faire de la notion de représentation », in Moore (A.) et all., *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris, p.51-64.

NADEL (J.), 1999, « WALLON Henri », *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse-Bordas, p. 993.

NAJAH (A.), 1971, *Le Souf des Oasis*, éditions la maison des livres, Alger.

NDOYE (A. K.), 2000, « L'(in)satisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p.439-462, in <http://id.erudit.org/iderudit/000130ar>

NEVEU (F.), 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin, Paris.

NIKOU (T.), 2007, « L'enseignant de FLE devant un défi : démonter ses stéréotypes vis-à-vis de l'Autre », in Boyer (éd.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 3 : *Education, Ecole, Didactique*, l'Harmattan, Paris, p. 195-202.

NIOX (Colonel), 1890, *Géographie militaire VI, Algérie et Tunisie*, in <http://aj.garcia.free.fr/index2.htm>

OLLIVIER (B.) (s/s dir.), 2009, *Les identités collectives à l'heure de la mondialisation*, CNRS éd., Paris.

OUJEDI-DAMERDJI (A.), 2008, « Autopsie de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie : Les sacro-saintes instructions officielles : posologie, péremption, contre-indications et autres effets secondaires. », in *Le français en Afrique*, n° 23, p. 199-205, in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/23/OUJEDI%20-DAMERDJI%20Aouicha.pdf>

PAILLE (P.), **MUCCHIELLI (A.)**, 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

PEDRABISSI (L.), **SANTINELLO (M.)**, 1991, « Motivations et stress professionnel chez un échantillon d'instituteurs : comparaison de deux indicateurs de malaise professionnel. », in *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 41, n°2, Elsevier, Paris, p. 137-140.

PELLETIER (L.), **VALLARAND (R.)**, 1993, « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. », in Vallerand (R.), Thill (E.) (s/s dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Etudes vivantes, Laval, p. 233-281.

PERREFORT (M.), 1996, « Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions dans des situations de contact. », in *AILE*, Encrages, Paris, n°7, p. 139-154.

PERREFORT (M.), 1997, « Et si on hachait un peu de paille ! Aspects historiques des représentations langagières », *Tranel*, n°27, Institut de linguistique, Neuchâtel, p.51-62.

PERREFORT (M.), 1998, « Représentation des langues et comportement langagier. », in *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, CLA, Besançon, p.307-317.

PERREFORT (M.), 2001, *J'aimerais aimer parler allemand*, Anthropos, Paris.

PIAGET (J.), WEIL (A. M.), 1976, « Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger », in *Revue européenne de sciences sociales*, 14, n° 38-39, Droz, Genève, p.124-147.

PIAGET (J.), 1984, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Denoël et Gonthier, Paris.

PIAGET (J.), 1999, *La représentation du monde chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

PORQUIER, (R.), 1998, « Quand les langues se jouxtent. Les textes dialingues », in Billiez J. (éd), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Grenoble.

PREVELAKIS (G.), 1996, « La notion du territoire dans la pensée de Jean Gottmann », in Bonnemaison(J.), Cambrézy (L.), Quinty-Bourgeois (L.), (s/s dir.), *Le territoire, Géographie et cultures*, n° 20, l'Harmattan, Paris, p. 81-92.

PRINCE (P.), 2008, « La Motivation dans un Centre de Langues, ou la Pari de l'Autonomie. », in *Les langues modernes*, vol. 102, n°3 : *Pleins feux sur la Motivation*, APLV, Paris, p. 37-43.

PRUDENT (L F), TUPIN (F.), WHARTON (S.), (s/s dir.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnées des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne.

PY (B.) (s/s dir.), 2004, *Un parcours au contact des langues*, Didier,Paris.

QUEFFÉLEC (A.) et all., 2002, *Le français en Algérie. Lexique et Dynamique des langues*, Duculot, Bruxelles

RABY (F.), 2008, « Introduction- Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs », in *Les langues modernes*, vol. 102, n°3 : *Pleins feux sur la Motivation*, APLV, Paris, p. 9-16.

RANDRIAMAROTSIMBA (V.), WHARTON (S.), 2008, « Le rôle des contextes dans le transfert de modules didactiques : l'exemple d'Evang à Madagascar et à la réunion », in Prudent (L. F.) Tupin (F.) et Wharton (S.), (s/s dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne, p.249-262.

RAYNAL (F.), RIEUNIER (A.), 2007, *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*, ESF, Issy-les-Moulineaux.

