République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Kasdi Merbah Ouargla

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE
ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

Thèse de Doctorat
Titre

LANGUE(S), CULTURE(S) ET IDENTITE(S) COLLECTIVE(S) : UNE APPROCHE GLOTTOPOLITIQUE DES PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE EN ALGERIE.

OPTION : Sciences du langage

Directeur de recherche :

Pr. Foudil DAHOU

Présentée et soutenue publiquement le 09 . 12 . 2014 par :
Mohammed DRIDI

Membres du jury

Président	Saleh KHENNOUR	M.C.A	Université Kasdi Merbah Ouargla
Rapporteur	Foudil DAHOU	Professeur	Université Kasdi Merbah Ouargla
Examinateur	Gaouaou MANAA	Professeur	Université El-Hdaj Lakhdar Batna
Examinateur	Abdelouahab DAKHIA	Professeur	Université Mohamed khider Biskra

Année Universitaire : 2014- 2015

DEDICACE

À ma mère et à mon père

À ma femme

À ma fillette Assil, à mes sœurs et frères

Remerciements

Tous ceux qui m'ont aidé dans l'élaboration de cette thèse trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude :

- *Il me faut d'abord remercier sincèrement mon directeur de recherche Le Professeur* ***Foudil DAHOU*** *pour son soutien volontaire et permanant, pour ses conseils avisés et ses orientations, pour son aide et sa disponibilité malgré ses nombreuses occupations et surtout pour sa confiance à mon égard.*
- *Ma profonde reconnaissance est adressée également aux membres de jury qui ont accepté de lire mon travail et d'enrichir celle-ci de leur savoir et de leur expérience scientifiques. Tout d'abord, Monsieur le Docteur* ***Salleh KHENNOUR*** *qui a accepté d'en être le président. Messieurs les Professeurs* ***Gaouaou MANAA*** *et* ***Abdelouahab DAKHIA*** *qui me font l'honneur de juger ce travail.*

- *je souhaiterais remercier l'université Kasdi Merbah Ouargla, et tout particulièrement son Recteur* ***Ahmed Boutrefaia*** *et* ***Salheh Khennour*** *Doyen de la Faculté des Lettres et des Langues pour m'avoir soutenu et m'avoir permis de travailler dans des conditions agréables.*
- *Mes remerciements vont également à mes chers collègues : M. Hamlaoui et Mlle Henka et Mme Abadi pour leurs encouragements.*
- *Enfin, je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des étudiants qui ont eu la gentillesse de participer à l'enquête menée dans le cadre de cette recherche dont leurs réponses au questionnaire constituent un apport incontournable à l'égard de cette étude.*

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 01

PREMIÈRE PARTIE

LANGUE, CULTURE ET IDENTITÉ : OBSCURITÉ CONCEPTUELLE ET COMPLEXITÉ CORRÉLATIVE 12

Chapitre 1 : Ambivalence et interdisciplinarité du concept de l'*identité*.... 16

I.1.1.*Les identités ou l'identité ?*..... 18
I.1.2.*Interdisciplinarité du concept d'identité*..... 23
I.1.3.*La socialisation et la construction identitaire*..... 27
I.1.4.*Les stratégies et les finalités identitaires*..... 35

Chapitre 2 : Langue, culture, territoire, ethnie et identité : interdépendance conjonctive..... 48

I.2.1.*Pluralisme culturel et identité*..... 50
I.2.2.*Ethnicité, langue et identité* 55
I.2.3.*Territoire, langue et identité* 59
I.2.4.*Mondialisation et aires culturelles*..... 63

Chapitre 3 : Langue(s) et identité(s) : enjeux politiques..... 69

I.3.1.*Fonction identitaire de la langue*..... 71
I.3.2.*La langue instrument du pouvoir*..... 74
I.3.3.*Politique culturelle et construction identitaire* 83
I.3.4.*Langue(s), identité nationale et nationalisme*..... 87

DEUXIÈME PARTIE

LA GLOTTOPOLITIQUE ALGERIENNE ENTRE L'IDENTITÉ PRESCRITE ET L'IDENTITÉ DE FAIT 100

Chapitre 1 : Situation sociolinguistique algérienne : hégémonisation politicienne et/ou hiérarchisation sociale... 103

II.1.1.*La complexité de la situation en question*..... 104
II.1.2.*L'arabe classique : langue officielle unique*..... 111
II.1.3.*Le tamazight et l'arabe dialectal: langues maternelles minorées et multiples*..... 117
II.1.4.*Le français : langue étrangère*..... 127

Chapitre 2 : Planification linguistique et/ ou planification de l'identité..... 132

II.2.1.*L'arabisation : réappropriation du fondement arabo-musulman*..... 134
II.2.2.*La constitutionnalisation du Tamazight: intégration du substrat berbère*..... 143
II.2.3.*La Francophonie algérienne : attirance et répulsion*..... 150

Chapitre 3 : La politique linguistique éducative et construction identitaire..... 159

II.3.1.*La politique linguistique éducative algérienne et finalités identitaires*..... 161
II.3.2.*Enseignement des langues en présence : entre permanence et négation* 174
II.3.3.*L'enquête : Représentations linguistiques et enjeux identitaires, cas des étudiants de l'Université Kasdi Merbah Ouargla.*..... 193
II.3.3.1. *Hypothèses*..... 193
II.3.3.2. *Echantillon*..... 194
II.3.3.3. *Procédure de passation*..... 198
II.3.3.4. *Présentation du questionnaire*..... 199
II.3.3.5. *Les résultats de l'enquête*..... 202

II.3.3.6. *Analyse et discussions des résultats*..... 220
II.3.3.5.1. *Répertoires et pratiques langagières des étudiants*..... 220
II.3.3.5.2. *Appréciations et statuts des langues à l'université*..... 221
II.3.3.5.3. *Attitudes et représentations linguistiques des étudiants*..... 223
II.3.3.5.4. *Enjeux identitaires du plurilinguisme à l'université*..... 225
II.3.3.7. *Quelques conclusions*..... 227

TROISIÈME PARTIE

L'IDENTITÉ COLLECTIVE : DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE À LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME 231

Chapitre 1 : La construction identitaire à et /ou par l'école..... 234

III.1.1.*L'éducation : instrument de la politique linguistique*..... 236
III.1.2.*L'école algérienne : lieu d'unification linguistique*..... 244
III.1.3.*La mondialisation : défi de diversification linguistique* et *risque d'hégémonisation*..... 252

Chapitre 2 : Enseignement/apprentissage des langues et construction identitaire : conciliation ou aliénation..... 260

III.2.1.*Apprentissage des langues et enjeux identitaires*..... 262
III.2.2.*Apprentissage des langues ou des cultures ?*..... 270
III.2.3.*Attitudes, représentations et apprentissage plurilingue*.. 277

Chapitre 3 : Vers une didactique du plurilinguisme constructive d'une identité de fait..... 281

III.3.1.*Enseignement plurilingue et finalité identitaire*..... 282
III.3.2.*Stratégies plurilingues et construction identitaire*..... 286
III.3.3.*La compétence plurilingue : un fondement identitaire*..... 291
III.3.4.*Vers une approche plurilingue contextualisée* 295

Conclusion 303

Références bibliographiques 315

Annexes 331

Annexe 01 : Questionnaire..... 332

Annexe 02 : Synthèse des réponses au questionnaire..... 333

Annexe 03 : Lite des figures..... 337

Annexe 04 : Les principales dispositions légales de la politique linguistique de l'Algérie..... 338

INTRODUCTION

Langue, culture et identité, ces trois notions inextricablement mêlées et de nature extrêmement interdisciplinaire et polysémique constitueront la pierre angulaire de notre recherche et guideront tour à tour notre réflexion qui admet que :

> *« La langue n'est pas qu'un simple circuit en bouche émetteur-récepteur. La langue nous renvoie à ce que nous sommes ou ne sommes pas – à notre identité et à l'altérité-, à la collectivité dont nous sommes issus et qui, d'une manière ou d'une autre, nous a façonné, tel que nous sommes, parce que la langue est l'interface de la culture de ce collectif. »*[1]

Ces concepts qui relèvent des sciences humaines se présentent dans une certaine contiguïté. Ce faisceau de relations à la sphère sociale qu'entretiennent les langues sera au cœur de notre cheminement qui adopte une approche sociolinguistique de cette problématique. En effet, ces aspects identitaires dont font l'objet les langues constitueront le socle de notre questionnement.

C'est pourquoi la définition de l'identité a été toujours associée aux traits définitoires multiples qui font la différence entre le Même et l'Autre. La différence et l'altérité sont donc deux principes fondamentaux de la dynamique identitaire et culturelle. Habituellement, nous appelons *étranger* celui qui ne partage pas notre langue, celle dans laquelle nous communiquons et qui nous donne droit de le citer parmi les autres. C'est aussi celle qui peut être à l'origine de l'exclusion et du rejet par ceux qui ne s'y reconnaissent pas.

La place de la langue comme diacritique culturel rend la question linguistique une problématique d'actualité et l'Algérie qui nous intéresse ici *« a connu quant à elle une histoire linguistique pour le moins mouvementée. Cette histoire plusieurs fois millénaire continue de s'écrire de nos jours sous nos yeux »*[2] comme le témoigne Michel Quitout.

---

[1] Ch. Lagarde, *Identité langue et nation. Qu'est-ce qui se joue avec les langues* ? Trabucaire, Canet, 2008, p.06.
[2] M. Quitout, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb dès origine à nos jours* : *l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, L'Harmattan, Paris, 2007, p.13.

A ce sujet des langues, la contribution du sociologue Pierre Bourdieu[3] nous est précieuse. Le *capital linguistique* a une double fonction : instrumentale, en tant qu'outil de communication, et symbolique, du point de vue des représentations. En effet, l'identité linguistique sera considérée comme une composante essentielle et indissociable de l'identité collective comme l'affirme Abdenour Arezki :

> *« A notre sens, cela nous amène à penser au moins deux choses : qu'une langue peut être effectivement le fondement d'une identité sociale et d'un ensemble de valeurs qui sont associés à cette identité. Autrement dit, l'identité sociale peut correspondre à l'identité linguistique et cela est sans doute d'autant plus vrai dans une situation de hiérarchisation et de conflits linguistiques »*[4]

Ces interrogations sur l'identité qui refont surface sont souvent associées à la question de la culture. Généralement, là où nous rencontrons des crises ou des revendications identitaires, nous retrouvons des conflits culturels qui leurs sont associées.

Donc, le terme d'identité culturelle, qui s'impose dans ces contextes, doit être compris aussi comme une dialectique vivante du même et de l'autre, autrement dit une sorte de dynamique qui favorise l'ouverture à l'autre et encourage le retour à soi. Mais l'ignorance ou l'exclusion de l'un de ces pôles conduit à l'enfermement et au repli sur les origines ethniques ou bien elle mène à la disparition des origines et l'errance identitaire et culturelle.

Dans cette perspective, l'identité doit coexister avec l'altérité comme l'indique Mohammed-Chaouki Zine :

> *« L'identité ne fait donc que s'exclure en ignorant sa propre altérité dans le regard de l'autre. D' où la nécessité de promouvoir une perception moins conflictuelle pour s'adonner à une relation communicationnelle susceptible de briser les sentiments de rejet et de défiance. L'altérité n'est pas ailleurs que dans l'identité »*[5]

---

[3]Concept dont la création revient à : Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire,* Fayard, Paris, 1982.
[4]A. Arezki, « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? », in *Synergies Algérie,* GERFLINT, n° 2 – 2008, p.196.
[5]M-Ch. Zine, *Identités et altérités. Réflexions sur l'identité au pluriel*, Editions El-Ikhtilef, Alger, 2002, p 11-12.

Cependant, si les concepts de culture et d'identité cultuelle ont en grande partie un sort lié, elles ne peuvent être amalgamées totalement et d'une façon simpliste. A la limite, la culture peut aller sans conscience identitaire, tandis que les stratégies identitaires peuvent manipuler et même transformer une culture. La culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité renvoie à une norme d'appartenance, incontestablement consciente.

A nos jours, l'exploitation de ce concept pour des fins politiques en faisant appel à l'affect est très fréquente dans nos sociétés modernes qui se caractérisent par une diversité extrême appelée pluriculturalisme. Dans ces conditions, la question d'appartenance ethnique se trouve souvent confondue avec celle de la religion qui reste toutefois l'un des facteurs identitaires de rôle primordial. Ces enjeux politiques de l'identité ethnique nous mettent devant un flou et une confusion frappants : l'identité culturelle se réfère dans certains contextes à la culture du groupe ethnique mais dans d'autres situations et pour d'autres finalités cette même identité culturelle fait référence à la culture de la nation.

De notre part, énumérer les fondements de l'identité nationale ou les références identitaires est une entreprise de taille puisque l'identité n'est pas figée, il ne s'agit pas d'une étiquette ou une entité stable à coller sur une communauté mais plutôt un processus de construction et d'identification évolutif qui tient compte des mutations socioculturels, politiques, économiques. L'identité, comme l'affirme Claude Dubar, est un produit de la société :

> *« Or l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toute, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et désormais doit se construire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives »*[6].

Dans la plupart des cas, cette thèse a été exploitée à tort d'une manière consciente pour contrecarrer la conception archaïque de l'identité nationale. A ce point, une

[6] C. Dubar, *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 2000, p.15.

distinction méthodologique qui s'impose pour dissiper ce flou. Nous admettons qu'à travers le temps le substrat socioculturel peut subir des transformations, que la langue change, que la pureté de la race peut être affectée et que le territoire se modifiera. Bien plus, ces références identitaires peuvent, selon le contexte, se contredire, se croiser ou se superposer. Alors que sur un plan synchronique rien n'empêche de reconnaître ces facteurs comme étant les fondements relatifs à l'identité nationale à un moment donné de l'histoire de l'Algérie. Nous pouvons donc appréhender l'identité sous l'angle des processus d'identifications et d'interactions mutuelles permettant la construction d'une identité collective au moyen de quelques facteurs présentés comme valeurs intériorisées chez les individus.

De ce qui précède, notre examen de la situation linguistique algérienne fait paraître la coprésence de trois langues qui sont : l'arabe avec ses deux variétés, l'arabe standard dit classique et l'arabe dialectal ou vernaculaire. Le berbère, appelé *amazighe ou tamazight* par ses usagers a plusieurs dialectes : Chaoui, Tergui, Kabyle, Mozabite…etc. Ces variétés du *tamazight* sont suffisamment distinctes les unes des autres. Enfin, le français, la langue étrangère la plus répandue en Algérie introduite par la colonisation française. La distribution de ces langues et dialectes semble aussi géographique mais parfois fonctionnelle.

Cependant, cette situation est beaucoup plus complexe que la triade ci-dessus ne laisse deviner : l'arabe dialectal comme le tamazight, se prolifère en d'innombrable variétés dialectales ou régionales qui forment pratiquement un continuum ; tandis que le français est toujours présent. Khaoula Taleb Ibrahimi en examinant la situation sociolinguistique de l'Algérie confirme cette complexité dans la description suivante *:*

> *« Ce qui frappe l'observateur lorsqu'il est confronté à une situation semblable à celle de l'Algérie, c'est la complexité de cette situation ; situation complexe par l'existence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistique, par*

> *l'inopérance des schémas classiques qui peuvent embrasser une réalité fluctuante, traversée par des conflits larvés et latents »*[7]

A cette complexité s'ajoute la politique linguistique mise en œuvre en Algérie souvent critiquée pour sa valorisation excessive de la langue arabe, la seule langue officielle au détriment du tamazight et de l'arbre dialectal. Cet acte politique qui reflète une vision unilinguiste visant à construire une unité dite nation algérienne dont la langue est le garant niait la réalité caractérisée par une pluralité qui se traduit par la diversité linguistique et culturelle. Cette idéologie nationalise voyait dans cette diversité une menace de l'unité et l'identité nationales et le processus d'arabisation n'est qu'une politique qui incarnait subitement cette idéologie.

A ce propos, la prise en charge institutionnelle de la diversité linguistique surtout du tamazight peut favoriser chez les berbérophones l'intégration ainsi que l'accroît du sentiment d'appartenance à cette nation plurielle. La reconnaissance de la référence à la berbérité qui constituent avec l'arabité et l'islamité les trois dimensions de l'identité nationale est loin d'être considérée comme menace de l'algérianité ; au contraire bannir ce sentiment de négligence et d'exclusion en assignant au tamazight le statut revendiqué par les tenants de la question berbère peut contribuer efficacement à la construction d'une véritable identité collective. Cela nécessite aussi des efforts considérables à déployer de la part des spécialistes de cette langue pour normaliser ses variétés multiples.

Bref, la question identitaire est sans doute l'un des problèmes essentiels auxquels est confrontée la société algérienne actuelle également aux autres sociétés maghrébines : *« Près d'un demi-siècle après l'indépendance, le résultat l'Algérie est vraiment loin d'avoir résolu la question lancinante de son identité »*[8]. Si cette question met en jeu des intérêts politiques importants concernant en particulier la légitimation du pouvoir de l'Etat, elle en repose sur des mécanismes spécifiques qui touchent à des

[7] Kh. Taleb Ibrahimi, *Les Algériens et leur(s) langues : Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Les Editions El Hikma, Alger, 1997, p.22.
[8] T. Khalfoune , « Langues, identité et constitution », in Robert Bistolfi (éd), *Les langues de la Méditerranée,* L'Harmattan, Paris, 2002, p.169.

ressorts profonds tels que la question linguistique comme en témoignent les interrogations de Fouad Laroussi :

> *« On n'a jamais autant parlé de langue et d'identité au Maghreb qu'aujourd'hui. Pourquoi donc cette problématique revêt-elle une acuité particulière dans cette région ? Sans doute parce que des crises majeurs s'y manifestent et mettent en question la légitimité d'une affirmation identitaire monovalente dont le contenu est uniformément universel »*[9].

Bien entendu, notre ambition ne se limite pas au simple ressassement de ces notions que les recherches philosophiques, sociologiques et anthropologiques ont largement explicitées mais notre intention est de proposer d'en débattre selon une approche glottopolitique[10] qui s'inscrit dans le vaste champ de la sociolinguistique en mettant l'accent, d'une part sur le rôle prépondérant et déterminant de l'action politique sur les langues; d'autre part sur l'impact de la gestion de la planification linguistique notamment en ce qui a trait à la problématique d'identité.

Considérée comme un processus non un état donné *ad vitam aeternam*, l'identité collective est donc construction associée à la mise en place d'une politique linguistique. Cette acception de l'identité comme construction met l'accent sur son aspect dynamique, mouvant, évolutif ; aspect qu'exclut l'approche corrélative de l'identité comme étiquettes ou traits caractéristiques à partir desquels s'opère l'assignation de l'identité, cette conception présuppose l'idée d'unicité et de staticité attribuées à cette notion. De cette hypothèse capitale, nous estimons légitime de replacer les rapports interactionnelles entre langue et identité dans une perspective glottopolitique.

---

[9] F. Laroussi, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, P.U de Rouen, Rouen, 1997, p.07.

[10] Ce terme était utilisé pour la première fois par Guespin L & Marcellesi Jean-Baptiste, « Pour la glottopolitique », in J.B. Marcellesi (dir.), « L'enseignement des "langues régionales" », in *Langue Française* N ° 25, Larousse, Paris, 1975, pp. 5-31.,

Ensuite cette notion s'est forgée par Marcellesi J.B. (dir.), 1986, *Glottopolitique* , LANGAGES N° 83.

Pour qu'il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage qu'elle en soit ou non conscient : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques d'une langue donnée et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : *Glottopolitique* est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.

Etudier les implications identitaires liées à l'action de la glottopolitique algérienne sera l'objectif majeur de la présente recherche. Sur cette question centrale se greffera une série de problématiques connexes relatives, en premier lieu aux moyens, instances et agents de cette glottopolitique, en second lieu aux modes de gestion et de construction de cette identité collective, en dernier lieu aux répercussions de la politique linguistique éducative et plus précisément aux apports de la didactique du plurilinguisme dans les processus de construction identitaire. Bref, tout au long de notre recherche nous nous interrogerons essentiellement sur l'interaction entre les différents variables de notre problématique.

C'est pourquoi, notre recherche est soucieuse d'appréhender le fond théorique de la question en examinant la concurrence en sociolinguistique opposant l'interactionnisme et le courant variationnisme qui s'inspire des théories structuralistes. Pour notre part, une tentative de complémentarité théorique à propos de cette thématique nous semble très prometteuse. Autant de questions en fait qui devront être approfondies au cours de notre recherche et nous inciteront à approcher les différentes dimensions de la relation langue et identité.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous appuyons sur l'approche glottopolitique susceptible à la fois de nous éclairer la complexité de la situation sociolinguistique de l'Algérie et de nous procurer une description objective des divers enjeux résultants de la prise en charge de langue dans le processus de construction identitaire. Dans cette perspective, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire dans l'objectif de comprendre l'apport des représentations linguistiques des Algériens dans ledit processus.

Notre recherche s'articulera logiquement dans un premier temps en une fine analyse des actes discrets des faits de la glottopolitique algérienne : des décisions, des recommandations ou des lois visant une action sur un ou des systèmes linguistiques : cas de promotion, interdiction, changement de statut.

Ensuite, avec l'idée de cerner les pratiques de cette glottopolitique dans ses différentes dimensions, il nous est indispensable d'accumuler des données sur ses agents actifs (politiciens, linguistes) et passifs (groupes sociales) et ses instances normatives (pouvoir, école) ainsi que sur la manière dont ils interagissent. De fait, la constitution d'un corpus à base de questionnaire nous semble un défi à surmonter méthodologiquement.

Au plan méthodologique, compte tenu de notre précédente problématique et de nos hypothèses de travail, notre recherche se réalise en trois parties distinctes mais qui se complètent :

1- *Langue(s), culture(s) et identité(s) : obscurité conceptuelle et complexité corrélative.*
2- *La glottopolitique algérienne entre l'identité prescrite et l'identité de fait.*
3- *L'identité collective de la politique linguistique éducative à la didactique du plurilinguisme.*

Dans la première partie, nous tenterons de circonscrire et de contextualiser notre thème à travers la définition des concept-clés et les notions relatifs à notre problématique.

La discussion des différentes acceptions du concept de l'identité nous permettra dans un premier moment de les situer en fonction des différents domaines de connaissance et progressivement nous conduira à saisir cette polysémie extrême (*chapitre 01*). Une fois cette notion clé aura été circonscrite, nous examinerons les rapports multiples qu'entretient l'identité avec la langue, la culture ou l'ethnie. La combinaison et la mise en corrélation de ces concepts aboutiront à des implications considérables. C'est pourquoi ce chapitre insistera sur ces rapports d'interdépendance de ces notions et l'impossibilité de les dissocier dans le champ des sciences humaines et sociales y compris la sociolinguistique parce qu'elles sont considérées comme étant à la fois des fondements de cette identité et des symboles de cette dernière (chapitre 02).

Dans le respect de notre perspective, nous nous pencherons dans le troisième chapitre, en particulier, sur la relation entre langue et identité. Ce rapport sera envisagé dans le cadre des enjeux politiques, à travers lesquels s'effectuent les multiples interactions qui donnent lieu à la construction d'une nation ou accorde tout simplement la légitimité aux pouvoirs et aux Etats. L'exploitation de ce rapport servira non seulement l'idéologie sous-jacente à la construction d'une nation mais aussi les revendications identitaires et culturelles des groupes minoritaires considérant cette relation comme une réalité qui ouvre droit à l'autonomie politique.

La seconde partie qui s'inscrit dans la continuité du chapitre 03, interrogera la situation sociolinguistique en Algérie dans sa dimension relative à l'identité collective. Ce moment de notre travail qui consistera à décrire la glottopolitique algérienne, non seulement selon les lois linguistiques en vigueur adoptées par notre politique linguistique et mais aussi à travers la réalité du train, et ce pour expliciter les positions identitaires qui sous-tendent notre politique ainsi que pour dégager les implications identitaires assignées par les données démolinguistiques de l'Algérie.

Le premier chapitre tentera d'éclairer la situation sociolinguistique en Algérie. Après avoir réuni une masse d'informations, nous jugeons qu'il est judicieux d'apporter une vaste synthèse sur le problème des langues qui reste au cœur de la société algérienne. Partons du principe que *« la question de la langue pourrait aussi être replacée dans le cadre de la définition d'une culture maghrébine »*[11] ou tout simplement algérienne. Le deuxième chapitre retracera les lignes directrices de la politique linguistique de l'Algérie et ses implications identitaires et ce, après avoir assorti les données amassées d'analyses susceptibles.

De manière plus concrète, le troisième moment sera consacré aux répercutions identitaires résultants de la politique linguistique éducative. La question des représentations sociolinguistiques prendra toute son ampleur dans ce chapitre (03).

[11] G. Grandguillaume, « Préface », in Michel Quitout, *op.cit.*, p. 07.

Notre réflexion se fleurira dans la troisième partie qui proposera l'adoption et la prise en charge par le système éducatif algérien d'une didactique du plurilinguisme apte à participer à la construction d'une identité collective. Cette identité collective désirée sera donc le fruit des efforts conjugués entre une politique linguistique éducative plurilingue et une didactique du plurilinguisme qui s'attache à tenir compte de la spécificité du contexte linguistique algérien. Le premier chapitre expliquera comment le système éducatif et en particulier l'école algérienne était l'un des instruments de la politique linguistique unificatrice.

> *« Les débats passionnés ont repris sur l'école, le statut de la langue française ou arabe scolaire, le statut et le rôle des variétés de tamazight- appelées tamazight, langue polynomique ?, et de l'amazighité dans l'équation identitaire algérienne. La crise multidimensionnelle que connaît 'Algérie d'aujourd'hui provoque l'hypertrophie du discours sur l'identité et sur la langue perçue comme l'hypostase*

L'objectif de cette exploitation de cette institution affirme le postulat du pouvoir selon lequel l'école est un moyen efficace participant à la construction d'une identité collective dite nationale et un lieu incontournable où se dérouleront ses processus de construction identitaire. Selon cette vision, l'école est considérée comme un outil de résistance et de défi qui peut contrecarrer le flux envahissant de la mondialisation et ses effets nocifs à l'unité de la nation.

Du fait, la pluralité et la diversité de la situation linguistique algérienne nous ont conduit à réfléchir sur l'apport de la prise en charge des langues existantes dans la construction identitaire (chapitre 02). Nous terminerons notre travail par la proposition de quelques pistes qui tercerons les lignes directrices d'une didactique du plurilinguisme constructive d'une identité de fait qui pourrait avoir le jour grâce à l'initiative des didacticiens et des enseignants. Cette approche plurilingue contextualisée que nous recommandons pour répondre aux finalités identitaires attendues se nourrit de notre hypothèse qui stipule que la compétence plurilingue est l'un des principaux fondements de notre identité collective.

PREMIÈRE PARTIE :

LANGUE, CULTURE ET IDENTITÉ ENTRE OBSCURITÉ CONCEPTUELLE ET COMPLEXITÉ CORRÉLATIVE

I. LANGUE, CULTURE ET IDENTITÉ : ENTRE OBSCURITÉ CONCEPTUELLE ET COMPLEXITÉ CORRÉLATIVE

La notion d'identité qui se caractérise par sa fluidité, sa polysémie et la richesse de ses connotations est particulièrement difficile à circonscrire d'emblée. Mais cette difficulté n'est pas purement linguistique car pour définir et analyser l'identité, nous devons prendre position à propos de tels problèmes, c'est s'engager dans des débats idéologiques, politiques ou parfois politicienne. Dès lors, il nous semble vain d'isoler dans l'identité de ce qui relève de la politique. Au contraire, nous admettons que les phénomènes identitaires sont de nature intrinsèquement politique.

Aujourd'hui, tout discours politique sur la construction ou la quête d'une identité collective en Algérie, dite souvent nationale, passe nécessairement par la prise en considération des enjeux linguistiques et culturels qui sont liés à cette question identitaire.

Personne ne peut donc nier le fait que la langue peut être mobilisée par la politique ou l'idéologie : *« le rôle de la langue comme marque identitaire peut être très politisé, surtout quand la langue définit l'unité d'un groupe social »*[12] comme l'affirme très justement M. Salikoko. Cette position politique s'oppose à celle qui minimise le rôle de l'intervention des facteurs politiques en mettant en valeur les mécanismes et les rapports mutuels qui régissent cet univers clos.

Dans cette perspective, la langue peut servir comme le noyau permanant et le garant de cette identité nationale, surtout dans ces circonstances mouvantes caractérisant notre société algérienne. Une langue ne peut pas être donc appréhendée indépendamment du patrimoine culturel, idéologique ou esthétique qu'elle véhicule d'une manière ou d'une autre. Au contraire : *«Une langue ne sert pas*

[12]M. Salikoko, « Identité », in Marie-Louise Moreau (éd), *Sociolinguistique : Concepts de base.* Mardaga, Liège, 1997, p.161.

à communiquer, elle sert à être»[13] ; cette réflexion de Jacques Berque exprime clairement le lien profond de la langue à l'identité.

A l'instar de ces propos, nous pouvons comprendre les conduites de l'être humain à défendre et protéger d'une façon vulnérable sa propre langue non seulement comme moyen de communication mais aussi comme gage de son identité et de son appartenance à un groupe. Ainsi le discours sur l'identité nationale suscitait un débat acharnant et prolongé, mais parfois des combats mortels car toute communauté tient farouchement à afficher sa propre identité qui symbolise et affirme son existence même dans ce monde.

Ces considérations seront développées dans cette partie introductive de nature descriptive et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des rapports mutuels entre langue, culture et identité, souvent abordés de manière simpliste.

Elle se propose donc de définir ces concepts et de décrire ces liens comme étant les outils conceptuels permettant de comprendre puis d'analyser la question linguistique en Algérie. Pour aborder cette problématique, nous adoptons les propos incontournables de Grandguillaume : *« il est important de bien expliciter les enjeux symboliques, culturels, sociaux et politiques qui lui sont liés ».*[14]

Signalons ainsi que notre approche de cette question se situe entre deux positions. L'une qui est qualifiée de politique ou plutôt de politicienne valorise l'intervention des facteurs politiques et insiste sur leur rôle décisif dans cette question identitaire en ignorant tous les mécanismes relatifs à ce champ. L'autre exclut tout apport de la politique en mettant en valeur les règles et les rapports mutuels qui régissent le fonctionnement interne de cet univers fermé. Mais notre position ne peut en aucun

[13] J. Berque cité par G. Grandguillaume, « Pour une anthropologie de l'arabisation au Maghreb », in *Peuples Méditerranéens*, N°1, L'Harmattan, Paris, octobre-décembre ,1977, p.95-119.

[14] G. Grandguillaume, « Les enjeux de la question des langues en Algérie », in (R). BISTOLFI & (H). GIORDAN. (dir), *Les Cahiers de confluences. Les langues de la Méditerranée*, L'Harmattan, Paris, 2002, p.141.

cas nier le fait que la langue peut être mobilisée par la politique ou l'idéologie puisque « *Ce ne sont que les marées idéologiques et utilitaristes qui instrumentalisent la langue : du droit à la différence linguistique et culturelle au pouvoir monolingue, impérieux et inquisiteur* »»[15] comme l'affirme très justement Mohammed Chaouki Zine.

Vu la vitalité et la perméabilité de certaines notions qui appartiennent à un domaine de recherches particulièrement ouvert à la transdisciplinarité telles que identité culture, ethnie ou nation, nous essayerons dans ce chapitre introductif de les approprier à la perspective sociolinguistique.

[15] *Op.cit.*, p.154.

I.1.AMBIVALENCE ET INTERDISCIPLINARITE DU CONCEPT DE L'IDENTITE

Le présent chapitre envisagera sous l'angle théorique la problématique relative au concept de l'identité ainsi qu'à l'ambiguïté fondamentale qu'il présente, et à travers les différentes approches relevant des champs disciplinaires divers. Au cours des dernières décennies, ce substantif « identité » et l'adjectif qui en dérive, « identitaire » sont des mots qui ont jailli en envahissant non seulement les recherches académiques mais aussi la scène publique.

> *« De nos jours, et cela depuis près de cinquante ans les ouvrages et articles parlant de l'identité sont plus prisés d'un grand public comme du public spécialisés en sciences humaines. Le succès du concept s'est accéléré depuis. On peut compter chaque année près d'une dizaine d'ouvrages et près d'une vingtaine d'articles abordant ce sujet »*[16]

Il s'agit d'un phénomène de mode, l'abondance des expressions telles que quête identitaire, repli identitaire, revendication identitaire est particulièrement significative et suggère la valeur importante attribuée à ce concept et relève la place privilégiée à laquelle était invoquée.

Il sera donc nécessaire de nous interroger sur les différentes acceptions de ce terme dans le dessein d'éclairer cette ambiguïté réelle puisqu'il possède deux significations différentes mais qui se contredisent aussi. D'une part « *le dictionnaire associe le mot identité avec la similitude et la communauté, l'unité et la permanence, et l'oppose à l'altérité, au contraste à la différence, et à la distinction. Ici, l'identité est le caractère de ce qui est identique »*[17]. D'autre part, l'identité se présente comme structure ouverte, toujours en mouvances, en communication avec l'extérieur, et où le regard d'autrui est structurant. Elle est donc ancrée dans la relation avec autrui et s'enrichit de cette différence entre le même et l'autre. Cette deuxième acception instaure une

[16] A. Mucchielli, *L'identité*, PUF, Paris, 2003 (6ème éd), p. 06.
[17] F. Lorenzi-Cioldi & W. Doise, « Identité sociale et identité personnelle », in R.Y. Bourhis & J.-P Leyens, *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Mardaga, Liège, 1999, p.69.

interaction fondamentale entre les deux termes du couple « identité / altérité » et conçoit autrui comme « un *miroir dont chacun a besoin pour se reconnaître lui-même »*[18] .

Cette double conception de l'identité n'est pas la seule entrave à franchir car nous reconnaîtrons que la réflexion sur l'identité nous place sans cesse à des carrefours de disciplines voire de théories (anthropologique, psychologique, sociologique, culturelle, etc.) Aussi, la diversité des formes de l'identité et la multiplicité des référents définitoires (racial, ethnique, culturel, linguistique, etc.) complexifient notre tâche.

> *« Ainsi donc, il existe quantité de définitions possibles de l'identité. Chaque science humaine, en fonction de sa théorie de référence, en fonction des concepts qui lui servent à découper le monde, peut proposer une approche spécifique de l'identité d'un acteur social. […] aucune science ne peut définir l'identité totale d'un acteur, chaque science en propose une approche »*[19]

Nous tenterons d'abord, à travers l'examen des emplois variés du terme d'identité et de ses synonymes, d'en dégager une synthèse. Pour en expliquer les processus de construction, nous adopterons par la suite l'approche sociologique qui stipule que l'identité collective se forme ou plus précisément se construit au sein de la société et que *« les acteurs sociaux étant constructeurs de leur identité, des matériaux leur sont nécessaires pour la réalisation de tel ouvrage »*[20]*.* En effet, la socialisation à travers ces différentes formes (école, religion etc.) constitue un moyen participant à la construction sociale de l'identité.

Enfin, nous terminerons notre parcours par l'exposé des manifestations de l'identité à travers les différentes stratégies identitaires pour montrer, d'une part, la fluidité de cette notion d'identité. D'une autre part, nous soulignons le caractère interactif et continu du processus identitaire où le sujet, en mobilisant à chaque fois des

---

[18] E-M. Lipiansky, «psychologie aujourd'hui», CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, 1998, p.25

[19] A. Mucchielli, op.cit, p.17.

[20] G. Vinsonneau, *L'identité culturelle*, Armand Colin, Paris, 2002, p.13.

identifications conformes aux différentes situations et personnes auxquelles il est confronté, adopte des stratégies dont l'objectif :

> *« Est non seulement de permettre au sujet de gérer l'écart qui existe entre codes symboliques, des modèles identificatoires et des normes de rôles, proposés par les différents contextes, mais aussi de pouvoir réagir aux identités prescrites dans lesquelles il ne se reconnaît pas »*[21]

En somme, compte tenue de l'importance majeure que nous accordons dans la présente recherche au concept d'identité dans la compréhension des attitudes vis-à-vis le linguistique et le culturel, l'objectif de ce chapitre sera d'en clarifier le contenu.

I.1.1. LES IDENTITES OU L'IDENTITE ?

Dans l'objectif de nous doter d'une définition de ce terme, nous parcourons les acceptions des différentes identités individuelles et collectives. Nous opposerons l'identité positive à l'identité stigmatisée, l'identité multiple à l'identité unique puis nous distinguerons les identités collectives : culturelle, nationale. Nous compléterons, enfin, ce survol par la distinction identité sociale /identité personnelle.

D'après Malewska-Peyre Hanna, l'identité positive se définit comme *« Le sentiment d'avoir des qualités, de pouvoir influer sur les êtres et les choses, de maîtriser (au moins partiellement) l'environnement et d'avoir des représentations de soi plutôt favorables en comparaison avec les autres»*[22]. L'identité négative serait, par contre, un sentiment de mal-être, d'inégalité par rapport aux autres, d'être mal considéré et mal jugé par les autres. Elle serait due à des interactions défavorables et s'expliquerait par ce que l'auteur appelle la *stigmatisation*. En effet, selon cet auteur, *« le jugement positif ou négatif porté sur un individu est dans une large mesure fonction de sa réponse aux attentes des autres. »*[23] Par ailleurs, *« l'appartenance à certaines catégories est associée a priori à des rejets et à des jugements négatifs (stéréotypes). »*[24] Et les

[21] Z. Guerraoui & B. Troadec, *Psychologie interculturelle*, Armand Colin, Paris, 2000, p.79.
[22] H. Malewska-Peyre, « Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires », in *Stratégies identitaires*, Camilleri. (C). & al. Paris, PUF, 1990, p.113
[23] *Ibid.*
[24] *Ibid.*

attentes négatives ont sur l'individu une influence importante quand elles proviennent des groupes de référence ou des personnages puissants.

