



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

SOMMAIRE

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

Comptes rendus

Emilie Lebreton : *Léglise Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiün Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

LES APPRENANTS ALGÉRIENS ET LEURS LANGUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF POSTCOLONIAL

Farida SAHLI

Université Stendhal Grenoble III (Lidilem)

Introduction

Ce travail vise à apporter une clarification dans le domaine de la didactique en Algérie, en engageant une réflexion aussi bien sur les politiques éducatives algériennes postcoloniales, que sur la part de la langue des apprenants algériens dans le système éducatif et leurs problèmes relatifs aux langues. Pour ce faire, nous expliciterons l'évolution de la politique éducative algérienne. Nous chercherons ensuite à démontrer le degré de pertinence des résultats de cette politique sur la qualité de l'enseignement / apprentissage en matière de langues. Ce faisant, nous soulignerons le rapport existant entre l'échec scolaire et les langues des apprenants en analysant les discours recueillis dans les entretiens de quelques-uns des acteurs scolaires algériens. Puis, sous un angle descriptif et explicatif, nous tenterons de mettre en relief les aspects de réforme et de proposer certaines mesures à prendre afin d'assurer l'efficacité des apprentissages en langue nationale et en langue française.

Pour comprendre l'impact de la politique linguistique sur le problème des langues en présence et sur l'échec scolaire, nous allons esquisser dans ce qui suit l'historique de la politique linguistique postcoloniale du pays, son rapport à la réalité sociolinguistique et ses enjeux concernant le statut des langues et leurs usages effectifs dans la société algérienne. Il importe de souligner que le développement suivant reprend une partie de ma thèse (*cf.* Sahli, 2010).

Politique linguistique éducative algérienne

Problématique des langues à l'école algérienne

Dans le domaine de la politique linguistique éducative, les réformes se succèdent. Ce fait peut être considéré comme un facteur déterminant dans l'évolution de l'enseignement en général et de celui des langues en particulier. Les événements les plus marquants qu'a vécus le système scolaire algérien depuis l'indépendance (1962) jusqu'à nos jours sont présentés dans le développement suivant.

L'arabisation du système éducatif

Nous pouvons distinguer deux grandes périodes de l'arabisation du système éducatif : avant et après 1980.

De 1967 à 1970, on a procédé à une arabisation partielle : il y a eu l'arabisation de la deuxième année de l'enseignement primaire, l'introduction d'une section arabisée au collège et aux facultés de droit et des lettres, et l'instauration d'une licence d'histoire en langue arabe. L'année 1970 marque, selon Grandguillaume (1983), une distorsion dans la politique d'arabisation. Elle est accélérée au primaire et limitée au niveau de l'enseignement supérieur. À partir de 1971, des mesures accélérées d'arabisation totale et généralisée ont été mises en œuvre sous la direction de Mehri (Secrétaire général des enseignements primaire et secondaire). Ce plan d'arabisation a été suivi d'une pause d'une année (1977-1978) avec la nomination de Lacheraf qui, refusant l'arabisation, a fini par restaurer un bilinguisme justifié par sa perception rétrograde de la langue arabe : selon lui, la langue arabe serait mal adaptée à l'esprit du siècle et à la formation scientifique (Grimaud, 1984). Ces propos suscitent évidemment une controverse. Suite à la politique menée par Lacheraf, un bilinguisme de fait s'est réellement instauré en dépit du processus de re-arabisation mis en place par Kharroubi (1979), qui a procédé à la suppression de la section bilingue établie par Lacheraf. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, Kharroubi a fini par arabiser les sections francisées des sciences sociales, politiques, juridiques et économiques.

La pression sur l'arabisation avait repris en 1979 avec la grève des étudiants invoquant le manque de débouchés et l'inexistence de filières post-graduées en langue arabe. Dès lors, une arabisation immédiate et totale de l'administration était exigée. Mis à part l'enseignement de la médecine et des sciences exactes fonctionnant en français, l'arabisation du système éducatif est complète en 1990-1991 avec l'arrivée des premiers bacheliers arabisés. Une année après l'arrivée du président Bouteflika au pouvoir (1999), on voit s'installer une commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE). Le travail de cette commission s'inscrit dans les orientations du président qui avait souligné la nécessité d'intégrer les langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif afin d'accéder aux connaissances universelles et d'assurer l'articulation entre les enseignements secondaire et supérieur.

C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. (Bouteflika, Discours prononcé le 13 mai 2000 au Palais des Nations à Alger).

L'enseignement du berbère

La reconnaissance du berbère comme langue algérienne devrait conduire à sa standardisation. Rispail (2005) souligne la nécessité de réfléchir sur la façon de le normaliser, en basant l'aménagement d'une variété écrite sur les différentes variétés orales afin qu'il soit enseignable.

Outre le problème de standardisation, il faut souligner que les outils qui existent sont certes de grande qualité mais qu'ils n'ont pas de vocation didactique. Comme le souligne Chaker (2005), ils sont de nature essentiellement académique et ne sont pas utilisables tels quels en situation scolaire.

L'enseignement de la langue berbère est établi en 1994. Une année après, l'État crée un Haut Commissariat de l'amazighité qui se charge d'introduire le berbère dans les manuels scolaires. Mais la consécration la plus significative de l'enseignement du tamazight a lieu en

avril 2001. En 2002, la Constitution reconnaît le tamazight¹ comme langue nationale. Si l'on en croit la sociologue algérienne Merine (2009), cela implique un changement identitaire important : « Désormais l'Algérien se revendique plus comme un Arabo-Berbère que comme Arabo-Musulman ».

Il s'agit donc d'un problème de généralisation de l'enseignement de la langue berbère en Algérie. La réflexion engagée pour prendre des mesures efficaces afin de préserver et transmettre la langue et la culture berbères est tout à fait légitime selon nous, d'autant plus qu'elle rejoint la déclaration des Nations-Unies sur les droits des peuples autochtones, notamment son article 13 qui indique que :

Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes. (...) Les États prennent des mesures efficaces pour protéger ce droit et faire en sorte que les peuples autochtones puissent comprendre et être compris dans les procédures politiques, juridiques et administratives, en fournissant, si nécessaire, des services d'interprétation ou d'autres moyens appropriés.²

L'introduction du français à partir de la deuxième année primaire

En raison de l'histoire de l'Algérie, la réforme éducative a conservé au français un statut de première langue étrangère. À partir de la rentrée 2003, l'enseignement du français qui débutait auparavant en 4^{ème} année fondamentale a été avancé de deux années. L'intégration du français dans l'enseignement primaire commence donc à partir de la 2^{ème} année à raison de trois heures par semaine. Mais une année après son application, ce décret fut contesté par les arabisants et l'introduction du français fut repoussée d'un an.