RENAN (E.), 1871, « Nouvelle lettre à Strauss », in Roman (J.), 1992, *Qu'est-ce qu'une nation et autres essais politiques*, Presses Pocket, Paris, p. 150-163.

RENAN (E.), 1882, « Qu'est-ce qu'une nation? », in Roman (J.), 1992, *Qu'est-ce qu'une nation et autres essais politiques*, Presses Pocket, Paris, p. 37-56.

RICOEUR (P.), 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

RISPAIL (M.), 2003a, *Le francique : de l'étude d'une langue minorée à une sociodidactique des langues*, l'Harmattan, Paris,

RISPAIL (M.), 2003b, « FLE, FLS, FLM, ... et que faire des situations inclassables », in Defays J.-M.), Delcominette (B.), Dumortier (J.-L.), Louis (V.), (s/s dir.), *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, EME, Cordil-Wodon, Belgique, p.253-265.

RISPAIL (M.), 2004, « Pour une socio-didactique des interactions langagières et contacts de cultures dans la classe, en français langue d'enseignement : étude comparative » in <http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/rispail.pdf>

RISPAIL (M.), 2010, « Stéréotypes ou représentations en didactiques des langues et du plurilinguisme ? Essais d'éclaircissements notionnels », *Le langage et l'homme*, n° XXXXV.2, p.85-93.

ROUQUETTE (M.-L.), RATEAU (P.), 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, PUG, Grenoble.

ROUQUETTE (M.-L.), 1999, « Représentation sociale », in *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, p.800-801.

ROUSSIAU (N.), BONARDI (C.), 2002, « Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champs des représentations sociales », in LAURENS (S), ROUSSIAU (N.), *La mémoire sociale, identités et représentations sociales*, PUR, Rennes, p. 33-49.

RUANO-BORBALAN (J.-C.), 2004, « Introduction générale : la construction identitaire. », in Halpern (C.), Ruano-Borbalan (J. C.), *Identité (S) : l'individu, le groupe, la société*, éditions Sciences Humaines, Auxerre, p.1-10.

SAADA (E. H.), 1983, *Les langues et l'école, Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*, Peter Lang, Berne.

SAIB (J.), 2004, « Réforme de l'enseignement, langues maternelles et aménagement linguistique : le point de vue des experts en éducation »,

Revue d'aménagement linguistique, n° 107 : *Aménagement linguistique au Maghreb*, p. 59-89, Publications du Québec

SALESSES (L.), 2005, « Effet d'attitude dans le processus de structuration d'une représentation sociale. », *Psychologie française*, n° 50, Elsevier Masson, Paris, p.471-485.

SALES-WUILLEMIN (E.), 2005, *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage, Représentations sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*, l'Harmattan, Paris.

SAURIER (H.), 1981, « Esquisse de l'évolution de l'enseignement primaire en Algérie de 1830 à 1962 », in Amicale des anciens instituteurs et instructeurs d'Algérie (l'), *Le cercle algérieniste, 1830-1962 des enseignants d'Algérie se souviennent... de ce qu'y fut l'enseignement primaire*, Privat, Toulouse.

SAVOIE –ZAJC (L.), 2004, « Technique de validation par triangulation », in Mucchielli (A) (s/s dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, p.289-290.

SCHAFF (A.), 1967, *Langage et connaissance*, suivi de *Six essais sur la philosophie du langage*, Traduit du polonais par Brendel (C.), Anthropos, Paris.

SCHNAPPER (D.), 1994, *La communauté des citoyens, Sur l'idée moderne de la nation*, Gallimard, Paris.

SEBAA (R.), 1999, « L'arabisation en Algérie : une négation de soi ? », in *Transeuropéennes*, n° 14-15, Paris, p. 81-92.

SÉCA (J.-M.), 2001, *Les représentations sociales*, Armand Colin, Paris.

Secrétariat d'État à la communication (Le), 2009, *Le livre de la communication*, Alger,
<http://www.ministerecommunication.gov.dz/pdf/livre03052009-fr.pdf>

SEVRIER (J.), 1990, *Les Berbères, Que sais-je?*, PUF, Paris.

SHINYA (H.), 2008, « Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance. », in *Revue japonaise de didactique du français*, vol.3, n°1 : *Etudes didactiques*, p.84-99, in
<http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/2008/06Hori.pdf>

SILVANA DE ROSA (A.), 2007, « Le réseau d'associations. Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarités, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. », in Abric (s/s dir.), *Méthodes d'études des représentations sociales*, Erès, Ramonville Saint-Agne, p.81-117.