Les recherches de Malewska-Peyre[25] et ses collaborateurs ont abouti à la conclusion que les Maghrébins venant des classes défavorisées étaient particulièrement affectés par les représentations stéréotypées ou figées et se montraient disposés à dévaloriser leur propre image : *« Ils reprennent pour eux l'identité du paresseux, de l'hypocrite, de l'incompétent, qui correspond aux étiquettes racistes. »*[26]. La délinquance dont les parents à la maison et les enseignants à l'école *« ont déposé les germes par leur mésestime méprisante et hostile »*[27] apparaît alors comme une stratégie de compensation, comme un outil de défense contre la sous-estimation.

Si l'identité négative risque de plonger un individu dans la dépression et la souffrance morale et peut susciter l'anticipation de l'échec avec toutes les réactions cohérentes qui s'en suivent, seule l'identité présentant un degré suffisant de positivité peut, au contraire, être source de confiance en soi, de volonté, d'action et, par suite, d'épanouissement et de succès.

Ainsi, Michèle Cifali appelle *identité clivée*, celle d'une personne qui a fondé son existence sur un facteur unique, qui s'est limité à une identification à partir de laquelle il se reconnaît et veut être reconnu. Elle appelle ouverte l'identité multiple d'un individu qui s'est construit sur une diversité d'identifications. *« Plus un individu a d'appartenances multiples – il peut être enseignant, mais aussi joueur de football, membre d'une association…- plus il a de richesses qui se complètent. »*[28].

Alors que l'identité culturelle, nous laisse entendre que la culture du groupe est réservé à lui seul, qu'elle est immuable et qu'elle a ses propres sources, l'identité

[25]H. Malewska-Peyre. & al., *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés,* Paris, La Documentation française, 1982, pp. 53-64.
[26] H. Malewska-Peyre. & al, *op.cit*.,p.119.
[27] Mailloux (1965), cité par Malewska-Peyre (H)., « Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires », *op.cit.,* p.114.
[28]M. Cifali, *Le Malaise identitaire des enseignants d'aujourd'hui*, *Enseignement Catholique, Actualités,* n°25, avril 2000, p.17

nationale, tout en reconnaissant la spécificité identitaire du groupe, reconnaît les multiples éléments extérieurs que l'identité nationale a empruntés et admet les circonstances qui l'ont composée.

> *« Les identités qui s'affirment à travers le monde sont au mieux le résultat d'une construction culturelle, politique ou idéologique, autrement dit d'une construction historique. Elles sont l'expression de « stratégies identitaires », rationnellement conduites par des acteurs identifiables (…) et des rêves ou des cauchemars identitaires auxquels nous adhérons parce qu'ils nous enchantent ou nous terrorisent »*[29]

Dans maintes situations, l'identité culturelle est source de heurts, sinon d'exclusion et d'hégémonie. En revanche, même si elle a engendré des conflits ou des affrontements, l'identité nationale, reconnaissant sa source et ses circonstances historiques, ne rejette ni le dialogue ni l'échange interculturel.

► Identité sociale (collective) et identité personnelle

En un premier sens, *l'identité sociale*[30] représente l'image que le groupe a de l'individu et les conduites que la collectivité groupale attend de lui. En une seconde acception, complémentaire au premier, l'identité sociale signifie l'appréhension objective de l'identité de l'individu, à ce qui permet de le définir de l'extérieur ; c'est l'identité « pour autrui ». Elle définit sa position dans le système socio-économique (la catégorie socioprofessionnelle), dans la culture, la langue et le système politique et idéologique (affiliations idéologique, philosophique, religieuse etc.) ainsi que les catégories biologiques et sociales auxquelles il appartient (sexe, âge, état civil, ethnie, nationalité).

Pendant longtemps, les sociologues ont vu dans l'identité sociale l'identité tout court sous prétexte que la première détermine, selon les termes de Durkheim, *« les manières de faire, de sentir et de juger »* d'un individu. Ils n'ont cependant pas tardé à

---

[29] F. Bayart, *L'Imaginaire dans l'affirmation identitaire*, *Sciences Humaines. Hors-série* N°15, Déc.-Janv. 1997, p.43-44

[30] Cf, dans l'ouvrage, Pierre Tap, *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1980, pp.11-15.

remarquer que, bien que la conscience qu'un sujet a de lui-même soit forcément assignée par ses catégories d'appartenance, le discours, les croyances et les façons d'être et de faire des individus appartenant à une même identité sociale peuvent ne pas être identiques. D'autre part, il est incertain que les individus concernés sentent que ces catégories objectives, à eux uniquement, les définissent en tant que personnes privées. Ainsi, la prise en considération de l'appréhension subjective, du « pour soi », de l'identité personnelle est-elle devenue nécessaire pour parvenir à une conception plus exhaustive de l'identité.

Par conséquent, l'identité personnelle n'est pas léguée telle quelle à la naissance. Elle n'est pas une appartenance héritée et figée à une culture, à des catégories sociales déterminées et immuables. Si elle est *« en partie façonnée par les traits de personnalité, qualités et défauts, que l'entourage attribue à l'enfant, puis à l'adulte, et qui sont intériorisés par le sujet »*[31] , nous estimons que:

> *« Elle ne se réduit pas à une intériorisation passive et mécanique des identités héritées, de l'ensemble des caractéristiques liées à la naissance (…) ni des rôles statutaires prédéfinis. Au contraire, elle se conquiert souvent contre celles-ci, par distanciation et ruptures n'excluant ni les continuités ni les héritages »*[32]

L'identité personnelle doit se concevoir comme un *processus d'identisation* par lequel l'individu cherche à devenir ce qu'il a choisi d'être. Selon Erickson[33], le fonctionnement de ce processus s'explique par la dualité de l'identité qui est, d'une part, sentiment conscient de particularité personnelle, et de l'autre, un exercice inconscient tendant à restituer la solidarité de l'individu avec les représentations du groupe . L'identité se forme selon lui au cours de l'existence, mais notamment à l'occasion de circonstances de séparation ou de crise. L'adolescence représente la période la plus critique de cette crise identitaire[34]. Développant cette réflexion d'Erikson, Florence Giust-Desprairies affirme : *«Processus continu entre des logiques psychiques et des logiques sociales,*

[31] I Taboada-Leonetti, « Stratégies identitaires et minorités », in CAMILLERI C. & al., *Op.cit*., p.45.
[32] C. Dubar, *op.cit.*, 2000, p.200
[33] E. H. Erikson, *Sciences Humaines* Hors série N°15, Déc.-Janv. 1997, p.13.
[34] On reconnaît d'ailleurs à Erikson le mérite d'avoir, le premier, utilisé le terme « crise d'identité ».

l'identité toujours en construction, toujours inachevée, surgit comme question dans les situations de crises. »[35]

A notre tour, nous précisons que nous emploierons le terme d'identité selon l'acception d'Erikson qui nous semble la plus pertinente car elle suppose une interrelation de l'identité individuelle et de l'identité sociale dans un même mouvement d'édification d'une identité de fait. Celle qui combine les attributs sociaux catégoriels avec les caractéristiques psychologiques personnelles.

Et de l'ensemble des distinctions qui ont précédé, nous retiendrons que l'identité collective est une structure dynamique : une organisation cognitive, affective et émotionnelle mais également un processus. L'identité écrit Erikson:

> *« Surgit de la répudiation sélective et l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorbation dans une nouvelle configuration qui , à son tour, dépend du processus grâce auquel une société identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est, et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté »*[36]

Cette conception dynamique permet de considérer les deux dimensions individuelle et sociale comme substituables.

Ayant, par hypothèse, lié le rapport à la langue à la dynamique identitaire, nous avons besoin d'en donner une conception claire. Nous le ferons à travers un certain nombre de jalons qui contribueront à préciser le mécanisme de construction de l'identité et les éléments qui le constituent, son fonctionnement et les conditions dans lesquelles il se réalise, sa finalité et la diversité des stratégies par lesquelles cette finalité se trouve confirmée.

---

[35] F. Giust-Desprairies, « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Education permanente,* n°128/1996-3 Hors série, p.65

[36] E. H. Erikson, *Adolescence et crise : la quête de l'identité,* Paris, Flammarion. 1972, p.167

I.1.2. INTERDISCIPLINARITE DU CONCEPT D'IDENTITE

Claude Dubar répartit les diverses acceptions du concept d'identité en deux grands ensembles qui correspondent à deux thèses : la position *essentialiste* et la position *nominaliste*.

La première, se réclamant de Parménide, philosophe de la stabilité, postule l'existence d'*essences* ou substances originelles et immuables, réalités en soi qui déterminent sans être déterminées. C'est l'identité des êtres qui fait qu'ils restent, dans le temps, identiques à leur essence et que, par la sorte, ils demeurent distincts et repérables. La seconde thèse affirme avec Héraclite que tout se transforme. L'identité d'un être évolue et change en fonction du contexte spatiotemporel. Les identités ne sont perceptibles que par leurs dénominations : elles sont « *le résultat d'une double opération langagière : différenciation et généralisation* »[37]

Appliquées aux humains, ces positions ont des répercussions importantes. La position essentialiste, historiquement première, postule qu'à la naissance, l'identité existe déjà, héritée, certainement particulière : les êtres humains sont principalement distincts. L'individu humain accomplit son destin implacable et reste constamment identique à son être essentiel. Par contre, la position nominaliste, historiquement tardive, considère que l'identité n'est point héritée mais se construit, n'est point figée mais évolue et que les différences entre les individus sont accidentelles. L'identité serait, dans ce cas, le résultat changeant de diverses identifications évolutives. : Les identifications proclamées par soi-même et les identifications assignées par les autres.

L'examen diachronique du concept d'identité que proposent Edmond Lipiansky et ses collaborateurs[38] et dont nous reformulons ci-après les principaux moments, rejoint l'étude réalisée par Dubar et explique comment s'est fait le passage de la position essentialiste à celle nominaliste.

---

[37] *Op.cit.,* p.3.
[38] E. M. Lipiansky, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez, « Introduction à la problématique de l'identité », in C. Camilleri et al, *op.cit.,* pp. 7-21

► L'anthropologie psychanalytique

Erikson[39] a entrepris les études de l'anthropologie psychanalytique en s'attaquant aux troubles sentis par les anciens militaires de la Seconde Guerre Mondiale. Il s'est fondé dans sa recherche de l'identité sur les notions freudiennes d'identification et d'inconscient ainsi que sur l'image de soi du sujet. Exploitant son statut d'émigré, Erikson a complété sa conception de l'identité par une approche ethno-psychologique: prenant conscience des affrontements suscités chez les immigrés par le dédoublement du référent culturel, il déclare avoir diagnostiqué une *crise de l'identité culturelle*.

Dans cette optique, l'identité se définit à travers les différentes identifications de l'enfance puis de l'adolescence, qui se jouent sur un fond de participation de la part de l'individu aux idéaux et aux modèles culturels de son groupe. L'impact de la culture sur la construction de l'identité apparaît de façon plus explicite dans les recherches de Devereux[40]. Selon ce dernier, le *modelage culturel* de l'individu débute même avant sa naissance, durant la période où il est attendu : les attentes et les rêves des parents et du contexte social sont façonnés par le cadre culturel. Ainsi, la culture fournit-elle un cadre global de pensée et de désirs et entre donc dans la formation du sentiment d'identité.

► La psychologie sociale

La psychologie sociale dont les pionniers George Herbert Mead et Heider, a proposé une autre perspective en entreprenant un autre type d'étude. Elle a conçu l'identité comme entité en étroite relation avec les mécanismes sociaux. Mead affirme que *« le soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale et naît dans l'expérience sociale. »*[41]

[39] *Op.cit.*, 1972.
[40] G. Devereux, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard, 1970
[41] G.-H. Mead, *Mind, self and society,* Chicago, Chicago University Press, 1934, Trad. Franc., *L'esprit, le soi et la société,* Paris, PUF, 1963, p. 115

Tajfel a présenté l'impact social sur la construction des perceptions du sujet; le processus de classification sociale permet à l'individu d'organiser l'information qu'il reçoit de la situation, en favorisant certaines propriétés et en sous-estimant d'autres.

Goffman[42] a participé plus directement à cette entreprise de conceptualisation de la notion d'identité en approfondissant la théorie du rôle. La vie est une sorte de scène de théâtre et l'individu est appelé à dévoiler sa capacité d'accomplir les rôles attendus de lui. Goffman affirme que les différentes identités ou présentations de soi de l'acteur social s'institutionnalisent sous forme d'un ensemble d'attentes du public à son égard. Le faux-semblant, appelé par Goffman identité virtuelle, sert de stratégie défensive à qui veut sauver la face quand il ne croit pas à ce qui est objet de consensus social. Ce mécanisme suppose chez l'acteur social la capacité de se voir en train d'accomplir un rôle. Elle suppose une certaine distance entre les identités qu'il joue ou qu'il est demandé à revêtir, et son vrai Moi.

► La sociologie

Le point de vue sociologique sur l'identité a été développé à partir de recherches entreprises sur des groupes minoritaires.

Ces recherches ont d'abord montré que les groupes sociaux intériorisent une certaine interprétation de la place qu'ils occupent dans les rapports de production et de pouvoir, de telle sorte qu'ils ne perçoivent pas l'influence sur leurs destinées des déterminismes sociaux. Ils en arrivent même à justifier par leur propre incompétence ou leur propre manque de chance, l'exploitation et la discrimination dont ils sont les objets. L'identité fut alors considérée comme une représentation de soi façonnée par l'idéologie dominante, comme une aliénation de soi.

[42]E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973 ; et *Stigmate*, Paris, Minuit, 1975.

Cependant, d'autres travaux ont montré que les groupes dits dominés ne sont pas aussi démunis qu'on le pense et que les identités assignées, quand elles ne sont pas refusées, ce qui a été constaté plus d'une fois, se trouvent modifiées. Par ailleurs, il a été également prouvé que des groupes placés dans des situations semblables ont réagi différemment. L'impact des groupes sociaux dominants est incontournable mais non irréversible puisque les acteurs sociaux disposent toujours de quelque marge de manœuvre.

A travers toutes ces optiques anthropologique, sociologique et psychosociologique, nous en sommes arrivés :

> *« À mettre en doute l'hypothèse d'une identité unique. Il y a aujourd'hui, écrivent les auteurs de cet aperçu historique, un consensus pour supposer que chaque individu (et chaque groupe) peut disposer, successivement ou simultanément, de plusieurs identités dont la matérialisation dépend du contexte historique, social et culturel où il se trouve. »*[43]

Cette conception remet en question l'universalité du sentiment d'identité et avance l'hypothèse que notre conception de la personne et de son identité est également un produit historique. Claude Lévi-Strauss réduit l'identité à *« une sorte de foyer virtuel auquel il est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses.»*[44]

Désireux de marquer le caractère jamais fini de l'identité et reproduisant les mêmes termes, Claude Dubar écrit : *« L'identité est aussi […] un foyer virtuel qui n'existe pas (comme objet réalisé) mais auquel on croit et qu'on a besoin de dire (comme sujet) pour vivre et agir avec les autres. »*[45]

Alors que les premières études sur l'identité présentaient celle-ci comme une entité en soi stable et aux contours précis, les trois dernières décennies du XXe siècle ont vu se développer, en sciences humaines, le courant interactionniste qui, riche des apports

[43]E. M. Lipiansky et al*., op.cit.,* p.18
[44]C. Levi-Strauss, *L'Identité*, (Séminaire dirigé par), Paris, Grasset, 1977, p. 322
[45]C. DUBAR, 2000, *op.cit.,* p.228.

des courants de pensée du siècle, met l'accent sur le processus et sur le caractère relationnel et dynamique des identités. L'individu ne se contente plus de subir : il devient acteur et réagit selon ses caractéristiques individuelles aux assignations identitaires provenant de la société. Il développe des stratégies qui lui permettent de préserver le sentiment de son identité.

C'est ce processus à travers lequel se construit l'identité que nous tenterons d'élucider dans les pages qui suivent.

I.1.3. LA SOCIALISATION ET LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Une façon de préciser les éléments qui constituent l'identité personnelle serait de définir celle-là comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même. Une autre façon serait de dire que l'identité personnelle c'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres.[46]

Cet ensemble de représentations à propos de soi-même ne se constitue qu'en rapport avec les autres. Nous chercherons à savoir pourquoi et de quels autres il s'agit. Platon déjà avait montré qu'il existe une inclusion mutuelle de l'Identité et de l'Altérité. Les êtres sont « mêmes » et « autres » en même temps, des fusions d'identités et de différences.

> *« La différence ne fait jamais différer totalement ; la ressemblance ne fait jamais ressembler totalement.[…] Si l'identité était pure, tout serait indistinct, ou plutôt il n'y aurait pas de tout (le tout est l'unité d'une pluralité). Si l'altérité était pure, tout serait dissocié, dispersé : la multiplicité ne serait pas plusieurs, car rien ne ferait nombre avec rien. »*[47]

[46] P. Tap, *Marquer sa différence*, *Sciences Humaines* Hors série N°15, Déc.-Janv. 1997
[47] Altérité (Philosophie), *Encyclopedia Universalis*, Edition électronique, France, 1995

Certes, tous les théoriciens de l'identité soulignent l'importance d'autrui dans la construction de l'identité, que ce soit pour se différencier ou se conformer, pour se présenter aux autres et en être reconnu ou s'en protéger.

Erving Goffman[48], présente la vie sociale comme un théâtre dans lequel chacun tient un rôle bien défini. Il dit que la présentation de soi exprimée par les habitudes, comportements, l'habillement, les idées, etc. tend à donner une certaine image de soi dont on attend qu'elle soit confirmée par autrui.

Pour George Herbert Mead[49] l'identité est constituée de trois instances, le *moi*, le *je* et le *soi*. Il précise que le *moi* est l'ensemble des rôles que l'individu apprend à jouer dans le groupe social qui est la sienne. Le comportement individuel ne peut donc être compris qu'en fonction du comportement collectif. Cependant, l'individu est capable de spontanéité et d'innovation personnelle : c'est la fonction spécifique du *je*. Par contre, le soi se développe comme résultat des relations que l'individu entretient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés.

Erik Erikson[50] reconnaît que l'identité présente deux faces : d'une part le sentiment conscient de spécificité individuelle et, de l'autre, l'effort inconscient tendant à assurer la participation de l'individu aux idéaux et aux modèles culturels de son groupe.

Edmond Marc Lipiansky[51] et ses collaborateurs déclarent : *« Il faut dégager, au-delà des représentations de surface, les structures profondes qui façonnent l'identité dans son aspect relationnel, car le rapport à l'autre, dans l'opposition et dans la conjonction, a une valeur constitutive. ».* Sartre avait déjà, dans de maintes recherches, traité l'influence du regard de l'autre. Il avait souligné l'importance de ce regard dans l'élaboration même de la conscience du Moi. Il avait stipulé qu' *« il suffit qu'autrui me regarde pour que je sois ce que je suis. »*[52]. Parlant de l'homme contemporain, François

[48] E. Goffman, *op.cit.*
[49] G. H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*, Paris, PUF, 1963
[50] *Op.cit.*
[51] *Op.cit.*, p.20
[52] SARTRE J.-P., *L'Etre et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p.308

de Singly déclare : *« Il souhaite avoir près de lui un Pygmalion, c'est-à-dire un proche qui ne le crée pas mais qui l'aide à découvrir son identité cachée au fond de lui. »*[53]

Etudiant la situation des minorités en France, Isabelle Taboada- Leonetti affirme que le regard de l'autre peut contribuer à produire une identité collective. *« Indifférence, rejet, invisibilisation, sympathie ou haine suscitent autant de réponses spécifiques. Les minorités, et les identités minoritaires, sont produites en partie par le regard de l'Autre, du majoritaire. »*[54]

A son égard, le psychiatre Ronald D. Laing[55] soutient que l'identité de soi ne s'actualise que grâce à l'existence de l'autre ; d'abord, parce que chaque identité ne se définit que dans un rapport à une autre identité : homme s'oppose à femme, celle de parent à celle d'enfant, etc. Ensuite, parce qu'elle implique la reconnaissance d'autrui de laquelle l'image que l'on tend à donner de soi-même attend sa confirmation.

A ce même sujet, Claude Dubar voit que :

> *« Le cœur du processus relationnel est bien d'abord l'intériorisation active de l'autre en soi, en même temps que la reconnaissance de " soi-même comme un autre " au centre du processus biographique intime, médiateur du "il ou elle" [...] entre le soi-même réflexif ("avoir quelqu'un à qui parler") et le soi narratif ("se raconter à partir de l'autre", dans un projet de vie partagée.»*[56]

Ainsi, nous le constatons chez tous les auteurs que nous avons survolés, autrui entre dans la constitution de l'identité. Ce peut être un individu ou une collectivité, il peut être connu ou anonyme. Aussi, reprenant la terminologie de Mead, distinguerons-nous les *Autruis significatifs* (individus et groupes amis et parents) et les *Autruis généralisés* (individus et groupes servant à définir des rôles et des statuts et à proposer des modèles sociaux et culturels). Nous prolongerons cette analyse de la construction de l'identité – qui laisse entrevoir déjà le lien entre l'identité de l'enseignant et ses

---

[53] F DE Singly., «La Fabrique familiale de soi», *Sciences Humaines* Hors série N°15, Déc.-Janv. 1997
[54] I. Taboada-Leonetti, «Stratégies identitaires et minorités», CAMILLERI C. et al., *op.cit.,* p.60
[55] R.-D. Laing, *Le Soi et les Autres,* Paris, Gallimard, (trad. Franç.), 1971, p.99
[56] *Op.cit.,* p.213

rapports avec ses élèves - par l'analyse de la construction progressive de la conscience de soi

Tenant compte de la capacité de l'individu à se décentrer et de la fonction adaptative que remplit l'identification, nous comprenons qu'une personne qui se sent en sécurité au sein d'un groupe ait plutôt tendance à s'affirmer dans sa singularité. Par ailleurs, étant appelée à s'intégrer à divers types d'institutions (famille, école, groupes socioculturels et professionnels), la personne en arrive, par appropriations successives de leurs attributs identitaires et de leurs systèmes de référence, à se doter d'une synthèse personnelle, à avoir son propre style.

Reconnaissons enfin que les rôles assignés par la société laissent toujours à la personne une marge d'originalité dans l'acquittement de son rôle et que la pression de conformité que le groupe exerce sur la personne n'exclut pas la tolérance d'une certaine autonomie.

La constitution de la conscience de soi représente un premier jalon dans la construction de l'identité. Or, nous venons de le constater, la conscience de soi est en lien avec ce qu'on a l'habitude d'appeler le développement psychologique et social de la personne. Elle est en lien avec la socialisation qui consiste à préparer la personne à devenir un membre actif dans sa société, un membre qui, tout en occupant une place et une image uniques et qui lui sont reconnus comme tels, partage avec les autres membres de sa société objectifs, valeurs et idéaux. Ainsi, une théorie de l'identité se confond-elle avec une *théorie de la socialisation*.

Nous poursuivrons l'étude de la construction de l'identité par le survol du parcours des théories de la socialisation tracé par Claude Dubar[57], parcours que nous ferons suivre de la conception que celui-ci propose de l'identité.

[57] C. Dubar, *op.cit.*, 2000, pp.19-105

► Les théories de la socialisation

Rompant avec les conceptions mécanistes, Piaget propose une conception dynamique de la socialisation, basée sur la notion de stades de développement et de processus d'équilibration ou de transaction (assimilation/accommodation) entre l'individu et son milieu. Cependant, les limites de cette conception sont de trois ordres. D'abord, elle considère l'adolescence comme le dernier stade des structures cognitives et comme la période d'achèvement du processus de socialisation. Ensuite, elle met en relation les structures logiques et les formes sociales comme si la socialisation se développait dans un vide symbolique et culturel. Enfin, elle minimise les variations inaperçues, au plan des produits de la socialisation, selon les époques, les types de société, les groupes ou les classes sociales.

A l'opposé, l'anthropologie culturelle montre que la personnalité des individus est le produit de la culture dans laquelle ils sont nés. Elle décrit la formation des personnalités comme une incorporation progressive de la culture de leur société d'appartenance. Dans cette perspective les anthropologues considèrent *la* personnalité de base comme l'ensemble des caractéristiques psychologiques propres aux membres d'une société donnée.

Cependant, comment concilier le concept de personnalité de base, concept de reproduction, avec celui de changement que chaque génération apporte?

La théorie fonctionnaliste, très proche de la précédente, avance l'idée que la socialisation sert à adapter les personnalités individuelles au système social. Des agents socialisateurs assurent cette fonction. Nous reprocherons également à cette théorie de réduire la socialisation à un simple dressage.

Selon Bourdieu, en assurant l'incorporation des *habitus* de classe –système de dispositions liées à une trajectoire sociale-, la socialisation produit l'appartenance de classe des individus et maintient l'existence de la classe. Cependant, le concept

d'*habitus* à lui seul ne saurait expliquer la socialisation dans son sens changeant et dynamique. Pour pallier cette déficience, Bourdieu propose une double articulation :

▪ Une articulation entre *trajectoire* et *système* : la trajectoire étant définie comme l'ensemble des ressources dont dispose un individu pour faire face à un système ; ce qui autorise à entrevoir un changement ;

▪ Une articulation entre *trajectoire antérieure* et *stratégie* : l'avenir n'est plus définitivement déterminé par le passé.

D'après les théories de la construction sociale de la réalité, la socialisation consiste, pour l'individu, à gérer une dualité irréductible : d'une part, se faire reconnaître par les autres en se conformant à la culture du groupe et, de l'autre, accomplir les meilleures performances possibles et optimiser ses avoirs et son pouvoir.

Les deux systèmes d'activité les plus structurants de l'identité, selon Habermas, sont *l'activité instrumentale* –qui relie, autour des processus de travail, les finalités économiques et les moyens techniques et organisationnels permettant de les atteindre- et *l'activité communicationnelle* qui structure l'interaction entre les individus. Selon lui, toute la socialisation se passe entre l'agir instrumental, ou systèmes de production, et l'agir communicationnel, ou mondes vécus des relations sociales.

Max Weber affirme le passage historique et progressif –mais non linéaire- d'une *socialisation communautaire* dominante à une *socialisation sociétaire* dominante. Il définit ce passage en termes de *rationalisation sociale*. La première forme de socialisation présuppose une collectivité d'appartenance (un *Nous*) et notamment une communauté linguistique alors que la seconde est l'expression d'une constellation d'intérêts variés. La forme sociétaire présuppose un groupe d'individus humains

rattachés les uns aux autres par des intérêts et au sein duquel *« chacun est pour soi et dans un état de tension à l'égard de tous les autres »*[58].

► La conception de Claude Dubar

De ce rapide parcours des théories de la socialisation Dubar dégage une approche qui, tout en introduisant la dimension subjective au cœur même de l'analyse sociologique, tente de comprendre les identités comme des produits d'une tension interne au monde social lui-même et non d'abord comme des résultats du fonctionnement psychique et de ses mécanismes.

Cette tension provient selon Dubar du caractère fondamentalement conflictuel de l'identité. En effet, toute sa théorie de la socialisation (ou de l'identité) repose sur des distinctions, sur des éléments en opposition qui créent des dynamiques.

• L'identité inclut une dualité foncière puisqu'elle est inévitablement rencontre d'une *identité pour autrui* et d'une *identité pour soi*, deux identités *« inséparables puisque l'identité pour soi est corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance ».*[59]

• Reprenant la distinction faite par Goffman entre une identité virtuelle et une identité réelle, Dubar distingue deux processus : l'*attribution* de l'identité par les institutions et agents en interaction avec l'individu ; l'*incorporation* de l'identité par les individus eux-mêmes, identité pour soi et qui n'est rien d'autre que *« l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont »*[60]. Lorsqu'il y a désaccord entre l'identité attribuée (identité pour autrui) et l'identité incorporée (identité pour soi), des stratégies sont mises en œuvre dans le but de réduire l'écart constaté.

Ces stratégies peuvent prendre deux formes : la forme de *transaction externe* ou la forme de *transaction interne.* Par la première, appelée aussi transaction objective, qui se déroule entre l'individu et les Autres significatifs, celui-ci tente de rapprocher son

[58] M. Weber, cité par DUBAR C., *op.cit.,* p.92.
[59] *Op.cit.,* p.108.
[60] R.-D. Laing, *op.cit.*, p.114

identité pour soi de son identité pour autrui. Par contre, la *transaction interne* à l'individu, ou transaction subjective, entre le désir de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identité héritée) et celui de construire une nouvelle identité (identité visée), vise à tenter d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi.

• Deux processus d'identification sont à l'œuvre : le *processus biographique* concerne toutes les identifications relatives au sexe, à l'ethnie et à la classe sociale des parents, mais également celles relatives à l'identité professionnelle ; le *processus relationnel* concerne la *« façon dont les différents groupes de travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes. »*[61] Il concerne «*la reconnaissance, à un moment donné et au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action. »*[62]Le processus relationnel est lié à *« l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal (…) au pouvoir. »*[63]

L'identité apparaît donc, selon Dubar, comme le fruit d'un conflit aussi bien interne qu'externe qui est vécu par l'individu comme une crise – terme cher à Dubar- et qui s'exprime par des transactions dont l'issue suscite d'autres conflits et d'autres transactions. *« C'est bien la crise qui révèle le sujet à lui-même, l'oblige à réfléchir, à changer, à se battre pour "s'en sortir" et à s'inventer lui-même, avec les autres. L'identité personnelle ne se construit pas autrement. »*[64] *« C'est la négativité, dira-t-il plus tard, qui est le moteur des dynamiques identitaires individuelles comme des mouvements collectifs. »*[65]. Elle suscite des réactions défensives et donne naissance aux stratégies.

---

[61] R. Sainsaulieu, *L'Identité au travail,* Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2e éd., 1985, p.IX
[62] *Op.Cit.*, p.122
[63] R. Sainsaulieu., cité par DUBAR C., op.cit., p.119
[64] Ibid., p.218
[65] C. Dubar, (entretien avec), *Recherche et Formation* n°41, INRP, Paris, 2002, p.137

I.1.4. LES STRATEGIES ET LES FINALITES IDENTITAIRES :

Le terme de transaction employée pour mettre en lumière la non-passivité de l'individu s'accommode mal avec les termes de hasard et de gratuité. Il implique les notions de finalité, de valeur recherchée, de projet et de volonté. Il appelle le terme de stratégie.

Par ailleurs, la notion de stratégie identitaire suggère que les acteurs, sont capables d'agir sur leur propre définition de soi et

> *« Suppose que la production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses plus ou moins mécaniques à des assignations identitaires effectuées par autrui, mais qu'il entre une part importante de choix et donc d'indétermination quant aux formes et issues des processus stratégiques.* »[66]

La stratégie serait alors un moyen d'articuler les deux dimensions fonctionnelles de l'identité, qui sont, selon Camilleri[67], la dimension ontologique –liée aux valeurs- et la dimension instrumentale (ou pragmatique) –liée aux moyens et à l'adaptation. Or, cette articulation n'est jamais parfaite et elle est toujours à refaire puisque la vie d'un individu est un continuum fait de déplacements, de ruptures, de changements, de crises.

Les stratégies identitaires sont donc constamment à l'œuvre parce que les structures identitaires sont constamment mises en cause. Aussi, la continuité de l'identité d'un individu réside-t-elle moins dans ses objectifs ponctuels et ses comportements immédiats que dans les valeurs et les finalités qu'il poursuit.

Avant d'examiner ces finalités puis les catégories de stratégies qu'elles commandent, nous retiendrons la définition opérationnelle du terme stratégie, que les auteurs de l'ouvrage *Stratégies identitaires* ont donné à ce terme :

---

[66] Taboada-Leonetti, *op.cit.,* p.49

[67] C. Camilleri, «Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie», CAMILLERI C. et al., *op.cit.,* pp.85-111

> *« Procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation. »*[68]

►Les finalités identitaires

Selon Lipiansky : *« une des motivations les plus puissantes des individus dans leurs comportements identitaires est de préserver leur moi en tant qu'unité intégrée »*. Une autre motivation serait celle de *« trouver une "place" psychologique et sociale admissible pour lui, que les autres vont confirmer ou rejeter. »* [69] Camilleri reprend les mêmes finalités en affirmant que le dynamisme des individus en interaction relève de deux besoins :

> *« D'une part le besoin d'élaborer et de restaurer sans relâche une unité de sens à laquelle nous nous identifions, nous procurant l'impression de cohérence et de stabilité ; d'autre part celui de l'auto-attribution d'une valeur minimale attachée à l'image de ce moi. »*[70]

L'atteinte à leur unité de sens et à la valeur qu'ils s'attribuent seraient, selon cet auteur, les deux inducteurs les plus fréquents de leurs réactions identitaires.

Lipiansky reprend avec force l'idée du lien entre le Soi et la valeur. Dans une approche phénoménologique, il présente l'identité comme ce vers quoi tend la conscience, son projet, sa visée fondamentale. Aussi, conclut-il, en la co-extensivité de l'identité et de la valeur.

> *« La valorisation n'est pas une caractéristique ajoutée à l'identité ; c'est son essence même. Car l'identité est ce qui habite la conscience de soi, comme ce vers quoi elle tend : "La valeur suprême vers quoi la conscience se dépasse à tout instant par son être même, c'est l'être absolu du Soi, avec ses caractères d'identité, de pureté, de permanence, etc., et en tant qu'il est fondement de soi." Se sentir totalement soi et habité pleinement par le sentiment de sa valeur. Toute*

[68] *Ibid.*, p.24
[69] E.-M. Lipiansky, « Identité subjective et interaction», in CAMILLERI C. *op.cit.*, p.214
[70] *Op.cit*, pp.87-88

> *conscience de soi est hantée par sa valeur comme le sens hors d'atteinte de ce qu'elle vise et de ce qui lui manque. »*[71]

Se basant sur les travaux de Goffman, de Moscovici, de Lemaine et de Codol, Joseph Kastersztein affirme que:

> *« Une des finalités stratégiques essentielles pour l'acteur est la reconnaissance de son existence dans le système social. Ce qui implique à la fois que le système lui reconnaisse son appartenance et une place spécifique et qu'il ressente subjectivement cette reconnaissance*. »[72]

Selon lui, à cette finalité très générale se rattache des finalités intermédiaires qu'il appelle objectifs et qui vont déterminer l'action de l'individu. Ces objectifs seraient de deux types :

▪ *Objectifs de similarisation* quand l'individu cherche à prouver son appartenance ou à démontrer sa volonté d'intégration (devenir conforme, se fondre dans l'anonymat ou se laisser assimiler),

▪ *Objectifs de différenciation* quand l'individu sent qu'il n'est plus un être « séparé », qu'il ne fait que suivre et subir (recherche de différenciation, de visibilité sociale ou de singularisation).

Selon Lipiansky, la recherche de reconnaissance s'exprime à plusieurs plans. D'abord, le besoin de se sentir exister aux yeux des autres ou recherche de *visibilité sociale* ; ensuite, *faire partie du groupe* et avoir sa place ; au troisième niveau, le besoin d'approbation ou de *valorisation* (présenter une image positive de soi et la faire reconnaître comme telle) ; enfin, au quatrième niveau, le besoin d'*individuation,* d'être reconnu dans son identité propre, dans sa singularité et sa différence.

---

[71]E.-M. Lipiansky, « Le soi entre cognitivisme et phénoménologie», *Recherche et Formation* n°41, INRP, Paris, 2002, p.23 (Dans cet extrait, l'auteur cite Paul Ricœur dans *Soi même comme un autre*, Seuil, 1990, p.132)

[72]J. Kastersztein, « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités », in CAMILLERI C. et al., *op.cit.,* p.32

Tout ce qui est humain est en perpétuel mouvement – soi-même et les autres, les groupes et les institutions, etc.- tant il est vrai qu'on ne baigne jamais les pieds dans la même eau. La valeur que l'individu ou le groupe s'attribue, l'estime de soi, doivent affronter les épreuves du temps et sont liées au regard d'autrui qui est, à son tour, sujet au changement. Aussi, les finalités que nous venons de mentionner demeurent des finalités et ne sont jamais acquises une fois pour toutes. L'unité et la cohérence, la continuité et la permanence sont des idéaux, des fins sans cesse poursuivies à travers des stratégies adaptatives. Malewska-Peyre et Tap[73] ont appelé *personnalisation* ce processus par lequel l'individu, dès l'enfance et tout au long de sa vie, participe à la construction de sa propre personnalité et se montre en mesure de remettre en question ce qu'on a fait de lui. Ce processus se réalise selon une variété de stratégies que Tap et autres ont regroupées sous quatre rubriques :

> *« Les stratégies identitaires renvoyant au passé à défendre (ancrage) ; les stratégies de positionnement et d'engagement sociaux marquant la reconnaissance de soi par autrui ; les stratégies d'anticipation, de prévision et de projet impliquant l'élaboration d'un but à atteindre en fonction de ressources disponibles ; les stratégies de faire face au stress (coping) se déroulant dans un présent à dénouer. »*[74]

Dans ce qui suit, nous donnerons un bref aperçu sur ces stratégies dans l'espoir qu'elles nous éclairent sur le sens des attitudes et les représentations vis-à-vis des langues.