L'introduction de l'anglais au primaire

Lors de la rentrée scolaire 1993-1994, le Ministère de l'Éducation Nationale a décidé d'introduire l'anglais dans le cycle primaire comme langue optionnelle à côté du français. Les élèves devaient choisir entre le français et l'anglais. 58 % d'entre eux ont choisi le français comme première langue étrangère. Cette décision n'a cependant été prise qu'à titre expérimental dans certaines wilayas, puis abandonnée.

Causes de l'échec scolaire

À la lumière de ce qui vient d'être dit, nous pouvons penser qu'il existe un lien fort entre les questions de langues et l'échec scolaire.

À l'instar d'une opinion fort répandue, Grimaud (*op. cit.*) considère que l'Algérie n'est véritablement ni arabisée, ni francisée, ni bilingue. Elle l'explique par un certain nombre de causes, la première d'entre elles étant liée à la politique coloniale.

*Le colonisateur qui n'a pas encouragé la renaissance de la langue arabe mais a attendu 1944 pour décider de répandre massivement le français par le biais de la scolarisation obligatoire (...) (Grimaud, *op. cit.* : 110).*

La deuxième cause d'échec scolaire est relative à l'élaboration tardive du système d'enseignement (après 1968), et aux politiques adoptées en fonction des penchants linguistiques des décideurs des programmes d'enseignement.

¹ Le tamazight, ou langue amazighe ou dialecte amazighe est appelé aussi le berbère ou la langue berbère dans la tradition occidentale.

² Extrait de la *déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, publiée par les Nations Unies en mars 2008 : http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_fr.pdf

S'ajoute à cela un manque de moyens (matériels et humains) nécessaires pour la mise en œuvre de la politique d'arabisation. Le manque d'enseignants arabisants nationaux fut comblé par des coopérants du Moyen-Orient, mais à qui on reprochait un manque de compétence pédagogique. Soulignons plus généralement le déficit d'acteurs compétents en matière d'enseignement, malgré l'appui financier et les bourses d'Etat à l'étranger attribuées par le gouvernement à certains étudiants. Une fois leur formation achevée, ces derniers préfèrent souvent s'installer définitivement à l'étranger.

Par ailleurs, l'échec scolaire put longtemps être attribué aux anciens programmes officiels, qui ne tenaient pas compte de la langue première de l'apprenant. L'arabe dialectal (la darja) n'avait pas le droit d'être utilisé en matière d'enseignement/apprentissage dans le contexte scolaire. Par conséquent, les apprentissages linguistiques étaient essentiellement basés sur l'acquisition d'automatismes et l'imitation d'énoncés pour leur pure forme, sans tenir compte de leur valeur sémantique et pragmatique.

Ces programmes témoignent d'un décalage entre la réalité sociolinguistique du pays et sa politique linguistique. Selon Taleb-Ibrahimi (1997), ces programmes d'enseignement produiraient bien mieux leur effet si la situation linguistique et sociolinguistique était reconnue par les responsables de ces programmes. Ce décalage existant entre la politique éducative et la réalité sociolinguistique du pays semble s'être atténué uniquement pendant l'année 2002-2003, après la mise en place de la réforme éducative en 2002. Cette réforme a concerné tous les niveaux du système éducatif, et insiste sur la prise en compte de la première langue (L1) de l'apprenant, en particulier dans les premières années d'apprentissage du français :

L'apprentissage du français langue étrangère notamment en cette phase d'initiation, se fait par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique, tamazight. (Ministère de l'éducation nationale, 2003 : 5).

Mais les programmes d'enseignement/apprentissage des années suivantes ne font plus allusion à l'usage de la langue de l'apprenant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par contre, le référentiel des programmes d'enseignement de 2005 souligne que :

L'enseignement /apprentissage doit permettre aux apprenants algériens l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures (Ministère de l'éducation nationale, 2005 : 47).

Ce référentiel encourage ainsi l'apprentissage des langues étrangères.

Acteurs scolaires algériens face à la problématique des choix en matière de langues

Pour aborder la problématique des choix en matière de langues telle qu'elle est perçue par nos enquêtés, nous avons mené des entretiens dans des établissements scolaires, avec des acteurs du système éducatif. Trois niveaux scolaires sont principalement visés : le présecondaire, le secondaire et l'universitaire. L'échantillon constitué par ces derniers comprend des responsables éducatifs (Res), des enseignants (Ens) au collège, au lycée et à l'université, ainsi que des étudiants (App) universitaires de différentes filières. Les enquêtés sont issus de différentes classes sociales. Cependant, nous avons choisi des enseignants susceptibles d'avoir une vision rétrospective de leur expérience. Ce choix s'avérait nécessaire pour pouvoir évaluer l'évolution de la situation. Il importe de souligner que la plupart des

enseignants enquêtés ont vécu la double transition du français vers l'arabe (des années 70 et 80), et la seconde transition de l'arabe vers le français (2005-2006).

Nous allons voir dans ce qui suit, de façon plus détaillée, les points de vue de chacun des enquêtés par rapport aux langues en usage dans la sphère scolaire. Les réflexions théoriques présentées sont illustrées par des extraits du corpus en vue d'une meilleure compréhension de la réalité linguistique scolaire algérienne. Nous pourrions dire qu'il s'agit d'une validation de l'opérationnalité des théories évoquées pour mieux décrire et analyser la problématique en question.

Rapport des apprenants aux langues en usage

Dans ce qui suit, nous tenterons d'appréhender les représentations et le rapport (toujours en termes de distance et/ou de proximité) de nos enquêtés face aux langues en usage : au français (L2) et à la darja (L1).

Le rapport des apprenants au français

La plupart de nos informateurs reste attachée au maintien du français dans la mesure où cette langue est perçue comme donnant accès à la modernité.

Extrait n°1

1. App1 : non non franchement jamais / ni le berbère ni anglais ni autre langue / je veux que le français

Cependant, l'extrait suivant fait apparaître, dans le discours d'un responsable, l'idée d'une attitude négative chez les apprenants.