SINI (C.), 2002, « Fellag : un humour national... subversif », in Dourari (A), *Cultures populaires et culture nationale en Algérie*, l'Harmattan, Paris, p. 119- 132.

SRAIEB (N.), 2004, « Islam et nationalisme : le cas maghrébin. », in Alexandre (P.), (s/s dir.), *Religions, Nations, Identités*, Presse universitaires de Nancy, p.139-144.

STORA (B.), 1991, *Le dictionnaire des livres de la guerre d'Algérie*, l'Harmattan, Paris.

STORA (B.), 1996, *Histoire de l'Algérie coloniale 1830-1954*, la Découverte, Paris.

STRAUSS (D. F.), 1870, « Lettre de Strauss à Renan » et « Deuxième lettre à Renan », in Roman (J.), 1992, *Qu'est-ce qu'une nation et autres essais politiques*, Presses Pocket, Paris, p.107-118, 131-105.

TAFANI (E.), **SOUCHET (L.)**, 2001, « Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. », in Moliner (P.) (s/s dir.), *La dynamique des représentations sociales*, PUG, Grenoble, p. 59-88.

TALEB IBRAHIMI (K.), 1997, *Les algériens et leurs langues, Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, éd. El Hikma, Alger.

TAP (P.), 1991, « Socialisation et construction de l'identité personnelle », in Malewska-Peyre (H), Tap (P.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, PUF, Paris, p.49-73.

TASSIN (E.), 1994, « Identités nationales et citoyenneté politique. », in *Esprit*, n° 198, Esprit, Paris, p.97-111.

TCHIRINE (M.), 1996, « La « Zanka » : espace d'autonomisation et de socialisation de l'enfant dans la ville au Maghreb », in Herbaut (C.), Wallet (J. W.), (s/s dir.), *Des société, des enfants: Le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, l'Harmattan, Paris, p. 49-59.

TEMIM (D.), 2006, « Politique scolaire et linguistique : quelles(s) perspective(s) pour l'Algérie », in *Le français aujourd'hui*, n° 154 : *Former au français dans le Maghreb*, Armand Colin, Paris, p.19- 24.

THEVENIN (A.), 1980, *Enseigner les différences. La pédagogie des cultures étrangères*, Etudes vivantes, Paris Montréal.

THIESSE (A.-M.), 2004, « La fabrication culturelle des nations européennes. » in Halpern (C.), Ruano-Borbalan (J. C.), *Identité (S) : l'individu, le groupe, la société*, éditions Sciences Humaines, Auxerre, p. 277-284.

THINIERES (A.), 1928, *Le régime de répression dans les Territoires du Sud de l'Algérie*, Doctorat en droit, université d'Alger.

THOMAS (R.), ALAPHILIPPE (D.), 1993, *Les attitudes*, PUF, Paris.

TOUALBI (R.), 1996, « L'éducation de la fille en milieu maghrébins : mythes et réalités. », in Herbaut (C.), Wallet (J. W.), (s/s dir.), *Des société, des enfants: Le regard sur l'enfant dans diverses cultures*, l'Harmattan, Paris, p. 37-47.

TYLOR (E. B.), 1876, *La civilisation primitive*, trad. de l'anglais par Brunet (P.), Reinwald, Paris.

QUEFFÉLEC (A.) et all., 2002, *Le français en Algérie. Lexique et Dynamique des langues*, Duculot, Bruxelles.

VALET (R. V.), 1927, *Le Sahara Algérien, Etude de l'organisation administrative, financière et judiciaire des Territoires du sud*, Doctorat en droit, université d'Alger.

VALLERAND (R.), THILL (E.) (s/s dir.), 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Editions Etudes Vivante, Laval.

VALLERAND (R.), 1993, « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », in Vallerand (R.), Thill (E.) (s/s dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Editions Etudes Vivante, Laval p. 533-581.

VASSEUR (M-T.), 2005, *Rencontres de langues, questions d'interaction*, Crédif/ Didier, Paris.

VERHEYEN (G.), 2004, « Religion, nation algérienne et construction identitaire chez Rachid Mimouni et autres écrivains algériens de langue française. », in Alexandre (P.), (s/s dir.), *Religions, Nations, Identités*, Presse universitaires de Nancy, p.207-215

VIAUD (J.), 2003, « Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales », *Connexions*, n°80 : *Mémoire collective et représentation* ; Erès, Ramonville Saint-Agne, p.14-30.