►Les stratégies identitaires

La représentation du soi ou l'image que chacun cherche à donner de lui-même vise des caractéristiques idéales comme l'*unité*, la *cohérence*, la *maîtrise*. Ces caractéristiques apparaissent comme les visées des stratégies identitaires.

Cependant, Lipiansky prétend que:

---

[73]H. Malewska-Peyre et P. Tap, *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence,* Paris, PUF, 1991, p.10

[74]P. Tap, S. Esparbes-Pistre, F. Sordes-Ader, Identité et stratégies de personnalisation, *Bulletin de psychologie,*Tome L-N°428, Paris,1996, p.191

> *«Celles-ci ne découlent pas seulement des besoins, des désirs et des buts liés à la recherche de reconnaissance. Elles résultent aussi des angoisses, des mouvements défensifs et des conflits qui sont associés à ces désirs, ces besoins et ces buts. »*[75]

La question est alors de savoir comment réagirait un individu non reconnu ou dévalorisé dans son milieu, un individu qui se voit attribué une identité différente ou opposée à celle qu'il revendique ou s'attribue, un individu vivant dans un milieu où les valeurs, la culture et la langue à l'honneur sont très différentes des siennes propres.

Nous chercherons essentiellement à montrer la relative autonomie de l'acteur dans le choix de la stratégie en citant la variété des stratégies qui s'offre à lui à chaque cas. Aussi, éviterons-nous de faire une présentation extensive des typologies connues des stratégies identitaires. Lipiansky[76] relève quelques catégories de réactions différentes chez les individus qui ne se sentent pas reconnus dans leur milieu.

-*Réaction d'assimilation ou de différenciation* : L'individu cherche à gommer les différences qui le distinguent dans cet environnement menaçant. La recherche de similitude apparaît comme un mécanisme de défense contre l'anxiété provoquée par la différence et la dévalorisation qui s'en suit. L'individu peut, à l'opposé, prendre une attitude défensive et satisfaire son narcissisme en affichant sa différence. La combinaison la plus avantageuse se trouve dans la situation de celui qui se distingue par sa grande conformité aux valeurs du groupe.

-*Réaction d'affirmation ou de repli* : On peut s'affirmer d'abord en prenant la parole, ensuite par le contenu-même de son discours. Mais on peut également s'affirmer dans sa différence et préserver son image par le repli.

-*Réaction d'opposition* : On s'affirme en s'opposant aux personnes qui occupent des positions « hautes » et incarnent le pouvoir. Cette opposition peut varier entre la passivité la plus totale et l'attaque la plus directe.

---

[75] *Op.cit.,* 1990, p.188
[76] *Ibid.*

-Réaction d'identification et de couplage : Permettant à l'individu d'adopter une image valorisée, les processus d'identification occupent une place fondamentale. Il est à noter que la « rivalité mimétique » est un mode d'identification. Le couplage ou le fait de trouver un double, une âme sœur, renforce la position de l'individu et lui donne plus d'audace à s'affirmer tel qu'il est. Carmel Camilleri[77] ajoutera à cette liste une *stratégie négative*[78] supplémentaire :

-Réaction par intériorisation de l'image négative imposée par les autres et des attributs dévalorisants que ceux-ci lui associent (infériorité intellectuelle et/ou physique, vices, etc.). Il s'agit du phénomène de stigmatisation.

Face à ces troubles identitaires Ana Vasquez présente la maladie comme dernier rempart: *« Il semble, dit-elle, que quand la personne ressent que les exigences de son nouvel environnement débordent ses capacités de réponse, d'une façon ou d'une autre, elle finit par exprimer son désarroi à travers son corps. »*[79]. Hanna Malewska Peyre affirme que *« La délinquance peut être considérée comme une stratégie contre la dévalorisation ».*[80]

L'équilibre de l'individu est atteint quand celui-ci constate une cohérence entre les valeurs auxquelles il se trouve attaché et celles qu'il est appelé à suivre dans sa vie quotidienne pour s'accommoder à son environnement. Normalement la culture du milieu assure cette cohérence. Cependant, les changements socio-économiques et culturels rapides ainsi que la migration des hommes entre les pays, font que cette cohérence n'est plus assurée. Face à ces atteintes à l'unité de sens, les individus déploient des stratégies variées[81] :

---

[77] *Op.cit*., pp.85-111
[78] Les stratégies sont dites négatives quand elles aboutissent au résultat contraire de celui qui est souhaité et qu'elles ouvrent sur la non-reconnaissance, le déni, la dévalorisation, le rejet.
[79] A.Vasquez, Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique, CAMILLERI C., et al., *op.cit*, pp.143-171
[80] *Op.cit*, pp.111-141

-*Stratégie de survalorisation de la préoccupation ontologique* aux dépens de celle pragmatique, ce qui élimine le conflit intérieur par l'évitement de la contradiction entre les deux systèmes de valeurs. On connaît plus d'une variable à cette stratégie : le conservateur « total » qui chargerait des gens de son entourage de réaliser pour son compte ce qui risque de le mettre en conflit avec ses propres valeurs ; le conservateur qui, pour les besoins de la cause, accepte malgré lui et momentanément de suivre les règles qui ne correspondent pas à ses valeurs.

-*Stratégie de survalorisation de la préoccupation pragmatique* : C'est le cas de l'opportuniste qui, imperméable à toute culpabilisation, peut passer outre le souci ontologique. C'est également le cas de celui qui, exceptionnellement, et sans abandonner ses valeurs, se trouve dans l'obligation de donner priorité aux conditions pratiques qui garantissent le succès de son projet.

-*Stratégie de « débrouillage »* permettant d'éliminer la contradiction uniquement aux yeux de l'acteur concerné et de celui qui l'observe. Il s'agit de réaliser le meilleur cumul en choisissant dans chaque système les éléments positifs.

-*Stratégie de réappropriation* où l'individu s'investit dans des représentations nouvelles tout en affirmant qu'elles appartiennent depuis toujours à sa culture d'origine.

-*Stratégie de la pondération différentielle des valeurs en opposition* : la cohérence totale étant plutôt un idéal, il s'agit de faire de telle sorte que ce que l'individu est appelé à accomplir ne soit pas en opposition avec les valeurs fondamentales sur lesquelles repose sa culture.

-*Stratégie de l'alternance* : Vivant constamment dans un monde qui lui impose un système de valeurs différent de celui de ses origines, l'individu s'accorde, de temps à autre, une immersion dans son propre système de valeurs. Ces immersions sont susceptibles de réduire le malaise et la culpabilité accumulés.

Analysant les réactions des minorités, Isabelle Taboada-Leonetti cite quelques stratégies très proches des stratégies individuelles susmentionnées et des stratégies face à la dévalorisation citées par Malewska-Peyre[82] : l'*intériorisation*, voire même la *surenchère* où l'aspect stigmatisant est mis en avant, l'*instrumentalisation de l'identité assignée*, l'*assimilation au majoritaire*, la *recomposition identitaire*, etc.

L'équilibre définitif entre les deux fonctions ontologique et pragmatique de l'identité ne peut-il jamais être réalisé ? Ne peut-on pas imaginer que puisse arriver le moment où l'individu finit par accepter les différentes facettes de son identité et, par suite, être ce qu'il est, face à lui-même et face à autrui ?

> *« L'affirmation, l'acceptation de soi et l'authenticité apparaissent souvent, dit Lipiansky, comme le point d'aboutissement d'un processus d'évolution personnelle. Cependant, cette évolution ne se produit pas toujours et on observe aussi l'existence de « stratégies négatives » dans lesquelles un individu peut s'enfermer face aux autres et qui aboutissent à la mise en échec de ses besoins identitaires. »*[83]

Nous terminons ce passage consacré aux stratégies identitaires en faisant référence à Mokhtar Kaddouri pour rappeler que ce sont des mécanismes de défense qui peuvent être inconscients et que, par conséquent, n'existent en tant que stratégies que pour le chercheur qui les a construits[84].

Kaddouri propose une conception plus large de la fonction des stratégies. Selon lui, celles-ci cherchent, selon les cas, à réduire la souffrance ou à maintenir le plaisir. *«Elles ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher des écarts »*[85] entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui et/ou entre l'identité héritée et l'identité visée.

---

[82] *Ibid.*
[83] E.-M. Lipiansky, *op.cit.,* pp.201-202
[84] M. Kaddouri, Vers une typologie des dynamiques identitaires, *Questions de recherches en éducation – 2, Action et Identité*, Paris, INRP, 2001, pp. 173-174
[85] M. Kaddouri, Innovation et dynamiques identitaires, *Recherche et Formation n°31*, Paris, INRP, 1999, p.108

De ce survol, la conception de l'identité individuelle ou collective se résume en quelques points :

- *L'identité est une structure dynamique*. Elle n'est pas donnée mais se construit, plutôt se conquiert. Nous ne devenons soi-même, c'est-à-dire celui que nous le reconnaissons et acceptons, que par un effort continu sur soi (et sur autrui).

- *L'identité est une structure polymorphe et conflictuelle*. Le soi même dont il s'agit est composite, polymorphe : il est aussi bien celui que nous *sentons être* que celui que nous souhaitons *devenir*, aussi bien celui que *nous disons être* que celui que nous voulons le *paraître*. Si bien que *« la constitution de l'identité de fait, constatée, est inséparable de la négociation d'une identité de valeur, revendiquée. »*[86]

-*Cette structure se construit en interaction*. Le soi visé ou revendiqué dépend du double processus biographique et relationnel d'identification. Sa définition est en étroite relation avec l'expérience intime et l'expérience sociale, avec les mécanismes psychiques et ceux d'interaction sociale et de positionnement face aux autres.

-*Elle représente une unité diachronique et synchronique*. Le sentiment de soi ne peut être que s'il dure. Le sentiment de soi ne peut être que s'il est en même temps sentiment de permanence ou de continuité de soi, c'est-à-dire sentiment de cohérence et d'unité.

- Nous ne devenons jamais définitivement soi-même. Nous ne finissons jamais de le devenir. Nous sommes nous-même pendant que nous cherchons à le devenir : c'est là un *paradoxe de l'identité.* Etre semblable à l'autre tout en étant unique, c'en est un autre.

- *C'est une structure relativement stable*. Un individu s'arrache à son statut d'étudiant pour adopter celui de salarié, puis s'arrache à celui de célibataire pour s'adapter à celui

[86] C. Camilleri, *op.cit.,* p.86

de marié puis de père, etc. tout en gardant le sentiment d'être lui-même. Le caractère stable de l'identité est nécessairement relatif et doit nécessairement être conjugué avec celui de *souplesse*.

-L'identité est une *structure multidimensionnelle* dans ce sens qu'elle est composée des différents personnages que nous jouons et qui représentent nos réponses identitaires à la multiplicité des situations d'interaction dans lesquelles nous nous trouvons et nous nous sommes trouvés.

Cette conception conflictuelle et dynamique de l'identité qui conjugue l'effort de similarisation à celui de singularisation et mêle le sentiment d'être le même à celui d'évoluer, cette conception appelle inévitablement la notion de stratégie si bien que certains auteurs ont préféré remplacer le terme d'identité par celui de *stratégie identitaire* ou de *dynamique identitaire* ou encore de *projet identitaire*.

Par ailleurs, un individu doit pouvoir se reconnaître et être reconnu. Il doit donc avoir, malgré l'épreuve du temps, une identité reconnaissable, un portrait sinon un contour fixe. Cette identité serait le fruit de ses multiples identifications, le fruit de toutes les transactions qu'il aurait menées entre lui et les Autres, entre son passé et son avenir, le fruit de ses stratégies identitaires.

L'injonction paradoxale faite par l'identité à se maintenir et se transformer susciterait une attitude paradoxale vis-à-vis de la situation linguistique ou culturelle : refuser celle-ci pour se maintenir, l'accepter pour se transformer. Par ailleurs, le double effort d'identification au groupe et de singularisation, qui constitue la dynamique identitaire justifierait la même attitude paradoxale vis-à-vis de la situation sociolinguistique ou culturelle : la refuser pour sauvegarder son appartenance, l'accepter pour se démarquer.

Enfin, l'identité étant le fruit des interactions entre l'individu et son environnement, il est légitime de penser que toute identité assignée est perçue comme un arrachement

à soi-même suscitant une réaction de rejet et que l'attitude vis-à-vis de l'identité peut être assimilée à une stratégie identitaire.

Ces quelques considérations montrent clairement notre intérêt à explorer le lien entre les dynamiques identitaires et la situation sociolinguistique.

Pour développer cette problématique, dans ce qui suit, nous préciserons comment nous pouvons concevoir les rapports entre langue, culture et leur imbrication dans la dynamique d'une identité collective.

L'hypothèse fondamentale qui anime notre réflexion stipule que pour envisager la dynamique qui traverse cette identité, nous sommes conduits à constater qu'elle s'établit par rapport à certains éléments, les plus fondateurs parmi eux sont les notions de socialisation et de système culturel. Mais notre cheminement sera toujours guidé par la référence linguistique, et qui constituent également des repères d'identité.

D'abord, il faut noter que ces références principales mentionnées ici ne sont certes pas séparables dans la réalité d'aujourd'hui : les distinguer dans l'analyse n'est acceptable que si la visée dernière est de reconstituer leur imbrication dans toute réalité étudiée. *«Une langue ne sert pas à communiquer, elle sert à être»*[87] : cette réflexion de Jacques Berque exprime bien le lien profond de la langue à l'identité. La question est de se demander par quel détour l'individu trouve dans la langue un ancrage pour son identité.

Les ethnologues ont montré que la langue sert comme un signe de reconnaissance entre membres d'un même groupe ethnique. Ces considérations nous poussent à chercher ce qu'il y a de constitutif dans ce rapport de l'individu à sa langue.

L'idée soutenue ici est que la langue, comme la culture ou l'identité, peut être appréhendée en deux visions : d'une part, elle est la loi qui s'impose à l'individu et que tous les membres de la société doivent se soumettre à ce consensus. L'identité est

[87] J. Berque, *op.cit.*

comme l'affirme Dubar est un produit de la société : *« or l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toute, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et désormais doit se construire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit des socialisations successives »*[88]. La même thèse s'applique à la langue où le membre d'une communauté linguistique donnée doit obéir à cette convention ou à ce contrat social.

Mais cette langue est charmante pour celui qui la parle, elle exerce en même temps sur lui une séduction, qui entraîne une adhésion à cette loi, dans la mesure où nous pouvons investir les mots et les charger sémantiquement pour tout dire. Dans ce rapport de l'individu à la langue, il y a ainsi à la fois imposition d'une loi et exploitation subjective de cette loi.

Dans le processus de socialisation qui met en jeu selon C. Dubar : *« des formes symboliques et des processus culturels »*[89], la langue est la première loi qui vienne s'imposer à l'être humain : loi au sens restrictif en ce sens qu'elle l'oblige à faire passer par les contraintes linguistiques pour exprimer le monde des désirs et des représentations de l'enfant.

Mais, c'est grâce à l'acceptation de cette loi, que l'individu reçoit le pouvoir de nommer les choses, d'avoir prise sur elles, d'accéder dans le registre symbolique, de la vie sociale et de la reconnaissance par autrui. C'est au prix du sacrifice d'une part de son individualité que l'enfant peut s'intégrer à la société et y acquérir une identité comme l'explique D. Cuche : *« l'identité est donc l'enjeu de luttes sociales. Tous les groupes n'ont pas le même « pouvoir d'identification », car le pouvoir d'identification dépend de la position qu'on occupe dans de relations ».*[90]

---

[88] *Op.cit.,* 2000, p.15.
[89] Ibid., p.37.
[90] D. Cuche, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, 2004, p.87.

Par la suite, par la langue, mais aussi par la culture, par la soumission aux bons usages, aux manières de faire de son groupe, il sera reconnu par celui-ci comme étant membre à part entière. Tout au long de sa vie, par la normalisation qui passe par la langue et la culture, l'homme est contraint à cet échange : la soumission à une loi contre la reconnaissance d'une identité. A une identité correspond une identité désirée : en acceptant de parler la langue de ce groupe, je suis reconnu par les membres de ce groupe comme l'un des leurs, je reçois cette nouvelle identité qui me situe dans le monde réel, m'y définit.

C'est dans un même processus que s'effectue la socialisation de l'individu et son encadrement par la société : dans cette opération, la langue est la première, et elle demeure le noyau durant toute son existence ; mais la culture, qui passe elle aussi par la langue, mais en déborde le cadre par la variété de ses prescriptions, joue le même rôle de contrôle et de surveillance qu'on pose à l'individu pour l'intégration au groupe et la reconnaissance par le groupe.

Tout ceci concerne naturellement et avant tout la langue maternelle, cette langue dans laquelle l'enfant entend la parole de sa mère, puis celle de son entourage, et qui, liée aux contacts multiples de l'enfant avec sa famille, constitue pour lui l'enracinement fondamental, l'identité première, celle que lui reconnaît sa mère. C'est dans cette langue maternelle que l'individu est marqué pour la vie.

Ainsi dans le processus de socialisation de l'individu, langue et culture interviennent comme des normes, des lois, qui viennent encadrer l'individu et lui offrent en échange une identité, perçue en termes d'identification au milieu dont on accepte la langue et les usages.

I.2.LANGUE, CULTURE, TERRITOIRE, ETHNIE ET IDENTITE : INTERDEPENDANCE CONJONCTIVE

Théoriquement le rapport étroit entre langue, culture et identité a été toujours l'objet de nombreuses réflexions. Herder[91], expliquait la pluralité des cultures par l'analyse de la diversité des langues humaines.

Sapir[92] de son côté a tenté de fonder une théorie qui s'occupe des rapports d'interdépendance entre langue et culture. La langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle –même est marquée par la culture. Sapir s'appuyait sur cette conception pour mener une série de recherche sur l'influence qu'exerce la langue sur le système de représentations et de significations d'un peuple.

Lévi-Strauss pionnier de l'analyse structurale en linguistique a soulevé dans la citation ci-dessous la complexité des liens entre langage et culture :

> *« Le problème des rapports entre langage et culture est l'un des plus compliqués qui soit. On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture : une langue en usage dans une société reflète la culture générale de la population. Mais, en un autre sens, le langage est une partie de la culture. (…). Mais ce n'est pas tout : on peut aussi traiter le langage comme condition de la culture, et à un double titre ; diachronique, puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe, on instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le ronde, on le flatte avec des mots. En se plaçant à un point de vue plus théorique, le langage apparaît aussi comme condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage. L'une et l'autre s'édifient au moyen d'appositions de corrélations autrement dit, de relations logiques. Si bien qu'on peut considérer le langage comme une fondation, destinée à recevoir des structures plus complexes parfois, mais de même type que les siennes, qui correspondent à la culture envisagée sous différents aspects »*[93]

Christian Lagarde voit que la mise en dépendance et en relation de ces concepts conduisait dans plusieurs situations à des phénomènes sociaux de nature négative à savoir la violence : *« La contigüité des notions de race, d'ethnie, de culture, de langue,*

---

[91] J. G. Herder, *Une philosophie de l'histoire* (trad . franc), Aubier-Montaigne, Paris, 1964.
[92] E. Sapir, *Le langage* (trad. Franc), Payot, Paris, 1967.
[93] C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958, p-p.78-79.

nous incite à nous interroger sur le fait de savoir si l'évidence de la violence liée au racisme est extensible ou non aux autres concepts et au premier chef, à la langue ».[94]

De ce qui précède, nous pouvons considérer que parmi les formes que revêt l'identité, l'identité dite linguistique est la manifestation la plus tangible de cette dernière.

L'identité linguistique peut être considérée comme la forme ou la manifestation directe et concrète de notre identité parce qu'elle se révèle à la moindre conversation. Se définir par la langue est un processus dans lequel le locuteur s'engage. Ce discours identitaire change en fonction des différents contextes dans lesquelles le locuteur est impliqué. Entre autres, la communauté à laquelle le locuteur appartient ainsi que l'interlocuteur auquel il s'adresse sont les deux facteurs qui déterminent la position identitaire du sujet et par la suite son identité linguistique comme l'affirme Salikoko Mufwene *« On parle d'identité linguistique surtout dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe »*[95]

Les circonstances situationnelles ou interactionnelles peuvent aussi constituer des combinaisons qui se répercutent sur l'identité parce que cette identité linguistique « *se manifeste clairement dans des territoires multiethniques et plurilingues où l'usage natif d'une langue donnée permet à ceux qui l'entendent et la reconnaissent d'inférer l'affiliation ethnique du locuteur »*[96]*.*

En effet, la langue assure et définit l'unité d'un groupe social et joue un rôle unificateur. Mais dans les situations plurilingues où l'usage d'une langue joue un rôle discriminatoire et le choix de code à exercer par les locuteurs apparaissaient comme actes d'identité parce que la langue qu'ils choisissent de parler est en fonction des circonstances de la manière dont ils veulent y être perçus.

A l'intérieur d'une même langue, l'identité linguistique d'un locuteur se marque à travers le choix d'une variété donnée. De ces constats, l'identité est de nature

[94] *Op.cit.*, p.149.
[95] *Op.cit.,* p.161
[96] Ibid.

statuaire et les variables qui la déterminent semblent nombreuses et dépendent essentiellement de la diversité des situations.

I.2.1.PLURALISME CULTUREL ET IDENTITE

Le concept d'identité qui se caractérise par sa fluidité, sa mouvance et la richesse de ses connotations est particulièrement difficile à cerner d'emblée. Mais cette difficulté n'est pas purement linguistique car pour définir et étudier l'identité, nous devons prendre position à propos de telles questions, c'est s'engager dans des débats idéologiques et politiques.

Depuis quelque temps, la notion d'identité connaît une grande ampleur surtout dans des domaines de recherches pluridisciplinaires où elle fait l'objet de préoccupations nombreuses. Les interrogations sur l'identité qui refont surface sont souvent associées à la question de la culture. Là où nous trouvons des crises ou des revendications identitaires, nous rencontrons des conflits culturels qui leur sont associées.

Un peu partout dans le monde, au nom de la défense de leur identité et pour affirmer la réalité concrète de cette identité les membres des groupes sociaux travaillent à son enracinement en cherchant les fondements culturels, linguistiques, ethniques ou territoriaux propres à cette identité : *« préoccupés par la question des affirmations identitaires, certains individus -ou ceux qui l'observent - confèrent aux traits culturels dont ils sont porteurs des propriétés consubstantielles aux identités revendiquées »*[97].

Avant de nous consacrer au rapport entre culture et identité en croisant ces deux variables, il parait nécessaire de parcourir quelques définitions du concept de culture.

Le fondateur de l'anthropologie Edward Taylor est considéré comme le premier à en avoir donné une définition générale sous forme d'inventaire :

> *« Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus entendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le*

[97] G. Vinsonneau, *op.cit.*, p.10.

> *droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »*[98]

Dans cette perspective, l'anthropologie culturelle américaine concevait la culture comme la somme des facteurs cités dans la définition précédente à laquelle s'ajoute les interactions individuelles puisque comme l'écrit Edward Sapir : *« le véritable lieu de culture, ce sont les interactions individuelles »*.[99]

A son tour Lévi-Strauss qui adoptait principalement une nouvelle perspective dite structuraliste mais en la croisant avec d'autres théories, définit la culture comme : *« une multiplicité de traits qui s'équilibrent au sein d'un système qui […] doit être viable, sous peine de se voir progressivement éliminé par d'autres systèmes plus aptes à se propager ou à se produire »*[100].

A présent, nous présentons cette contiguïté entre culture et identité, ces liens reconnus entre elles peuvent se regrouper en trois catégories, le plus souvent présentes dans la plupart des courants théoriques :

Premièrement, la culture appréhendée comme un modèle sous-jacent aux formes et aux contenus de l'identité. L'identité ici se trouve liée à la notion culture-substance. Selon cette théorie les cultures seraient attachées aux sociétés humaines d'une façon indissociable. Elle s'insinuerait comme un modèle dans tous les systèmes de la société, une culture sera donc selon A. Mucchielli :

> *« Un ensemble d'acquis communs aux membres d'un groupe et c'est aussi toutes les expressions et les réalisations issues de ce système d'acquis mentaux […] nous retiendrons de la définition de la culture la partie intériorisée dans les psychismes. La culture intériorisée c'est l'ensemble acquis des principes culturels (croyances, normes et valeurs), des représentations collectives et des modèles et codes de référence »*[101]

Les porteurs de culture participent – à la suite de leur apprentissage- à sa transformation et au maintien de ses particularités. Cette conception de l'identité

---

[98] E. B. Tylor, *La Civilisation primitive*, Reinwald, Paris, 1876 (E. B. TYLOR, *Primitive Culture*, 1871), p.01.
[99] C. Lévi-strauss, *Race et culture*, Edition UNESCO (Idées), Paris,2001, p.77.
[100] *Ibid.*, p.156-157.
[101] *Op.cit.,* p.47.

culturelle donne lieu à des descriptions énumératives de traits, de fonctions et de comportements, individuels ou collectifs, que l'on considère définitivement attachés aux porteurs d'identité. Par le simple fait d'appartenance à un groupe donné, des attributs relatifs à la culture seraient transmis aux acteurs sociaux.

Cependant que la culture en tant que production est directement dépendante des acteurs sociaux et de leurs interactions : une même situation n'est pas vécue de la même façon pour des individus issus de sous-groupes distincts, les normes et les acteurs impliqués sont le plus souvent hétérogènes, les enjeux de leurs porteurs ne sont pas les mêmes. La culture donc ne se confond pas à une entité immanente mais elle est plutôt une dynamique. En liaison avec cette conception de la culture, l'identité est conçue aussi comme une dynamique perpétuelle renouvelée.

Deuxièmement, la culture est considérée comme un foyer de ressources d'identification pour les membres de la société. Ces derniers étant constructeurs de leur identité des matériaux leur sont indispensables pour la réalisation et la formation de cette identité. Dans cette vision, la culture oriente l'inscription sociale de l'individu dans la société, les modalités de partage des valeurs qui s'offrent à lui. L'articulation de ces choix confère à chacun une identité singulière qui dépend des éléments de statut subjectif, des modèles de conduites et des prescriptions de rôle.

Les matériaux culturels convoqués et inventés parfois pour répondre aux exigences de la situation, fournissent d'inégales ressources perçues d'une manière hétérogène par les uns et les autres. Cette dynamique de construction des appartenances au moyen des procédés complexes qui favorisent l'intégration et/ou l'exclusion s'est qualifiée par Camilleri et ses collaborateurs de *« stratégie identitaire »*[102].

Le foyer des groupes ethniques occupe une place privilégiée parmi les foyers d'appartenances possibles. La culture contribue au développement et à l'incarnation de l'identité ethnique et des attitudes ethniques.

[102] *Op.cit.*, p.113.

De cette perspective, nous concevons l'identité dans son caractère interactif et continu comme un processus et non comme attribut hérité ni acquisition qui sera attaché définitivement à la personne comme l'indiquent Camilleri et ses collaborateurs :

> *«L'identité est un processus dynamique dont l'image de soi est l'expression extérieure qui ne se réduit pas à la fonction d'adaptation aux autres et aux conditions extérieures. Ce processus tend vers la synthèse des expériences de la personne, ce qui garantit sa continuité, sa singularité et son épanouissement »*[103].

L'individu peut échapper à l'enfermement à cause de l'identité qui lui est assignée de l'extérieur en entretenant des liens multiples et divers, et surtout en changeant, avec leurs communautés et leurs croyances.

Toutefois, il règne une certaine homogénéité de vue sur ce que recouvre le concept d'identité. Jamais essentielle, l'identité fait référence à un *"processus"*, *"une configuration dynamique"* susceptible de connaître changements, évolutions et inversions. Elle est le fruit d'une série de *"négociations"* (Camilleri) entre ce que l'on est, ce que l'on voudrait être, et ce que l'environnement social renvoie comme représentations et valeurs différentes des siennes. C'est ce que d'autres appellent *"identité positive, négative ou stigmatisée"*.

La culture, dans ce processus, intervient avec un rôle facilitateur, dans la mesure où elle offre au sujet un sens, et par là même, des valeurs à projeter sur l'existence. Elle renvoie à *« des pratiques linguistiques, alimentaires, vestimentaires, et à des comportements, et des modes de relations interpersonnelles »*[104] , qui caractérisent un groupe, une communauté, un *nous* collectif.

Enfin, le rapport entre culture et identité est abordé à travers les dynamiques interculturelles et les négociations identitaires. Cette approche récente a voulu véhiculer l'accélération des échanges humains et la communication internationale qui engendrent des situations extrêmement hétérogènes. Ce nouveau contexte nécessite des dynamiques pour permettre l'adaptation. Toutes les entités présentes sur la scène

---

[103] Ibid, p.17.
[104] F. Gaspard, *Multiculturalisme et identités. Recherche sociale*, 1998, n°147, p.59.

sociale sont désormais considérées comme agents potentiels de cette dynamique : individus, groupes, cultures et identités. Pour rendre compte des phénomènes identitaires une perspective interactionniste est adoptée. Parmi les phénomènes constituant des sujets d'étude préférée dans cette approche, la rencontre ou le contact des cultures dit acculturation ou interculturation occupe une place de rang. Ces études portent essentiellement sur des dynamiques interactives dans les situations où se déploient des échanges interculturels qui sont abondants à notre temps.

Dans ce contexte mondial qui se caractérise par la diversité et l'hétérogénéité favorisant en même temps les contacts de cultures, nous distinguons deux grands types de situations. En premier lieu, en raison de l'ignorance ou l'incompréhension, la matière sociale est exclue par les partenaires de la rencontre. En effet, la situation multiculturelle est niée en faisant référence au foyer de ressources ethniques. En second lieu, les différences sont traitées dans le cadre de la confrontation culturelle. Les codes en présence seront aménagés par le biais de la négociation.

Dans ce sens, l'identité culturelle doit être comprise comme une dialectique vivante du même et de l'autre, autrement dit, une sorte de dynamique qui favorise l'ouverture à l'autre et encourage le retour à soi. Mais l'ignorance ou l'exclusion de l'un de ces pôles conduit à l'enfermement et au repli sur les origines ethniques ou bien elle mène à la disparition des origines et l'errance identitaire et culturelle.

Dans cette perspective, l'identité doit coexister avec l'altérité comme l'indique M-Ch. Zine : *« l'identité ne fait donc que s'exclure en ignorant sa propre altérité dans le regard de l'autre. D' où la nécessité de promouvoir une perception moins conflictuelle pour s'adonner à une relation communicationnelle susceptible de briser les sentiments de rejet et de défiance. L'altérité n'est pas ailleurs que dans l'identité »*[105]

Cependant, si les concepts de culture et d'identité culturelle ont en grande partie un destin lié, elles ne peuvent être confondues purement et d'une façon simpliste. A la limite, la culture peut aller sans conscience identitaire, tandis que les stratégies

[105] O*p.cit.*, p.p. 11-12.

identitaires peuvent manipuler et même modifier une culture. La culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité renvoie à une norme d'appartenance, forcément consciente.

I.2.2.ETHNICITE, LANGUE ET IDENTITE

Dans le but de mieux appréhender le rapport entre le comportement linguistique et l'affirmation identitaire, il convient de définir le concept d'ethnie qui s'impose dans plusieurs situations comme étant élément fondateur de l'identité.

Le terme *ethnie* désigne en sociolinguistique : « *toute communauté dont les membres partagent une même origine géographique et culturelle* »[106]. Cette définition, si sommaire soit-elle, fait apparaître des liens forts et indissociables entre les concepts d'ethnie, de territoire et de culture.

Dans un article récent C. Paulin ajoute un autre facteur qui nous parait très constitutif de cette notion : *« L'ethnie est un groupe d'individus d'origine commune qui partagent une langue et une culture commune »*[107]. L'identité ethnique plonge donc ses racines dans l'identité culturelle.

Donc, il s'agit d'une notion ambiguë qui attribue à une société une origine, une langue et une culture communes généralement naturelles et non pas construites. La démarche des ethnicistes consiste donc à définir d'une façon directe l'ethnie par la langue en tant que groupe ethnolinguistes.

L'exploitation de ce concept pour des fins politiques en faisant appel à l'affect est très fréquente dans nos sociétés modernes qui se caractérisent par une diversité extrême appelée multiculturalisme. Dans ces conditions, la question d'appartenance ethnique se trouve souvent confondue avec celle de la religion qui reste toutefois l'un des facteurs identitaires de rôle primordial.

---

[106] Y-T. Toussaint, « Ethnie », in Moreau, *op.cit,* p 142

[107] C. Paulin, « Variations linguistiques et fonction identitaires : une analyse de conversations avec des locuteurs d'origine pakistanaise de la ville de Manchester », *in Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain,* P.U. de Franche-Comté, Franche-Comté, 2005, p212

Ces enjeux politiques de l'identité ethnique nous mettent devant un flou et une confusion frappants : l'identité culturelle se réfère dans certaines situations à la culture du groupe ethnique mais dans d'autres contextes et pour d'autres considérations cette même identité culturelle fait référence à la culture de la nation.

Ce problème nous mène à nous interroger sur ce que nous entendons par identité ethnique. G. De Vos propose une définition confectionnée qui tient compte de la diversité des situations et la multiplicité des critères, la continuité dynamique des traditions culturelles prend une place centrale dans cette définition ainsi que la famille qui remplit une fonction essentielle dans certaines situations de dépréciation :

> *« J'entends par identité ethnique une combinaison de facteurs sociologiques, psychologiques et culturels, c'est-à-dire une interaction entre une continuité dynamique de traditions culturelles, des attitudes de la société quant aux rôles et statuts, des réalités économiques et politiques, et sur le plan psychologique, une influence prépondérante de la famille, remplacée plus tard par les groupes sociaux de référence. La cohésion de la famille joue effectivement un rôle très important dans la formation de l'identité ethnique [...] cette phase est essentielle dans la formation de l'identité pour des groupes vivant dans une société pluriethnique ».*[108]

Le problème de l'identité ethnique n'a pas eu lieu que lorsque les groupes ethniques sont entrés en contact. C'est la raison pour laquelle dans les sociétés primitives qui ont connu une homogamétie totale de race de langue et de culture, cette question n'existait pas.

A nos jours, le sens de l'ethnicité renaissait sous des formes diverses et parfois sous des noms différents (tribu, nation, communauté, peuple…) ; mais sans évoquer une homogénéité culturelle parfaite. Ces éléments laissent S. Abou définir le groupe ethnique comme :

> *« Un groupe dont les membres possèdent, à leurs propres yeux et aux yeux des autres, une identité distincte enracinée dans la conscience d'une histoire ou d'une origine commun. Ce fait de conscience est fondé sur des données objectives telles*

[108] G. De Vos, « L'identité ethnique et le statut de minorité », in Pierre Trap (éd), *Identité collectives changements sociaux,* Privat, Toulouse, 1980, p.27.

> *qu'une langue, une race ou une religion commune, voire un territoire, des institutions ou traits culturels communs ».*[109]

Les critères fondamentaux à la construction de l'identité ethnique seront selon la définition précédente : la langue, la race, la religion. Dans cet ensemble de facteurs la langue occupe une place de première importance, elle a un impact considérable sur la culture, elle monopolise le pouvoir de nommer et d'exprimer. La race aussi participe à la construction d'un imaginaire collectif en faisant appel à l'origine commune. Enfin la religion qui véhicule une vision du monde fait partie des traits culturels d'un groupe donné en défendant leurs valeurs.

L'identité ethnique fonctionne différemment selon la spécificité de la situation. S. Abou distingue trois catégories de cas : l'identité ethnique fonctionnant au niveau d'un groupe inclus dans une nation, de la nation elle-même ou d'une communauté (Etat) supranationale.

La première catégorie fait référence à la minorité car dans le monde actuel presque toutes les nations comportent des minorités ethniques qui revendiquent une identité propre. En Algérie, nous citons le cas des groupes ethniques berbères qui se réclament d'une identité propre au sein de la nation algérienne. Une prise de conscience collective est un facteur incontournable pour que le groupe ethnique minoré arrache la reconnaissance de l'Etat politique.

Dans la deuxième catégorie, toute nation cherche à bannir les ethnies en fonctionnant comme une super-ethnie. Ce processus se réalise par la valorisation des traits culturels et linguistiques communs aux groupes ethniques en présence. Mais l'idéologie nationaliste tend parfois vers l'exclusion des ethnies en imposant une culture ou une langue qui viennent dominer, par leurs statuts officiels, les valeurs culturelles des autres groupes dits minorés ou dominés. Par conséquence, rare sont les nations composées de deux ou plusieurs ethnies vivant sur pied d'égalité.

---

[109] S. Abou, *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation.* Anthropos, Paris, 1981, p.31

La troisième catégorie est celle où l'identité ethnique fonctionne au niveau d'une communauté supra-nationale. Cette situation est très difficile à gérer parce que pratiquement ces communautés n'agissent pas toujours comme étant des ethnies distinctes et si elles tiennent le principe ethnique dans leur fonctionnement un écart considérable par rapport l'identité culturelle jaillira à la surface.

Pour cette dernière catégorie nous citons le cas des pays arabes qui forment une communauté supranationale appelée arabo-islamique. Dans le discours des Arabes ce dernier concept se substitue par celui de *umma*[110] qui signifie :

> *« une vision mythique unitariste et universaliste, qui renvoie sans cesse eu modèle des Pieux Anciens[…] l'appartenance à cette Umma est donc comprise comme sentiment de dépendance mutuelle inéluctable qui implique des obligations de solidarité et d'entraide, et une commune responsabilité morale quant à la sauvegarde de la collectivité[…] si la culture arabo-islamique de base reste un élément déterminant, il y a d'autres formes d'identification tout aussi important qui structurent son imaginaire et ses rapports aux autres »*[111]

Il s'agit donc d'une organisation et une vision du monde qui transcendent et intègrent en même temps les groupes ethniques, malgré les différences culturelles parfois considérables qui les séparent. Cette organisation traduite en français par *« nation arabe »* ou *«arabo-musulmane »* s'est fondée essentiellement sur trois critères : un territoire avec des frontières bien démarquées, une langue commune et une religion unique. La rencontre et la réunion de ces critères dans d'autres situations sont si rares.