Extrait n°2

11. Res : c'est une position vis-à-vis de la langue qui est plutôt négative / bon / par rapport à la situation politique actuelle de l'Algérie pendant l'occupation etc. / il y a bon / pour certains élèves / il y a le refus / ce qu'il fait / il y a / il y a / on dirait un blocage / un blocage au niveau de l'apprentissage de la langue

Le blocage des apprenants est interprété par ce locuteur comme un refus du français lié à l'histoire coloniale. Il signale un autre positionnement négatif par rapport au français, dû cette fois à la difficulté de la langue :

Extrait n°3

13. Res : ...il l'écoute / il la comprend mais pour la pratiquer c'est / c'est très difficile /

La difficulté de la langue française est vue comme une caractéristique intrinsèque à la langue ; c'est ce que laisse entendre également une enseignante d'anglais à l'université :

Extrait n°4

3. Ens1 : ... la grammaire en anglais c'est pas aussi difficile que le français // d'ailleurs / les élèves l'admet // ils disent / je préfère étudier l'anglais que le français / pourquoi parce que la conjugaison est trop facile en anglais / qu'en français

Le rapport des apprenants à la darja

La darja (L1) permettant de nouer le contact dans les sphères familiale, sociale et scolaire, elle représente, pour les apprenants, la langue des pairs. Elle est très présente dans les pratiques langagières effectives et déclarées des enquêtés. Cependant, la darja apparaît comme

un problème et un frein à l'acquisition des langues scolaires que sont l'arabe littéraire et le français. Cela apparaît comme une évidence dans le discours de certains enquêtés, notamment dans les propos de certains apprenants enquêtés même lorsqu'on ne les interroge pas spécifiquement sur l'emploi de la darja en classe. Ainsi lorsqu'on leur demande de répondre à la question : « Quelle (s) langue(s) utilisez-vous en classe ? », certains mentionnent spontanément la darja comme un problème :

Extrait n°5

1.App2 : je m'appelle XX / je suis en deuxième année français je prépare ma [lesās] // euh / en classe on parle que le français avec les profs // mais notre problème↑ / nous comme des étudiants en langue française c'est toujours la darja / on arrive pas de parler mieux le français entre nous / entre camarades en classe / c'est-à-dire c'est un problème / et avec notre prof de d'arabe / on essaie de parler la langue arabe dia- euh / dialectale / et des fois on emploie darja

2. E : l'arabe dialectal / vous voulez dire la darja / l'arabe darja ou le berbère ?

3. App2 : non / darja la darja et et je pense que la darja reste toujours le problème des étudiants français //

Le recours à la darja est vu comme un mal qu'il faudrait éviter. On voit bien que la darja suppose des jugements de valeur négatifs chez les deux catégories d'enquêtés, étant donné qu'elle cumule un certain nombre de valeurs négatives que nos enquêtés énoncent implicitement : la honte, le handicap, le rejet ou le manque de respect, comme on le voit dans l'extrait suivant.

Extrait n°6

1.App3 : bon premièrement / je suis euh étudiante euh de troisième année anglais licence anglais de / la fac de euh Chlef / euh qu'est-ce que je veux dire les langues les plus [etylize] entre nous les camarades↑ c'est le darja↑ / entre nous les camarades mes amis darja / par contre↑ euh par contre avec les profs↑ euh / on utilise avec respect↑ / si le prof de / anglais on utilise anglais si / si le prof de / de français on utilise le français

Gestion des langues en classe

Le discours de nos informateurs révèle des opinions divergentes quant à l'usage des langues en classes. Plus particulièrement, les points de vue des enseignants semblent osciller entre deux pôles antagonistes : l'un stigmatise le recours au mélange des langues, l'autre au contraire met l'accent sur l'intérêt et la nécessité de mettre les langues en contact.

Darja (L1) : langue à éviter en usage scolaire

Certains enseignants relaient la politique linguistique d'ostracisme de la darja en milieu scolaire, sans états d'âme apparents.

Extrait n°7

9. Ens2 : pour le moment ce n'est qu'un début / ça commence / c'est réussi à / mais c'est un début / là je dis que l'élève il se / il se surveille / c'est pas comme avant / il parlait comme ça spontanément en arabe sans se rendre compte / mais maintenant quand je les / quand je les punis / quand je les fais sortir dehors / et bein ils se rendent compte qu'ils faut pas parler en arabe / ils essaient de parler en français / quand ils me disent madame on sait pas parler / et bein je leur dis parlez et moi je corrige / voilà / essayez de parler même si c'est faux et moi je corrige / vous ne savez pas vous vous taisez / hein je ne veux pas que vous parliez en XX ara- / euh français en classe / voilà *maya'arfuše l'arbiya hta l'arbiya el-fu!ha maya'arfuha-š* (ils ne connaissent pas l'arabe même l'arabe classique ils ne le connaissent pas) / alors *ma-ya'arfu-š l'arbiya* (alors ils ne connaissent pas l'arabe)

10. E : alors ils ont un problème avec la langue arabe littéraire ?

11. Ens2 : oui / oui la langue littéraire / un problème avec la langue littéraire / et même avec la langue française / ils / ils ne maîtrisent ni l'une ni l'autre /

12. E : ni l'arabe littéraire ni le français ?

13. Ens2 : *wwalu*↑ (rien) / *ma-ya'arfu ni l'arbiya euh wana ngulek hna* (ils ne connaissent ni l'arabe euh et moi je te dis ici) / *na'ihalek* de façon formelle (je te la donne de façon formelle) / au primaire↑ les enseignants *yahadru bedarja ma-yahadru-š bel-fusha* (les enseignants parlent en français ils ne parlent pas en arabe littéraire) / c'est pour cela qu'ils ne maîtrisent pas l'arabe / *arbiya fusha* (l'arabe littéraire)

Comme pour l'apprenante App2 (extrait n°5), les propos de l'enseignante de français Ens2 (extrait n°7) expriment une même représentation face à la darja, vue comme une source de difficulté. Cette difficulté est mise en relief par la répétition de « problème ». Pour les deux informatrices, l'usage de la darja serait en quelque sorte responsable de la non maîtrise de l'arabe littéraire et du français.

Pour Ens3, l'usage de la darja est également perçu comme un problème. Il ne l'évoque pas littéralement mais métaphoriquement :

Extrait n°8

21. Ens3 : à l'époque / sur l'échelle de 1 jusqu'à 10 / on peut dire que c'est 6 sur 10 / par rapport au français / parce que vous avez vécu chez nous pas mal de temps // vous avez vu que à chaque fois / on utilise un mot français au sein de la phrase arabe //

22. E : comme on dit / c'est le code switching

23. Ens3 : c'est ça / c'est ça / c'est ça / on n'est pas sorti de l'auberge / c'est le cas de tous les Algériens / même en France / j'ai remarqué que / j'y suis allé à une époque / et j'ai trouvé qu'ils parlent plus les dialectes que le vrai français / en classe / c'est le cas pour nos étudiants algériens / c'est la même chose /

Dans le tour (23), la locution « on n'est pas sorti de l'auberge » est une image métaphorique renvoyant à une situation difficile. L'enquêté voit la situation linguistique algérienne comme problématique : pour lui le contact entre les langues augmente les difficultés d'enseignement / apprentissage.

Partant de ce qui vient d'être illustré par le discours des enquêtés, il nous semble important de souligner autre idée associée à la darja, partagée par les deux catégories de nos témoins.