VILLAIN-GANDOSSI (C.), 2001, « La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord-Sud. », in *Hermès*, n°30 : *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*, CNRS éditions, p.27-40.

VINSONNEAU (G.), 2002, *L'identité culturelle*, Armand colin, Paris.

VOISIN (A.-R.), 2004, *Le Souf, monographie*, El-Walid, El-Oued.

WALLON (Henri), 1970, *De l'acte à la pensée, essai de psychologie comparée*, Flammarion, Paris.

WALLON (Henri), 1949, *Les origines du caractère chez l'enfant*, PUF, Paris.

WHYTE (S.), 2009, « La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : apprentissage en autonomie à l'ordinateur. », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n° 1, p.267- 293, in http://acedle.org/IMG/pdf/Whyte_Cahiers-Acedle_6-1.pdf

WINDISCH (U.), 1997, « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique », in *Les représentations sociales*, s/s dir. Jodelet Denise, PUF, Paris, p. 187-201.

XYPAS (C.), 1997, *L'éducation morale à l'école : De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Anthropos, Paris.

XYPAS, (C.), 2001, « La construction de l'idée de la patrie et l'apparition des stéréotypes nationaux chez l'enfant », *Revista portuguesa Educação*, Vol 14, n°1, pp, 287-304, in <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414113.pdf>

YELLES (M.), 2005, *Cultures et métissages en Algérie, La racine et la trace*, l'Harmattan, Paris.

ZARATE (G.), 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

ZENATI (J.), 2004, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et ses identités : histoire d'un échec répété », *Mots, le langage du politique*, p.137-145, in <http://edition.cens.cnrs.fr/revue/mlp/2004/v/n74/010899ar.html#no2>

ZERDOUMI (N.), 1970, *Enfants d'hier : l'éducation de l'enfant dans le milieu traditionnel algérien*, Maspero, Paris.

OUVRAGES EN ARABE

ببراي مدين محمد لسلي لعوامر، 1977، *الصروف في تاريخ الصحراء وسوف*، الدار للتونيرية للنشر.

أحمد بن لظاهر لخصوري، 2000، *الدرك مرصوف في تاريخ سوف*.

عدي غزالي، مضمع وادي سوف من اللوثائق المجلية في القرن للتلع ع غر، رسال تليل للماجري في لتاريخ لحيث والامعصر، جامعة لجزائر تحت برراف عمربن خروف.

• TABLE DES MATIÈRES

• <u>DEDICACE</u> -----	3
• <u>REMERCIEMENT</u> -----	4
• <u>SOMMAIRE</u> -----	5
• <u>INTRODUCTION</u> -----	7
• <u>PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DES LIEUX</u> -----	16
CHAPITRE 1 : LE FRANÇAIS EN ALGÉRIE : ENSEIGNEMENT, STATUT(S) ET USAGES -----	17
1- LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ET L'ÉCOLE-----	17
1-1- L'arabisation de l'enseignement-----	18
1-1-1- L'école provisoire : vers une école arabisée-----	19
1-1-2- L'école fondamentale-----	20
1-1-3- L'école réformée-----	22
2-LE STATUT DE LA LANGUE FRANÇAISE EN ALGERIE-----	24
3-L'USAGE DU FRANÇAIS EN ALGERIE-----	27
CHAPITRE 2 : LE SOUF, PRÉSENTATION GÉNÉRALE -----	36
1- SITUATION GEOGRAPHIQUE-----	36
2- ASPECT HISTORIQUE-----	37
2-1- La préhistoire-----	37
2-2- L'antiquité-----	39
2-2-1- Les Berbères-----	39
2-2-2- Autres civilisations-----	41
2-3- Les Arabes-----	43
2-4- Les Turcs-----	47
2-5- Les Français-----	48
3- L'ANCIENNE STRUCTURE SOCIO-ECONOMIQUE DU SOUF-----	50
4- TRANSFORMATION DE LA CONFIGURATION SOCIO-ECONOMIQUE-----	56
5- LA SCOLARISATION DANS LE SOUF-----	60
5-1- Avant 1886-----	61
5-1-1- Le rôle des confréries-----	63
5-2- Entre 1886 et 1962-----	64
5-2-1- Les écoles primaires et les collèges dans le Souf-----	67
5-3- Après 1962-----	68
• <u>DEUXIÈME PARTIE : OUTILS THEORIQUES NECESSAIRES</u> -----	ERREUR ! SIGNET NON
<u>DEFINI.</u>	

CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET DIDACTIQUE DES LANGUES **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

- 1- LES REPRESENTATIONS EN PSYCHOLOGIE SOCIALE ----- **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
- 1-1- Rappel de l'historique de la notion ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-2- Représentations sociales : Essai de définition----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-2-1- La construction ou la reconstruction du réel ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-2-2- La maîtrise de l'environnement----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-2-3- Le rôle de la communication----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3- Fonctions des représentations sociales----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3-1- Fonction de savoir ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3-2- Fonction identitaire ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3-3- Fonction d'orientation ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3-4- Fonction justificatrice----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4- Structure et dynamique de la représentation----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1- Les conditions de l'émergence des représentations sociales---- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1-1- Les conditions d'émergence proposées par Moliner -- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1-1-1 L'objet----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1-1-2- Le groupe----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1-1-3- Les enjeux ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1-1-4- La dynamique sociale ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1-1-5- L'orthodoxie ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-1-2- Réflexions sur les conditions d'émergence des représentations sur la langue française dans la société du Souf----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-2- Les processus d'élaboration des représentations ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-2-1- L'objectivation ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-2-2- l'ancrage ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-3- L'organisation des représentations sociales ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-3-1- Le système central----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-3-2 Le système périphérique----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-4-4- La dynamique des représentations sociales : stabilité, évolution et transformation ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-1-4-1- Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-5- Aspects historiques des représentations sociales----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-5-1- L'approche chronologique des représentations sociales **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-6- Les représentations sociales dans le domaine de l'enfance**Erreur ! Signet non défini.**
- 1-6-1- Les conceptions classiques de la représentation ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-6-2- La recherche des modèles liant le psychique au social--- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-6-3- La place de l'enfant dans la société algérienne et soufie **Erreur ! Signet non défini.**
- 2- LES REPRESENTATIONS DES LANGUES ET DE LEUR APPRENTISSAGE ----- **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
- 2-1- Les représentations des pays et des locuteurs----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 2-2- Représentation des langues et conflits historiques----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 2-3- Les représentations en sociolinguistique----- **Erreur ! Signet non défini.**

CHAPITRE 4: LES STÉRÉOTYPES ET LES ATTITUDES ----- **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**

- 1- LES STEREOTYPES ----- **ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.**
- 1-1- Définition----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-2- Les fonctions du stéréotype ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3- Les stéréotypes nationaux chez l'enfant ----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3-1- Le développement de l'idée de la patrie----- **Erreur ! Signet non défini.**
- 1-3-2- Le développement des stéréotypes nationaux----- **Erreur ! Signet non défini.**

2-3-4- L'aspect didactique des stéréotypes	-----	Erreur ! Signet non défini.
2- LES ATTITUDES	-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2-1- Les attitudes en psychologie sociale	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2- Les attitudes linguistiques	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-3- Des attitudes à la motivation	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-3-1- la motivation de l'apprenant	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-3-2- La motivation de l'enseignant	-----	Erreur ! Signet non défini.

CHAPITRE 5 : LANGUE ET IDENTITÉ	-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1- HISTORIQUE DE LA NOTION D'IDENTITE	-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2- L'IDENTITE COLLECTIVE	-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2-1- Essai de définition	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2- Les composantes de l'identité collective	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2-1- La culture	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2-2- La langue	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2-3- La nation	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2-3-1- Le modèle national en Algérie	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2-4- Le territoire	-----	Erreur ! Signet non défini.
2-2-5- La religion	-----	Erreur ! Signet non défini.
3- L'IDENTITE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE	-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3-1- L'identité sociale et l'identité personnelle	-----	Erreur ! Signet non défini.
3-2- Représentations sociales et identité	-----	Erreur ! Signet non défini.
4- L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4-1- Le rapport au travail et aux responsabilités	-----	Erreur ! Signet non défini.
4-2- Le rapport aux apprenants	-----	Erreur ! Signet non défini.
4-3- Le rapport aux collègues	-----	Erreur ! Signet non défini.
4-4- Le rapport à l'école comme institution sociale	-----	Erreur ! Signet non défini.