Rappelons enfin que du point de vue théorique, la défense de l'identité ethnolinguistique se réfère à l'hypothèse de Sapir-Whorf héritière de l'œuvre du linguiste allemand Wilhelm Von Humboldt qui, dans son ouvrage *Sur le caractère national des langues*[112] , conteste l'idée que l'on doive accorder davantage d'intérêt aux grandes langues de culture qu'aux d'autres, il se propose au contraire de procéder à *« l'examen de l'individualité avec laquelle les langues agissent sur la pensée et la*

---

[110]Cf, l'ouvrage de H. Benaissa, *Tradition et identité*, El Maarifa, Alger, 2001.

[111] A. Lamchichi, « Le concept de communauté dans le discours islamique, in N. Mrouf, *Identité-communauté*, L'Harmattan, Paris, 1995, p.158

[112]W. von Humboldt, *Sur le caractère national des langues* et autres écrits sur le langage, traduits, présentés et commentés, par D Thouard, Paris, Seuil, "Points", 2000.

sensibilité »[113]. Cette position stipule donc que toutes les langues méritent une égale considération et leur diversité est une richesse pour l'humanité. De plus, la connaissance de plusieurs langues selon Humboldt permet d'explorer de nouvelles voies.

La position des ethnologues qui défend l'intraduisibilité d'une langue à l'autre, par conséquent, l'identité linguistique est fondée sur la racine. Autrement dit, à chaque langue correspond une vision du monde différente et relative au groupe ethnique qui la pratique comme l'explique la citation suivante :

> *« La revendication d'une identité linguistique passe souvent par celles des racines. Cela signifie que la communauté linguistique met en avant sa présence, de préférence aussi lointaine que possible, sur un territoire donné, se prévaut ainsi de sa qualité d'autochtone. Elle se présente, de même que sa langue et sa culture, comme s'inscrivant dans une continuité transhistorique non seulement ininterrompue mais inaltérable »*[114]

I.2.3.TERRITOIRE, LANGUE ET IDENTITE

La notion de territoire en tant qu'entité uniforme et isolable a un grand apport dans la compréhension et l'analyse des problèmes identitaires. Elle permet notamment la lecture des processus relatifs aux crises d'identité, indissolublement individuelles et collectives. Bien plus, le territoire n'est qu'un outil efficace permettant le marquage des limites ou des frontières de l'identité.

A ce propos, nous remarquons que les frontières étatiques ne coïncident généralement pas avec les frontières identitaires et linguistiques. Il reste à s'interroger notamment sur les raisons de cet état de fait, sur l'impact d'identité en matière de délimitation territoriale et de politique générale, et sur la manière dont les frontières étatiques peuvent moduler parfois le champ identitaire, dans les pratiques et les

[113] Ibid., p.137.
[114] Ch. Lagarde, *op.cit.*, p. 65.

opinions. Ces interrogations ont généré un nouveau concept dans le champ des sciences humaines, c'est celui d' *« identité urbaine »*[115].

L'espace urbain à savoir la ville est une entité complexe et multiforme où se côtoient des communautés fort diverses, mais produit une culture urbaine spécifique, un modèle culturel où le rapport à la localisation (la ville, la rive, le quartier,...) et dès lors au déplacement fait sens.

La montée des revendications linguistiques qui réclament de la reconnaissance des langues régionales et des dialectes a conduit les spécialistes en l'occurrence les sociolingues à une prise en charge de cette question en lui accordant un intérêt certain après qu'elle était longtemps minimisée. Leurs préoccupations majeures étaient de décrire puis formaliser l'impact des frontières linguistiques sur le politique et vice versa (l'impact des frontière étatiques ou politiques sur le linguistique) pour rendre compte des différentes modalités socio-langagières du processus de construction d'un territoire *a fortiori* linguistique, c'est à dire de la place ou de la marginalisation des individus ou des groupes hors d'un espace social qui se veut unifiant et intégrateur. Dans cette optique, l'espace urbain est considéré comme lieu spécifique d'échanges langagiers, de mise en mots du réel social, culturel, historique,...etc. Bref qu'une ville se parle et se dit et que les discours tenus par ses habitants y sont également composants de la réalité urbaine.

Poser la diversité du fait linguistique urbain est aussi rendre service aux parlers locaux qu'ils soient citadins ou ruraux : la variation est constitutive du fait langagier tout comme le décalage entre les pratiques de langues et les jugements que l'on porte sur ces pratiques ; mettre en mots son espace social, son espace de déplacement, son espace imaginaire voire mythique, en fonction des façons de parler attribuées à autrui, c'est certainement aussi concourir à les construire.

---

[115] Th. Bulot et N. Tsekos, *Langue urbaine et identité, langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*, L'Harmattan, Paris, 1999, p.21.

Les études traitant de ce sujet montrent comment, dans un contexte urbain puisqu'il est le terrain de référence, la conscience identitaire est connexe aux lieux directement observables ou représentés parce que non seulement l'on assigne ou refuse d'assigner une forme linguistique à un espace, mais surtout parce la mise en mots de lieux identitaires communs ou différenciés de groupes posés en discours (par eux-mêmes ou les autres) comme distincts impose une *identification* unique à ces mêmes endroits.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la langue est l'un des critères fondamentaux à la construction de l'identité nationale dans le cadre d'une politique nationaliste. Très souvent aussi, sa présence sert donc à marquer la frontière étatique ou communautaire tel est le cas de la « nation arabe » (coïncidence totale). Dans d'autres cas son rôle peut se limiter à la contribution à la détermination des frontières (coïncidence partielle).

Les frontières peuvent à leur tour avoir un effet sur la construction et le changement linguistique. Les langues à extension très répandue varient d'un espace à un autre, ces variétés témoignent donc l'impact du territoire sur la langue. Les frontières linguistiques de tel parler ou de telle langue régionale ne peuvent être conçues qu'en référence au territoire bien localisé.

Les frontières étant une ligne de partage et de passage, marquent un franchissement entre deux ensembles identifiés comme étant différents par les représentants des sociétés concernées et/ou leurs membres, cela peut être observé sur les pourtours extérieurs ou décliné aussi à l'intérieur d'un ensemble. Partant d'une approche large de la notion de frontière, nous retiendrons ainsi que la frontière linguistique délimite l'espace de langue en le circonscrivant de l'extérieur et en le compartimentant de l'intérieur. La langue peut marquer aussi non seulement les frontières étatiques ou politiques, mais elle peut être une ligne de séparation et de démarcation entre deux sociétés et par la suite entre deux cultures.

Le lien entre une société et sa langue peut être soutenu et assuré par l'Etat ou, à l'inverse, ne pas être reconnu et défendu par lui. Cependant que le lien entre langue et

pouvoir étatique dans les sociétés modernes s'est confirmé au fil du temps. Or le pouvoir c'est aussi la frontière. Un Etat régit un territoire limité par des frontières au-delà desquelles il cède la place à une autre entité de même nature.

Dans cette perspective, la question des langues largement répandues peut aussi constituer une problématique car la langue transcende, dans ce cas, les frontières étatiques et s'échappe au contrôle de l'Etat en sortant du territoire tel est le cas de l'anglais. Dans ces situations, la notion de communauté linguistique est mise en question, les rapports étroits entre langue, société et pouvoir sont aussi à reconsidérer en s'interrogeant sur l'intervention et le rôle de l'Etat en matière de linguistique hors du territoire où il exerce sa puissance.

Enfin, nous soulignons qu'en réalité ce lieu appelé communauté linguistique est difficile à définir et à délimiter ses frontières étant donné que les pratiques linguistiques ne coïncident pas forcément avec les frontières des territoires géographiques.

Cette notion est apparue et discutée dans le cadre de la problématique sociolinguistique. La définition simpliste du concept communauté linguistique comme communauté de langue au sein de laquelle les membres se communiquent entre eux en utilisant une langue commune à cette communauté semble logique comme l'écrit Daniel Baggioni & al :

> *« Si on pouvait les concevoir comme des communauté de langue, les communautés linguistiques ne poseraient aucun problème d'identification, elles coïncident avec des groupements humains géographiquement et/ou socialement définis par l'usage commun d'une langue. »*[116]

Toutefois, un problème sérieux se pose autour de la prédominance du facteur linguistique ou celui du critère social dans l'étude des communautés linguistiques. Cette interrogation méthodologique a des implications capitales. Si nous optons pour la première hypothèse, qui admet que les langues ont une existence indépendamment

[116] D. Baggioni & al, « Communauté linguistique », in M-L. Moreau (éd), *op.cit.,* p. 88.

de leurs locuteurs, nous infirmeront que les locuteurs réagissent aux langues entant qu'individus séparés. Car ces derniers sont des membres de groupes sociaux organisés sous forme de structure et il sera injuste de réduire leurs comportements à une simple addition des comportements individuels isolés.

Dans d'autres perspectives, la notion de communauté linguistique se trouve associée à l'entité politique ou ethnique. Cette conception repose sur les travaux des dialectologues qui ont conçu des aires linguistiques qui correspondent à des espaces politiques bien délimités. Les locuteurs de ces aires pratiquent une langue commune. La nation ou la communauté nationale où domine une langue nationale peuvent être assimilées, dans certains cas, à cette communauté linguistique.

Pour le linguiste Labov[117], tous les membres d'une communauté linguistique réfèrent dans leurs divers usages à une norme commune qui constitue l'élément fondateur de cette communauté. Cette définition présuppose donc que les locuteurs ou les groupes de locuteurs formant une communauté linguistique donnée réagissent de la même façon vis-à-vis les différents usages.

Nous examinons enfin une dernière conception qui définit la communauté linguistique : *« comme un système constitué d'agents et d'objets utilisés par les agents, structurés dans leurs représentations, reconnus par eux, et dans certains cas, aménagés par eux »*[118]. Ce modèle théorique semble abstrait et ne fournit pas des indicateurs précis et fiables ni sur la nature et les caractéristiques de ces objets ni sur ces agents.

I.2.4. MONDIALISATION ET AIRES CULTURELLES

Il est à remarquer que le terme « mondialisation » jouit désormais d'une notoriété et en même temps se caractérise par le manque de précision de son contenu. Ainsi dans le langage courant, la mondialisation n'est pas un concept opérationnel mais renvoie à

[117] W. Labov, *Sociolinguistique* (Trad. Fr), Minuit, Paris, p.228-338.
[118] D. Baggioni & al, *op.cit.*, p. 92.

un référent idéologique, un instrument normatif dans les jeux du pouvoir. Il convient donc de se défaire de l'usage commun de cette notion.

Il nous semble donc nécessaire, en premier lieu, de prendre la mesure des concepts opérationnels (mondialisation et culture) qui se trouvent au centre de la présente réflexion. Ces concepts renvoient à une représentation abstraite de phénomènes en mouvement. Evidemment, chaque chercheur a sa définition et sa manière d'employer les concepts particulièrement polysémiques de « culture » ou de « mondialisation », mais nous essayerons de tracer notre mode d'emploi de ces concepts.

Par mondialisation, nous entendons l'extension des échanges économiques et culturels à l'échelle du monde et la progression des structures systémiques au détriment des modes de vie particuliers. La mondialisation se distingue ainsi de la globalisation qui représente l'émergence d'un système mondiale, c'est-à-dire d'*« un ensemble possédant des propriétés que ses composantes n'ont pas »*[119]. A l'intérieur de ce domaine de définition général, la mondialisation culturelle représente le processus par lequel un système culturel local réussit à étendre son influence dans plusieurs aires géographiques.

Dans ses manifestations concrètes, la mondialisation culturelle peut être appréhendée sous deux formes. La première consiste en un système de connaissances mis en place par le développement des technologies de l'information et de la communication. La deuxième réfère à l'émergence de la culture de masse, c'est- à - dire une culture qui a donné naissance à la presse à grand tirage, à l'édition populaire des livres et des magazines, au cinéma, à la radio puis à la télévision. Elle véhicule des produits culturels (les livres, les films, les disques, etc.) mais aussi des valeurs culturelles comme les croyances et les normes idéologiques, lesquels guident les conduites et orientent les attitudes des individus au sein de la sphère culturelle.

[119]A. Crochet, « Le concept de globalisation : mythes et réalités », in Martine Azuelos (dir.), *Le modèle économique anglo-saxon à l'épreuve de la globalisation*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, p.34

La mondialisation culturelle d'aujourd'hui peut être désignée par le concept de *localisme globalisé*, lancé par Boaventura de Sousa Santos, au sens où le phénomène culturel local américain a réussi à se globaliser. Pour les petites sociétés, c'est-à-dire les sociétés non hégémoniques qui se rapportent à un centre, cette forme de la mondialisation culturelle apparaît sous la forme d'un globalisme localisé, c'est-à-dire d'un *« processus d'accommodement ou d'appropriation, par des cultures locales, d'objets, de codes ou de signaux disséminés à l'échelle de la planète par des centres nodaux de production de symboles matériels ou virtuels »*[120]

Ce globalisme localisé se traduit particulièrement dans de nouvelles formes culturelles, notamment celles de type américain sur les mécanismes de fonctionnement des autres sociétés, qui sont restructurés de manière à répondre à ces pratiques. Dans l'ordre de la division culturelle internationale, les « grandes sociétés » donnent lieu à des localismes culturels globalisés tandis que les « petites sociétés » composent avec des globalismes culturels localisés.

Ces enjeux de la mondialisation culturelle réfèrent aux processus de communication et d'information, à la question linguistique aux politiques culturelles et au rôle de l'Etat dans la construction de l'identité culturelle.

Le développement des nouvelles technologies de l'information et l'importance croissante des processus communicationnels entraînent des effets importants sur les cultures du monde. A travers les médias et les technologies d'information, la mondialisation réalise l'échange des univers culturels différents qui se trouvent mis en communication. La mondialisation génère ainsi des localismes potentiellement globalisants et met les petites cultures devant les grandes.

En adéquation avec la définition de la mondialisation culturelle, à savoir qu'on a affaire à des localismes globalisés, nous sommes en mesure de constater que cette situation

[120] S. S. Boaventura de, « La globalisation contre hégémonique et la réinvention de l'émancipation sociale », dans Daniel Mercure (dir.), *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation,* De Boeck, Bruxelles.2001, p.97

fait en sorte que des éléments d'une culture locale peuvent acquérir, à un moment donné, un rayonnement international. A cet égard, la mondialisation favorise l'émergence de modes culturels qui n'avaient pas jusqu'à maintenant droit de cité dans l'histoire culturelle du monde.

Dans ces conditions, dire que la mondialisation actuelle aboutit à l'affaiblissement de la diversité culturelle est une illusion déconnectée. Car la réalité prouve exactement le contraire. Illustrative dans ce sens est la visibilité acquise par le savoir autochtone dans le nouvel ordre globalisé et par les particularismes culturels de certains pays africains. Les traditions de ces communautés et pays deviennent ainsi de plus en plus connues et elles sont appropriées et réinterprétées comme une forme de capital social universel qu'il faut sauvegarder à tout prix.

Dans cette perspective, l'identité culturelle, en tant que concept, renvoie à une vision sociologique et anthropologique de la culture qui recoupe une réalité très vaste. La culture est ici définie

> *« Non seulement en fonction de la langue, des institutions sociales et familiales, des us et coutumes particuliers, des réalisations artistiques et littéraires et des divertissements populaires, mais aussi en fonction du mode de vie, qui englobe tous les éléments de l'activité humaine, qu'ils soient d'ordre social, religieux, culturel, politique ou économique »*[121]

La mise en contact planétaire réalisée par les technologies de l'information est ainsi un incitant à la découverte des autres cultures et c'est à travers la mondialisation culturelle que diverses nations sont arrivées à se connaître et à dépasser les soi-disant incompatibilités culturelles qui relèvent en fait de l'ignorance réciproque.

A défaut de politiques culturelles planétaires qui pourraient rapprocher les cultures et les nations, le processus de mondialisation culturelle favorise aujourd'hui la connaissance réciproque. Les sociétés de la planète deviennent ainsi de plus en plus ouvertes, plus tolérantes devant l'altérité et moins exclusivement attachées aux cultures locales et nationales. La multiplication des communications, des messages,

[121] G. Rocher, « La mondialisation : un phénomène pluriel », in D Mercure (dir.), *op.cit.,* p.67

des sources d'information rejoint ainsi un public ouvert, différencié et massif en nombre.

L'intensification des processus communicationnels due à la mondialisation encourage donc la production, la diffusion et la consommation de la culture à travers un processus de démocratisation d'accès à la culture. L'élargissement des marchés culturels permet ainsi d'accroître la visibilité des produits culturels de toutes les sociétés et les rend accessibles à tous les publics plutôt qu'à une petite minorité de privilégiés.

Comme le remarquait Jean-Pierre Warnier[122] dans un ouvrage récent, culture et langue entretiennent d'étroits rapports, sans pour autant se confondre. Assimiler une culture c'est d'abord assimiler sa langue. La multiplication des échanges à l'échelle mondiale a ouvert ainsi une arène où les langues sont en rapport de traduction et de compétition les unes avec les autres, processus qui semble favoriser des langues de grande diffusion, comme l'anglais, qui servent d'outils privilégiés pour la communication interculturelle. Cependant, ce processus d'expansion de l'anglais ne s'opère pas au détriment des autres langues qui sont, à leur tour, stimulées dans leur développement.

La prédominance de l'anglais est particulièrement évidente dans le domaine de la diffusion des productions scientifiques. Ce phénomène reflète une domination de la science américaine mais aussi des réalités linguistiques du Royaume-Uni, ainsi qu'une préoccupation chez les chercheurs de plusieurs pays qui tentent de maximiser la diffusion de leurs travaux par l'utilisation de cette langue.

L'effacement des frontières constitue ainsi, une incitation à découvrir et à assimiler d'autres langues, par passion ou par nécessité puisque parler plusieurs langues et évoluer dans des cultures différentes est désormais un atout professionnel très valorisé. D'innombrables jeunes entreprennent aujourd'hui de façon libre, grâce à la mondialisation, d'apprendre l'anglais, le français, l'allemand et c'est là une évolution

[122] J-P. Warnier, *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Paris, 2004.

positive propre à notre époque. La mondialisation, en ce qu'elle répand les cultures et les langues à travers le monde, est le meilleur moyen pour les préserver. Si le monde avance vers un objectif commun, celui-ci n'est pas la prédominance d'une seule langue ou d'une seule culture. C'est la valeur du pluralisme, la liberté de choisir entre ordres culturels et langues différentes. Toutes les options deviennent accessibles dans chaque pays, la mondialisation augmentant ainsi les chances des petites cultures et des langues moins connues d'être découvertes.

I.3.LANGUE(S) ET IDENTITE (S) : ENJEUX POLITIQUES

Le rôle central que la politique et la législation linguistique ont joué dans la vie politique dès l'indépendance suscite parfois l'idée erronée que l'Algérie occupe à cet égard une place unique comme le témoigne le titre de l'ouvrage de Mohammed Benrabah *« Langue et pouvoir en Algérie »*[123]. Rien n'est moins vrai, le nombre de pays dans lesquels la relation entre langue et politique a donné ou donne encore lieu à des situations problématiques est bien plus important que nous ne pourrions le croire.

Historiquement, la planification linguistique a joué un rôle de premier ordre dans la genèse et le développent des communautés nationales en Europe. Dans cette région du monde, dont le nationalisme a théoriquement servi de modèle aux nationalismes des pays anciennement colonisés, le choix d'une langue nationale demeure un engagement préalable à toute construction nationale.

La langue représente une donnée centrale dans tout processus de formation d'une nation comme le déclare Emmanuel Mounier : *«La nation possède un droit absout à l'indépendance de sa culture, de sa langue, de sa vie spirituelle, mais non à la souveraineté politique inconditionnée »*[124] et bien d'autres, dire que la formation de l'Etat-nation, le territoire et la langue sont en interaction est devenu un pléonasme.

Dans les Etats occidentaux modernes, nés de la percée du capitalisme du dix-neuvième siècle, l'homogénéité linguistique a en effet renforcé la loyauté à l'égard de l'Etat. Autrement dit, la nation s'exprimait au mieux au travers d'une seule langue, même si d'autres facteurs tels que la religion, l'histoire commune et d'autres encore jouaient un rôle essentiel dans le processus. La politique linguistique est dès lors un élément

[123] M. Benrabah, *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*, Séguier, Paris, 1999.

[124] E. Mounier, « Faut-il refaire la Déclaration des Droit. Projet d'une Déclaration des Droits des personnes et des collectivités », in *Revue Esprit*, Décembre 1944, PP. 118-127, URL : [credo-multimedia.com/Bib_num/E-books/mounier_declaration.pdf].

indissociable du processus de formation de la nation commun à tous les pays occidentaux.

La langue ne représente davantage qu'un outil de communication, elle est à la fois l'expression d'une culture. En raison de la valeur hautement symbolique de la langue, les communautés linguistiques représentent bien plus que la simple cohabitation de personnes s'exprimant dans cette langue. Toute ingérence dans une communauté linguistique est aussi une ingérence dans une communauté culturelle présentant des processus de prise de conscience sociale.

La conception de la langue, et partant de la politique en matière de langue, occupe une place toute spécifique dans *les différences idéologiques*[125] qui se sont développées dans les Etats modernes ; ce fut assurément le cas pour le concept de l'Etat développé par les penseurs libéraux.

Dans le cadre d'idées centralistes, ces derniers entendaient en effet renforcer leur pouvoir civil, diffuser le sentiment d'unité libérale nationaliste et créer une unité organique par le biais d'un schéma culturel unificateur et l'usage d'une seule langue. Inversement, les groupes sociaux plus traditionnels et antimodernes prônaient la langue comme donnée ethnique unique.

Bref, nous pouvons affirmer sans nous tromper que la politique linguistique a toujours représenté et représente encore un élément intégré dans le processus politique. Ainsi, *« le pouvoir politique exercé sur l'usage des langues s'explique à la fois d'un point de vue pratique et d'un point de vue symbolique »*[126]. La relation entre langue et politique est toutefois plus complexe dans les nations où cohabitent des langues de valeur inégale entre elles. Mais ce phénomène n'a rien d'exceptionnel ; au contraire, les Etats homogènes au plan linguistique représentent l'exception. Dans des cas de ce type, une langue de prestige et une langue du peuple s'opposent.

---

[125] Cf , J-B. Mercellessi & Bernard Gardin, *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*, Chapitre II : « Les rapports entre langue et nation , langue et ethnie », Larousse, Paris, 1974, p.20-30.
[126] J-W. Lapierre, *Le pouvoir politique et les langues*, PUF, Paris, 1988, p.255.

Ainsi, l'enjeu de l'intégration nationale par le biais de l'intervention et de l'action politiques sur les langues en présence dans une structure nationale se révèle notoire. De ce fait, les processus de construction nationale se trouvent toujours accompagnés d'un établissement ou rétablissement de la langue au moyen de sa promotion. Il s'agit donc, d'un mécanisme de légitimation réciproque dont la finalité est de préserver leur existence après avoir émergé.

Partons de ces considérations, l'acte de sélection d'une langue habillée de la dimension nationale est redoutable, surtout s'il s'agit d'effectuer ce choix et d'assurer la promotion d'une langue dominée. Elaborer du standard et sa propagation par l'intervention de la politique linguistique renvient en effet à un difficile problème de légitimation. Le poids subi de la domination à presque toujours eu pour effet en plus la perte de prestige de cette langue, une automatisation de cette dernière.

La définition d'une langue nationale reste acte symbolique de grande valeur parce que pratiquement les reparussions qui en résultent sont conséquentes et déterminantes dans les situations où langue et nation ne vont pas de pair ou bien quand Etat et nation ne coïncident pas. C'est pourquoi, la promotion d'une langue unitaire ou non représentative des citoyens faisant partie de cette nation aboutira à des situations de violence.

Choisir la langue du pouvoir dominat c'est à coup sûr prendre acte du rapport de force. Adopter une langue dominée n'est pas si simple risque de marginalisation de ses locuteurs qui peut confronter la domination. Opter pour le pluralisme linguistique est l'approche la plus créatrice mais elle demande un aménagement bien réfléchi et offre les mêmes chances aux locuteurs.

I.3.1.FONCTION IDENTITAIRE DE LA LANGUE :

En plus de la communication, la langue assure plusieurs autres fonctions, dont nous retenons notamment celle qui concerne le rapport entre le locuteur et cet outil de communication, que le locuteur soit un individu ou un (des) groupe(s), lequel rapport

s'établit entre la langue et l'activité cognitive, la dimension affective et tout ce qui est socialement partagé. J. Leclerc, illustre ce lien de la façon suivante :

> *« L'observateur attentif qui a pris la peine de comprendre et d'analyser cette réalité se rend vite compte alors que, dans la vie des sociétés, la langue se présente d'avantage comme un ensemble de valeurs sociales, économiques et politiques que comme simple instrument de communication »*[127].

Ces propos expliquent les conduites de l'être humain à défendre et protéger d'une façon vulnérable sa propre langue non seulement comme moyen de communication mais aussi comme gage de son identité et de son appartenance à un groupe, Michael Byram confirme cette idée d'une façon explicite en écrivant : *« Les langues sont des symboles d'identité ; elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leurs identités. Les individus s'en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu'ils parlent.»*[128]

Ainsi, la promotion d'une langue découle de la fonction identitaire qu'elle assume au sein d'une communauté. La langue n'est pas un simple moyen de communication, comme on le dit souvent. C'est aussi, et surtout, un puissant facteur d'intégration et un puissant agent de cohésion sociale.

En effet, la langue crée entre les individus une solidarité et une connivence de tous les instants, elle symbolise et manifeste l'appartenance à une société et à une culture, différentes des autres, tout aussi riches et dignes de respect. La langue assemble ses locuteurs en une communauté dont les membres partagent, exprimée par elle, une histoire, un destin politique, des institutions, qui partagent également des attitudes à l'égard des autres communautés linguistiques, et donc des autres langues. Tous ses locuteurs y trouvent réconfort et sécurité. Si, à l'occasion ou à cause des contacts avec une autre langue, ces sentiments sont mis en péril, surtout si la sécurité linguistique et culturelle est compromise, l'intention, puis la volonté de protéger langue et culture prennent racine dans l'opinion publique, s'affirment au fur et à mesure que les effets

[127] J. Leclerc, *Langue et société*, Mondia, Laval, 1986, préface.
[128] M. Byram, Langues et identités, le site

de la concurrence se manifestent et finissent par s'imposer aux partis politiques et aux gouvernements.

Sur le plan cognitif, on sait que ce qui caractérise les langues, ce ne sont pas les contenus exprimés mais c'est la forme que chaque langue donne aux contenus : les mêmes catégories comme le genre et le nombre, les parties du discours et tant d'autres faits de conceptualisation se conçoivent différemment d'une langue à une autre. Si nous comparons par exemple l'arabe au français, nous remarquons que le nombre est structuré d'une manière binaire (singulier/pluriel) alors qu'en arabe, il est plutôt ternaire (singulier/duel/pluriel).

Ce type de découpage constitue en fait les formes dans lesquelles se meut notre pensée. Nous y ajoutons le fait que la pensée quand elle est conçue dans une langue ou dialecte, elle comporte les empreintes de cette langue ou de ce dialecte. Dans le cas du bilinguisme, il arrive que nous décelions chez certains des différences dans la démarche intellectuelle selon qu'ils s'expriment dans une langue ou une autre. Il arrive même qu'il y ait une sorte de distribution complémentaire dans les rôles que peuvent jouer les langues. Parfois ces clivages sont explicitement mentionnés dans les discours didactiques, politiques ou autres, où il est mentionné par exemple que telle langue sert de vecteur pour la modernité et que telle autre pour l'affectivité, etc.

Sans entrer dans les détails de ces considérations, nous constatons que :

> *« La langue a été vue soit comme conception du monde, soit comme révélatrice du mode de vie d'une société et de ses valeurs culturelles, soit comme révélatrice de la structure sociale et des changements survenus au sein de la société, soit enfin comme une structure linguistique en corrélation avec les structures de la société »*[129].

Une langue ne peut pas être donc appréhendée indépendamment du patrimoine culturel, idéologique ou esthétique qu'elle véhicule d'une manière ou d'une autre.

[129] C. Baylon, *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Nathan, Paris, 2002 (2ème éd), p.48.

La projection sur la langue ne se fait pas seulement sur le plan intellectuel ; elle concerne aussi la dimension affective, dans ce sens qu'on s'en sert comme un outil d'expression de nos sentiments, de nos désirs et de nos répulsions ; c'est aussi faire usage de toutes les expressions, les interjections et toutes sortes d'intonations pour communiquer affectivement avec soi-même et les autres, pour partager et pour se départager.

La projection, poussée à l'extrême, fait partie de l'identité de l'individu : l'étranger, c'est d'abord celui qui ne partage pas ma langue, celle dans laquelle je communique et qui me donne droit de cité parmi les autres. C'est aussi celle qui peut être à l'origine de l'exclusion et du rejet par ceux qui ne s'y reconnaissent pas. Nous renvoyons ici aux codes linguistiques qui poussent à l'extrême cette fonction identitaire de la langue.

Ce n'est pas par hasard que tous les théoriciens de la sociologie et de l'histoire intègrent d'office la langue comme un élément essentiel dans la définition du concept de la nation. S'ils la mettent sur le même pied d'égalité que d'autres facteurs comme le territoire ou l'histoire commune, c'est parce qu'ils y voient un lien véhiculant tout ce qui est socialement partagé, c'est-à-dire la culture *: « base de toute vie sociale, la langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple »*[130].

Qu'il s'agisse de projection cognitive, affective ou cultuelle, la langue n'est jamais perçue comme une entité monolithique. Au contraire, elle est appréhendée dans sa diversité. Les locuteurs construisent les liens qui leur semblent les plus appropriés avec n'importe quel élément de l'échiquier linguistique, liens qui ne sont pas nécessairement exclusifs : ils peuvent être croisés, superposés, regroupés par paquets.

I.3.2.LA LANGUE INSTRUMENT DU POUVOIR :

L'usage d'une langue donnée a un étroit rapport au pouvoir politique. User publiquement de sa langue première est l'un des droits de l'homme, ce droit personnel

[130] M. Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil, Paris, 1988, p19.

ne peut s'exercer que collectivement et ne peut être reconnu qu'à une communauté des personnes qui parlent la même langue. Il revient donc à l'Etat de reconnaître cette langue pour par la suite autoriser son usage.

L'enseignement public est illustration à ce rapport. Dès son entrée à l'école, l'enfant est sujet d'un rapport de pouvoir politique. La langue à apprendre et celle d'enseignement utilisée par le maître sont prédéfinies par des décisions et des lois du pouvoir politique compétent.

Cette intervention politique portant sur l'usage des langues impose souvent aux individus de cette communauté l'utilisation de la langue (ou les langues) officielle(s) dans toute les formes de communications publiques et parfois même privées qui relèvent de l'énorme appareil administratif de l'Etat. Or le choix même de cette langue ou de ces langues découle d'une décision politique de l'Etat. Etre unilingue, bilingue ou plurilingue dépend de la nature du régime politique : un Etat unitaire opte généralement pour l'unilinguisme, mais la volonté politique semble décisive en matière du modèle de la politique linguistique à appliquer.

De ce qui précède, l'intervention de l'Etat en matière de langue est plus souvent utilisée comme instrument mis au service de la politique générale de cet Etat. Jean-Wiliam Lapierre dans son ouvrage *Le pouvoir politique et les langues* confirme explicitement cette stratégie politique :

> *« Certes, aucun Etat, fut-il le plus fédératif, ne s'abstient de toute intervention dans l'usage des langues. La nature et le mode de ces interventions dépendent du processus historique […] c'est pourquoi la politique linguistique n'est compréhensible que dans une perspective historique »*[131].

Cette intervention est désignée en français par l'expression *planification linguistique*, les expressions *aménagement linguistique* et *dirigisme linguistique* sont employées aussi. De toute façon, il s'agit toujours, de la part d'un Etat ou d'un gouvernement, d'un processus de décision sur les langues. Comme cette intervention sur la langue est

[131] *Op.cit.*, p.254.

décidée et planifiée par le pouvoir politique, l'expression de *politique linguistique* est couramment utilisée pour désigner *« des interventions sur la langue ou sur les rapports entre les langues. ».*[132]

Jean-Louis Calvet reproche aux définitions de l'expression *politique linguistique* et celle de planification linguistique leur cratère restrictif :

> *«Les définitions les plus courantes de la politique linguistiques (ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale et planification linguistique (mise en pratique concrète d'une politique linguistique) sont certes utiles mais limitatives. Elles sont utiles parce qu'elles permettent de distinguer le champ des décideurs politiques, qui font des choix, et celui des techniciens, qui les appliquent. Mais elles sont limitatives parce qu'elles excluent d'autres intervenions sur la langue ou sur les langues qui ne révèlent pas des institutions politiques mais plutôt d'individus ou de groupes. »*[133]

Instrument de pouvoir, la politique linguistique l'est évidement, et encore, selon Calvet, sous d'autres aspects généralement moins nettement aperçus qui se rattachent aux individus et aux communautés considérés comme acteurs de cette politique. Partout dans le monde, la politique linguistique remplit évidemment une fonction centrale sociopolitique. Claude Hagège résume ce rapport du pouvoir aux langues en quatre éléments :

> *« Il existe sur quatre points au moins une sorte de dialectique entre langues et pouvoir.*
>
> *1. Le pouvoir politique légifère sur les langues en les façonnant.*
>
> *2. Le pouvoir se sert de la langue comme instrument.*
>
> *3. La langue contient dans ses propres structures, lexicales et même parfois grammaticales, des traces précises et concrètes de cette désignation explicite du pouvoir.*

[132] L.-J. Calvet, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris, 2002 p.15.
[133] Ibid., p.16.

> *4. la langue, d'une façon inverse aux deux premiers axes, influence nos modes de pensée. »*[134]

Ainsi, la planification linguistique ou l'aménagement linguistique consiste en un effort délibéré de modifier l'évolution naturelle d'une langue ou l'interaction normale entre des langues. Cette intervention politique en matière des langues s'inspire rarement de motifs purement linguistiques ; elle se rapporte le plus souvent à des projets de société formulés en fonction d'objectifs d'ordre culturel, économique et politique. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que la question de l'aménagement linguistique se pose comme problème puisque il s'agit de trancher dans le vif des situations linguistiques ou moyen d'une constitution, de lois, de règlement, de directives ou de contrôles. L'intervention sur la langue est toujours source de conflit.

Selon Henri Boyer & Xavier Lamuela, cette planification peut porter sur les deux aspects suivants ou sur l'un des deux seulement : le code ou le statut de la langue :

> *« On sait qu'une politique linguistique peut : concerner telle langue dans sa seule identité structurale : il peut s'agir alors d'intervention de type normatif […] Une politique linguistique peut n'intéresser que les fonctionnements socioculturels de telle langue, son statut, son territoire »*[135]

Pour le premier cas, l'intervention touche à la langue en elle-même : par exemple, l'alphabet (imposition de l'alphabet latine en Turquie), la grammaire, l'orthographe ou le vocabulaire. Dans le second, c'est agir sur le statut en mettant l'accent sur le rôle social des langues dans la société ou sur les rapports de puissance, de pression et d'attraction entre des langues différentes. Ces décisions prises par les Etats sur le statut de certaines langues, contribuent ainsi à la promotion des unes au déclin des autres.

Ce phénomène a existé dès l'apparition des premiers Etats. A juste titre, le maintien du latin pendant de nombreux siècles comme langue d'Etat a été le résultat de décisions

---

[134] C. Hagège, « Discours d'ouverture », in Salem Chaker (éd), *Langues et pouvoir : de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*, EDISUD, Aix-en-Provence, 1998, p.9.
[135] H. Boyer & X. Lamuela, « Les politiques linguistiques », in H. Boyer (éd), *Sociolinguistique : territoire et objets*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996, p.148

prises par les autorités politiques et l'Église Catholique. Le Roi d'Angleterre, Édouard III, a été l'un des premiers à utiliser son pouvoir, en 1363, pour imposer l'anglais comme langue de l'Etat au lieu du français. L'imposition et l'expansion de l'arabe en Espagne est une conséquence directe de l'Etat arabe implanté en Andalousie.

A nos jours, la plupart des pays ont élaboré des politiques linguistiques par l'adoption des dispositions constitutionnelles en matière de langue. Il existe donc une politique linguistique dans tout Etat, même lorsque les gouvernements n'interviennent pas car la stratégie de laisser faire constitue aussi une forme de politique. Cette politique linguistique peut être imposée par la contrainte comme elle peut être choisie et acceptée par les citoyens ; chose commune est que toute politique linguistique se réalise par la mise en œuvre par des règles constitutionnelles, de lois, des règlements, ou des décrets. Au sujet de ces dispositifs Henri Boyer précise qu' *« en matière de dispositifs et de disposition, mis en œuvre par la volonté d'une politique linguistique, on observe une grande diversité…et une grande disparité, selon les situations et les périodes envisagées »*[136]

Il est clair que tous les pays du monde connaissent la diversité linguistique sur leur territoire même si la plupart ont adopté une seule langue officielle. Du fait, le pluralisme linguistique est la réalité dans tous les pays du monde. La reconnaissance officielle de toutes les langues parlées à sur un territoire national n'a jamais eu lieu. Ainsi, se reconnaître plurilingue demeure toujours imparfait.