Darja (L1) : langue medium

Enseignant d'anglais au collège, l'enquêté semble ici revendiquer et exhiber son usage dialectal en classe. L'énonciation de la subjectivité par la production de « moi », « je », « personnellement » dans cet extrait révèle en outre la proximité entre l'enquêté et la darja. En faisant allusion à son cours, il dit ainsi :

Extrait n°9

49. Ens4 : maintenant / je le fais en anglais mais je sens toujours qu'il y a une incompréhension à ce sujet donc c'est donc moins épuisant / la plupart du temps j'ai recours à l'arabe

50. E : à l'arabe dialectal / ou à l'arabe littéraire ?

51. Ens4 : les deux / non peut être pas mais l'arabe académique/ euh peut être compris parce que l'élève est habitué par ce mode de langage / l'arabe informel / ou euh familier oui pour moi hein / pour moi personnellement / je peux leur expliquer en faisant recours à l'arabe académique pour leur expliquer ou pour être sûr que / pour ne pas perdre trop de temps / je leur explique en arabe familier

Une enseignante de mathématiques au lycée confirme cet usage massif de la darja :

Extrait n°10

5. Ens5 : pour la conversation déjà quand on faisait les cours en arabe / euh / complètement en arabe / bon y avait des problèmes / ils connaissent pas la langue arabe hein / ils la connaissent pas / *hna* (nous) qui (sont-sommes) francisants on fait moins de fautes que nos élèves / alors qu'ils sont censés *huma ywiriwna éh* (ils nous montrent oui)

6. E : vous parlez de l'arabe littéraire je suppose ?

7. Ens5 : l'arabe littéraire bien sûr

8. E : parce qu'il y a la darja aussi

9. Ens5 : *la*↑ (non)↑ / la darija / je préfère ne pas l'utiliser / qu'est-ce que ça fait un enseignant qui utilise la darija c'est pas euh / c'est pas ça hein

10. E : sinon est ce qu'elle est utilisée ?

11. Ens5 : bien sûr qu'elle est utilisée sinon on se comprendrait pas / obligé / obligé / de toute façon quand on / quand on a été arabisé / ça y est on a utilisé darija / y avait plus *hadék* (celui-là) euh / l'obstacle de la langue / voilà / c'est bon on est plus près de nos élèves pédagogiquement / c'est mieux mais euh / je ne pense pas *za'ma* (soi-disant) comment vous dire entre parenthèse / le prof il a perdu *chwiya elha!a nta'o / ra"et elmartaba ta'sih machi kima bekri* (un peu de son image / le prof n'a plus de poids ce n'est plus comme avant /)

12. E : il a perdu son statut ?

13. Ens5 : comment ?

14. E : son statut vous voulez dire ?

15. Ens5 : non pas son statut / son image vis-à-vis des élèves / *dork wahed ki yahder be darja* (maintenant quand une personne parle en darja) prof c'est pas / c'est pas intéressant / c'est pour ça je vous ai dit il vaut mieux franciser tout a fait pour qu'il y ait *hadik* (celle-là) / euh certaine euh / enfin pour que l'image des profs soit améliorée au niveau des / des élèves

Dans cet échange, la darja apparaît comme un élément interactif qui réduit la distance interpersonnelle entre l'enseignant et ses apprenants « c'est bon on est plus près de nos élèves pédagogiquement » (11). On peut donc penser que la darja est utilisée comme stratégie de convergence. La darja correspondrait à un pont assurant le passage interlinguistique et l'intercompréhension. Mais paradoxalement, la perception de l'enquêtée demeure négative par rapport à cette variété d'arabe. Le professeur qui en fait usage mettrait sa face en danger. Il risque une hétéro-dépréciation (15). Cette représentation ambivalente de la darja correspond bien à ses fonctions contradictoires. Elle est la seule langue dans laquelle tout le monde se comprend, mais son manque de prestige ne semble pas être compatible ni avec la fonction d'enseignant, ni avec le contexte scolaire. La représentation de cette enseignante est, en fait, très proche de la conception de la diglossie selon Ferguson (1959).

En précisant sa position par rapport aux langues utilisées en classe, l'enquêtée paraît à la fois favorable défavorable à l'usage de la darja. Cette langue est donc vécue et perçue différemment par la même personne. Cela illustre bien ce que disent Castellotti, Coste et Moore des situations de plurilinguisme :

Pour un même individu une même langue peut sembler proche sous tel angle, lointaine sous tel autre, ce qui nous conduit à déconstruire et reconstruire les notions de distance et proximité. (Castellotti, Coste, Moore, 2001).

Le recours à la darja pourrait également correspondre à une stratégie d'apprentissage de la L2, qui réduit l'écart entre les moyens nécessaires pour effectuer la tâche communicative et les moyens linguistiques dont l'apprenant dispose (Py, 1994 : 94). Les propos d'un étudiant en FLE dans l'extrait suivant vont dans ce sens.

Extrait n°11

13. App5 : pour comprendre cette cette / problème / j'ai posé le / le darija pour com- / pour comprendre/ les études/ ma études / mes études

14. E : donc vous posez des questions en darja juste pour comprendre le cours c'est ça / et le prof il utilise la darja ?

15. App5 : des fois j'utilise *had* (ce)/

16. E : non je parle du prof / le professeur / est ce qu'il utilise la darja ?

17. App5 : oui j'utilise la darja / il utilise la darja / il utilise la darja

L'usage de la darja en classe assure l'intercompréhension et à ce titre « dépend, en partie, de mécanismes de passage d'une langue à l'autre » (Moore, 2006 : 54). Cette circulation interlinguistique est liée à la fonction communicative de la darja. Ici, la darja occupe le rôle de langue pivot favorisant le passage interlinguistique. Selon les termes de Coste, Moore et Zarate (1997 : 9), nous pourrions dire que la darja joue le rôle d'intermédiaire, ou de médiateur linguistique. La darja est donc l'un des éléments constitutifs des processus acquisitionnels. Les propos suivants d'une enseignante de français à l'université soulignent ce rôle essentiel.

Extrait n°12

11. E : en fait je travaille sur les langues / euh est ce que vous pouvez me parler des langues / des langues que vous utilisez en classe / dans les interactions langagières qui se passent entre élèves ou apprenants ?

12. Ens6 : alors pour apprenant / je parle de ma propre expérience entre apprenants c'est plutôt en arabe dialectal même si / même si les apprenants qu'on / euh que j'ai sont des apprenants arabophones et qui préparent une licence d'arabe / donc euh la majorité de leur euh / de leur euh / de leur dialogue euh / de leur échange se font en arabe dialectal / euh quand il s'agit de cours de français ça se fait en français / mais j'ai remarqué / que / qu'il y a un problème justement / alors je recours parfois à la langue arabe et non pas à l'arabe classique mais à l'arabe dialectal / pour expliquer certaines choses // par exemple y a des mots qu'(i, ils) comprennent pas / il y a des situations qu'ils comprennent pas / alors là / j'ai / j'ai / je me suis dit bon à quoi bon enseigner une langue qu'on comprend pas/ donc recourir à la traduction et plutôt en arabe dialectal et non pas en arabe classique et / et là je les vois sourire ils sont contents / ils comprennent et il y a une / une interaction↑

L'enseignante opte pour l'usage de la darja en vue de réaliser une interaction gratifiante « je les vois sourire ils sont contents... ». Le recours à la darja est pour elle incontournable. À nouveau, c'est le statut de langue pivot au sens de Coste (2001 : 196) qui se manifeste dans ces propos.