● **TROISIÈME PARTIE : RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES** ----- **72**

CHAPITRE 6 : CONSTRUCTION DES DONNÉES	-----	73
1- CHOIX DU PUBLIC ENQUETE	-----	74
2- CHOIX DE L'OUTIL D'ENQUETE	-----	74
2-1- Outils utilisés auprès des enseignants	-----	75
2-1-1- LE QUESTIONNAIRE	-----	77
2-1-1-1- Élaboration du questionnaire	-----	77
2-1-1-2- Choix de l'échantillon, pré-enquête et passation du questionnaire	-----	81
2-1-2- L'entretien	-----	83
2-2- Outils utilisés auprès des apprenants	-----	89
2-2-1- Le test de mots associés	-----	90
2-2-2- L'expression écrite	-----	90
2-2-3- Les entretiens collectifs	-----	91

CHAPITRE 7 : PROFILS DES ENSEIGNANTS ENQUÊTÉS	-----	92
1- PROFILS DES ENQUETES	-----	93
2- MOTIVATION, FORMATION ET PARCOURS	-----	100
2-1- Motivation	-----	100
2-2- Formation	-----	103
2-3- Parcours	-----	111

CHAPITRE 8 : L'IMPACT DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE --- ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

1- ÉTABLISSEMENT DES PARAMETRES DE DESCRIPTION-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2- LES PARAMETRES LIES AU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2-1- Les pratiques langagières -----	Erreur ! Signet non défini.
2-2- Le milieu social-----	Erreur ! Signet non défini.
2-3- Les attitudes linguistiques -----	Erreur ! Signet non défini.
2-4- Les représentations des langues -----	Erreur ! Signet non défini.
2-4-1- Les représentations du français dans la société soufie---	Erreur ! Signet non défini.
2-5- La famille -----	Erreur ! Signet non défini.
2-6- La particularité du contexte d'étude -----	Erreur ! Signet non défini.
2-6-1- Des contextes polarisés : le couple Nord/ Sud -----	Erreur ! Signet non défini.
2-6-2- La comparaison Sud/ Sud-----	Erreur ! Signet non défini.

CHAPITRE 9: L'IMPACT DU CONTEXTE SCOLAIRE ----- ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

1- L'APPRENANT -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1-1- Les attitudes des apprenants soufis -----	Erreur ! Signet non défini.
1-2- Les représentations du français et de son apprentissage chez les apprenants Soufis -----	Erreur ! Signet non défini.
1-3- Représentations du pays et des locuteurs -----	Erreur ! Signet non défini.
1-4- Représentations des langues apprises -----	Erreur ! Signet non défini.
1-5- Représentations, attitudes et comportements -----	Erreur ! Signet non défini.
1-6- Les difficultés d'apprentissage-----	Erreur ! Signet non défini.
1-7- Genre et apprentissage -----	Erreur ! Signet non défini.
2- L'ENSEIGNANT -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2-1- Les facteurs désignés par les enseignants comme source de leur démotivation -----	Erreur ! Signet non défini.
2-2- Les enseignants sans formation pour l'enseignement du français	Erreur ! Signet non défini.
2-3- Représentations et rapports aux langues -----	Erreur ! Signet non défini.
3- LE PROGRAMME -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
4- L'ETABLISSEMENT-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

CHAPITRE 10 : LA DYNAMIQUE DES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS DANS LE SOUF

-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
1- L'ANCIENNE REPRESENTATION DE LA LANGUE FRANÇAISE-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2- L'ÉVOLUTION DES REPRESENTIONS DANS LA SOCIÉTÉ SOUFIE -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
3- L'IMPACT DE L'ÉVOLUTION DES REPRESENTATIONS SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES INFORMATEURS -----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

CHAPITRE 11 : BILAN ET PROLONGEMENTS DIDACTIQUES ----- 114

1- BILAN-----	114
2- PROLONGEMENTS DIDACTIQUES-----	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2-1- Contextualiser des programmes et adapter le volume horaire----	Erreur ! Signet non défini.
2-2- Agir sur les représentations et les attitudes et développer une approche plurielle des langues et des cultures -----	Erreur ! Signet non défini.
2-3- (Re)-former les enseignants -----	Erreur ! Signet non défini.

● **CONCLUSION -----**ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

● **BIBLIOGRAPHIE-----** 131

- INDEX DES NOTIONS ----- ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
- INDEX DES AUTEURS ----- ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
- INDEX DES FIGURES ----- ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
- INDEX DES TABLEAUX ----- ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
- TABLE DES MATIÈRES ----- 168