La question des minorités constitue un problème crucial et souci permanant de tous les Etats car ils sont convoqués à solutionner ces conflits entre majorité et minorité. Alors, ce type de situation oblige le gouvernement à intervenir afin d'éviter la désintégration nationale. Notons que l'existante réelle de ces contextes s'oppose à l'idéal étatique qui tend vers l'homogénéisation. Le principe pour l'Etat est d'éviter que des individus, par leur langue, aient une façon différente de penser de celle du pouvoir établi ; comme ce n'est pas possible, les gouvernements s'efforcent d'éviter les

[136] H. Boyer, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 2001, p.79.

différences excessives et les oppositions en adoptant une politique qui réduira les divergences. Les moyens exploités à cette fin demeurent très large : assimilation ou désunion territoriale, autonomie politique, autonomie régionale, etc.

De cette façon, et en tant qu'instrument de l'Etat, la politique linguistique contribue à la fois à l'intégration et à la hiérarchie sociale. L'intégration des diverses communautés qu'il gouverne au même corps politique est processus sans lequel le pouvoir d'Etat ne peut faire respecter par elles les règles du jeu social ni coordonner leur coopération à des projets collectifs communs.

La concurrence entre les langues est une autre cause qui provoque l'intervention de l'Etat par le biais d'une politique linguistique. A titre d'exemple, l'adoption d'une politique linguistique protectionniste par certains Etats pour faire face à l'extension de la puissance attractive de l'anglais. Par conséquent, la politique linguistique interventionniste semble exigence puisque :

> *« Il est des situations où un idiome en position de force (pour des raisons politico-administratives, socio-économiques ou les deux à la fois) tend à occuper tous les secteurs de l'activité langagière au détriment d'une ou plusieurs autres langues dites « minoritaires », « régionales », « locales » »*[137] .

L'intention et la volonté politique d'intervenir constitueront une autre motivation fondamentale pour agir sur les langues et leurs statuts. Le choix de remplacer la langue coloniale par une autre ou la préserver était dans plusieurs cas opéré en fonction des intérêts de l'état. L'imposition du statut national à une langue au détriment des autres langues présentes sur le même territoire est une autre illustration de la volonté d'intervenir à un moment précis pour modifier une situation linguistique donnée. *« Et nous retrouvons donc ici les constitutions de la politique linguistique que nous avions dégagées plus haut, un état, une nation et la volonté de l'état d'agir sur les langues pour renforcer ou transformer la nation »*[138]

---

[137] H. Boyer, « Les politiques linguistiques », in H. Boyer (éd), *op.cit*., 1996, p.18.

[138] L-J. Calvet, « Typologie des politiques linguistique », in Max-Peter Gruenais (éd), *Etats de langue*, Fondation Diderot, Paris, 1986, p 23

Toutefois, nous estimons qu'il est délicat, voire périlleux de mettre en œuvre une planification linguistique lorsque l'Etat ne contrôle pas efficacement les effets secondaires de sa politique. Harmoniser, concilier ou arbitrer des langues en concurrence peuvent être une entreprise nécessaire, mais c'est presque toujours opérations risquées et débouchent parfois sur des situations linguistiques complexes souvent porteuses de tensions, voire de violences collectives.

A titre d'exemple, les réactions à l'arabisation totale en Algérie et à la politique d'unification et homogénéisation menées par le pouvoir provoquèrent en avril 1980 de violentes émeutes en Kabylie de la part des étudiants qui criaient à la répression culturelle et linguistique.

La planification linguistique peut aussi avoir effet d'entraîner des modifications structurelles et des règles constitutionnelles qui transforment l'organisation politique même de l'Etat. Il arrive que l'ampleur et le degré de précision des dispositions constitutionnelles soient tels que la constitution devient elle-même l'instrument de la planification linguistique. A titre d'exemple, l'acception du pluralisme a amené la Belgique a adopté le modèle d'autonomie régionale. Se doter d'une politique linguistique axée sur le pluralisme oblige l'Etat à décider de l'entendue de la protection accordée à la minorité.

L'action de l'Etat sur les langues a des limites, ce pouvoir n'est pas absolu. D'abord, la mise en œuvre d'une politique linguistique viable doit miser sur un consensus social. L'harmonisation entre cette politique linguistique et la volonté plurielle de la société est une condition préliminaire à remplir pour garantir la réussite de cette politique et exclure toute éventualité de résistance. A ce propos, le régime politique algérien sous la présidence Boumediene a établi avec l'élite francophone un consensus en faveur du maintien du français et du bilinguisme français/arabe, et pourtant le combat d'arabisation était entrepris par ce même gouvernement :

> *« Même le gouvernement algérien de Houari Boumediene ? Plutôt centralisateur et répressif, a dû plier devant la bourgeoisie technocratique et économique qui a*

> *réussi à maintenir le bilinguisme français-arabe malgré la politique d'arabisation amorcée dès l'indépendance ; cette bourgeoisie pro-occidentale poursuit parallèlement sa propre politique d'industrialisation francophile sans être inquiété le moins du monde par le pouvoir politique, qui se garde bien de toute ingérence »*[139]

Nous soulignons ensuite que les domaines de communications individualisées constituent une limite à l'action et à l'intervention de l'Etat. Car il est infaisable, voire impossible que les instances étatiques puissent exercer un contrôle général ou même empêchent des individus de communiquer entre eux dans la langue qu'ils veulent.

Arrivons maintenant à notre contexte algérien, la langue est aussi perçue comme un instrument de pouvoir qui s'en sert afin d'agir, d'affirmer son autorité. C'est dans ce sens que le choix d'une langue officielle est considéré comme un choix politisé pour instaurer une certaine légitimité à l'Etat. Ce type de reproches est abondement adressé au Pouvoir algérien en matière de politique linguistique et plus précisément concernant le choix de la langue arabe comme langue nationale unique, telle est la réflexion de Gilbert Grandguillaume sur langues et pouvoir en Algérie dont l'objet,

> *« Est de s'interroger sur le rapport entre langue nationale et légitimité politique. Cette réflexion sera menée sur la situation de l'Algérie : dans cette situation de crise que traverse ce pays, et qui met en relief une carence de légitimité du pouvoir, de nombreux facteurs entrent en jeu : contexte historique, social, économique, mais la question de la langue y demeure centrale »*[140]

Dans cette logique nationale, la prédominance de la langue dite nationale de prestige sera d'autant plus importante que sa forme standard sera chose acquise, que les dialectes se seront pratiquement effacés et qu'elle est associée à une forme de culture civilisée et raffinée, dotée d'une supériorité intellectuelle. Cette prédominance n'est pas purement linguistique ; elle se caractérise également par des éléments socio-économiques importants. De plus, les partisans de la langue de l'Etat tenteront d'imposer la suprématie de leur langue dans tous les domaines de la vie sociale.

---

[139] J. Leclerc, *op.cit.,* p.216.
[140] G. Grandguillaume, « Arabisation et légitimité politique en Algérie », in Salem Chaker (éd), *op.cit.*, P.17.

Le prétexte du besoin de formation dans une langue prestigieuse commune, précieuse dans tout processus de modernisation, renforce encore la position de cette tendance politico-linguistique d'arabisation adoptée par l'Etat algérien au lendemain de l'indépendance. A ce prétexte à l'égard de la langue arabe s'en ajoute le faible taux de standardisation du tamazight et des dialectes qui représentent dès lors une barrière sociale surtout sur le marché du travail intellectuel et non manuel.

Ces langues ou ces dialectes ne seront plus que celles des groupes sociaux ; elles seront parlées dans un circuit informel mais exclues des canaux officiels de communication et l'Etat *« rejette la pluralité linguistique et donne une suprématie absolue à l'arabe littéraire, l'idiome coranique »*[141]. Les étiquettes de dialecte, de variété qui leurs seront associées l'excluront de toute expression culturelle telle que la littérature, les sciences et toutes formes de vie intellectuelle.

Se développe ainsi une situation de fait permettant aux partisans de la langue arabe de refuser toute forme d'égalité entre les langues en Algérie et le statut officiel assigné à chacune des langues ou dialectes prouve cette prise de position. Dans cette logique, la politique d'hégémonisation de l'arabe apparaît comme un processus qui prive à terme les utilisateurs des langues non reconnues ou dont le statut est inférieur par rapport à la langue nationale de tout respect de soi étant donné que ces groupes linguistiques ne sont plus en mesure de jouer un rôle comme point de référence social, ce qui peut entraîner un profond sentiment de frustration et par la suite des revendications linguistiques et identitaires. Les émeutes en Kabylie témoignent cette situation conflictuelle provoquée par cette tendance politique.

Bref, ici en Algérie ou ailleurs dans les pays qui se proclament démocratiques :

> *« La parole est le moyen par excellence de l'action politique. En termes d'analyse de système « culturel » de communication au système de « politique » de régulation, ressource à la fois pratique et symbolique. Elle est instrument*

[141] F. Larousi, «Glottopolitique, Idéologies linguistiques et Etat-Nation au Maghreb », in LAROUSSI. (F). (dir), *Quelle politique pour quel Etat-nation* ?, *GLOTTOPOL,* revue sociolinguistique en ligne du laboratoire DYALANG, n°1, 2003, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/index.html].

> *d'évocation de la mémoire collective, de mancipation d'images et de symboles par idéologie de légitimation du pouvoir et la propagande des adversaires-partenaires […] une politique des langues est requise par la lutte pour le pouvoir autant que par l'exercice du pouvoir »*[142] .

1.3.3. POLITIQUE CULTURELLE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Nous assistons aujourd'hui à une opposition entre les défenseurs d'un support institutionnel à la culture et les partisans du laissez-faire appliqué à la production culturelle, entre ceux qui considèrent que les produits culturels ne sont pas des produits comme les autres et doivent donc jouir de la protection de l'Etat et les tenants d'une ouverture du marché des biens et des services culturels. La mondialisation crée cependant un processus à travers lequel l'orientation de la production culturelle par les appareils institutionnels est refoulée au profit de celle imposée par le marché et cette situation semble favoriser les produits culturels des grands pays.

Toutefois, dans quelle mesure la logique étatique de préservation de l'identité culturelle est-elle compatible avec la réalité des individus qui composent une société ? S'appuyant sur un tel support, l'identité culturelle d'une collectivité ne se présente-t-elle pas à nous comme un fait inébranlable ? L'Etat peut projeter « son » idée de la différence sur et entre les acteurs sociaux mais ses idées ne correspondent pas nécessairement à la réalité que ces derniers perçoivent[143]. Ainsi, la préservation de l'identité collective par l'Etat peut avoir comme prix la stagnation culturelle parce que la logique de préservation repose, dans ce cas, sur une conception figée de la culture.

Or, aucune société ne peut se maintenir identique à elle-même au fil des années. La culture évolue et le changement et le renouveau font partie intrinsèque de sa définition. La culture n'est pas une entité qui a son principe en elle-même et elle ne peut pas être considérée comme un bloc imperméable. Elle n'est pas statique, rigide, innée et monolithique. Si nous voulons figer certains aspects culturels dans le temps

---

[142] J-W. Lapierre, *op.cit., p.257.*

[143] M. Oriol, « Identité produite, identité instituée, identité exprimée : confusion des théories de l'identité nationale et culturelle », in *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXVI, (1979), pp.19-28.

et que nous les mettons en relief comme caractère distinctif d'une société, ces aspects ne représentent plus la culture vivante.

Cette stratégie culturelle supprime à l'individu son originalité au nom d'une appartenance collective.

> *« Lorsque le gouvernement cherche à devenir le protecteur de l'identité culturelle de la population, la culture doit être définie et codifiée dans le langage administratif rigide de la bureaucratie. Elle cesse d'être vivante, dynamique, changeante et pluraliste et devient un portrait statique, une sorte de puzzle duquel on ne peut enlever un morceau sans gâcher l'image »*[144]

La culture n'a pas besoin d'être protégée par l'Etat et isolée du reste du monde par des politiques de protection pour rester vivante. Elle doit par contre être soumise à la concurrence, à la comparaison et au contact avec d'autres cultures et les rencontres culturelles que permet la mondialisation sont un moyen efficace de réaliser cet objectif.

A ce type d'argument nous pouvons toujours opposer son contraire qui met l'accent sur la nécessaire préservation d'une culture nationale et sur le rôle des acteurs étatiques dans la production et la reproduction de corpus symboliques dans un territoire national. Mais, dans le contexte de la mondialisation, cette solution est difficilement praticable car, dans la mesure où les préférences individuelles sont de plus en plus contradictoires, il est très difficile, à l'échelle même d'une société, de définir un système culturel unitaire.

La constitution d'unités culturelles qui dépassent le cadre national et la reconfiguration des orientations axiologiques des populations de la société mondiale conduit à une déconstruction des biens culturels publics produits ou soutenus par l'Etat qui n'est pas simplement la résultante d'une pression du marché mais aussi de l'accroissement de la réflexivité sociale des citoyens qui eux aussi peuvent mettre en cause la production et le soutien public de certains produits culturels. La mondialisation produit des

[144] J. Norberg, *Plaidoyer pour la mondialisation capitaliste*, Institut Economique de Montréal, Editions Saint-Martin, 2003, p.184

rationalités publiques qui ne sont plus exprimées par l'Etat mais par ce que Zaki Laidi appelle des *« autorités sociales non étatiques »*[145].

L'existence culturelle d'une collectivité est donc « plurielle » et son degré de multiplicité varie selon les époques et les régions géographiques. Cette dimension de l'existence historique d'une collectivité est souvent oblitérée par l'action de mécanismes unificateurs d'ordre idéologique (religieux, ethniques, étatiques etc.).

Dans le domaine de la promotion culturelle, le pouvoir se manifeste discursivement et sélectionne certains sens, certaines perspectives, certaines valeurs culturelles et en occultent d'autres. L'Etat, comme système de pouvoir, accorde priorité à certains sens, perspectives et valeurs culturelles à travers des motivations objectives (la sauvegarde de la nation par exemple). Par contre, la mondialisation nous force à accepter la multiplicité dans nos sociétés et rend ainsi impossible une approche exclusive de la culture.

En ce sens, la mondialisation n'est pas du tout un processus uniformisant mais *« une mise en relation perpétuelle des différences »* [146] qui amène les individus à prendre part simultanément à plusieurs arènes culturelles.

A partir de ces situations, il nous semble pertinent de poser le problème de l'intervention de l'Etat dans la promotion de l'identité culturelle, en ce qu'il attribue une certaine identité aux membres de la société. Ce questionnement ne met pas en cause la pertinence de l'intervention étatique dans la mesure où celle-ci va dans la même direction que les éléments identitaires émergents du corps social tout entier mais le rôle et les impacts des acteurs institutionnels étatiques impliqués dans la construction identitaire ainsi que les valeurs et les croyances qu'ils transmettent par cette voie. Habermas[147] a déjà démontré que l'Etat contemporain, afin de légitimer son existence, assume de plus en plus la gérance des questions culturelles, c'est-à-dire

[145] Z. Laidi, « L'Etat et la mondialisation », in *Le Débat*, n°128, 2004, pp. 96-100.
[146] N. Guilhot, « Les enjeux de la mondialisation », in Hugues Jallon (dir.), *Les enjeux du débat public contemporain*, La Découverte, Paris, 1999, p.22)
[147] J. Habermas, *Raison et légitimité*, Payot, Paris, 1978, p.102

qu'il s'occupe de plus en plus de la « culture » de ses citoyens. La culture ou l'identité culturelle sont menacées aux yeux des acteurs étatiques et elles exigent la protection de l'Etat. *« La question de la culture — désignée par différents termes, comme culture nationale, identité nationale, culture ethnique, culture minoritaire, etc. — est devenue une des grandes sources de légitimité de l'Etat contemporain »*[148]

Mais, se manifestant comme un gestionnaire important de la culture et de l'identité culturelle, l'Etat a une tendance à sacraliser des éléments identitaires et culturels et, ce faisant, il décontextualise ces éléments et les met hors de l'histoire. Or, du point de vue culturel, la valeur est un concept historique qui est soumis à un processus de composition et de décomposition temporelle. Il faut donc réinterpréter le sens des pratiques culturelles et refonder la relation de l'Etat à la culture sur la base de la prise en compte des identités plus universelles et des normes culturelles adaptées à un contexte mondialisé. Les pratiques culturelles doivent être redéfinies de manière non paternaliste dans un contexte où la part d'autonomie individuelle s'accroît, c'est-à-dire que le sujet se définit plus par ses projets individuels que par ses appartenances nationales et sociales.

L'idée d'une appartenance forte à une société est à contre-courant des dynamiques actuelles alors que les différenciations sociales induisent une multiplicité des modes de vie et des valeurs et qu'est mis un fort accent sur les droits, les choix et les libertés individuelles et la communication.

I.3.4.LANGUE(S), IDENTITE NATIONALE ET NATIONALISME :

Dans ce qui précède, nous avons appréhendé l'identité sous l'angle des processus d'identifications et d'interactions mutuelles permettant la construction d'une identité collective au moyen de quelques facteurs présentés comme valeurs intériorisées chez les individus. Alors que ce qui joue dans l'identité, c'est en effet la construction du lien

[148]J-L. Amselle, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris, 2001, p.40.

social, les processus d'intégration sociale, les rapports de domination et de pouvoir, dès lors il nous semble vain d'isoler dans l'identité de ce qui relève de la politique au contraire, les questions identitaires qui ressurgissent sont de nature principalement politique.

A travers l'histoire et selon les lieux, les interrogations sur l'identité nationale se présentent sous forme d'une réalité brûlante. Mais avant d'examiner ces questions, il est indispensable tout d'abord de définir les principales acceptions de la nation. Ensuite nous tenterons d'envisager le courant nationaliste dans ses rapports à la nation. Pour introduire enfin la relation entre langue et nation en étudiant la place qu'occupe cette langue dans l'identité nationale.

En réalité, aujourd'hui, une nation est considérée comme une construction structurée réalisée par un état au cours d'une longue histoire. L'idée que l'Etat moderne est une unité politique qui correspond à l'unit é géographique, économique, linguistique, et cultuelle d'une seule et même population a engendré une confusion entre Etat et nation qui à son tour conduisait au glissent sémantique Etat-nation. Cette idéologie est fondée sur le principe suivant : *« Un seul peuple, une seule langue,* sous *un seul pouvoir souverain, n'est-ce pas le projet de tout Etat, la définition même de toute Nation. »*[149] écrit Jean-William Lapierre.

L'utilisation dans les différents discours officiels du concept de l'Etat-nation exprime précisément cette confusion entre deux notions distinctes Etat et nation. Ces usages politiques et parfois juridiques font du rapport entre ces termes une simple question de synonymie. Ainsi s'inscrit la description, à un Etat ne serait correspondre qu'une nation unique, et inversement, à une nation donnée correspondait un Etat. Dans ce sens, l'Etat tire sa légitimité de cette nation et à son tour cet Etat incarne cette dernière.

[149] *Op.cit., p.*104.

Toutefois une distinction terminologue nous semble nécessaire : l'Etat est une organisation de nature administrative installée sur un territoire donnée et exerce son pouvoir dans tous les domaines, mais la nation est une collectivité ou groupement d'individus qui occupe un espace géographique et gouvernée par un Etat dont le rôle est de l'organiser.

D'après Christian Lagarde, la tradition juridique distingue entre trois formes de nation :

> *« La nation politique repose sur la volonté, elle aussi politique, de partager un destin. En revanche, la nation culturelle se fonde sur l'ethnie, la langue et la culture, et par voie de conséquence sur les racines communes. C'est pourquoi elle se voit souvent sollicitée pour servir de justification à l'émergence de la nation politique. Enfin, la nation juridique. »*[150]

A notre sens, la nation présuppose des conditions préliminaires à sa constitution, mais elle résulte aussi d'une volonté sans cesse à réaffirmer de vivre ensemble. Ainsi, la nation découle d'un pacte dont le contenu est fondamentalement renégociable entre les différents acteurs de la situation en question.

Aborder la relation entre nation et nationalisme nous amène à s'interroger sur leur rapport d'existence réciproque. L'idée que le nationalisme milite en faveur de la nation agit pour elle suppose aussi bien que la nation préexiste à l'engagement nationaliste. C'est donc Penser la nation première par rapport au nationalisme. Cette hypothèse contredit celle qui admet que la nation résulte d'un tel engagement nationaliste dont le rôle est de restructurer et d'organiser un groupement ou une collectivité sociale sous l'autorité d'un Etat.

La seconde thèse exige donc de ce nationalisme la création d'un espace homogène dans lequel la culture et la communication auront une place prépondérante. D'une part, il y faut une unification linguistique pour lever toute entrave à la communication ; d'autre part, il y faut une culture commune mais spécifique, essentiellement basée sur

[150] *Op.cit.*, p.71.

la manipulation et la réélaboration de la culture ou des cultures en présence. Il s'agit donc d'un processus de relativisation de la réalité existante.

Ce mécanisme est fréquemment adopté pour rendre légitime l'existence d'un Etat. Car, une fois le nationalisme bien diffusé et la nation consolidée, la nécessité stratégique de revendiquer puis de fonder un Etat semble évidente. Ce principe nationaliste, sous-prétexté des revendications culturelles débouche sur le politique.

Dans les Etats-nation comme dans des Etats nés de la décolonisation subsiste la pluralité des langues et des cultures c'est pourquoi la légitimation du nationalisme se fondait sur un discours s'inspirant des imaginaires nationaux. En effet l'école, les lettres, les arts, la production des symboles sont des moyens mis en service de la préservation et l'incarnation de l'unité de la nation. Mais beaucoup d'exemples contemporains, montrent que ce processus de création de nouveaux États peut être destructible et conduit à la décomposition des Etats déjà existants.

Sur le plan politique aussi, les ethnies peuvent se concrétiser dans une politique nationaliste, où elle prend le nom de nationalités, sous trois formes :

1-Les Etats-nations, où la nation correspond à l'ethnie, il s'agit de coïncidence presque totale entre les deux réalités.

2- Les Etats pluriethniques, où la nation est construite à la base de diverses ethnies occupant un territoire bien délimité ou éparpillées sur des aires discontinues.

3-Les Etats pluriethniques mais dans ce cas renfermant des fragments d'ethnie.

Pour définir les nations créées, nous pouvons distinguer deux approches contraires :

-soit qu'on tient compte des paramètres de l'ethnicité : race, religion, langue, culture…

-soit qu'on défend l'intérêt commun de la nation en garantissant la volonté de vivre ensemble.

La question de l'identité nationale resurgit comme en témoigne sa présence dans le discours politique. Issue du nationalisme cette notion reste toujours à définir *« comme bon nombre de concepts désignant une idée politique à large extension, le nationalisme souffre d'une imprécision de sens et ambiguïté d'utilisation »*[151]. La première difficulté qui empêche de circonscrire ce concept est son caractère instable et évolutif en fonction des incidents et transformations que traverse la nation.

D'un point de vue linguistique, les principaux dictionnaires établissent une polysémie importante de la notion d'identité nationale. Cette polysémie explique le flou conceptuel qui règne dans l'emploi et l'usage de cette expression. Le premier segment « identité » couvre deux acceptions :

-ce qui est ou rend identique (caractère), cette signification renvoie au caractère qui permet d'identifier un individu à un autre.

- le caractère de ce qui demeure identique ou égal à soi-même dans le temps, ce qui implique l'enracinement temporal du caractère.

Dans les deux usages du terme, il parait que l'identité circonscrit un ensemble de traits qui représentent une seule réalité. Y. Déloye[152] qualifie le premier usage *d'une conception ouverte* où l'identité nationale peut être acquise, et le second comme *une conception fermée* de l'identité nationale où elle renvoie à une communauté dont les membres partagent un ensemble de caractères historiquement stables.

Car l'identité culturelle transcendée engendre la Nation qui sera alors administrée par l'Etat. La Nation peut se définir comme un groupe de personnes conscient d'avoir une même identité et d'appartenir à une même communauté historique, culturelle et secondairement linguistique. L'affirmation de l'identité fait apparaître le sentiment

[151] J-L. Chabot, *Le nationalisme*, PUF, Paris, 1986, p.3.
[152] Y. Déloye, « La nation entre identité et altérité, fragments de l'identité nationale », in J. Chevalier (dir), *L'identité politique*, PUF, Paris, 1994, p.283.

national se traduisant par le consentement mutuel de vivre ensemble et la volonté de continuer à faire valoir l'héritage commun reçu.

Quant au terme de nationale les acceptions varient d'un dictionnaire à un autre. Généralement cet adjectif correspond à ce qui est relatif à une nation. Rattaché au concept d'identité, « nationale » évoque une fermeture ou un repli identitaire, et par la suite cette expression peut connoter un espace politique. D'autres acceptions désignent par nationale ce qui concerne une nation dans sa totalité, dans cette perspective, l'intérêt se trouve porté sur le rapport entre l'Etat et la Nation. Nous l'employons donc comme antonyme de locale ou régionale. La confrontation et la mise en rapports de ces acceptions nous conduisent à distinguer, selon toujours E. Déloye, deux modèles :

> *« On retrouve les deux dimensions de toute entreprise nationaliste. La première reflète la capacité du nationalisme à absorber les groupes primaires dont il dépolitise l'identité et, par là même, son aptitude à revendiquer primauté de l'allégeance nationale. La seconde dimension concerne la question de la clôture de l'identité nationale qui réserve cette dernière à ceux qui sont considérés comme identiques.[…] le premier(modèle) pose l'identité nationale dans sa longue durée et tend à privilégier la permanence et le caractère exclusif de cette identité. L'identité nationale devient ce qui se reproduit à l'identique dans le temps et assure une séparation étanche avec l'étranger. Selon le second modèle, l'identité nationale est le résultat d'un travail historiquement et culturellement daté d'homogénéisation culturelle qui vise à rendre identique les individus. Elle s'oppose alors principalement aux identités périphériques.»*[153]

Par voie de conséquence, nous confirmons sans hésitations que l'identité est devenue une affaire d'Etat surtout avec l'édification des Etats-Nations. Ce modèle étatique veille à la construction de l'identité nationale en monopolisant le pouvoir de définir et de concevoir une identité de référence au détriment de la réalité culturelle, ethnique ou linguistique des groupes en présence. Donc la nation ne peut aucunement être définie d'une manière objective, car elle n'existe, en quelque sorte, qu'en tant que représentation, objet de discours. Toutefois, le nationalisme est considéré comme une idéologie de négation d'exclusion des différences culturelles. C'est la raison pour laquelle cette idéologie nationaliste tend à se dissiper.

[153] Ibid., p.285.

L'identité nationale est également une construction issue du temps et de l'histoire. L'idée de nation est celle de former un seul peuple ayant vécu un passé commun, ayant un certain nombre de valeurs communes et habitant un territoire défini. Elle apparaît d'abord au niveau d'une communauté ethnique dont les membres ont le sentiment d'appartenir à un même groupe avec des manifestations d'unité et des valeurs communes : le "groupe ethnico-national comme l'appelle P.-C. Timbal[154]. Ce dernier évolue en "Etat ethnico-national"[155] avec la formation d'entité politique puissante dirigée par l'ethnie[156] en question où l'idée de nation s'affirme. Il reste alors au temps, aux évènements et surtout aux épreuves vécus ensemble pour l'asseoir définitivement. Mais elle ne sera jamais immuable.

Pour conclure ce débat sur l'identité nationale ou plus largement sur la question nationale dans son rapport au linguistique, une réalité qui s'impose, le critère linguistique est presque toujours présent dans toutes les situations de revendications nationalistes et en constitue le noyau. En effet, nous confirmons que le nationalisme politique passe nécessairement par le linguistique et que la langue est convoquée à remplir cette fonction comme étant l'une des principaux diacritiques nationales.

Cette conclusion partielle reste un simple constat traduisant objectivement les pratiques et les stratégies des nationalismes. Car examiner cette relation langue et nation revient à se demander si la nation se construit sur ce rapport linguistique. Cela nous conduit à approcher la problématique de l'existence ou de l'émergence d'une langue nationale. L'existence d'une langue quelconque présuppose non seulement son antériorité par rapport à la nation mais signifie aussi qu'en amont dans l'histoire se soit un jour émergée.

Force est de constater que, selon les différents contextes, la langue nationale est impliquée dans un processus d'alternance puisque elle est perçue soit comme fait observable, ou bien comme construction en devenir. Cette dernière alternative, tend

[154] P.-C. TIMBAL, « Nation », in *Encyclopédia Universalis*, 1979, vol.11, pp.566-568.
[155] Ibid.

ou bien à établir une langue nationale par la mise en œuvre des stratégies et des actions promotionnelles dont l'objectif est de rendre cette langue le signe exclusif d'une telle identité collective ou tout simplement à rétablir par la voie de déclination.

A présent, nous discutons le cas de l'Algérie qui semble illustrer un grand nombre des interrogations sus-soulevées relatives à la politique nationaliste et ses implications identitaires et linguistique. A cet égard, nous soulignons que le nationalisme algérien dont l'émergence[157] remonte à la Première Guerre Mondiale n'est pas une particularité de l'Algérie. Au contraire, le nationalisme algérien s'inscrivait dans la tendance nationaliste arabe souvent appelée le panarabisme et partageons les mêmes principes, comme l'affirme Rabeh Sebaa : *« Langue, culture et être national, constituent en Algérie comme dans l'ensemble du monde arabe, le substrat du triptyque identitaire »*[158]

Ce choix politique et/ou idéologique est sans cesse réaffirmé dans les discours des différents Responsables politiques de l'Algérie. A juste titre, Ahmed Ben Bella, le premier Président de l'Algérie, dans sa première allocution officielle, déclare que : *« Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes. […] il n'y a d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme »*.[159] Ainsi, dès l'indépendance, la Constitution nationale incarnait ce choix politique en proclamant que :

> *«L'Algérie est un pays arabo-musulman […]. L'essence arabo-musulmane de la nation algérienne a constitué un rempart solide contre sa destruction par le colonialisme. Cependant cette définition exclut toute référence à des critères ethniques et s'oppose à toute sous-estimation de l'apport antérieur à la pénétration arabe. »*[160]

En effet, c'est dans cette atmosphère politique que se sont tracées les jalons de la politique linguistique de l'Algérie ainsi que celles des pays du Maghreb. La réflexion de Fouad Laroussi dans un article intitulé « idéologies linguistiques et Etat-Nation au

[157] Cf. M. Kaddache. *Histoire du nationalisme algérien,* SNED, Alger,1980.
[158] R. Sebaa*, l'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*, Editions Dar El Gharb, Oran, p.21.
[159] A. Ben Bella, (discours du 5 juillet 1963), cité par, Jamel ZENATI, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », p. 138.
[160] *Charte d'Alger*, 1964, chapitre III / 1, p. 35

Maghreb » résume les courants idéologiques et /ou politiques qui ont influencé, à des degrés différents, les politiques linguistiques aux différents pays du Maghreb en deux tendances, le nationalisme arabe et l'islamisme.

> *« Il est difficile de faire un compte rendu exhaustif des courants idéologiques qui ont influencé les politiques linguistiques au Maghreb. Néanmoins, toute réflexion, dans ce domaine, ne passe sous silence les deux courants dominants, le nationalisme arabe et l'islamisme »*[161]

Alors, ce discours politique nationaliste a rejeté la pluralité linguistique et a donné une hégémonie absolue à l'arabe. Du fait, le nationalisme algérien se trouve difficilement concevable sans la langue l'arabe ou l'islam. Ce lien immuable entre l'arabité et islamité provient du caractère inimitable de cet idiome dans lequel le Coran, le livre sacré, s'est révélé. C'est l'aspect linguistique du Coran qui assigne donc à l'arabe une place prestigieuse voire sacrée. Alors, l'arabe classique reste dans la conscience de l'élite algérienne arabophone le symbole de la glorieuse civilisation arabo-islamique.

Multiples sont les arguments délivrés pour la légitimation du statut à la fois officiel et national dont jouit la langue arabe en Algérie. Pour atteindre cette finalité, cette idéologie linguistique nationaliste a opté pour l'arabisation totale comme instrument fondamental de la politique linguistique qui garantit la souveraineté de la nation et incarne l'assignation de la légitimité nationale à l'arabe tout en répondant à *l'ancienne revendication nationalise*[162].

Gilbert Grandguillaume en adoptant la conception de la nation « à la française » où elle se définit comme étant une société au sein de laquelle la loi est proclamée comme la référence dernière, reproche à cette idéologie nationaliste maghrébine ce choix linguistique pour la légitimation du pouvoir et de la nation ; pour lui :

> *«L'identité nationale se définit par rapport à un pôle, une loi, qui est le lieu symbolique du pouvoir, le lieu où est reconnue la légitimité C'est normalement une Constitution garante de la nation et des libertés. Toute structure nationale*

[161] F. Laroussi , *op.cit.*, 2003.
[162] Kh. Taleb Ibrahimi, *op.cit.,* p.176.

> *(légitimité, identité) en dépend, et par conséquent aussi, la place de la (ou les) langues dans ce contexte qui est contexte politique. »* [163]

Pour conclure sa réflexion, il ajoute que : *« Si l'identité nationale se définit par rapport à la loi nationale, elle ne nécessité pas forcement une langue nationale unique »*[164]. Dans le même ouvrage, Abderrezak Dourrari, dans un article différent intitulé *Pluralisme linguistique et unité nationale. Perspective pour l'officialisation des variétés berbères en Algérie*, aboutit à la même conclusion en confirmant l'idée que : *« l'identité nationale algérienne ne peut être fondé uniquement sur la langue. Un pluralisme linguistique n'implique pas nécessairement une dislocation de l'identité nationale »*[165].

Toutefois, à l'instar des militants nationalistes, l'arabisation est considérée comme une décolonisation culturelle pour exclure la présence de la langue française sur le territoire algérien ; et pourtant « *Le nationalisme des Algériens s'est forgé au contact des Français »*[166].Cette langue du colonisateur constitue toujours, à leurs yeux, une menace à l'identité nationale dont le fondement arabo-islamique est le noyau. Dans cette perspective, l'accès à l'indépendance nationale est synonyme d'accès à une souveraineté linguistique. A ce propos Fouad Laroussi écrit :

> *« Le discours officiel explicite présente l'arabisation comme une opération technique plutôt que politique visant à redonner à l'arabe le statut qui était le sien avant la colonisation et qui lui a été ravi par le français, soutenu par le régime colonial »*[167]

Les partisans de ce processus d'arabisation radicale conçoivent la question linguistique comme moyen efficace pour forger la diacritique de l'identité nationale. Selon Abdou Alimem, ce discours nationaliste devient archaïque à l'ère où nous assistons à la dissipation de l'histoire d'idéologie nationaliste ; paradoxalement, le nationalisme

[163]G. Grandguillaume, « Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », in Fouad Laroussi, *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, P.U. de Rouen, 1997, p.16
[164] Ibid., p.17.
[165]A. Dourari, « *Pluralisme linguistique et unité nationale. Perspective pour l'officialisation des variétés berbères en Algérie*», in Fouad Laroussi, *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, P.U. de Rouen, 1997, p.58
[166]M. Benrabah, *op.cit.,* p.213.
[167] F. Laroussi, *op.cit.,* 2003.

algérien continue à s'enraciner dans cette époque de l'histoire où la nation n'existait pas ou bien était en voie de constitution. C'est pourquoi, à l'instar toujours du même auteur, cette idéologie nationaliste ne détient pas de fondements indispensables à son expression et elle sera vouer à la faillite tant qu'elle n'a pas pris en considération cette pluralité linguistique et culturelle. Les propos suivant expriment clairement la position de cet auteur à l'égard de l'idéologie nationaliste en Algérie dans son lien aux langues :

> *« En résumé, les tenants de l'idéologie nationaliste - essence même de la réalité du pouvoir- ont effectivement assuré un territoire commun mais à des populations dont la proximité potentielle s'est trouvée diluée par une politique culturelle et linguistique tournant le dos aux exigences nationales »*[168]

A son tour, Jean-William Lapierre dans un chapitre consacré à *l'arabisation et le berbère au Maghreb*[169] estime que, malgré la pluridimensionnalité des prétextes avancée pour la légitimation de cette tendance, l'idéologie nationaliste adoptée par le pouvoir ne serait donc qu'un simple instrument de légitimation de ce dernier. Du fait, l'arabisation est un projet symbolisant le fondement arabo-islamique de la nation.

> *« Dans les trois Etats devenus indépendants, la restauration de l'arabe est lié à un processus de légitimation du nouveau pouvoir. Un Etat dont les citoyens sont musulmans ne peut être légitime aux yeux des croyants que si sa langue officielle est la langue sacrée. Ce besoin de légitimation est plus important en Algérie »*[170]

La construction d'une nation est explicitement déclaré comme étant l'objectif primordial de la politique nationaliste, et ce par le biais de la planification linguistique. La stratégie linguistique unificatrice est censée intégrer dans cette construction nationale l'ensemble des groupes ou des communautés ethnolinguistiques occupant le territoire Algérie. Dans un premier temps, cette diversité constituait un obstacle à franchir, et pour atteindre ce but d'homogénéisation, la mise en œuvre de cette politique linguistique a déclenché un processus complexe d'aménagement des langues en présence. Promouvoir impérativement une seule langue telle était la solution de l'Etat algérien pour préserver son existence comme l'explique Mohammed Benrabeh :

---

[168] A. Elimam, *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, Editions Dar El Gharb, Oran, 2004, p.15.
[169] *Op.cit.*, p.241-247.
[170] *Ibid.,* p.242.