Extrait n°13

6. E : et l'interaction entre élève enseignant elle se fait en quelle langue ?

7. Ens7 : si l'enseignant se met à parler en français / bon l'élève essaiera d'utiliser le français // mais si l'élève / euh l'enseignant se met directement à parler en arabe / ici l'élève se mettra à l'aise dans sa langue maternelle qui est l'arabe dialectal //

Là encore, les points de vue convergent. Ens6 et Ens7 associent l'usage de la darja au savoir-être des apprenants. Les deux enseignantes nous révèlent l'attitude favorable des élèves en faisant usage de la darja. Elles soulignent la sécurité qu'il procure « l'élève se mettra à l'aise », les apprenants répondent favorablement aux attentes de l'enseignante « ils comprennent et il y a une / une interaction↑ » puisqu'il y'a pas de risque à prendre la parole en produisant des énoncés transcodiques. Le contact de l'arabe dialectal et du français semble favoriser un climat d'interactions favorables à l'enseignement et l'apprentissage en classe de langue.

S'agit-il d'une pratique bilingue ?

Comme nous l'avons vu, l'important aux yeux de certains enseignants est de se faire comprendre. D'autres au contraire se montrent défavorables à la pratique bilingue. Ens2 associe la non maîtrise des langues à l'usage de la darja en classe, comme on a pu le voir dans l'extrait n°7. En effet, pour Ens2, l'usage dialectal est considéré comme un handicap. Cela confirme que la darja est une variété linguistique minorée (Laroussi, 2000), jugée responsable des incompétences en langues.

Pour ces enseignants, les apprenants algériens peuvent être qualifiés de sujets semi bilingues au sens de Taleb-Ibrahimi (1997), pour ne pas dire des analphabètes bilingues, selon les termes de Benrabah (2007). Cette représentation d'un bilinguisme illégitime se retrouve dans la notion de « semilinguisme » tel que présenté et critiqué Coste, Moore et Zarate :

Les locuteurs, sous l'effet du contact avec d'autres langues, « désapprennent » leurs langues premières et « perdent » les règles de celle-ci. La notion de semilinguisme que l'on trouve de manière récurrente dans une certaine littérature spécialisée découle des efforts de comparaison des performances linguistiques des sujets. (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 21).

Cette représentation d'un bilinguisme non valorisé et illégitime, est également illustrée dans les propos suivant d'une enseignante de mathématiques au lycée :

Extrait n°14

6. E : c'est une sorte de bilinguisme dans l'enseignement des mathématiques
7. Ens8 : pas tout à fait / pas tout à fait / du moment que a *asraR mine* (inférieur à) b
8. E : c'est l'utilisation des deux langues ?
9. Ens8 : c'est pas l'utilisation des deux langues / on dit a *asraR mine* (inférieur à) b / on dit pas a est inférieur ou égal à b // on est obligé de les lire en arabe / par exemple a *taqrayah* (tu le lis) c'est normal / inférieur *ma-taqrayah-š* (tu ne le lis pas) inférieur / *takrayeh asraR min b* (tu le lis inférieur à b) / *duk el-bilinguisme win rah* (maintenant le bilinguisme est où)
10. E : le bilinguisme c'est l'utilisation des deux langues
11. Ens8 : *ana* pour moi *maši* bilinguisme (moi pour moi ce n'est pas du bilinguisme)

Plus loin, Ens8 ajoute :

Extrait n°15

28. E : après / vous vous êtes mise à enseigner en arabe ?
29. Ens8 : oui / oui / on a eu quelques difficultés au début / mais après on s'est habitué // avec le temps / on s'habitue / c'est-à-dire / on a appris à parler bien l'arabe classique les / les / les ensembles et tout *haduk* (ceux-là) / on était obligé / on s'est habitué / donc on a appris certaines expériences avec la force d- / 18 ans / tu / tu t'habitues // maintenant / la première année / les

deux premiers mois / c'est un peu difficile / mais on commence à s'habituer / à utiliser les deux langues //

Les extraits donnent à voir une négociation du sens de « bilinguisme ». Selon l'enquêtrice, un bilingue serait une personne qui parle deux langues (8). Cette vision semble correspondre aux définitions contemporaines du bilinguisme, qui ne font pas forcément appel au critère de la maîtrise *parfaite et égale* de deux langues, mais plutôt à l'usage régulier de deux langues.

Cette conception pragmatique et fonctionnelle du bilinguisme est déjà présente chez Weinreich.

Deux ou trois langues sont considérées être en contact si elles sont alternativement utilisées par les mêmes personnes... La pratique de l'usage alternatif de deux langues s'appelle bilinguisme et la personne concernée, bilingue. (Weinreich, 1953 : 40).

Pour Ens8 par contre, le terme de bilinguisme pour dénommer la réalité dont elle est en train de parler semble inapproprié. Elle réfute la proposition de l'enquêtrice, en expliquant qu'il n'y a pas de bilinguisme (7, 9 et 11).

Pour l'enquêtrice, l'usage de deux langues représente bien un fait de « bilinguisme » dans un sens fonctionnel qui se rapproche de la définition de Grosjean :

Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues. (Grosjean, 1984 : 16).

Nous pouvons constater que l'Ens8 mobilise dans son discours le français et la darja. L'alternance de ces deux langues est massivement pratiquée. Il s'agit de l'alternance codique que Thiam, reprenant Gumperz (1989) définit comme « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-système grammaticaux différents » (1997 : 32).

Compétence des apprenants en langues

À travers les dires de nos enquêtés, nous avons relevé plusieurs raisons pour justifier les lacunes des apprenants. Elles sont soit d'ordre psychosociale, soit d'ordre pédagogique. Les raisons psychosociales sont souvent psychologiques et concernent les représentations négatives de l'apprenant sur la langue ou sur l'histoire coloniale du pays. Mais les milieux géographique et socioculturel défavorisés des apprenants pourraient également être des facteurs notables expliquant les lacunes des apprenants.

Un nombre de témoins semble considérer que le degré de compétence des apprenants diffère selon leur origine géographique. Ils associent l'incompétence linguistique des apprenants à leur appartenance au milieu rural. Selon l'Ens3, seuls 5 % à 45 % de ces apprenants réussiraient leurs études universitaires.

L'incompétence linguistique des apprenants issus des régions rurales aggraverait, à notre sens, leur insertion dans la vie professionnelle. En effet, nous constatons déjà que les universités enseignant les matières scientifiques n'accueillent que très peu d'étudiants issus des régions rurales. Par ailleurs, le monde professionnel exige de plus en plus de compétences en langues.