> *« La construction nationale nécessite d'abord un Etat car la construction de celui-ci précédé de la nation et non l'inverse. De plus fonder un Etat ne suffit pas pour bâtir une nation. Mais qu'en est-il de l'Etat en Algérie ? Il souffre d'une crise profonde de légitimité. »*[171].

L'imposition de ce choix, comme nous l'avons exposé, provoque en permanence l'opposition ou le refus de ceux qui se sentent marginalisés par cette idéologie nationaliste prônant la langue arabe au détriment des autres langues maternelles en particulier le tamazight. Ces sentiments d'insécurité linguistique proviennent de l'idée que toute planification exercée sur la langue stimule automatiquement un changement identitaire. Le souci de se fondre dans une identité jugée différente à la leur était le principal facteur qui nourrit, à tort ou à raison les tendances antinationalistes en Algérie.

Evidement aucun sociolingue ne peut nier que, d'une part, cette idéologie est une entrave à l'épanouissement et au développent des langues maternelles en Algérie à savoir le tamazight. Ainsi, l'une des retombées négatives de l'idéologie nationaliste sur le plan linguistique est son statut de langue dominée à laquelle était attribuée suite à ce long processus d'arabisation : *« La vieille langue autochtone, le berbère, qui n'est ni normalisée ni standardisée, risque d'être sacrifiée à « l'unité nationale » et à la légitimité islamique, surtout en Algérie »*[172] , comme l'affirme Lapierre.

De l'autre, la réalité démolinguistique et celle des pratiques sociolinguistiques en Algérie suggèrent que :

> *« Malgré plus de trente années d'unitarisme comme modèle de gestion du plurilinguisme, le paysage langagier de l'Algérie n'a jamais cessé d'être marqué par les particularismes régionaux toujours présents. La pluralité linguistique pour l'Algérien incarne ce qui fait leur originalité, leur Algérianité. Par le passé, l'Algérien a toujours su gérer une telle diversité »* [173]

Aujourd'hui, il est largement admis que cette idéologie nationaliste de caractère unitarisme sur le plan linguistique nécessite une relativisation pour que l'unité

[171] *Op.cit.,* p.231.
[172] *Op.cit.*, p.247.
[173] M. Benrabah, *op.cit.*, p.271.

politique et l'unité nationale dans sa dimension plurilingue soient recouvertes. Cette exigence semble le véritable défi à surmonter pour garantir l'unité de la nation car la domination et la minoration linguistique en rejetant l'Etat, elles contrecarrent tout effort de construction d'une identité nationale.

Pour clôturer le présent chapitre, nous jugeons utile de citer les propos de Mohammed Benrabeh qui constitueront une excellente synthèse et coïncide parfaitement avec notre cheminement :

> *« Le pluralisme linguistique est une bénédiction ? Un bienfait insoupçonné ? Et non une malédiction. Toute politique linguistique qui encourage la coexistence entre les langues, donc la convivialité, ne peut que promouvoir un esprit de compréhension et de tolérance envers les autres. Les membres des communautés linguistiques (minoritaires ou minorées) comptent désormais et se sentent compris par leurs voisins. […] La diversité des langues dans le cadre national représente pour un linguiste la défense de l'environnement de l'écologie humaine […] La promotion du pluralisme linguistique fournirait aux populations une sorte de sécurité nécessaire à tout équilibre entre réalité plurielle et l'unité nationale »*[174]

Le passage d'une nation idéaliste telle qu'elle est prescrite par les militants du nationalisme à la nation réelle est une entreprise qui doit réintégrer nécessairement toutes les langues ayant une pratique de fait dans la ou les communautés en question. Cette politique nationale estimée semble susceptible d'instaurer une conscience linguistique nationale et de favoriser l'avènement puis le développent du sens national de l'ensemble des individus cette nation algérienne.

Par contre, occulter et mutiler le caractère pluriel de l'Algérie refusant d'accepter la réalité sociale et l'histoire culturelle de l'Algérie dans sa totalité est un mécanisme destructible qui engendre un profond sentiment d'insécurité linguistique conduisant au démembrement de l'unité nationale. Par voie de conséquence, le rejet du pouvoir, la haine, l'exclusion et d'autres attitudes violentes se régneront au sein de cette communauté.

[174] Ibid., p.272.

Une autre conclusion qui se dégage de réflexion menée tout au long de ce chapitre, langue, nation et Etat sont à la fois des notions dont leurs définitions semblent fluides et des constructions indissociables comme le confirme Max-Peter Gruenais:

> *« Il semble que nos interrogations sur la possibilité d'une politique linguistique s'articulent autour de deux objets qui ne vont pas de soi, et leurs rapports encore moins : parce qu'incertains, nous les appelons des notions, et non pas des concepts. L'un serait langue ; l'autre Etat-nation, qu'il faudra scinder par la suite en Etat et nation, et Etat ou nation, le terme d'Etat-nation induisant une vision universalisante et par suspecte quant à la manière d'énoncer le problème* [...] *Etat, langue, nation, langage sont nécessité de construction indissociables »*[175]

[175]M-P. Gruenais (éd), *Etats de langue*, Fondation Diderot, Paris, 1986, p. 9-11.

DEUXIEME PARTIE :

LA GLOTTOPOLITIQUE ALGERIENNE ENTRE L'IDENTITE PRESCRITE ET L'IDENTITE DE FAIT

II.LA GLOTTOPOLITIQUE ALGERIENNE ENTRE L'IDENTITE PRESCRITE ET L'IDENTITE DE FAIT

L'analyse du paysage linguistique algérien fait paraître la présence simultanée de trois langues dominantes qui sont : l'arabe avec ses deux variétés, l'arabe standard dit classique et l'arabe dialectal ou vernaculaire. Le berbère, appelé *amazigh ou tamazight* par ses usagers a plusieurs dialectes : chaoui, tergui, kabyle, mozabite…etc. Ces variétés du tamazight se distinguent clairement les unes des autres. Enfin, le français, la langue étrangère la plus répandue en Algérie introduite par la colonisation française. La répartition de ces langues et dialectes est aussi géographique mais parfois fonctionnelle.

Nous sommes ainsi en présence d'un plurilinguisme éclaté sinon «*sauvage*» pour reprendre la formule d'Ahmed Moatassime[176]. Ce plurilinguisme caractérisant un marché linguistique hétérogène et inégal, composé de ces trois sous-champs que sont les langues maternelles (dialectal, berbère) et l'arabe classique (comme langue officielle unique), le français (comme première langue étrangère et en même temps celle de l'ancien collisionneur) est l'objet de discussions passionnées voire offensives reflétant nécessairement les choix politiques des acteurs sociaux. Mais c'est surtout l'arabisation qui a été, au cours des années 70 et 80, le moment le plus approprié pour que les affrontements éclatent.

Raison pour laquelle *« La reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle est l'une des conditions d'un développement socioéconomique durable du Maghreb. Le mythe d'une société monoculturelle homogène et arabo-musulmane ignorant ses minorités et ses marginaux relève du passé »*[177]

---

[176]A. Moatassime, *Arabisation et langue française au Maghreb : Un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, PUF, Paris, 1992,

[177]A-J. Akkari , **«** Langues, pouvoir et éducation au Maghreb » in [http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2002/akkari/ftxt.htm].

Cette situation, cependant, est beaucoup plus ambiguë que la distribution triadique ci-dessus ne laisse apercevoir : l'arabe dialectal comme le tamazight, s'atomise en d'innombrable variétés dialectales régionales qui forment un continuum ; tandis que le français continue toujours à prouver sa présence dans de multiples domaines. K. Taleb Ibrahimi expliquait les raisons de cette complexité dans les propos suivants *:*

> *« Ce qui frappe l'observateur lorsqu'il est confronté à une situation semblable à celle de l'Algérie, c'est la complexité de cette situation ; situation complexe par l'existence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistiques, par l'inopérance des schémas classiques qui peuvent embrasser une réalité fluctuante, traversée par des conflits larvés et latents »*[178]

La politique linguistique mise en œuvre en Algérie était souvent critiquée pour sa valorisation excessive de la langue arabe, la seule langue officielle au détriment du tamazight et de l'arbre dialectal. Ce discours politique qui reflète une vision unilinguiste visant à construire une unité dite nation algérienne dont le composant de la langue est le garant niait ainsi la réalité marquée par une pluralité qui se traduit par la diversité linguistique et culturelle. Cette idéologie nationalise voyait dans cette diversité un danger menaçant l'unité et l'identité nationales. L'acte d'arabisation n'est qu'une politique qui incarnait subitement cette idéologie nationaliste.

[178] *Op.cit.,* p.22.

II.1.SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE ALGERIENNE : HEGEMONISATION POLITICIENNE ET/OU HIERARCHISATION SOCIALE

Si nous jetons un coup d'œil sur la réalité algérienne, nous constatons que la situation linguistique y est complexe. Elle est axée sur trois facteurs. Une langue maternelle : dialectes arabes ou variétés du berbère, et deux langues écrites : l'arabe standard et le français, l'arabe classique étant relativement différent de l'arabe parlé souvent dénommé dialecte. Le problème ici est d'évaluer les conséquences culturelles et identitaires de ce pluralisme linguistique tout en examinant les différentes fonctions assurées par ces langues,

> *« Chacune des langues du Maghreb a sa spécificité d'emploi. L'arabe classique est utilisé pour la religion, en politique et à l'école. L'arabe dialectal et le berbère sont utilisés dans la vie quotidienne. Ils dominent l'univers familial et communautaire. Le français est la langue de l'économie, de l'éducation supérieure et de l'ouverture vers l'extérieur »*[179]

Le problème de l'identité est sans doute l'un des difficultés majeurs auxquels est confrontée la société algérienne actuelle comme pour les autres sociétés maghrébines : *« près d'un demi-siècle après l'indépendance, le résultat l'Algérie est vraiment loin d'avoir résolu la question lancinante de son identité »*[180]. Si cette question met en jeu des intérêts politiques importants concernant en particulier la légitimation du pouvoir de l'Etat, elle en repose sur des mécanismes spécifiques qui touchent à des ressorts profonds tels que la question linguistique comme en soulèvent les propos de F. Laroussi :

> *« On n'a jamais autant parlé de langue et d'identité au Maghreb qu'aujourd'hui. Pourquoi donc cette problématique revêt-elle une acuité particulière dans cette région ? Sans doute parce que des crises majeurs s'y manifestent et mettent en question la légitimité d'une affirmation identitaire monovalente dont le contenu est uniformément universel »*[181].

---

[179] A-J Akkari, *op.cit.*
[180] T. Khalfoune , *op.cit.,* p 169.
[181] F. Larousssi, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, P.U de Rouen, Lunery, 1997, p.7.

Dans ce volet de notre travail, nous essayerons de définir quelques repères dans cette approche de l'identité et de la culture en Algérie. Cette réflexion s'est trouvée conduite à mettre en exergue le rôle central qu'il faut accorder à la langue, envisagée ici non dans sa fonction de communication, mais dans le rapport qui l'entretient à l'identité. Méthodologiquement, pour aborder ce problème, notre recherche doit s'inscrire dans le contexte global du Maghreb où :

> *« Officiellement les trois pays ont comme langue nationale l'arabe classique. Mais la situation sociolinguistique réelle se caractérise par un vrai plurilinguisme et dans laquelle coexistent à côté de l'arabe classique, auquel renvoie la dénomination langue nationale, les différentes variétés d'arabe dialectal propre à chaque pays, les différentes variétés de berbère et le français. C'est donc une situation d'hétérogénéité linguistique qui présente une diversité de situations tant à l'échelle locale qu'individuelle: monolinguisme berbère, monolinguisme arabe dialectal, bilinguisme berbère-arabe dialectal, plurilinguisme berbère, arabe dialectal, arabe classique, français. On a donc affaire à un bi- ou plurilinguisme de fait et non institutionnel. Mais les statuts et fonctions des langues en présence au Maghreb sont tels que le plurilinguisme conditionne la réussite sociale »*[182]

II.1.1.LA COMPLEXITE DE LA SITUATION EN QUESTION

Aux différentes questions générées par la politique linguistique adoptée par l'Etat algérien, il faut ajouter le problème posé par la complexité de la situation linguistique en question. Lorsque le pays accéda l'indépendance, il est héritier de trois ensemble de langues différentes : ensemble arabe, l'ensemble berbère et l'ensemble des langues coloniales : le premier recouvrait principalement l'arabe dialectal et accessoirement l'arabe classique (soutenue); le deuxième recouvrait l'ensemble des dialectes berbères ; le troisième recouvrait les langues coloniales : le français principalement.

---

[182] N. Jerad, « Le plurilinguisme au Maghreb et ses effets en France. Statuts et fonctions des langues », in *Le due sponde del Mediterraneo: l'immagine riflessa,* Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 1999, pp. 143-157.

Des deux premiers ensembles, nous pouvons isoler un autre sous-ensemble, celui des langues maternelles vouées dès le départ à la minoration et à l'exclusion officielles : arabe dialectal et l'amazighe.

Toutefois, nous optons pour le découpage qui conçoit la langue, dans la triple réalité qu'elle revêt en Algérie comme dans les autres pays maghrébins, maternelle (arabe dialectal et le tamazight.), arabe classique ou français, comme le noyau autour duquel se constituent les ensembles linguistiques, et à partir desquels s'élabore la synthèse en cours.

La répartition géographique et sociale des langues et des dialectes en Algérie est étroitement liée à la question : « qui parle quelle langue ou dialecte, à qui et dans quelles conjonctures ? ». Les usages linguistiques divergent aussi selon l'opposition ville/campagnes et l'opposition élites lettrées/masses analphabètes. Ces corrélations des fonctions communicatives, à chaque niveau d'organisation : ethnique, social, régional, avec les traits phoniques, grammaticaux et lexicaux des langues et dialectes en contact font de l'Algérie et d'une manière plus large du Maghreb une entité aisément distincte.

En somme comme il est mentionné précédemment, trois langues sont en présence : l'arabe avec ses deux variétés, l'arabe standard dit soutenu et l'arabe dialectal ou vernaculaire. Le berbère, appelé *amazigh ou tamazight*[183] par ses usagers a plusieurs dialectes : Chaoui, Tergui, Kabyle, Mozabite…etc. Ces variétés du tamazight sont suffisamment distinctes les unes des autres. Enfin, le français, la première langue étrangère la plus utilisée en Algérie, initialement introduite par la colonisation française. L'utilisation de ces langues et variétés dialectales se répartit habituellement selon des facteurs géographiques mais parfois selon des paramètres fonctionnels.

[183]Historiquement: la population la plus anciennement connue de la région est celle que les Grecs de l'antiquité inclura parmi les barbaros (c'est-à-dire tous ceux qui ne sont pas hellénisés). Ce terme, passé en latin sous la forme barbarus engendra le mot berbère pour désigner en Occident les habitants autochtones nord-africains. Cette dénomination impropre, toujours en usage à tord, doit être substitué. En effet, les Maghrébins refusent d'être appelés péjorativement "berbères", et qualifiés ainsi de barbares et sauvages. Ils proclament dignement qu'ils sont AMAZIGHS, c'est-à-dire hommes libres et nobles.

Par conséquent, la langue ou le dialecte utilisé peut être en corrélation soit avec l'objet de la communication, particulièrement dans les villes, soit avec la distribution géographique.

Cette situation, cependant, est beaucoup plus complexe que la triade ci-dessus ne laisse entrevoir : les langues maternelles (l'arabe dialectal comme le tamazight), s'atomisent en d'innombrable variétés dialectales régionales qui marquent ainsi des territoires appropriés ; tandis que le français est toujours présent. Cette complexité ne provient pas uniquement de la coexistence de plusieurs langues ou plutôt de plusieurs variétés linguistiques mais elle est due aussi à l'absence d'un modèle théorique approprié à ce contexte apte à embrasser cette réalité.

Selon G. Ayoub[184] l'arabe dit classique ou standard sert les besoins de l'écrit ou du discours officiel formel. Certains métiers ou activités telles que la justice, le culte, le discours des médias, ou l'enseignement se pratiquent en arabe classique, tandis que le français reste la langue de l'enseignement dans plusieurs domaines techniques et scientifiques.

La coprésence d'un arabe écrit, langue sacrée du Coran, symbole du passé glorieux et des aspirations à l'unité arabe, d'une part, et de variétés dialectales ou vernaculaires à usage uniquement oral, d'autre part, a été définie selon Versteegh[185] comme une *diglossie* ou une situation de diglossie.

Ce terme désigne une situation où une variété standard et des variétés vernaculaires historiquement apparentées des divergences telles qu'il n'y a plus de continuum d'intercompréhension entre elles. Par ailleurs, la variété standard et ses dialectes diglossiques départagent les usages au lieu d'en alterner de façon compétitive.

---

[184] G. Ayoub, « La langue arabe entre l'écrit et l'oral » in : *Les langues de la Méditerranée*, *op.cit.* pp.31-52.

[185] Cf, l'ouvrage de Versteegh, Kees., *The Arabic Language.* Edinburgh University Press, Edinburgh, 1997.

Ainsi les dialectes arabes sont-ils aux domaines de l'intime, du quotidien et de la communication informelle en générale, en fait à la quasi-totalité de la communication orale. L'arabe soutenu, quant à lui, acquis au moyen d'une scolarisation longue et laborieuse fonctionne non seulement comme standard pandialectal à l'intérieur de chaque nation maghrébine, mais aussi comme une variété formelle orale entre Maghrébins et Arabes instruits.

Ainsi le tamazight, langue des origines atomisées en une infinité de variétés vernaculaires, est-il pratiqué, sous la forme d'un continuum, à travers son territoire du Nord l'Afrique ainsi qu'au Sahara. Leurs traits dialectaux coïncident souvent avec des caractéristiques tribales, voire ethniques, les variétés du tamazight sont parlées comme langue maternelle dans leurs réduits montagneux le long de l'épine dorsale maghrébine : la Kabylie, l'Aurès, le Mzab, l'Atlas saharien en Algérie. Les dialectes arabes occupent le reste du terrain, à savoir les villes et les plaines, et rongent de manière permanente sur le domaine du tamazight, dorénavant avec une rapidité ne peut être jamais égalée à cause de la scolarisation, des médias, des déplacements de populations.

Dans l'échelle des valeurs des langues en Algérie, le tamazight semble la langue la moins prestigieuse, y compris aux yeux de nombreux locuteurs natifs. Car dans plusieurs situations le tamazight est confiné à la communication tribale et intragroupe. Il exprime la solidarité de groupe ou la loyauté.

Le locuteur de tamazight est souvent au moins bilingue (tamazight/arabe) dans les usages avec les arabophones, voire avec les locuteurs des autres dialectes amazighes. Seuls les très jeunes enfants, les femmes ou les vieillards n'ayant pas séjourné en ville sont de pures monolingues.

Un mouvement irrédentiste s'exprimant au sein de nombreuses associations culturelles animées principalement par les élites dans et autour des villes à prédominance tamazightophone tel Tizi-Ouzou, a pris de l'ampleur chez les deux

dernières générations. Il est relayé dans les autres centres urbains où il y a d'importantes communautés amazighes telles Alger, et a plutôt réussi à mettre la cause du tamazight sur le devant de la scène politique. Menée ensuite par une revendication s'exprimant dans des mouvements politiques, l'action militante réussit à faire accorder des reconnaissances, telle l'insertion de l'enseignement du tamazight dans les programmes scolaires, la création d'instituts de recherche sur la culture et la langue amazighes, une certaine tolérance dans les médias, ou la reconnaissance du tamazight comme autre langue nationale aux côté de l'arabe qui reste cependant, seule langue officielle.

En conclusion, quand nous envisageons le plurilinguisme en Algérie comme une situation dynamique dans laquelle coexistent plusieurs langues ou variétés linguistiques, l'analyse sous l'angle de la répartition fonctionnelle intègre alors l'ensemble des langues du répertoire verbal. L'étude du rapport de domination ne concerne pas seulement les deux variétés de l'arabe mais également le berbère et le français.

La situation plurilingue devient, alors, une situation de diglossie dans laquelle les variétés B (Basse) sont : l'arabe dialectal et le berbère et les variétés H(Haute) : l'arabe classique. Dans la vision officielle, le français est considéré comme variété Basse et l'arabe classique est toujours est la variété Haute. Leur répartition fonctionnelle cantonne les deux premières à la communication informelle et spécialisée, d'une manière différentielle, les deux autres dans les secteurs du savoir et de la vie professionnelle.

Une telle répartition est socialement fondée sur une différenciation entre dialecte/langue reposant sur le critère de l'écrit et sur le mode d'accès aux langues écrites impliquant un apprentissage et une évaluation scolaires. Mais le rapport est plus complexe. Il pose des degrés de supériorité et d'infériorité à la fois à l'intérieur de chaque groupe de variétés et pour l'ensemble des variétés.

En définitive, nous pouvons considérer qu'il y a actuellement en Algérie une situation de conflit entre langues. De plus, politiquement, la question d'une ou deux langues officielles n'est pas encore décidée. Le discours tant officiel que social sur les langues reflète une position de langue norme pour l'arabe classique qui exclut les langues maternelles du "capital linguistique" et semble être en attente d'une exclusion naturelle de la langue étrangère : le français, comme le suggère l'intitulé *arabisation et langue française au Maghreb*. L'arabe pose en soi le français.

Ce tableau qui peint la situation sociolinguistique en Algérie tel que nous le voyons aujourd'hui, s'est dessiné non seulement par les conjonctures historiques que traversées le pays mais singulièrement par l'action du pouvoir politique. Dès son accession à l'indépendance, l'Algérie est récupérée par un Etat qui va tracer de façon décisive son destin linguistique et culturel. Le pouvoir rigide et immense, est basé sur trois principes intangibles de caractère unitarisme comme l'un des dogmes du nationalisme : unicité de la religion (islam), unicité de la langue (l'arabe) et l'unicité du parti (le FLN).

Les textes officiels fondateurs de la politique linguistique et culturelle (la charte d'Alger 1964, la charte nationale 1976 et 1986) ont toujours confirmé cet ancrage exclusif dans la sphère arabo-islamique.

Après quelques mois uniquement de l'indépendance, à la rentrée 1962 l'arabe est introduit et enseigné à l'école primaire. L'arabisation semble clairement en marche dès ce moment historique. En 1976, le primaire est entièrement arabisé ; l'arabe est devenu une langue enseignée, mais aussi langue d'enseignement aussi bien au primaire qu'au secondaire. Pour faire face au manque des enseignants capables d'assurer l'enseignent en arabe, l'Etat a fit appel à des formateurs orientaux dont la compétence est plus souvent sous-estimée. Ce choix a eu des conséquences désastreuses sur le niveau des élèves.

Les réformes ont touché aussi le secteur de l'enseignement supérieur. Du fait, l'université connaîtra le même avenir que l'école. A partir des années 80, toutes les filières relevant des sciences humaines sont entièrement arabisées. Pour les filières scientifiques, la situation est contrastée : jusqu'à présent quelques filières scientifiques, médicales, d'architecture et quelques autres spécialités ne sont toujours pas arabisées ou partiellement arabisées. L'arabe doit exister même dans les programmes des licences enseignées en français, voire dans la licence de langue française ou anglaise sous forme d'un module obligatoire.

C'est dans ce contexte que des instances officielles se sont installées pour veiller à l'application et au respect des lois sur l'arabisation qui s'est élargie au fur et à mesure pour toucher l'ensemble des secteurs de la vie publique

La loi de 16 janvier 1991[186], qui considérée comme la plus ferme, stipule :

> *« Article 1 : « les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion, administrative, financière, technique et artistique »*
> *Article 5 :« l'utilisation de toute langue étrangère est interdite »*
> *Article 30 : « toute violation des dispositions de la présente loi constitue une faute grave entrainant des sanctions disciplinaires »*

Ainsi, l'ordonnance du 17 décembre 1996[187], vient incarner les dispositions antérieures.

Les lois promulguées portant sur l'arabisation érigent la langue arabe et l'islam comme fondements incontournables et constantes nationales et inscrivent ainsi le pays dans la sphère arabo-islamique. Du même coup, elles réduisent et marginalisent le tamazight et les variétés dialectales arabes et tamazights ainsi que la langue française. Cette négation de la densité du peuple algérien aura des conséquences faucheuses sur l'avenir de la société.

[186] Voir annexe n°4
[187] Ibid.

Historiquement, le tamazight et l'arabe dialectal ont assuré un véritable ancrage à la société algérienne dans ses racines et ses origines. Face à la politique coloniale de francisation globale et de la dépersonnalisation du peuple algérien, ces langues étaient la forme d'expression la plus perceptible militant pour la préservation de l'identité algérienne menacée. A ce moment de l'histoire, l'arabe classique s'est reculé tout en évacuant le terrain pour le français encouragé par les autorités coloniales et qui exercent son pouvoir sur toutes les institutions étatiques ; mais paradoxalement, cette politique de francisation fondée sur la dominance du français en matière de langues n'a pas pu occulter la voix de ces deux langues maternelles qui sont devenus le moyen de communication et d'expression utilisé par la personnalité algérienne pour marquer leur identité. En effet, le peuple algérien doit énormément au tamazight et à l'arabe dialectal car c'est grâce à eux que ce peuple *« a su réactiver ses valeurs authentiques et affronter, jusqu'à la victoire, un système colonial des plus solidement implanté »*.[188]

Oubliant rapidement ces réalités historiques, le discours officiel du pouvoir procède à leur négation pendant une longue période jusqu'à la reconnaissance récente qui assigne le caractère national au Tamazight et continue de marginaliser l'arabe dialectal qui sera confiné au rang de variété orale issue de l'arabe classique.

Récapitulons donc, l'Algérie présente une situation linguistique plus au moins complexe marquée par la présence sur son marché des langues : de l'arabe classique utilisé par un public lettré, l'arabe dialectal pour quasiment toute la société algérienne, le tamazight pour une proportion tamazightophone du peuple algérien, le français pour une élite et l'anglais essentiellement pour les scolarisés.

II.1.2. L'ARABE CLASSIQUE : LANGUE OFFICIELLE UNIQUE

Vu la pénurie ou plutôt l'absence des descriptions sur les fonctions que l'arabe remplissait avant la période coloniale ce qui nous entrave de préciser le statut occupé

[188]Ch. Fitouri, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Delachaux et Niestlé Editeurs, Neuchâtel, Paris, 1983, p.136

par elle. Nous nous limitons donc à un simple parcours historique qui traverse quatre étapes quant à la présence de l'arabe en Algérie aussi bien que dans les pays du Maghreb : l'introduction, puis l'implantation, ensuite le renforcement et enfin la consolidation.

L'introduction de l'arabe en Algérie se fait à partir du VII° siècle avec les troupes des conquérants arabes pour l'islamisation du Maghreb, Oqba Ibn Nafia (640) puis Moussa Ibn Nusayr (711). Ce premier moment correspond alors à la première vague d'arabisation le long du littoral méditerranéen. Celle-ci constitue déjà, semble-t-il, un objectif en tant que point de passage vers l'Espagne. La deuxième étape est liée principalement à la fondation de certaines villes arabes en IX° siècle. Mais le poids de la présence de la langue arabe fut vraisemblablement insignifiant. Son renforcement va se faire par des flux successifs et massif de tribus arabes venant de la péninsule arabique, en l'occurrence les hilaliennes, qui arabisent le Maghreb de l'intérieur à partir de 1118. Enfin, l'expulsion massive des Andalous vers les rives d'Afrique du Nord, au XV° siècle, au terme de la reconquisse espagnole, consolide la présence et l'installation de l'arabe dans les centres urbains comme Télemcen, Alger. L'immigration des Andalous arabophones va accentuer de manière durable le processus d'arabisation.

Depuis le début de l'expansion musulmane, la langue arabe s'est présentée sous une double forme : une forme écrite et une forme orale. La forme écrite, l'arabe classique, est restée pendant des siècles soumise à une forme intangible employée pour les besoins de la prédiction et de l'enseignement religieux à travers, d'une part des établissements religieux comme zaouïas ou les médersas et, d'autre part, à travers les agents du pouvoir central que sont les oulémas et les cadres de l'administration. L'arabe classique est pour le locuteur arabe la langue de référence et l'outil d'ancrage symbolique dans le patrimoine culturel arabo-musulman. Il est aussi, aux yeux des nationalistes comme le moyen de lutte contre l'aliénation linguistique et culturelle exercée par l'Occident, a travers ses langues notamment le français.

L'arabe classique, bien entendu, n'est pas utilisé comme un moyen de communication spontanée. Le rôle de communication spontanée est assumé par la forme orale qu'est l'arabe dialectal. Cette forme assure toujours les besoins de communication quotidienne, à la maison, dans la rue, dans les situations informelles.

L'arabe dialectal est la langue maternelle des algériens non tamazightophones. Il a une fonction véhiculaire en ce sens qu'il sert d'outil de communication effectif entre les locuteurs arabophones et tamazightophones.

Depuis l'indépendance, la langue nationale est l'arabe. Cette hégémonie incontestée s'explique par la politique linguistique d'arabisation menée par le pouvoir algérien, ainsi que par les données démolinguistiques. En effet, en Algérie comme dans tout le monde arabe moderne, l'arabe dit *soutenu* servait comme langue de prestige utilisée dans des situations de communications formelles.

> *« Il est devenu aujourd'hui banal de poser que l'Algérie se caractérise par une politique linguistique d'assimilation doublée d'une politique de valorisation de la langue officielle. Cette politique vise à entretenir un idéal d'unilinguisme, qui favorise le seul usage de la langue arabe sur les plans politique, juridique, social et économique. »*[189]

Cependant, le problème de la langue arabe réside dans sa dualité : d'un côté, une langue classique parlée par une partie de l' élite et destinée à l'usage dans les discours voués à faire autorité ou dans des situations formelles et, de l'autre, une langue parlée et mélangée avec d'autres langues (le berbère, le français). Cette langue parlée ou dialectale est perçue par l'élite arabophone et arabiste comme altérée et déformée bref vulgaire *amiyya*.

Banni par les Académies de langue arabe, le dialectal est mal vu, méprisé par les élites savantes qui pourtant en usent dans leur vie quotidienne tout en l'hybridant avec des

[189] J. Zenati, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », *Mots. Les langages du politique* [en ligne], 74 | 2004, mis en ligne le 28 avril 2008. URL : [http://mots.revues.org/index4993.html] consulté le 05-11-2011

vocables savants donnant ainsi naissance à un arabe intermédiaire plus proche de la langue des médias.

Par contre, l'arabe classique fonctionne comme un noyau autour duquel se constituent la nation et plus largement la communauté arabe. D'un point de vue idéologique, cet aspect unificateur ainsi que le statut de modèle assignés à l'*arabe Classique* s'expliquent habituellement par le fait que le Coran, le Livre sacré des Musulmans, a été révélé au Prophète Mohamed dans cette langue. Bien plus, toutes les générations plus tardives croient que le texte coranique était le meilleur exemple du *Arabiyya*, que son style et langue ne pourraient pas être imitées à cause de sa clarté et convenance (*i'gaz al-Qur'an : l'immitabilité)*. Souvent les Arabes utilisent le terme *Fusha* pour faire référence à cette forme d'arabe.

La langue arabe écrite l'*arabe classique* jouit du statut de la "*variété Haute*". Cette variété a un système hautement confectionné véhiculant un corpus écrit abondant et utilisée principalement dans des communications écrites ou orales formelles, mais elle est rarement utilisée dans des conversations courantes, sauf entre lettrés qui ne peuvent communiquer autrement. Elle demeure véritablement internationale, étant la même dans tous les pays arabes[190], qu'elle soit écrite dans la presse ou les livres ou

[190]Nous sentons la nécessité d'une mise au point terminologique pour faire la distinction entre les différentes appellations des formes de l'arabe : parler d'arabe comme si tous les dialectes arabes étaient le même est une erreur puisque : chaque pays du monde arabe possède son arabe dialectal. Donc l'*arabe Dialectal* varie d'une région à une autre et selon la communauté nous pouvons distingué ceux: a) *Maghrebi* (Maroc, Algérie, Tunis et Libye de l'ouest), b) *Égyptien* (Libye de l'est, Egypte et le Soudan), c) *Levantine* (Syrie, le Liban, la Jordanie et la Palestine) et d) l'arabe de la Péninsule arabe et Golf (Irak, Arabie Saoudite, Yémen, Oman, Qatar, Bahreïn, l'UAE et Koweït). Au sein même de ces pays, il y a la variation régionale. Néanmoins, les dialectes majeurs d'arabe sont habituellement compréhensibles mutuellement grâce au développement rapide de communication de masse et l'extension d'éducation publique qui détruit les barrières du dialecte et encourage l'étendue d'un arabe standard commun utilisé partout dans le monde arabe.

En plus d'être de variétés apparentées, la caractéristique majeure de la situation diglossique arabe est l'attribution d'une fonction divine à la *"variété Haute"* (l'arabe classique) comme étant une langue liturgique pour centaines de millions de Musulmans partout dans le Monde. Cette composante importante avait des retombées sur la perception de ces deux formes. Les grammairiens arabes comme *Sībawayhi* dans son *Kitab* ainsi que les locuteurs arabes natifs ont tendance à considérer la *"variété Haute"* comme la "vraie" langue de prestige, comme plus claire, plus logique ou plus appropriée pour exprimer des pensées profondes. Cependant que la variété Basse est un usage "inexact."; autrement dit

parlée à la radio ou à la télévision : elle est de ce fait un instrument précieux de communication et de cohésion panarabe.

La politique de la colonisation avait explicitement visé l'arrachement de la langue et de la culture arabes par le double processus de l'exclusion pédagogique et de la dévalorisation culturelle. L'objectif était clair : désarabiser et franciser le peuple algérien. Pour diverses raisons, l'enseignement colonial qui sous-tend une mission assimilationniste et acculturante a été imposé uniquement à une élite. Ce résultat semblait presque acquis à la veille de l'indépendance minoritaire : *« la langue arabe est bannie de son pays »*[191]. Aussi l'effort entrepris dans les trois pays depuis cette époque, il n'a pas réussi à remplacer radicalement la langue française par la langue arabe en tous ses emplois.

Durant la colonisation, l'enseignement de l'arabe a été en grande partie perpétué par les Ulémas dans les Médersas et les Ecoles coraniques. Lors de l'accession à l'indépendance, l'arabisation s'est imposée comme un choix politique et idéologique[192]. Comme l'affirme Fouad Laroussi :

---

l'arabe classique est jugé comme être arabe pure et les dialectes condamnés être comme des formes corrompues.

Dans cette situation, *l'arabe Standard Moderne* est une autre forme d'arabe qui s'impose progressivement comme moyen de communication écrite dans le monde arabe. Elle est utilisée aussi dans les pays Arabes dans la littérature contemporaine, dans les publications scientifiques, dans les médias, dans l'économie et le droit, sans oublier Internet.

Descendu de la langue *Classique* du Coran de la poésie préislamique *(Gahiliyyae*) *l'arabe Standard Moderne* est plus ou moins le même partout dans le Monde arabe, pendant qu'il y a des différences larges entre les différents dialectes régionaux.

L'apparition de ce nouveau type d'arabe est suffisamment attestée. Il est aisé pour un simple locuteur arabe qui fréquente les médias arabe d'identifier des différences essentielles entres *l'arabe Classique* et *l'arabe Moderne,* la disparition du système de la déclinaison c'est-à-dire la perte de fins du cas dit marquage ou flexion casuel peut être cité comme un trait illustratif de ces changements qu'a subi *l'arabe Classique*.

[191] K. Taleb Ibrahimi, *op.cit.*, p.36.
[192]Ahmed Ben Bella, le premier Président de la République, dans sa première allocution publique et officielle, installa sans équivoque le cadre dans lequel doit se définir l'identité algérienne :

> *« Il est difficile de faire un compte rendu exhaustif des courants idéologiques qui ont influencé les politiques linguistiques au Maghreb. Néanmoins toute réflexion, dans ce domaine, ne peut passer sous silence les deux courants dominants, le nationalisme arabe et l'islamisme, avec dans chaque cas des subdivisions correspondant à des tendances différentes, voire antagoniques. »*[193]

Ce retour aux sources est vécu et s'exprime comme une réappropriation de la langue et de la culture arabes après qu'ils en aient été dépossédés par la colonisation. Ce choix linguistique au cœur de la constitution des mouvements nationalistes veut assurer une indépendance culturelle par rapport au français. L'objet de l'arabisation étant de faire tenir à la langue arabe toutes les fonctions exercées par la langue française durant la colonisation. Cette action s'est manifestée dans le secteur de l'éducation, de l'administration où la langue de travail devait être l'arabe et l'environnement au sens large du terme comprenant les diverses manifestations de la vie politique et les mass médias.

Dans la réalité, face à la volonté officielle d'arabisation, un bilinguisme de fait s'est maintenu, le français restant enseigné dans l'enseignement primaire et secondaire et étant langue d'enseignement de certaines disciplines scientifiques et techniques dans l'enseignement supérieur. Radio, télévision et presse présentent le même bilinguisme. L'arabisation en Algérie présente donc une réussite inégale.

Par rapport au référent moderne que revêt le français, ce « butin de guerre » dont parlait Kateb Yacine, l'arabisation en Algérie reste marquée par un discours profondément idéologique, qui réfère à une identité figée.

«Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes. […] il n'y a d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme» (discours du 5 juillet 1963)
Le discours du 19 septembre est encore plus éloquent : «La Nation algérienne s'est déterminée fermement comme Nation maghrébine ne ménageant aucun effort pour aboutir l'édification du Maghreb Arabe. […] L'Algérie s'est aussi définie comme nation arabe, recherchant par tous les moyens le resserrement des liens avec les pays frères en vue d'aboutir à l'Unité arabe…»

[193] F. Laroussi **, «** Idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb », *op.cit.*

Pour les deux dernières décades, l'arabe occupait une place prestigieuse surtout dans l'enseignement. L'essentiel de l'activité semble géré dans cette langue, le taux de lecture des journaux en arabe est supérieur à celui des journaux en français. Le paysage médiatique arabe à l'ère du satellite a renforcé l'expansion de l'arabe. Nous sentons en effet qu'elle peut remplir la fonction de la langue de promotion sociale.