Extrait n°16

61. Ens3 : non l'arabe littéraire ça va / l'arabe littéraire il le comprend quand même mais maintenant le français pour eux c'est un peu délicat //

62. E : peut-être que ça dépend des régions aussi / non?

63. Ens3 : ça dépend des régions oui euh / la personne qui parle le français en ville / ce n'est pas la même personne qui parle le français en dehors de la ville // c'est pas la même chose et si on fait une petite comparaison le taux de réussite / le taux ou le pourcentage de bac pour le français en ville / on peut arriver à 45 % // malheureusement hors la ville / vous allez arriver à 5 %//

64. E : et par rapport à la capitale ?

65. Ens3 : oh la capitale c'est un autre monde // ça c'est un autre monde // tout le monde la parle / tout le monde utilise la langue française même un simple commerçant tu peux parler avec lui comme t'es en train de parler avec un professeur //

Des disparités quant à la compétence linguistique apparaissent non seulement entre les deux milieux (rural et urbain) mais également au niveau régional. Pour l'Ens3 comme pour Res (dans l'extrait suivant), la maîtrise du français semble bien être un trait qui caractérise la capitale par rapport aux autres régions, en l'occurrence Chlef (la ville où l'enquête a été menée).

Extrait n°17

57. Res : oui / comme je le disais tout à l'heure / cela dépend des souches sociales des parents / mais cela dépend aussi de la situation géographique / euh / c'est une ville assez retirée de la capitale / euh / euh la population est / plus ou moins et plus ou moins / à fort pourcentage rural / donc l'apprentissage de la langue est assez délaissé au détriment de la langue nationale hein voilà

Les raisons sous-jacentes à cette forte disparité tiennent, entre autres, à l'incapacité du système éducatif à compenser les inégalités sociales, comme nous pouvons le constater dans le témoignage suivant d'une enseignante d'anglais au lycée.

Extrait n°18

7. Ens1 : les élèves comprennent l'anglais bien hein mais le français / ils sont faibles / alors qu'ils n'ont / ils sont pas censés d'être en même classe avec les autres // ils doivent être séparés et / et doivent avoir un horaire spécifique à eux mais tout ça n'est rien / donc y a pas le suivi // c'est ça qui est important et y a pas de bouquins // bon / il y avait mais c'était trop tard // normalement les livres doivent être / dès le début / étudiés par le prof pour l'utiliser et non pas après // on commence à enseigner puis après on nous dise voilà le livre //

Dans ses propos, Ens1 met en évidence une inégalité régionale en termes de conditions d'enseignement (déficiences d'outils pédagogiques et d'enseignants de langues étrangères) qui a pour résultat un déficit qualitatif en matière d'enseignement/ apprentissage. L'enseignante souligne donc l'insuffisance des moyens institutionnels et pédagogiques mis à la disposition des acteurs scolaires.

De plus, la réforme du système éducatif algérien de 2005 a entraîné une transition des apprentissages en langues secondes du système fondamental au système moyen, laquelle, selon les témoignages de nos enquêtés, représente une des raisons fondamentales des difficultés linguistiques des apprenants. Certains enquêtés, comme un enseignant de mathématiques au lycée, thématisent cette transition qui est à leurs yeux problématique.

Extrait n°19

34. E : vous avez vécu la période après l'indépendance et l'époque de l'arabisation / il y a eu un échec / il me semble non ?

35. Ens3 : un grand échec / un grand échec↑ et / et c'est à cause de ce changement radical // c'est à cause de ça // on a voulu arabiser tout // on a voulu arabiser tout et c'est là le problème// pour arabiser tout/ il faut aller doucement donc là est la fissure / la fissure/ donc maintenant quand on a arabisé tout / on veut maintenant franciser tout / mettez-vous à ma place et voyez //

36. E : comment concevez-vous ce double passage ?
37. Ens3 : difficilement / vraiment difficilement / maintenant on est en train de souffrir // nous les professeurs / on est en train de souffrir parce que la génération qu'on a maintenant / je dis bien les élèves qu'on a maintenant n'arrivent plus à se retrouver // ils sont en train de divaguer
38. E : ils sont perdus ?
39. Ens3 : ils sont perdus voilà //
40. E : et quelle amélioration envisagez-vous ?
41. Ens3 : si on envisage des améliorations / il faut commencer par les professeurs
42. E : et non pas le programme ?
43. Ens3 : pas le programme il faut commencer par le professeur //
44. E : la formation des professeurs vous voulez dire ?
45. Ens3 : par la formation des professeurs // ça manque beaucoup chez nous / par exemple / je prends chaque année / le nouveau système / le nouveau système qu'on est en train d'utiliser maintenant / chaque année on fait une formation de trois jours // ça y est c'est terminé pour eux// c'est une formation de trois ans / alors que le professeur pour le former c'est toute une pédagogie // il faut lui enseigner la méthode / la manière / la langue et tout ça demande plusieurs années / ce n'est pas en trois jours //

L'enseignant Ens3 semble réprouber la transition du système éducatif et déplorer l'insuffisance de la formation. Sur l'ensemble des enquêtés, un enseignant fait quant à lui référence à l'apprentissage tardif des langues. Il s'agit d'un enseignant d'électrotechnique au lycée.

Extrait n°20

17. Ens9 : bon / actuellement les élèves *ntawana* (nos) éprouvent des difficultés en langue française / parce qu'ils ne sont pas préparés dès leur jeune âge // bon / l'ancienne génération qui était préparée en langue française *wgaikinia* (et tout) cernait mieux le problème

Selon Ens9, l'ancienne génération à laquelle il appartient est mieux formée que l'actuelle. Les raisons de la dégradation du niveau en français tiennent, pour Ens9, à l'âge tardif du début de l'apprentissage du français. Depuis le début de l'enseignement fondamental jusqu'à la mise en place de la nouvelle réforme (2003-2004), l'apprentissage du français débutait en quatrième année fondamentale (équivalent de CE2 en France), c'est-à-dire à l'âge de 9 ans.

En analysant la notion de compétence dans le discours des enquêtés, nous constatons que les enquêtés thématisent surtout le manque de compétence linguistiques des apprenants en invoquant des raisons majoritairement d'ordre pédagogique, humain ou matériel comme par exemple les transitions d'un système éducatif à un autre et la formation insuffisante des enseignants.

Développement des compétences

Âge et milieu propices pour l'acquisition des langues étrangères

L'âge adéquat pour l'apprentissage des langues, est essentiel pour l'acquisition, la construction et le développement des compétences des apprenants. Groux souligne également l'importance d'un bain de langue à cet âge afin que l'enfant soit plurilingue :

Tous les chercheurs qui se sont intéressés au bilinguisme ont reconnu la grande plasticité du cerveau jeune, capable d'acquérir de nouveaux mécanismes linguistiques, que l'adulte ne possède plus au même degré. Pour un cerveau jeune, l'acquisition de

deux ou trois langues n'est pas plus difficile que celle d'une seule. Et il n'est pas nécessaire qu'il y ait traduction ou enseignement car la langue étrangère s'acquiert spontanément jusqu'à l'âge de six ou sept ans si l'enfant est immergé dans un milieu où l'on parle une autre langue que la langue maternelle, ou les deux langues. Le bilinguisme institutionnel peut représenter ce milieu favorable à l'apprentissage spontané et simultané de deux langues. (Groux, 2003 : 14)

Compétences partielles et approches plurielles

Le développement des compétences des apprenants est une finalité du système éducatif, les objectifs et les moyens pour répondre aux attentes de cette finalité sont divers. La prise en compte de la notion de compétences partielles des apprenants ainsi que la mise en place des approches plurielles, dont l'éveil aux langues et la didactique intégrée, sont essentielles pour l'enseignement / apprentissage des langues et pour favoriser la compétence plurilingue des apprenants. Pour ce qui est des compétences partielles des apprenants, nous considérons, à l'instar de Matthey (2005) que le savoir-faire plurilingue est basé sur la notion de compétence partielle. L'auteure rend compte d'une discussion ayant eu lieu lors d'un colloque sur l'intercompréhension entre langues proches en 1978, dans lequel était proposé la notion de « compréhension multilingue ». Cette discussion montre bien les réticences que peut engendrer une conception fonctionnelle du plurilinguisme et les aspects politiques qui sont en jeu dans cette remise en cause d'une certaine pédagogie perfectionniste. Elle appuie en particulier son propos sur ceux tenus par Slodzian en 1978, qui se montre favorable à la compréhension multilingue et souligne la nécessité de prendre en compte les compétences partielles des apprenants :

Dans la discussion, il a été largement question des réactions négatives que soulève le principe de compétences partielles comme remise en cause d'une pédagogie perfectionniste. Il faut mettre en évidence les termes de l'alternative. Disqualifier la compréhension multilingue comme « méthode au rabais », c'est accepter l'hégémonie d'une ou deux langues, et l'irréversible déclin des autres. Il faut dire et montrer qu'un enseignement des langues est axé sur l'acquisition des compétences partielles, fondé sur les besoins de l'apprenant est à la fois nécessaire et applicable. Cette position rompt évidemment avec la conception monolithique de l'apprentissage des tenants de tout ou rien. (Slodzian, 1978 cité par Matthey, 2005 : 151)

Vu l'importance des compétences partielles de l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère, Matthey souligne ici la nécessité de les développer et d'élaborer des objets d'évaluation qui soient compatibles avec elles. Il s'agit de repenser les modes d'évaluation des compétences, en acceptant le fait qu'elles sont partielles. Concrètement, cela signifie que des erreurs de genre dans les déterminants, ou des fautes de syntaxe (accord, ordre des mots, flexions verbales) ou encore la néologie engendrée par le contact des langues, ne devraient plus être au centre de l'évaluation. Le point de vue de Matthey qui contribue à valoriser les compétences partielles des apprenants, peut être vu comme une position contre la vision normative adoptée par les politiques linguistiques éducatives selon lesquelles la communication passe par une maîtrise totale des formes normées pour communiquer.

Alternance des langues : ressource plurilingue

L'alternance des langues devrait être considérée et mobilisée comme une ressource plurilingue permettant le développement des compétences communicatives des apprenants. Elle peut faire l'objet d'une didactisation (cf. par exemple Duverger, 2007).

Darja : ressource pivot

La darja n'est pas à condamner. Un reproche a été exprimé à l'égard des enseignants du primaire pour leur usage dialectal. Les enseignants des degrés supérieurs lui attribuent le manque de compétence en français. En tenant compte des développements récents de la didactique des langues, nous pensons au contraire que l'usage dialectal est majoritaire dans les pratiques quotidiennes de nos enquêtés, et qu'il constitue donc une ressource dont les enseignants et les apprenants ne sauraient se passer.

Formation et rôle des enseignants

Les transitions du système éducatif doivent être revues. Les mauvaises performances des élèves sont aussi à mettre sur le compte du système éducatif par rapport à la formation des enseignants et aux changements de curriculum.

L'impact de l'enseignant sur la production verbale de ses apprenants est important. À ce propos, on insiste sur le rôle du professeur pour motiver les apprenants à développer leurs compétences cognitives et sociales. C'est aux professeurs, à leurs pratiques et au système scolaire que revient le rôle d'une telle motivation. En effet, l'analyse des propos tenus par Ens2, Ens5, Ens6, montre à quel point l'enseignant peut motiver les élèves les plus faibles. Nous avons vu que la façon de faire de chacune des trois enseignantes dont les propos forment l'essentiel des données de cet article, était centrée sur l'échange et la communication.

Pédagogie active

Les pratiques didactiques devraient s'inscrire dans un échange communicatif, en favorisant à la fois l'imbrication du savoir linguistique et du savoir-faire langagier. Ce dernier implique la prise en compte des aspects cognitifs, linguistiques, sociaux, affectifs, et pragmatiques.

Pour conclure sur ce point, il importe de souligner que le choix linguistique effectué en classe n'est pas déterminé uniquement par la compétence linguistique mais aussi par un nombre de compétences que nous regroupons sous l'appellation de « *compétence communicative* ». Cette compétence mobilise un ensemble de savoir et savoir-faire à rendre opératoire dans des situations de communication. Ce faisant, on se détache partiellement d'une conception béhavioriste qui repose uniquement sur l'automatisme, l'imitation et la fixation linguistique permettant à l'apprenant de reproduire un énoncé sans être en mesure de lui faire correspondre une représentation référentielle et pragmatique. Les activités d'apprentissage doivent être des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances (Legros et Crinon, 2002).

Étant donné que l'aspect communicatif des compétences ne pourra être complètement développé tant que l'activité langagière de l'apprenant reste limitée au contenu du programme, nous pensons avec Perrenoud (2000) que le fait d'intégrer dans le programme scolaire des thématiques liées à la société impliquerait davantage l'apprenant. Le travail sur un sujet d'actualité ou sur un genre de discours par exemple paraît adapté à ce titre. Toutes ces suggestions sont partie intégrante de ce que Perrenoud appelle une pédagogie active.

Conclusion

La politique linguistique postcoloniale du pays a imposé uniquement l'arabe classique, en excluant les autres langues du peuple (le berbère et la darja). Cette politique monolingue peu respectueuse de la diversité linguistique ne pouvait qu'engendrer des conflits. Bien qu'elle ait pour objectif l'uniformisation linguistique du pays, elle a suscité un grand nombre de problèmes notamment sur le plan éducatif.