II.1.3. LE TAMAZIGHT ET L'ARABE DIALECTAL: LANGUES MATERNELLES MINOREES ET MULTIPLES

Les langues parlées en Algérie sont l'arabe dialectal propre à chacun des régions et les différentes variétés de berbère. Ces langues assurent la fonction de communication quotidienne mais n'avaient pas de reconnaissance officielle. Le berbère est sans doute dans une position de minorité et se trouve dominé par l'arabe dialectal du fait de la tendance nécessaire du bilinguisme berbère - arabe dialectal. Un locuteur de langue maternelle berbère est contraint d'apprendre l'arabe dialectal pour les besoins de la communication quotidienne avec ses concitoyens non berbérophones.

Selon Abdou Elimam[194] les langues maternelles en Algérie sont parfois un parler arabe, parfois un parler berbère. Malgré l'intérêt réduit que le discours officiel accorde à l'arabe dialectal en Algérie, elle constitue néanmoins, sur le plan du nombre de locuteurs et de l'espace de diffusion, la variété la plus employée en Algérie.

Nous l'avons souligné à maintes reprises, l'arabe dialectal connaît plusieurs variétés. Nous pouvons assister aussi bien à des oppositions de dialectes citadins versus ruraux ou bédouins, qu'à des oppositions de type : parler algérois vs parler oranais. Ces particularismes dialectaux sensibles surtout au niveau lexical, peuvent parfois gêner, mais ne bloquent pas la communication.

[194] Abdou Elimam, *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie,* Dar El Gharb, Oran, 2004.

En aucun cas, ces variétés ne sont écrites. Depuis des siècles, le passage à l'écrit se faisait en arabe classique. Mais il faut signaler les études récentes visant l'instauration des traditions d'écriture en «arabe dialectal» et surtout en *tamazight*[195].

L'écart ou la distance entre l'arabe dialectal et l'arabe classique reste cependant problématique. Il est également probable que le seuil entre arabe parlé et arabe classique ne fut pas aussi profond autrefois qu'aujourd'hui, du fait de l'importance nouvelle apportée à l'écrit dans la vie contemporaine. Cette variation et diversité linguistiques peuvent être expliquées, dans un premier temps à la lumière d'un éclairage historique :

L'arabe s'est implanté en Algérie, comme c'était mentionné précédemment, à partir du milieu du VII° siècle après J-C et lentement réduit le domaine des langues berbères. Première vague d'arabisation le long du littoral méditerranéen fut majoritairement l'œuvre de sédentaire et s'accompagna d'un mouvement considérable d'urbanisation. La seconde vague fut l'œuvre, dès le XI° siècle, des tribus hilaliennes et elle arabisa les campagnes de l'intérieur. Arabe et berbère appartiennent au groupe des langues dites chamito-sémitiques.

Sur l'espace occupé historiquement depuis l'expansion islamique, la langue arabe s'est, dès le départ, présenté sous une forme double. D'une part, un usage écrit, savant, qui est resté soumis pendant des siècles à une norme intangible pour assurer la diffusion du message coranique et des valeurs de la civilisation arabo-islamique ; nous le désignons généralement du nom d'arabe classique ou standard : *« la notion exprimée par arabe littéral se précise par l'opposition à arabe dialectal. Elle recouvre des appellations de langue classique, de langue littéraire ou langue savante qui sont restrictives »*[196]*.* D'autre part, des usages oraux relavant d'un autre état de langue, qui

[195] Cf, l'ouvrage de A. Dourari, *Les malaises de la société algérienne : crise de langues et crise d'identité,* Casbah, Alger, 2004,
M. Rispail(éd), *Langues maternelles contacts, variation et enseignement : le cas de la langue amazighe,* L'Harmattan, Paris, 2005.
[196] R. Blachère , cité par O. Petit, *Contribution à l'étude des rapports entre langue arabe et culture arabe*, thèse de doctorat es lettres, Université Paris 3,1980 p.11

ont connu dans le temps et dans l'espace des évolutions spécifiques ; ils ont répondu et répondent encore aux nécessités de la communication dans la vie quotidienne, aussi bien pour les lettrés que pour les illettrés.

Dans le cas de l'Algérie, cette rupture ou cette divergence repérée entre les deux formes de la langue arabe a été aggravée par la mise à l'écart de la langue arabe écrite durant la période coloniale, jointe au monopole attribué à la langue française dans certains domaines tels l'administration et l'enseignement. Alors que des usages secondaires sont légués à la langue arabe écrite.

C'est pourquoi après l'indépendance une politique d'arabisation a été entreprise par l'Etat pour but de donner à la langue arabe écrite la position privilégiée du français, en lui faisant remplir toutes les fonctions de langue officielle détenues par ce dernier :

> *« Elle devait avoir pour effet linguistique de rendre à l'arabe littéral -introduit dans cette région depuis le VIII° siècle avec l'islam- sa légitimité originelle, afin de (re)devenir « la »langue officielle et nationale des pays maghrébins. Non seulement des échanges public, mais aussi et surtout de l'éducation dans son intégralité. A ce titre l'arabe devait supplanter progressivement la langue française qui –depuis le XIX° siècle, à la faveur de la période coloniale- s'était imposée entièrement en Algérie et partiellement en Tunisie et au Maroc. Notamment dans l'administration et l'enseignement. »*[197]

Récapitulons donc que la situation linguistique actuelle en Algérie est ainsi triangulaire, les langues maternelles –arabes ou berbères – servent la communication familiale et sociale dans la vie quotidienne, elles sont utilisées aussi dans la vie scolaire pour assurer la communication et la relation entre élèves. Cependant que dans l'acte d'enseigner doit être effectué en arabe classique ou en français selon les cas, les niveaux et surtout selon la nature des matières enseignées.

Actuellement, ces dialectes ou ces langues maternelles sont fréquemment utilisées aux radios locales et parfois à la télévision, en concurrence avec l'arabe standard. La distribution des registres linguistique n'est pas arbitraire ; au contraire cette répartition remplit toujours une fonction explicite et/ou sous-jacente généralement

[197] A. Moatassime, *op.cit.,* p.9.

consciente. L'utilisation de la langue maternelle dans des situations informelles vise à un contact direct avec l'interlocuteur. Dans d'autres contextes, le recours à l'*arabe Dialectal* comme langue maternelle dans les conversations ou discutions courantes, une autre considération doit être prise en considération : l'arabe dialectal "*variété Basse*", qui est en distribution complémentaire avec l'arabe classique « variété haute », est considérée comme un usage "inexact."; autrement dit l'arabe classique est jugé comme être arabe "pure" et les dialectes condamnés être comme des formes corrompues.

Dans certains cas le choix de l'arabe classique, évoque davantage l'officialité de l'énoncé et révèle un cadre formelle dans lequel se déroule la communication. C'est pourquoi le discours présidentiel ou même le discours d'informations télévisés de l'ENTV sont énoncés en langue classique, évoquant le caractère officiel du message à communiquer au public.

Ajoutons que dans la dernière décennie la concurrence entre ces deux formes est accentuée dans les médias. La chaîne de télévision algérienne ENTV n'a pas échappé à cette réalité : maints programmes culturels, ludiques ou de distraction sont diffusés en arabe dialectal ; mais d'autres émissions et surtout des feuilletons historiques ou religieux sont réalisés en arabe classique s'adressant à un *« public panarabe »*[198].

La tolérance vis-à-vis de l'utilisation du berbère est aussi un autre facteur encourageant l'usage public de l'arabe dialectal que nous devons signaler du fait de l'importance croissante des media audio-visuels dans la communication sociale, media qui peuvent conférer à ces dialectes oraux un statut de reconnaissance qui n'était autrefois dévolu qu'à l'écrit. Toutefois, l'alternance des formes linguistiques dans la télévision soutient notre thèse à propos de la répartition fonctionnelle des langues et/ou des dialectes arabes.

[198] T. Guaybess, « Médias arabes et audiences transnationales : le nouveau médiatique arabe », *in les langues de la méditerranée*, *op.cit,* p.353.

Après avoir traité quelques préoccupions relatives à l'arabe dialectal, il est le moment de donner un éclairage sur la langue maternelle des citoyens non arabophones. Elle est présente non seulement en Algérie, mais sur une aire géographique immense dont le Maghreb fait partie. Bien entendu, il s'agit du tamazight qui à son tour se présente actuellement sous la forme d'un nombre élevé de dialectes et de parlers régionaux. Abderrezak Dourari, linguiste qui a publié de nombreux articles sur la question amazighe reconnaît qu'en réalité le berbère est à la fois un et multiple : *« En fait le tamazight est une réalité à reconstruire, et nul n'ignore que celui-ci n'existe pas qu'au travers « d'une multitude de dialectes et parlers souvent séparés les uns des autres par différences importantes »*[199].

Certains groupes tamazightophones sont numériquement importants : Kabylie, Aurès, Mzab, tandis que d'autres sont moins nombreux voire minimes : Chelah de Ouargla. La population touarègue qui est à cheval entre plusieurs pays saharo-sahélien, elle occupe la zone du Ahaggar et Ajjer en Algérie.

Il est vrai que nous assistons aujourd'hui à une extrême fragmentation de cette langue. Sa présence sur des territoires distants les uns des autres affaiblit considérablement les échanges linguistiques et favorise énormément le morcellement de la langue aussi sur le plan lexical que phonétique.

Cette scène d'extrême fragmentation qu'offert ces groupes amazighophones est l'une des raisons qui sont à l'origine de la diversification linguistique que connaît de nos jours le tamazight. Nous pouvons évoquer aussi l'absence d'instance de normalisation pouvant codifier et unifier la langue à l'échelle de toute l'aire de la tamazightophonie. Chaque dialecte, chaque parler se développant au gré des facteurs historiques, géographiques, économiques.

Dans l'échelle de valeurs et de représentation des langues en Algérie ; le Tamazight occupe une place moins prestigieuse. Depuis l'indépendance, la politique d'arabisation

[199] Ibid., p.35

inscrite au programme des nationalistes algériens va sonner le glas de cette langue qui se trouva ainsi niée par les instances officiels et exclue du système éducatif voire de toute situation formelle. Bien plus, le tamazight n'a pas connu de forme littéraire capable de s'imposer par prestige, il ne s'est affirmé ni comme langue religieuse ni comme langue officielle, pourtant elle est actuellement la seconde langue parlée dans la région.

Jusqu'à une date récente, le discours officiel algérien a observé une discrétion exemplaire quant à l'évocation de la langue et de culture amazighes. Leur évocation sur le mode du passé « nos ancêtres les Berbères » a fait d'elle un objet folklorique sans lien avec la réalité des locuteurs qui se comptent pourtant par millions. Cette situation ne tarda pas à créer une contestation brutale.

Enfin, deux principaux obstacles qui se dressent sur le chemin des dialectes : ceux de variation et de l'écriture notamment les dialectes amazighes qui ne disposent d'aucun système d'écriture propre. S. Chaker, un spécialiste de renommé de la berbérophonie résume ces obstacles dans ce qui suit :

> *« A présent que la dynamique de passage à l'écrit a atteint un stade avancé, que la diffusion de l'écrit est devenue significative, que l'enseignement de la langue devient une réalité et une contrainte pédagogique, les berbérisants, les institutions concernées, les défenseurs de la langue berbère ne peuvent plus ignorer le problème jusqu'à là implicite de la langue de référence, de la langue à écrire et à enseigner.*
> *Question difficile ! Lorsqu'on a affaire à des variétés linguistiques très proches comme c'est le cas du berbère […] le niveau deb différenciation interne aux dialectes berbères est souvent aussi grand, voire plus, que celui qui existe entre les dialectes eux-mêmes »*[200]

Donc les enjeux auxquels sont désormais confrontés les berbérophones et les spécialistes sont : premièrement, dans un monde qui accorde à l'écrit un statut de prestige on reconnaît l'absence de tradition écrite et par la suite de descriptions du système (grammatical, phonologique….). Ce caractère oral est ressenti comme un

[200]S. Chaker, « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle » *in* M. Rispail (éd), *op.cit., p.167.*

défaut, par les partisans de la cause des dialectes. Partant de ce motif plusieurs recherches universitaires étaient menées pour fournir un appui de l'écriture à ces dialectes. Parmi elles celle d'A. Dourari qui recommande l'utilisation des caractères arabes pour la transcription des dialectes de tamazight. .

Deuxièmement, la variation infinie des formes du berbère ainsi que dispersion géographique de ces variétés. Ce handicap a orienté des études vers la recherche des mécanismes pour entreprendre des processus de standardisation et/ou de normalisation du berbère. A ce propos, si S. Chaker[201] prétend qu'il n'existe pas de langue homogène identique à elle-même à tout point de vue, autrement dit, la notion de langue berbère unique est une abstraction linguistique et non une réalité sociolinguistique identifiable et localisable. La seule réalité observable, ce sont en effet les usages locaux effectifs. Cette diversité, inhérente à toutes les communautés et à tous les systèmes linguistiques et non pas seulement au berbère, n'est pas incompatible avec l'unité fondamentale de cette langue. Même les grandes langues à vielle tradition scripturale ou normalisatrice connaissent ce phénomène universel.

Soulignons enfin que cette querelle entre les dialectes et les langues proprement dites n'est pas une question de fond linguistique pur. Mais, c'est une affaire d'Etat qui mène dans la plupart des pays du Maghreb un combat farouche contre l'expansion de la langue populaire (les dialectes) surtout dans le domaine fortifié de l'écrit. Par ailleurs, ce thème de la lutte contre les dialectes revient fréquemment dans le discours des tenants de l'arabisation.

Pour appréhender les statuts assignés à ces langues maternelles, nous rappelons encore que les langues parlées en Algérie sont l'arabe dialectal et les différentes variétés de berbère. Rarement écrit, l'arabe dialectal est parlé et compris dans tout le pays. C'est une forme popularisée de l'arabe classique ou littéral. Mais à l'encontre du

[201] S. Chaker, « Orientations générales pour l'aménagement de la langue berbère : *urgence et réalisme* » *in* Aménagement linguistique de la langue berbère, Centre De Recherche Berbère, *INALCO – Paris,* Atelier organisé du 5 au 9 octobre 1998, p.2-3.

berbère qui est enseigné actuellement dans certaines régions même au niveau universitaire[202], l'arabe dialectal est exclu du domaine de l'enseignement, engorgé aussi par l'apprentissage simultané de deux grandes langues écrites : le français et l'arabe classique en première position : *« on aura compris, implicitement, que la langue de l'école ne peut être que cette langue surnormée sacralisée, idéalisée à un point où elle devient inaccessible au commun des mortels »*[203].

Ces langues maternelles assurent la fonction de communication quotidienne mais n'ont pas de reconnaissance d'officialité. Le berbère est sans doute dans une position de minorité et se trouve dominé par l'arabe dialectal du fait de la tendance nécessaire du bilinguisme berbère - arabe dialectal. Un locuteur de langue maternelle berbère est contraint d'apprendre l'arabe dialectal pour les besoins de la communication quotidienne avec ses concitoyens non berbérophones. Cela ne signifie en aucun cas que l'arabe dialectal et le berbère sont en situation d'affrontement ; au contraire, l'expression dialectale arabe a conservé une relation franche avec la culture berbère qui reste une source d'enrichissement de la culture algérienne.

Nous avons vu que, bien qu'elles soient pratiquées dans presque tout le territoire algérien, les langues maternelles, arabes ou berbères, n'y étaient pas reconnues pendant une longue époque. Mais récemment et à la suite des revendications linguistiques et cultuelles des berbères, le président Abdelaziz Bouteflika a annoncé en janvier 2002, que la langue tamazight (berbère) allait devenir *«langue nationale en*

[202]L'une des revendications permanentes du mouvement berbère à partir de 1980 a été la création d'une filière de formation en berbère à Tizi-Ouzou. Après un long parcours, un Département de Langue et Culture Amazigh (Berbère) est créé à Tizi-Ouzou à la fin janvier 1990. L'objectif assigné à cette institution est la mise en place d'un magister (post-graduation) de berbère. L'annonce officielle en est faite la veille de la manifestation du Mouvement Culturel Berbère devant l'Assemblée nationale à Alger (le 25 janvier 1990). Il aura ainsi fallu à l'autorité universitaire algérienne une bonne décennie après les événements du printemps 1980 pour accepter la présence du domaine berbère. Un an plus tard (octobre 1991) un second département de berbère est créé à Bejaia. Il est sûr donc, qu'au niveau des pratiques concrètes de l'Institution universitaire, il y a eu une évolution significative : à la rentrée d'octobre 1996, une décision du Ministère de l'Enseignement supérieur a imposé l'ouverture d'une licence de langue et culture berbères au sein des deux départements de berbère,

[203] K. Taleb-Ibrahimi, « entre la politique et la sociolinguistique : le parcours de la didactique des langues en Algérie », in C, Springer (éd), *les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Actes du 2ème colloque de linguistique appliquée, Université de Strasbourg 2, décembre 1998, p262.

Algérie»[204] et qu'une modification de la Constitution allait être nécessaire. Finalement, le 8 avril 2002, le parlement a reconnu le tamazight *«comme langue nationale à côté de l'arabe».*

Cependant, cette modification constitutionnelle ne consacre pas le tamazight langue «nationale et officielle» telle que revendiquée par la coordination Interwilayas des comités de villages et des Arouch (comités de coordination villageoise). Mais aux yeux des partisans berbéristes, la constitutionnalisation du tamazight ne saurait suffire à elle seule sans la mise en place d'un dispositif juridique, institutionnel, et financier adéquat pour garantir sa promotion et sa généralisation comme l'indique C. Sini :

> *« si la concession du statut de langue nationale à l'amazigh est de nature à permettre aux amazighants d'exiger, au nom de ce statut, plus de moyens juridiques et financiers pour l'aménager et élargir ses fonctions sociales, le statut de langue officielle au même titre que l'arabe est difficilement concevable sans aménagement profonds dans la forme d'organisation administrative de l'Etat algérien qui, pour s'adapter à la réalité socio-historique et sociolinguistique, devra composer avec la redistribution territoriale de la fonction officielle des deux langues amazighe et arabe ».*[205]

L'enseignement est le domaine le plus affecté par cette rupture avec les langues maternelles. L'élève arrivant à l'école est invité, plus ou moins directement, à laisser la langue de sa mère, la langue dans laquelle il a perçu le monde qui l'entoure, construit ses relations affectives. Relativement, cette langue ne lui servira de grande chose dans le domaine de la science, de la culture. Au contraire dans le cas de l'enseignement de l'arabe, la langue de la famille est mise en opposition avec celle de l'école et le rôle de ce dernier est de corriger la langue de l'enfant et par là même celle de la famille.

Ce n'est pas un hasard que le problème ait été perçu plus vivement dans les zones berbérophones : car si, dans les zones arabophones, l'élève peut percevoir un certain continuum entre son dialecte et l'arabe classique, ailleurs la rupture est brutale.

---

[204] Voir l'annexe n°4

[205] C, Sini, « Autour de la co-officialité de l'amazigh et de l'arabe », in *Des langues et des discours en question*, Les cahiers du SLADD, Ain M'lila, n° 2 jan 2004, SLADD, p.77

Mais, considéré le berbère ou l'arabe dialectal comme langue maternelle suppose aussi qu'on mette l'accent d'une part sur les façons de passer d'un oral marqué par la variation à un écrit assez standardisé pour être enseigné ; d'autre part sur la façon de faire accéder cet oral à la fonction d'abstraction pour lui permettre de dire entre autre la structuration de la langue fixe.

Dans ce cas, le passage d'une langue outil de communication à une langue objet d'enseignement fait faces à trois types d'obstacles[206] :

1- l'hétérogénéité du public : la possibilité de rencontrer des élèves n'ayant pas le berbère comme langue première de la famille, la place consacrée à cette langue et son utilisation varie d'une famille à une autre. Ce qui remet en cause le statut de langue maternelle assigné à cette langue.

2- Variation des connaissances orales des élèves d'une région à une autre selon la région sur tous les plans de fonctionnement de cette langue. Ce problème implique la prise en considération de l'origine géographique de l'enseignant et sa formation.

3- Le contexte sociolinguistique du pays en question qui assigne à cette langue un statut dévalorisé, elle est donc une langue minorée.

En effet, l'enseignement de cette langue doit passer impérativement par la gestion du problème crucial de la diversité des variétés du berbère. Ainsi, la normalisation est un défi linguistique à soulever afin d'installer les règles de fonctionnement de cette langue qui sont très indispensables pour l'acte didactique.

[206] M. Rispail, *op.cit*, p.9

II.1.4. LE FRANÇAIS : LANGUE ETRANGERE

Depuis le début de la colonisation de l'Algérie jusqu'à la proclamation de l'indépendance en 1962, la langue française était la langue officielle de l'Etat coloniale et ses institutions. Après cette période, le français a gardé un rôle favorisé en ce sens qu'il est considéré comme première langue étrangère dans le pays.

Malgré le flux d'arabisation que nous avons évoqué à plusieurs reprise, le français a continu encore de se maintenir dans des proportions considérables. Il a même gagné en nombre de locuteurs au égard du système éducatif qu'il traverse du milieu du primaire (même avant dans la maison pour certains rangs sociaux ou dans des classes préscolaires) jusqu'à l'université. Ce sont là des millions d'apprenants et de scolarisés dont une partie fréquente des établissements privés où le français est langue d'enseignement.

Le français est toujours considéré au Maghreb comme la clef de toute promotion sociale et économique et la clef pour accéder aux études à l'étranger et notamment en France.

La Loi de 1996 visant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, n'ayant été suivi d'aucune application, il n'existe plus désormais d'impératif politique susceptible d'exclure la langue française ou d'en interdire l'emploi contrairement aux années 1980.

Le français est présent en Algérie dans le langage quotidien par son association aux autres langues parlées, dans le cadre de ce que nous appelons l'alternance codique. Les langues locales puisent dans le français pour donner aux mots français une forme locale appropriée au contexte algérien. Le français s'associe ainsi à une nouvelle façon de parler en Algérie.

Par ailleurs beaucoup d'artistes, de chanteurs, de comédiens, etc. ; font appel à trois langues : l'arabe, le tamazight et le français.

D'un côté, un grand nombre des ministères et débutés continuent d'utiliser la langue française comme langue privilégiée. Dans le secteur économique, l'usage du français est la règle même si la concurrence de l'anglais se fait de plus en plus sentir ces dernières années.

Sur le plan médiatique, le français bénéficie des radios RFI de Radio Méditerranée Internationale (Médi I) la radio du Maghreb, des chaînes locales diffusant en français Alger Chaîne 3. D'autres chaînes alternent les deux langues Jil-FM ou El-Bahdja. A la télévision, il profite en plus des chaînes satellitaires locales comme Canal Algérie ou des chaînes francophones internationales comme TV5 ou autres chaines françaises.

Pour ce qui est de la presse écrite, la presse française occupe la place de la première presse étrangère en Algérie.

Un sondage réalisé en 2000 par un institut algérien pour le compte de la revue *Le Point*, montre que l'Algérie est le premier pays francophone après la France. A l'instar de ce sondage, le fait marquant à relever est que plus de la moitié des foyers algériens comprennent et /ou pratiquent, d'une façon ou d'une autres, la langue française.

Nous pouvons citer entre autres raisons à cela , les liens historiques évidement, l'école obligatoire pour tous qui a joué un rôle important dans l'enseignement des langues, y compris le français, la proximité géographique et culturelle, l'accessibilité des médias français en tous genres, la vitalité des médias francophones algériens : le nombre des journaux francophones en Algérie est considérable :*El-Moudjahid, liberté, Le Matin, El-Watan, Alger-Républicain, Alger-soir* qui présentent, aux yeux des arabisants, une menace et une forte conséquence pour les journaux arabophones.

La chaîne III de la radio émet en français. La télévision algérienne de l'Etat projette des débats en français et des films en langue française. Récemment, la télévision algérienne diffuse en français à travers *canal Algérie.*

Bien plus, la langue française introduite avec la colonisation et imposée au peuple algérien est la langue dans laquelle s'est établie et organisée l'infrastructure du pouvoir économique, administrative du pays qui servent de relais avec le monde occidental. Durant la colonisation, le français était donc la langue officielle des institutions locales. Sur le plan solaire et éducatif, le français est la langue d'enseignement exclusive dans les établissements français.

Il est actuellement difficile de se prononcer sur le statut officiel et les fonctions réelles du français en Algérie, mais la réalité nous indique qu'après la proclamation de l'indépendance, le français est officiellement considéré comme la première langue étrangère, c'est la langue dite de *« l'ouverture sur le monde moderne ».* Toutefois le français n'est pas la seule langue étrangère présente en Algérie ; l'anglais aussi commence à être valorisé dans certains secteurs par la nécessité technocratique et linguistique découlant du fait qu'il est la première langue d'échange et de production scientifique dans le monde.

La politique d'arabisation adoptée dans les années soixante-dix avait pour objectif d'éliminer sinon de réduire la place de la langue française comme en témoigne l'extrait suivant :

> *« L'Algérie est un pays arabo-musulman […]. L'essence arabo-musulmane de la nation algérienne a constitué un rempart solide contre sa destruction par le colonialisme.*
> *Cependant cette définition exclut toute référence à des critères ethniques et s'oppose à toute sous-estimation de l'apport antérieur à la pénétration arabe. »* [207]

Selon le bilan proposé par Ahmed Moatassime[208] et diverses autres observations, nous constatons que la fonction du français reste privilégiée dans l'enseignement technique et scientifique et dans le secteur économique.

---

[207] Charte d'Alger, 1964, chapitre III / 1, p. 35
[208] ibid.

Nous devons aussi signaler que dans un bon nombre d'administrations, il demeure utilisé à l'écrit comme deuxième langue, bien entendu en concurrence avec l'arabe classique considéré officiellement comme langue unique.

Depuis l'arrivée au pouvoir du président M. Abdelaziz Bouteflika en 1999 le français retrouve sa vigueur en Algérie. Explicitement accusé de vouloir remettre en selle le français, M. Bouteflika a excité les partisans de l'arabisation en s'exprimant en français en public ou à la télévision. Ainsi, les responsables politiques n'hésitent plus à utiliser le français même dans des cérémonies officielles.

En outre, Le président de la République accorde une importance majeure à la réforme du système éducatif, visant principalement par l'introduction précoce des langues étrangères à arranger l'école algérienne dans ce mouvement des grandes mutations universelles ; *«Le français est un atout, pas une menace»*[209], a déclaré le président Abdelaziz Bouteflika au sommet de la francophonie.

Dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, l'enseignement obligatoire du français, comme première langue étrangère, dès la deuxième année de l'école primaire, est entré en application lors de la rentrée scolaire 2004 ; alors qu'auparavant l'élève commençait son apprentissage du français en 4ème année primaire. Cet enseignement obligatoire, préconisé par la Commission nationale Benzaghou, du nom de son président chargée d'une évaluation puis d'une réforme de l'école algérienne, avait été retardé en raison d'une opposition farouche des partisans de la langue arabe dits conservateurs qui insistaient sur l'appartenance « arabo-islamique » de l'école algérienne.

Presque partout, le locuteur algérien peut remarquer aisément que les affiches, les signalisations, les documents en usage dans les interactions publiques utilisent l'arabe et le français. D'une manière générale, dans les trois pays du Maghreb sont édités des quotidiens nationaux en langue française. Dans les interactions informelles, le français

[209] Le discours du Président M. Bouteflika qui avait participé, en octobre 2002 au 9ème sommet de la Francophonie à Beyrouth en qualité d'invité.

a encore une fonction de communication plus ou moins répandue selon la catégorie sociale des locuteurs. Dans les centres urbains et plus particulièrement chez les classes économiquement et culturellement favorisées, le français apparaît souvent dans le code *switching* avec l'arabe dialectal.

Il apparaît d'un point de vue global que les statuts et fonctions des diverses langues en présence présentent des rapports d'interdépendance, d'exclusions et des enjeux sociaux et idéologiques qui pèsent lourdement sur la caractéristique diglossique de l'arabe et sur les modes d'accès à la répartition fonctionnelle c'est-à-dire l'appropriation des divers codes en présence.

> *« La première (l'arabe) a un statut, la seconde (le français) une fonction. Elles se croisent néanmoins sur le banc de l'école, l'une dès la maternelle et l'autre à partir des dernières années élémentaires. Mais, toutes constituent par excellence deux sources incontournables de pouvoir. Cette bicéphalité semble régir tout levier de commande, non seulement politique, mais aussi économique et social, culturel et idéologique, avec un étonnant partage des rôles dont les mécanismes transcendent souvent toute réglementation* »[210]

Pour conclure, nous pouvons dire que, autour des trois catégories linguistiques dominantes en Algérie, ce ne sont pas seulement des «moyens de communiquer» qui sont en cause, mais autour de chaque langue ou variété, des traits culturels, des caractéristiques sociales qui leur sont associés. Ces sphères culturelles et linguistiques vont orienter profondément notre analyse des problèmes d'identité posés dans le contexte algérien.

[210] A. Moatassime, *op.cit.*, p.9

II.2.PLANIFICATION LINGUISTIQUE ET/ OU PLANIFICATION DE L'IDENTITE

Généralement le rapport de la langue à l'identité est permanent, mais il apparaît plus évident dans des situations où l'un des deux éléments, langue ou identité, fait question. Nous envisageons ici quelques-uns de ces problèmes en Algérie.

> *« Dans le contexte historique et linguistique maghrébin, la valeur symbolique de l'arabe classique comme représentant de l'identité arabo-islamique pose un rapport d'exclusion - inclusion des autres langues en présence qui tend à représenter les langues maternelles soit comme absentes soit comme des fonds résiduels et tributaires de la langue arabe classique »*[211]

Il apparaît d'un point de vue global que les statuts et la répartition fonctionnelle c'est-à-dire l'appropriation des diverses langues en présence en Algérie présentent des rapports d'interdépendance et des enjeux sociaux et idéologiques qui pèsent lourdement sur les processus de construction identitaire car :

> « *La question linguistique est sans aucun doute au cœur de la question identitaire au Maghreb. Loin d'être une donnée préexistante s'imposant aux individus et aux groupes, l'identité culturelle maghrébine est au contraire le lieu de conflits incessants entre acteurs sociaux qui, par un jeu complexe et permanent, d'élaborations, de déconstructions, et de reconstructions en formulent le contenu. Loin d'être une donnée immuable et intemporelle, l'identité culturelle est une construction dynamique et plurielle. »*[212]

La résistance linguistique et culturelle qui s'était basée sur le refus de la francisation en rapport avec le nationalisme qui revendiquait politiquement la valorisation de l'arabe littéral était le fondement de base de l'identité nationale et continue de remplir ce rôle comme étant une composante et une référence incontournables à l'identité collective. Du coup, celle-ci devint prisonnière du nationalisme, tout en marginalisant les langues maternelles.

En Algérie, comme dans les autres pays du Maghreb, le débat linguistique revêt souvent un caractère passionnel, constamment nourri par de rugueuses luttes pour le

---

[211] N. Jerad, *op.cit.*
[212] A-J. Akkari, *op.cit.*

pouvoir. Dans ce contexte, la langue représente à la fois un enjeu identitaire et un combat politique permanent. L'arabe, la première langue nationale étant largement confinée à une fonction identitaire et le français continue de remplir cette fonction économico-administrative. Alors que les langues maternelles parlées par la communauté algérienne étant mises hors jeu et disqualifiées.

L'hésitation, l'ambiguïté et parfois la mouvance qui caractérisent les principes idéologiques fondateurs de la politique linguistique et culturelle mise en œuvre par l'Etat en Algérie dès l'indépendance jusqu'à nos jours explique judicieusement la montée des interrogations autour de la question identitaire comme le témoigne les nombreux travaux et publications cités dans cette recherche.

Les conflits et les tensions entre les oppositions, arabisation Vs francisation, arabophone Vs francophone, arabophone Vs tamazightophone viennent accentuer le discours sur l'identité algérienne. A certains moments, cette absence de consensus national a conduit à des revendications identitaires hostiles. Néanmoins, la présence de l'empreinte de l'idéologie d'arabisme est permanente dans le discours officiel des Etats successifs. Cette constante a assigné à la langue arabe des fonctions et des attributs pratiquement incapable de les assumer. Du fait, le processus de construction identitaire telle qu'elle est conçue et programmé par le pouvoir se trouve dans l'impasse et reste conflictuel.

En somme, dans ce contexte *« la pluralité est niée et la diversité linguistique est considérée comme un germe de division menaçant une unité nationale ayant pour socle l'arabe et l'Islam. »*[213]

[213] J. Zenati, *op.cit.*

II.2.1.L'ARABISATION : REAPPROPRIATION DU FONDEMENT ARABO-MUSULMAN

Avant d'aborder la question d'arabisation postcoloniale, il est indispensable de remonter dans l'histoire coloniale pour expliquer la politique de francisation entreprise par la France en Algérie dans l'objectif de consolider la conquête et l'occupation militaires.

Cette politique consistait en un double processus forcené de désarabisation visant l'élimination de la langue arabe et de son enseignement ainsi que de francisation par l'imposition de la langue française par non seulement les dispositifs légaux mais aussi par la force.

Pour s'opposer à la politique coloniale de francisation menée par la France, l'Etat Algérien adoptait une idéologie visant la revalorisation des fondements culturels, linguistiques et religieux que la colonisation tentait d'anéantir et les remplacer par leurs propres valeurs.

Historiquement, cette entreprise de francisation a installé le français comme langue officielle de la colonie. Elle était imposée dans toutes les sphères de la vie. Elle gagnait l'administration, l'école et d'autres secteurs comme le soulignent A. Queffélec & autres.

> *« Elle (l'administration française) désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturels de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'Etat colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir judiciaire et surtout l'imposition de la langue française »*[214]

Dans ce contexte colonial, l'arabe occupait le statut d'une langue étrangère selon le décret de 1938. Cet aménagement linguistique étant un instrument de ce cette

[214] A. Queffélec & Al, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Editions Duculot, Bruxelles, 2002, p.19

politique de francisation a attribué des fonctions principales à la langue française qui devenait la langue de la promotion sociale et d'accès au monde de travail.

Bien entendu, l'action politique n'était pas le seul moyen investi par les autorités françaises, l'armée a tenté aussi de détruire les écoles coraniques et les madrasas qui enseignaient le Coran et la langue arabe.

La politique d'assimilation qui succéda historiquement à celle de francisation a mené des tentatives de scolarisation des Algériens dans l'école française. Mais cette idéologie avait rencontré une résistance à l'exception d'une petite élite qui prônait l'éducation république française comme l'indique André Thibault.

> *« La politique linguistique de la France en Algérie n'était que la continuation de sa politique dans l'Hexagone, à savoir l'implantation massive du français et l'éradication des parlers vernaculaires (patois gallo-romans, langues régionales). Mais à vrai dire, l'analphabétisme de l'immense majorité de la population locale dû au manque d'accès à l'éducation républicaine qui était dispensée essentiellement pour les populations d'origine européenne et un tout petit pourcentage des autochtones, fit en sorte que les Maghrébins dans la période coloniale ne furent guère francisés, à l'exception de leurs élites ».*[215]

Bref, la francisation coloniale mise en place a motivé les attitudes d'hostilité à l'égard de la langue et la culture françaises. Ainsi, l'école coloniale était considérée par la société algérienne comme instrument d'assimilation et d'évangélisation. Ce sentiment impliqua le rejet de cette institution et contribuait à la construction d'une conscience militante et de résistance par le retour aux racines et l'attachement aux valeurs nationales.

Il faut signaler, qu'après la Première G. M l'instruction proposée par l'école française a pu attirer les Algériens désireux d'acquérir une formation intellectuelle qui leur permettra de lutter contre la colonisation. Ce changement dans les attitudes s'est produit simultanément à l'émergence des madrasas arabo-musulmanes dont l'une des

[215]A. Thibault, *Francophonie et variété des français,* Cours disponible en ligne sur, [http//*andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine2.1.pdf]*

tâches principales était de contrecarrer cette politique d'assimilation. L'association des Oulémas illustre clairement cette tendance.