Nous avons tenté de mettre en relief un certain nombre de paradoxes et enjeux concernant le statut des langues et leurs usages effectifs dans la société algérienne. Nous avons voulu montrer que la politique linguistique du pays est en décalage avec sa réalité sociolinguistique et que l'histoire avait conduit à une modification des statuts des langues en présence (berbère, arabe, français) sur le territoire. Nous avons également essayé de montrer l'impact de la politique linguistique sur le problème des langues en présence et sur l'échec scolaire.

Bien qu'il soit interdit et illégitime dans les situations de communication en classe, l'usage de la darja est perçu comme une évidence dans les pratiques langagières courantes. Certains enseignants pensent souvent faillir dans leur rôle de maître (Matthey et Moore, 1997) lorsqu'ils ont recours à la darja afin d'optimiser l'intercompréhension et la production langagière des apprenants. De là, nous pouvons penser que l'usage officieux de la darja (L1), qui est à la fois indispensable et inévitable pour assurer l'intercompréhension entre les différents acteurs scolaires, est en décalage manifeste avec la politique éducative du pays. Face à ce hiatus, il s'agit de s'interroger sur la possibilité de reconnaître la darja dans les pratiques d'enseignement - apprentissage, voire d'évaluer la faisabilité d'un aménagement de la darja pour en faire une langue d'enseignement.

Pour ce qui est du français, il est frappant de constater qu'il garde son statut de langue étrangère bien qu'il soit au centre des préoccupations de la politique linguistique. Vu son importance, il a été intégré en 2005 dans l'enseignement des mathématiques à partir du primaire. Il représente un *medium* privilégié des connaissances scientifiques aussi bien dans le pays qu'à l'étranger. Il s'agit d'une rénovation pédagogique qui cherche à habituer l'apprenant à des pratiques langagières auxquelles il sera confronté dans les études supérieures. L'enjeu de ces évolutions récentes concerne tout le curriculum algérien : il s'agit d'initier dès le primaire une didactique des langues qui vise le plurilinguisme. Cette rénovation est symboliquement importante puisque nous passons d'un monolinguisme idéalisé en arabe à un bilinguisme arabe-français non officialisé.

Comme en témoignent la forme du discours de nos témoins et leurs déclarations, la pratique langagière scolaire est caractérisée par le phénomène de l'alternance codique (le code switching) engendré par l'emploi habituel et conjugué de la darja et du français. Ce mélange caractérisant *le parler bilingue*, efface les frontières entre les langues et permet la circulation interlinguistique. Il s'agit d'une dynamique plurilingue qui s'effectue de façon continue en termes de passage spontané entre les différentes ressources du répertoire verbal. Une certaine proximité entre le français et la darja paraît donc manifeste. Le glissement qui s'opère entre ces deux langues s'explique par la compétence bi/plurilingue de nos informateurs, puisqu'il s'avère que le bilinguisme constitue d'une part, une pratique courante dans la vie scolaire et extrascolaire des Algériens, et d'autre part, une manifestation incontestable de la compétence de communication dans le système éducatif algérien.

Pour combler le déficit linguistique des apprenants algériens, l'Algérie s'inscrit actuellement dans un processus de changement. L'objectif est de former à l'intérieur du pays des futurs cadres dans le domaine de l'enseignement. En 2005, un accord algéro-français a donné lieu à une école doctorale algéro-française (EDAF) permettant d'assurer la formation des enseignants et des jeunes chercheurs algériens.

Visant la réussite scolaire et par la suite professionnelle des apprenants algériens, notamment ceux qui sont issus des couches sociales défavorisées, nous pensons qu'il faudrait favoriser une éducation bilingue précoce. D'une manière générale, les approches plurielles (Simon et Maire Sandoz, 2008) ont toute leur place en Algérie et devraient faire l'objet de recherche-action à laquelle nous espérons pouvoir contribuer dans les prochaines années.

Bibliographie

- BENRABAH M., 2007, « Politique linguistique en Algérie : Insécurité au sommet, ouvertures à la base », dans P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl, C. Trimaille, (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, L'Harmattan, Paris, pp. 55-64.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris, pp.101-132.
- COSTE D. MOORE, D., ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes. Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., 2001, « Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen [collection Dyalang], Rouen, pp. 191-202.
- DUVERGER J., 2007, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », dans *Tréma*, n° 2, <http://trema.revues.org/302>.
- FERGUSON C., 1959, « Diglossia », dans *Word*, n° 52, pp. 325-340.
- GRANDGUILLAUME G., 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- GROSJEAN F., 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », dans *Tranel*, n° 7, pp.15-42.
- GRIMAUD N., 1984, *La politique extérieure de l'Algérie (1962-1978)*, Karthala, Paris.
- GROUX D., 2003, « Pour un apprentissage précoce des langues », dans *Le français dans le monde*, n° 330. <http://www.fdlm.org/file/article/330/groux.php>
- GUMPERZ J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- LAROUCSI F., 2002, « Minoration linguistique au Maghreb : langues, nations et identités », dans *DiversCité langues*, volume VII, Université du Québec, Montréal. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.
- LEGROS D. ET CRINON J., 2002, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.
- MATTHEY M., 2005, « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (dirs.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Septentrion, Lille, pp.139-159.
- MATTHEY M. et MOORE D., 1997, « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », dans *Tranel*, n° 27, pp.63-82.
- MERINE S, 2009, « Le paradoxe berbère » dans *Jeune Afrique* n° 2549 -15 au 21 Novembre 2009). <http://fr.calameo.com/read/0000284017e3483bcd9ca>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2003, « programme de français, 2^{ème} année de primaire » dans *Les nouveaux programmes de l'enseignement du français (2003-2004)*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2005, *Référentiel des programmes*.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*. Paris, Didier [Collection LAL].
- PERRENOUD P., 2000, *Construire des compétences*. Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève, Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.htm
1

- PY B., 1994, « Simplification, complexification et discours exolingue », dans *Cahier du français contemporain*, n° 1, Didier Erudition, Paris, pp.89-101.
- RISPAIL M., 2005, « Présentation », dans M. Rispail (éd.) en collaboration avec N. Tiziri *Langues maternelles, contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan, pp. 7-15.
- SAHLI F., 2010, *Statut, pratique et enseignement des langues en Algérie : une enquête en milieu scolaire et universitaire (collège, lycée, université)*, Thèse sous la direction de Marinette Matthey de l'université de Grenoble3, France.
- SIMON D. et MAIRE SANDOZ M-O., 2008, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », dans *éla*, n° 151, *Langues- cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence ?* http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0265#top
- TALEB-IBRAHIMI Kh., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments d'une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Editions Dar El Hikma, Alger.
- THIAM N., 1997, « Alternance codique », dans M.-L. Moreau (éds.) *Sociolinguistique, les concepts de base*, Belgique : Mardaga pp. 65-70.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, Publications of the Linguistic Circle of New York, New York.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425