Toutefois, nous ne pouvons pas négliger ou exclure la présence de la langue française dite français colonial imposée non seulement par l'apprentissage à l'école mais aussi par les contacts quotidiens lors des activités économiques, administratives et professionnelles. A Queffélec et ses collaborateurs concluent que :

> *« le français colonial en Algérie est une réalité linguistique mais aussi culturelle, qui tire son originalité de l'interpénétration socioculturelle et de la situation de contact des langues de groupes qui prévalaient après la conquête militaire mais aussi des différentes politiques de francisation menée par la puissance coloniale jusqu'à l'indépendance. »*[216]

Dès l'indépendance, le choix politique du jeune État algérien s'est porté sur l'arabisation ou plus exactement la réarabisation progressive après une longue période de francisation comme le confirme Nabiha Jerrad. Ainsi la finalité de ce processus est d'enrayer la présence de la francophonie jugée envahissante en particulier dans le secteur de l'enseignement et de l'administration. C'est le moyen de tourner la page sur de nombreuses souffrances et sur une véritable déculturation,

> *« C'est pourquoi, après l'indépendance, la récupération du sol et le recouvrement des attributs de la souveraineté ne pouvaient avoir tout leur sens sans l'affirmation de notre personnalité et de notre culture dont la langue et l'histoire sont des composantes essentielles.[…] Parmi les tâches d'édification qui nous pressent de toutes parts, la récupération et le développement de notre patrimoine culturel ne sont ni les moins urgentes ni les moins importantes. Mais, pour exprimer cette culture dans toute son authenticité, il ne saurait y avoir qu'un instrument : la langue arabe »*[217]

Cette réaction culturelle et identitaire de défense contre le colonisateur, l'agresseur, s'est produite aussi dans les autres pays du Maghreb : *« Contre la dépersonnalisation coloniale, le Maghreb tout entier a mis en œuvre une vaste politique d'arabisation ou*

---

[216] A. Queffélec & Al, p.28
[217] A. Taleb Ibrahimi, *De la décolonisation à la révolution culturelle,* SNED, Alger, 1973, p. 215.

réarabisation, non seulement de l'éducation mais aussi de l'environnement politique et social »[218]

L'agression qu'a constituée la colonisation va orienter les choix identificatoires de l'Etat algérien qui après l'indépendance, a dû se construire à travers un processus où domine ce que Laroussi appelle « l'identification de référence » :

> *« Il s'agit dans la plupart des cas, d'une identification mythique, qui s'inscrit dans l'imaginaire collectif et qui prend généralement un caractère symbolique. Elle fait partie d'une conjoncture économique et politique lourde qu'impose un certain manichéisme international*. »[219]

Mais cette construction entreprise au lendemain de l'indépendance s'est inspirée d'une l'idéologie qui trouvent ses fondements dans la composante arabo-islamique, « *pour reconstruire des nations détruites par le colonialisme, le champ social et culturel était livré à un immense bricolage idéologique par une mythologisation outrée de la personnalité arabo-islamique »*[220]

Les langues deviennent alors des symboles : le français langue dépersonnalisante de la France colonialiste, l'arabe classique langue de la nation (avec toute l'ambiguïté cultivée du terme watan signifiant « patrie » : l'Algérie État-nation et/ou le monde arabe État supranational), en lutte pour sauvegarder une identité menacée, celle d'une civilisation arabo-musulmane.

> *« Au statut de langue nationale a été associée une fonction symbolique de rupture à l'égard de la langue de l'ancien colonisateur et d'affirmation d'une appartenance à une identité arabo-islamique qui ne coïncide pas avec la fonction de communication accordée à la langue par les linguistes »*[221]

---

[218] A. Moatassime, *op.cit.*, p.126.
[219] F. Laroussi, « Plurilinguisme et identités au Maghreb : en quels termes les dire ? » in F Laroussi (éd), *op.cit*, p.25
[220] M. Arkoun, « La grande rupture avec la modernité », in *Le Monde diplomatique : manière de voir,* paris, 1994 , P40
[221] N. Jerad, *op.cit,*

La langue officielle de l'État s'identifie à ce mythique et ce référentiaire où les multiples qualificatifs confortent la position de l'arabe classique comme en témoigne Gilbert Grandguillaume :

> *« La langue arabe écrite, celle qui s'origine dans le Coran, est elle aussi entrée dans le cycle de la transformation de l'ouverture à un monde moderne. Non pas sous la forme de langue maternelle, mais plutôt par souci de reprendre à la langue française un usage qu'elle avait usurpé au Maghreb : celui de l'entrée dans la modernité. Mais pourquoi cette langue n'est-elle pas efficace dans son entreprise ? Les causes techniques en sont multiples ; il serait fastidieux de les énumérer ici. Mais la raison principale, dernière, est qu'elle n'a pu prendre la forme d'aucune langue maternelle de communauté »*[222].

Par ailleurs, il existe une véritable surestimation de la langue nationale qui est l'arabe présenté comme étant la «norme» linguistique de la communauté nationale. Au niveau de l'imaginaire, la perception demeure que l'arabe est la meilleure langue parce qu'elle est la langue du Coran qui s'impose par son 'ijâz ou inimitabilité.

Ce lien sacré peut expliquer clairement l'échec ou la lenteur des processus de réformes et de simplifications de la grammaire de l'arabe classique de peur de profaner le sacré qu'elle véhicule. Car toucher à la langue arabe, c'est toucher à l'islam et les deux actes sont sacrilèges aux yeux des arabisants.

En effet, cette politique d'arabisation a permis de restituer à l'Algérie une langue dont elle avait été privée par la colonisation, une langue importante dans la reconstitution de l'image de soi, de l'identité algérienne, même si celle-ci ne s'y réduit pas. Cette langue arabe, autrefois perçue dans sa seule référence coranique, est devenue langue utilisée dans l'administration et les média, une langue ouverte à la modernité au-delà des frontières, comme le montre l'impact de la chaîne de télévision Al-Djezira et de la presse internationale de langue arabe.

En somme, aux yeux des partisans de la politique d'arabisation exercée par l'Etat algérien dès l'indépendance en réintroduisant la langue arabe classique dans

[222] Gi. Grandguillaume, 1992, *op.cit.,* p.267

l'enseignement, l'administration et plus largement dans tous les secteurs publics ; elle répond à une triple motivation :

L'arabe représente la face culturelle et identitaire de l'indépendance : la langue française étant la langue du colonisateur et ayant été imposée telle est le constat de Mustapha Lacheraf, *« on affirme avec raison que le colonialisme nous a gravement décultivés pendant un siècle et quart »*[223], il paraît naturel de la remplacer par la langue arabe. Celle-ci devra donc la remplacer dans tous ses usages, dans l'enseignement, l'administration et l'environnement : tel sera l'objectif de la décision d'arabisation. Bien plus, *« l'arabisation devient, alors, pour eux l'unique moyen pour évincer les élites francophones et la seule voie possible pour mettre fin à leur hégémonie. »*[224]

L'arabe est la langue de l'Islam : l'islam a été la valeur refuge durant la colonisation, quand l'Algérie n'avait pas conservé d'identité propre. De ce fait il existe chez les dirigeants et dans la population une volonté de restaurer à la fois l'arabe et l'islam.

> *« Le deuxième élément de l'identité maghrébine est le lien que crée l'adhésion commune à la langue arabe pratiquée dans la région depuis treize siècles sous sa forme classique et/ou dialectale. L'arabe classique est véhiculé essentiellement par l'islam, religion commune de tous les Maghrébins et par les institutions officielles telles que l'école et l'administration publique »*[225]

L'arabe est la langue de la nation arabe : ayant été longuement francisée, l'Algérie veut souligner son appartenance au monde arabe dont elle a reçu l'appui durant la guerre de libération.

La politique d'arabisation prônée par le pouvoir pour se légitimer et se réapproprier l'identité arabo-musulmane, a donné lieu à des conflits idéologiques et à des polémiques entre différents acteurs sociaux et politiques. Elle a été un enjeu majeur de pouvoir et objet de tension entre arabisants, francisants et berbérisants. N'ayant pas été assumé de manière cohérente et courageuse par les gouvernements

---

[223] M. Lacheraf, *L'Algérie nation et société*, SNED, Alger, 1978, P.316
[224] Kh. Taleb Ibrahimi, *op.cit.* p.236.
[225] A-J Akkari, *op.cit.*,

successifs, cette politique était devenue un sujet de division qui a faussé le débat social sur les langues en Algérie.

Nous convenons que le contexte historique a influencé directement le choix de la politique linguistique du monolinguisme considérée comme enjeux pour rétablir les valeurs religieuses, culturelles et linguistiques constitutives de la société algérienne, ainsi que pour se protéger contre les menaces de la politique de francisation comme l'affirme Taleb Ibrahimi Kh:

> *« L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de la langue arabe, récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et la condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même »*[226].

A ce propos, nous pensons qu'il y avait une confusion idéologique et un amalgame conceptuel, tantôt conscient tantôt inconscient. Premièrement, la francisation ne réfère pas uniquement à l'aspect linguistique mais c'est ensemble d'actions visant l'effacement de tous les fondements identitaires des Algériens pour les substituer par l'ensemble des valeurs sur lesquelles s'est fondée la France.

Donc francisation ne signifie pas simplement destruction du fondement arabo-musulman mais aussi restructuration de la société algérienne selon le modèle français. Militer et résister contre cette idéologie de francisation par la prise en charge de l'unique dimension linguistique semble une stratégie réductrice et partielle. Raison pour laquelle, l'arabisation est souvent accusée d'instrumentaliser la langue arabe pour des fins non fonctionnelles admettant que l'unification linguistique devant parachever la construction nationale.

Secondement, la décolonisation et le rétablissement de l'Algérianité anéantie pendant la colonisation par la voie exclusive d'arabisation est une association idéologique qui

[226] *Op.cit.*, p.184

contredit l'identité de fait de l'Algérie puisque l'arabité ne représente qu'une seule composante de l'identité collective des Algériens puisque «*Cette politique a permis de restituer à l'Algérie une langue dont elle avait été privée par la colonisation, une langue importante dans la reconstitution de l'image de soi, de l'identité algérienne, même si celle-ci ne s'y réduit pas. »*[227] . C'est plutôt, l'algérianisation dans toutes ses dimensions culturelles, sociales, économiques et politiques qui devrait s'opposer à la francisation.

L'ambiguïté du discours officiel sur les langues a entretenu une confusion entre les concepts langue et culture. Cette association a attribué à la langue arabe exclusivité de l'expression de la culture nationale. De cette opacité naissait, d'une part, une situation conflictuelle entre arabisants qui défendent le cratère unitaire de la culture et francisants qui prennent en considération l'aspect pluriel de la culture. D'autre part, la thèse de l'unicité de la culture nationale comme celle de la langue arabe participe à l'exclusion des particularités culturelles et de la diversité linguistique en Algérie. Par conséquent, ces dimensions se trouvent occultées du discours étatique sur l'identité mais préservées dans l'imaginaire et les représentations de ses locuteurs.

Ainsi, les reproches de Rebah Sebaa, qui suivent, englobent les confusions discutées précédemment :

> *« Une approche de "l'arabisation" en termes d'apprentissage collectif voire social, de la langue arabe nie complètement la place et partant l'existence des langues minoritaires dans cet apprentissage. Ce faisant, elle nie également le rapport qu'entretiennent ces langues à la langue et à la culture française, cultivant par cette négation, la triple confusion dont procède généralement le traitement de la question linguistique en Algérie : confusion entre langue française et francophonie, confusion entre arabisation et algérianisation et enfin confusion entre arabisation et islamisation ou réislamisation. »*[228]

A son tour, certaines représentations linguistiques à l'égard de l'arabe et du français attribués aux locuteurs algériens à travers des enquêtes de terrain ou tout simplement

---

[227] Langue arabe en Algérie et à Mayotte, Texte inédit de deux communications faites par G. Grandguillaume au colloque sur le bilinguisme à Mayotte organisé du 20 au 24 mars 2006 par le Vice-Rectorat de Mayotte

[228] Rabeh Sebaa, « Culture et plurilinguisme en Algérie ». disponible en ligne URL: [http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm.] Consulté le 18/05/2008

par des propos doivent être examinées d'avantage. Nous citons quelques unes de ces représentations supposées pour démontrer une position idéologique quelconque :

«- L'arabe est l'expression d'une identité souveraine ;
-Elle est aussi la langue du sous-développement ;
-Alors que le français est la langue de la modernité ;
-Le français est aussi la langue d'accès aux disciplines scientifiques ;
-Contrairement à la langue arabe considérée comme la langue des sciences humaines »

Comme le fait remarquer Abdelouahad Mabrour[229], ce type de discours subjectif encourage des attitudes qui ne peuvent qu'entraver sensiblement le processus de construction identitaire et culturelle.

Bref, l'arabisation, l'instrument le plus investi de la politique linguistique, était mise en œuvre par des dispositions légales et des actions socioculturelles de survalorisation des valeurs arabo-musulmanes. Cette politique suivie dès l'indépendance a des retombées négatives sur l'identité collective de la société algérienne dont sa diversité et sa pluralité linguistiques et cultuelles semblent occulter.

Enfin, un constat qui se décèle de cet examen de la question d'arabisation. Paradoxalement, le français s'étend d'avantage dans ce contexte sociopolitique d'arabisation excessive entreprise depuis l'indépendance au moyen de l'école obligatoire et gratuite. Alors que malgré les processus forcenés de désarabisation et de francisation menée par l'Etat colonial, le français pendant la colonisation n'était utilisé que par une élite restreinte de la population algérienne.

[229]A. MABROUR, « langue(s) et identité(s) : distribution et enjeux du pouvoir »ein Béatrice POTHIER Dir, langue, langage et interactions culturelles, l'Harmattan, 2009, Paris, P.47

II.2.2.LA CONSTITUTIONNALISATION DU TAMAZIGHT : INTEGRATION DU SUBSTRAT BERBERE

Actuellement, le Tamazight qui est, à côté de l'arabe algérien, la plus ancienne langue maternelle des Algériens, a été constitutionnalisé au statut de deuxième langue nationale en Avril 2002 alors qu'elle est enseignée à l'école depuis 1995. Elle est rendue visible dans un paysage plurilingue qui compte le français, l'arabe classique et l'arabe algérien.

Historiquement, la langue Tamazight réjouit d'une antériorité lointaine tout en étant la plus revendiquée et la plus contestée. Du point de vu anthropologique, les Berbères constituent la population originelle de l'Afrique du Nord, vaste zone géographique qui est limitée à l'Ouest par l'Atlantique, à l'Est par l'Égypte, au Nord par la Méditerranée et au Sud par le Niger. Géographiquement, les berbères du Maghreb se retrouvent répartis en Algérie (Kabylie, Aurès, Mzab, Hoggar, Ouargla), au Maroc (Haut-Atlas, Ami-Atlas, Moyen-Atlas et Rif), en Tunisie (extrême sud Tunisien et île de Djerba) et en Libye (Djebel Nefoussa et Zouara). En réalité, les berbères les plus conservateurs de leurs spécificités culturelles et linguistiques habitaient depuis longtemps la compagne dans des endroits dispersés généralement d'accès difficile.

Rappelons encore que dans les régions Tamazightophones, les natifs non arabisés refusent de se designer par le terme ethnocentrique de berbères qui est inventé et introduit par des étrangers qu'ils trouvent péjoratif et préfèrent se nommer *Imazighen* (sing. Amazigh), ce qui signifie hommes libres. Leur pays d'origine est désigné par *Tamazgha* et leur langue est l'amazighe ou tamazight.

Dans ces contextes de particularismes socioculturel et linguistique *de facto*, la langue constitue le noyau de l'identité berbère au point que n'est vraiment berbère que celui qui parle la langue Tamazight. Mais, il faudrait dire que beaucoup d'Arabes maghrébins sont d'origine berbère et ont été arabisés. Néanmoins, la plupart nie cette réalité et préfère, face à la menace de déculturation et en vertu de l'idéologie nationale, évoquer l'hégémonie religieuse et linguistique arabo-musulmanes.

C'est aussi à travers la survivance du tamazight qu'a survécu la culture berbère en se modelant selon le lieu de résistance : les montagnes. Ailleurs, ils se sont mélangés aux Arabes en adoptant leur langue mais en résistant à travers les révoltes, les traditions et les pratiques culturelles.

La revendication berbère est récente. C'est paradoxalement la colonisation française qui a réhabilité ce débat en essayant de jouer le particularisme berbère contre le nationalisme arabo-musulman et c'est dans cette visée que *« la colonisation avait pratiquement éliminé l'arabe de l'école, ne le faisant figurer que parmi les « langues mortes » et le mettant en concurrence avec le berbère et l'arabe dialectal »*[230]. Dans ce contexte tout appel à l'intégration de la berbérité est considéré par certains, *« comme une redoutable volonté de semer la division au sein d'un peuple et d'une culture unique pour atteindre un objectif politique qui est la déstabilisation de cette jeune indépendance acquise après de lourds sacrifices »*[231].

Ces tentatives échouèrent comme en témoigne l'engagement des berbères dans les luttes anticoloniales. Depuis presque deux décennies, une conscience berbère est apparue et un mouvement politico-culturel s'est organisé.

> *« La France ne voulait pas d'unité politique maghrébine, par conséquent elle a choisi des manières différentes pour mieux contrôler les peuples maghrébins. Les systèmes de domination étaient différents dans les trois pays où les Français ont cherché en vain à opposer berbérophones et arabophones. Cette tentative a largement échoué puisque les deux groupes étaient unis pour refuser et combattre la colonisation. Les différences linguistiques étaient mises entre parenthèses au moment de la lutte pour l'indépendance ».*[232]

En Algérie indépendante, à plusieurs occasions les tenants de la cause berbère ont débattu leur destin en soulignant leur objectif de promotion de la langue et de la culture amazighes. Cependant, il a fallu attendre 15 années après le «printemps berbère» (1980) déclenché par le Mouvement culturel berbère (MCB) pour que l'État

---

[230] A-j. Akkari, *op.cit*,
[231] A-R. Guessoum, «Problématique linguistique en Algérie » in, *Les langues de la Méditerranée*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 197
[232] A-j. Akkari, *ibid.*

décide en mai 1995 la création d'un Haut-commissariat à l'amazighité. Depuis, l'enseignement de l'amazighe a formellement démarré au sein de l'école.

Cet acquis est considéré comme un pas qui sous-entend une reconnaissance caduque, le chemin de ces mouvements revendicateurs se poursuit parce que les militants berbérophones considèrent toujours que :

> *« La langue, la culture et l'identité berbères sont tout simplement niées. Quand la culture et l'identité berbères sont évoquées, c'est, soit pour être incorporées au « patrimoine populaire », donnée muséographique et évanescente qui n'a aucune existence actuelle, soit pour montrer le caractère avancé de leur absorption par intégration, et leur fusion dans la culture arabo-islamique »*[233]

Bien plus, cette reconnaissance constitutionnelle du tamazight comme langue nationale parait insuffisante aux yeux des partisans de la cause berbère en revendiquant l'officialisation du tamazight et par la suite une promotion effective de leurs langue et culture longtemps déniées.

> *« Ce qui est demandé est l'inscription constitutionnelle et géographique d'un particularisme objectif et des droits culturels qui en découlent, notamment celui de vivre dans et par sa langue. Les contours de la revendication berbère en Kabylie sont à mon avis indiscutablement identitaires, voire 'nationalistes' »*[234]

Dans leur rapport au pouvoir, la langue et l'identité amazighes étaient niées de toute existence légale ou officielle dès l'indépendance. Cette négation a fait de cette dimension amazighe une simple donnée du folklore et du patrimoine culturel de l'Algérie. Ainsi, le tamazight se trouvait réduite à un simple parler local ou à un dialecte dans le discours politique de l'Etat algérien. Force est de constater qu'aucune place n'est accordée à la langue et la culture berbères dans les textes fondamentaux de l'Etat. Cette politique de minoration linguistique a débouché sur des revendications identitaires et linguistiques.

---

[233] J. Zenati, *op.cit,* p.141

[234] S. Chaker, (Éd.), *Langue et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*, EDISUD, Paris, 1998 p.35

Ainsi, le problème de Tamazight, langue maternelle de plusieurs millions de Maghrébins maintenus depuis longtemps en tant que peuple «sans voix» n'est pas seulement un enjeu linguistique mais identitaire, culturel et social.

> *« L'amazighité originelle de cet espace n'est pas contestée mais est rarement prise en compte dans les discours et les décisions officiels. La diversité des variétés de tamazight sur cet espace commence à être acceptée comme un fait socio-historique et sociolinguistique normal y compris par les militants pro-berbères. »*[235]

Même si historiquement le Tamazight a pu résister aux langues de différents envahisseurs, la politique d'arabisation est perçue comme une menace sérieuse à l'identité et la culture amazighes et risque à conduire à la régression de cette langue. C'est à cause de cette politique qui accorde à l'arabe une place centrale dans le fait linguistique que l'utilisation du tamazight se trouve réduite à des situations généralement informelles et en particulier familiales. Mohand-Akli Haddadou décrit les menaces hégémoniésantes de l'arabe impliquant ce recul du tamazight :

> *« Après quatorze siècles de présence, l'arabe a fini par se substituer au berbère dans de vastes contrées. Réfugiée dans les montagnes et le désert, la vieille langue africaine a su se maintenir, mais l'effondrement des structures sociales et économiques traditionnelles, le développement de la scolarisation ainsi que l'intrusion des, moyens de communication modernes, comme la radio et la télévision, qui s'expriment essentiellement en arabe, la déstabilisent fortement et mettent de nouveau son existence en danger. »*[236]

Dans cette perspective arabisante et surtout qui s'est étalée de l'indépendance aux années quatre-vingts, l'école était instrumentalisée en faveur de la langue nationale unificatrice au détriment du tamazight comme le témoigne Grandguillaume :

> *« Si les tenants de l'arabisation s'opposent à la langue française, ils combattent non moins vigoureusement les langues maternelles, arabes et surtout berbères. Leur emploi est proscrit dans les media et l'expression publique, mais aussi à*

---

[235] *A-R. Dourari* **«** Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société » [http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/25/article.php?sid=124924&cid=41]

[236] M.A. Haddadou : *L'Etat algérien face à la revendication berbère : de la répression aux Concessions* in GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne N° 1 – Janvier 2003*, Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?* [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol]

> *l'école. Le but de la pédagogie est de substituer la langue arabe classique aux langues parlées. La tâche de l'école est de corriger la langue de l'enfant »*[237]

Jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix, la question du tamazight était un sujet tabou pour le régime politique. Il fallait attende l'an 2000 pour que des sérieux débats politiques, culturels et scientifiques seront ouverts autour de cette dimension identitaire longuement occulté de la scène nationale. Puisque, nous savons qu'avant 2002, la langue Tamazight n'était pas officiellement reconnue. Ainsi, elle était interdite et pourchassée avec une sévérité variable selon les différents contextes géopolitiques de l'Algérie.

Les partisans tamazightophones responsabilisent ouvertement l'Etat algérien de cette impasse tragique à l'égard de l'une de ses composantes principales. Lors d'un séminaire international organisé par le Haut-Commissariat de l'Amazighité les 18, 19 et 20 mars 2003 à la Bibliothèque Nationale d'Algérie à Alger, Khalfa Mameri[238] accuse au pouvoir sa politique d'oppression envers l'identité et la langue amazighes :

> *« Permettez-moi d'affirmer d'entrée de jeu en laissant éclater ma conviction la plus profonde que si l'Algérie est là où elle est aujourd'hui c'est précisément parce que ses dirigeants successifs, détenteurs du pouvoir d'Etat, ont fait une impasse tragique sur son identité authentique et sur l'une de ses langues. »*[239]

Notons qu'avant la reconnaissance par la voie de la constitution le discours officiel de l'Etat algérien, en particulier après déclaration du Soummam II en juin 2001 a manifesté une intention et un engagement envers l'impératif accomplissement du processus de parachèvement de l'identité nationale dans son intégralité faisant allusion au tamazight. Du fait, la déclaration du Président Bouteflika du 12 mars 2002 confirme que cette revendication identitaire est légitime et juste. A l'instar toujours de

---

[237] G. Grandguillaume, « Plurilinguisme et enseignement en Algérie : entre langues écrites (arabe, français) et langues parlées (arabes, berbères) ». Colloque sur le bilinguisme à Mayotte (20-21-22-23 et 24 mars 2006) http://grandguillaume.free.fr

[238] Dr. d'Etat en sciences politiques à l'Université. Paris I, Ancien maître de conférences à l'Université d'Alger, Ancien député et ancien ambassadeur.

[239] Kha. Mameri, « Identité, langue et Etat : Le rapport dialectique » in actes du colloque Identité, langue et Etat Bibliothèque Nationale d'Algérie El Hamma, Alger es 18/19 et 20 mars 2003, Imprimerie HASNAOUI, Alger, 2008, p.36

l'Etat, cette constitutionnalisation constitue une consolidation des composants fondamentaux de l'identité nationale que sont l'Islam, l'arabité et l'amazighité.

Certes, l'Etat algérien a mené une politique fondée sur l'exclusion de tout élément constitutif de l'identité autre que ceux de d'arabité et d'islamité, mais bien avant l'Etat colonial qui a instauré un modèle socioculturel par l'imposition de ses valeurs et fondements étrangers à la société algérienne n'a pas soutenu la prise en charge des diverses composantes identitaires de l'Algérie. Du fait, aucun statut véritable n'est accordé à la langue amazighe sous la colonisation française. Au contraire :

> *« Le processus de déstabilisation a commencé avec la colonisation française qui, au dix-neuvième siècle, a déstructuré les sociétés berbères traditionnelles et favorisé les emplacements de population. A titre d'exemple, des villes comme Blida et Boufarik, données au début du vingtième siècle encore comme entièrement berbérophones, ne le sont plus aujourd'hui ; en Kabylie, les frontières du berbère ont reculé dans la partie orientale et même dans la partie occidentale, où des villes comme Bouira et Dellys sont partiellement arabisées »*[240]

Au terme de ce qui précède, nous sommes convaincu que le tamazight, étant la langue maternelle d'une communauté numériquement considérable en Algérie, est inséparable de l'identité nationale. Cette relation traduit les caractères instinctif et affectif qu'entretient l'individu avec sa langue maternelle. Autrement dit, l'attachement à la langue maternelle est un sentiment naturel qui doit être pris en charge dans le processus de construction identitaire. Parce que :

> *« Quels que soient aujourd'hui son niveau technique, scientifique et son étendue en Algérie, il devrait être possible de lui accorder au moins le mérite d'exister et d'être utilisée par des millions de personnes qui lui vouent un attachement voire un amour charnel et existentiel. »*[241]

A nos jours, nous pensons que la réflexion sur le devenir de la langue Tamazight semble une perspective pertinente à entreprendre. Car après la reconnaissance officielle tardive de la langue et un peu avant en 1996 celle de l'Amazighité comme

---

[240] M.A. Haddadou, *op.cit,*
[241] Kh. Mameri, *op.cit,* p.39

l'une des trois composantes de l'identité algérienne, la tâche à accomplir consiste à consolider ces acquis en faveur du tamazight.

Cet affermissement s'envisage par l'entreprise d'une nouvelle étape qui dépasse le stade de revendication à celui de la concrétisation de cette quête linguistique et identitaire à travers des actions sérieuses de réhabilitation et promotion de cette langue dont l'ambition est d'assurer un rôle qui lui préserve son existence réel dans cet espace vital et concurrent. Autrement dit, la préoccupation actuelle doit s'interroger sur les diverses fonctions que cette langue peut remplir au sein de la société algérienne et à travers son nouveau statut.

Malgré l'apport psychologique positif de ce lent processus de réintégration légale du tamazight ainsi que de cet engagement de l'Etat dans sa prise en charge constitutionnelle, comme le confirme M.A. Haddadou :

> *« Il n'y a pas de doute que l'impact psychologique de la « constitutionnalisation» du berbère est très grand dans la mesure où, pour la première fois dans l'histoire du Maghreb moderne, il y a une rupture avec le monolithisme linguistique et culturel imposé depuis les indépendances »*[242]

Nous ne pouvons pas nier que cette constitutionnalisation du tamazight reste partielle et insuffisante à l'égard de l'ancienne langue du pays. De ce fait, cette constitutionnalisation nécessite aussi un changement non seulement dans les représentations et les attitudes linguistiques du pouvoir mais surtout dans l'ensemble de sa politique linguistique et par la suite dans sa mise en œuvre de cette politique pour concrétiser le statut attribué à cette langue.

Précisons enfin, que l'historique de ces revendications identitaires et linguistiques révèle que la Kabylie le foyer central et presque exclusif de ces revendications. Même si parfois quelques voix qui s'élèvent paisiblement d'autres régions tamazightophones. Ce rôle central que joue cette région provient, en outre du particularisme linguistique, de l'homogénéité de cette communauté qui occupe un territoire circonscris et partage

[242] *Ibid.*

la même ethnie, traits qui sont disparus dans les autres régions de telle sorte que ces villes sont devenues cosmopolites et marquées essentiellement par la diversité linguistiques et ethniques.

Bien plus, la réussite des revendications n'est pas l'apanage des militants ayant participés aux différents mouvements berbères qu'a vécu la Kabylie, à son tour les écrivains, les artistes, les chanteurs ont contribué par une production culturelle engageante. Bien plus les spécialistes et les chercheurs ont réalisé des travaux universitaires traitants des aspects linguistiques et sociolinguistes de la langue tamazight. C'est donc grâce à eux tous que la question du tamazight a pu s'imposer.

A l'encontre, l'internationalisation politique de la question amazighe, comme l'atteste la réflexion suivante, s'est convertie à l'échec :

> *« L'internationalisation de la question berbère qui devrait se présenter comme opportunité à saisir, s'est révélé un facteur de division en ce sens que d'autres pistes de revendications sont venues se greffer sur les revendications inhales créant des terrains de mésentente supplémentaires et mettant en danger la capacité unitaire de ce type de structure »*[243]

II.2.3.LA FRANCOPHONIE ALGERIENNE : ATTIRANCE ET REPULSION

Avant d'aborder la question de la Francophonie en Algérie, il nous parait indispensable de parcourir les différents types auxquels renvoi ce terme. D'après le sociolinguiste L-J Calvet :

> *« Il faut considérer la francophonie de deux points de vue : la francophonie est en effet à la fois une réalité sociolinguistique, produit de l'histoire et en particulier de l'histoire coloniale, et un concept géopolitique d'apparition récente, dont l'idée a été lancée en 1964 par deux chefs d'État, Léopold Sedar Senghor et Habib Bourguiba. »*[244]

A l'instar de ces propos, nous pouvons distinguer entre la francophonie comme un fait qui caractérise linguistiquement et culturellement une société donnée et la

[243] M. Quitout, *op.cit.,* p.101.
[244] L-J. Calvet, « Les politiques Linguistiques », cours de l'université de Province. Disponible en ligne sur [http://francophonie-up.univ-mrs.fr]

francophonie une comme politique récente menée essentiellement par la France ainsi que par des organisations institutionnelles d'ordre international telles que *Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Agence Intergouvernementale de la Francophonie(AIF), Assemblé Parlementaire Francophone (APF) …etc.*

Cependant, le paradoxe frappant de la réalité des Etats adhérés à la Francophonie dont la majorité ne sont pas francophones, notamment les pays de l'Europe de l'Est, de l'Océan pacifique, et du Sud-est asiatique, traduit l'indissociabilité de cette Francophonie politique du francophonisme linguistique nettement instrumentalisé au service de cette politique. Ahmed Moatassime adresse à ces organismes politiques et institutionnels les reproches suivants :

> *« Cette « crispation » à l'envers de la part d'organismes français apparait comme un réflexe défensif à rebours. Il provient sans aucun doute du recul international de la langue française dans les pays industrialisés et au niveau mondial qu'on espère cependant compense, à tort ou à raison, par l'apport et le soutien déterminants de l'Afrique subsaharienne, et surtout du Maghreb, même à se dépenses »* [245]

A ce titre, les discours officiels de cette francophonie linguistique semblent ambigus. D'un côté, ils prétendent promouvoir le plurilinguisme au sein des communautés francophones. Mais de l'autre côté, comme le rend compte l'examen de la Déclaration de Beyrouth, ils favorisent une diversité à dominante francophone. Cette inégalité à l'égard des autres langues qualifiées dans cette même déclaration de « *langues nationales partenaires »*[246] révèle la centralité de la langue française proclamée par ces discours.

De plus le plurilinguisme suggéré par cette politique devient un facteur de domination linguistique comme le montre le modèle de Fergusson dans le sens où les langues partenaires seront utilisées dans des fonctions « basses » et la langue française dans des fonctions « hautes ».

---

[245] A. Motassime, *Langages du Maghreb Face aux enjeux culturels euro-méditerranéens*, Harmattan, Parsi, 2008, P.72

[246] Déclaration de Beyrouth

En ce qui concerne le statut du français, son usage étendu au sein de la société nous indique qu'elle est la première langue étrangère en Algérie et au Maghreb. Il était la langue de l'ancien colonisateur avec lequel les rapports ont été et continuent d'être des rapports d'amitié et de haine, d'admiration et de rejet. La littérature algérienne d'expression française témoigne de cette dualité problématique. C'est aussi la langue dite de modernité introduite dans le sillage de la colonisation et souhaitée, en raison de ses bienfaits techniques, par un ensemble d'individus non négligeable de la société algérienne.

En fait, le français symbolise d'une part le progrès et la liberté avec ce qu'ils entraînent comme fascination pour des gens longtemps maintenus sous le carcan de la tradition et, d'autre part, l'agression culturelle avec ce qu'elle génère comme idéologie du refus et de repli sur Soi. Pratiquement, le français est entré en concurrence avec l'arabe qu'il a voulu supplanter tout en acceptant de coexister avec cette langue officielle.

Toutefois, à l'heure actuelle, les enjeux de cette compétition sont divers mais le monopole de l'expression de *la modernité* reste le plus important. Car jusqu'à une date récente, le français était considéré comme la langue privilégié de l'accès à la modernité et au progrès scientifiques, mais des voix qui s'élèvent pour revendiquer la légitimité de l'arabe standard en tant que langue moderne et technique, d'autres voix proclament qu'il revient à l'anglais, la langue universelle et de la technologie. D'autres suggèrent une hiérarchisation selon le contexte :

> *« Par ailleurs une fois les valeurs de modernité acquises dans la langue internationale ayant un ancrage dans le paysage linguistique de leur pays-français-, les Algériens n'auraient pas de difficultés majeurs à apprendre l'anglais. »*[247]

L'anglophonie représente donc un concurrent non négligeable de la francophonie. La présence de l'anglais tend à se manifester dans des domaines et des usages qui ont été jusqu'ici occupés par le français. Le secteur pétrolier en Algérie peut éclairer cette

[247] M. Benrabah, « L'anglais en méditerranée », in Robert Bistolfi (éd), *les langues de la méditerranée, les cahiers de confluences,* Harmattan, Paris, 2002, P.90

situation conflictuelle ainsi que la formation universitaire dans certains domaines techniques comme l'informatique ou la chimie.

A l'ère de la mondialisation dont la multiplication des formes ainsi que des supports de communication sont dominées par la technologie et l'économie américaines, la Francophonie mène un combat contre la progression remarquable de l'anglais au détriment du français même en France, *« le résultat en est une paralysie presque totale de la politique linguistique francophone, malgré les moyens financiers importants dont elle dispose. »*[248]

En effet, ici en Algérie le processus de valorisation de plus en plus grande de la langue anglaise provoque un changement progressif dans les représentations linguistiques des Algériens surtout dans les domaines de l'éducation, l'université et dans beaucoup de secteurs de travail qui pendant plusieurs décennies ont réservé à la langue française les étiquettes de modernité, ouverture sur le monde et langue d'accès aux progrès scientifiques.

Bien que l'arabité reste un rempart identitaire contre une éventuelle menace de l'Autre, en l'occurrence la France, et que le drame colonial ait occulté, au moins pour un temps, les aspects identitaires hérités de l'Occident, aussi anciens et ancrés fussent-ils, l'Algérie de l'indépendance était obligée d'accepter le choix d'un plurilinguisme de fait.

En effet, *« a contrario (de l'arabisation), pour une généralisation rapide de l'enseignement, il (le Maghreb) a conservé la langue française – devenue langue "d'ouverture" et non plus celle "du colon" – en attendant la formation de cadres arabisants»*[249]

Ainsi, deux langues symboliquement conflictuelles coexistent. Et Jusqu'aux années soixante-dix dans le primaire et quatre-vingts dans le secondaire, les établissements

[248] L-J. Calvet**,** *op.cit.*
[249] A. Moatassime, *op.cit,* 2008, p.126

scolaires ont juxtaposé des sections bilingues et des sections arabisées, ayant chacune leurs enseignants, et leurs méthodes. Des enseignants européens ont longtemps côtoyé des enseignants des pays arabes. Le secteur bilingue s'est restreint du fait des décisions d'arabisation prises par les autorités, et par l'interruption de la formation de professeurs de français à la fin des années quatre-vingts.

Il est bien difficile de dire si ce bilinguisme des premières générations de l'indépendance est « subi » ou «assumé », d'autant plus que les termes en eux-mêmes sont assez ambigus. Quelque soit la réponse, les stigmates du passé restent encore vivaces dans la mémoire collective et une auto-identification d'appartenance à la langue et surtout à la culture française n'est pas concevable.

En revanche, la pluralité est rarement assumée, sauf cas d'une minorité issue de l'élite qui peut s'offrir le luxe d'un réel bilinguisme et d'une biculturalité plus profonde comme le reflètent les propos de Rabeh Sebaa à propos de la réalité du français en Algérie :

> *« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement ; elle reste la langue de transmission du savoir, sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel et collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue de l'université, elle est la langue de l'université. »*[250]

D'emblée, le français est généralement conçu comme langue de l'Autre et donc du rapport avec l'Autre colonial. Le discours sur l'arabisation fonctionne sur le mode du rejet de la culture et de la langue française : ce type de discours veut réduire la langue française à un outil en préconisant l'apprentissage d'un français fonctionnel dépourvu de toute référence culturelle « *Il s'agira d'un français fonctionnel mieux adapté à la résolution des situations-problèmes que l'apprenant rencontrera dans l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe »*[251]*.* Un simple parcours des finalités d'enseignement du français à travers les programmes et

[250] R. Sebaa, *l'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, éditions Dar El Gharb, Oran, 2002 p.85,
[251] *Document d'accompagnement du programme* de Français, 1ère année secondaire, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Avril 2005, p.2

les textes officielles nous laissent entendre qu'actuellement l'enseignement de la langue française semble être davantage appréhendé sous le mode de l'ouverture au monde et de la découverte de l'autre ainsi que la fonction instrumentale susmentionnée.

Paradoxalement, cette ouverture au monde est également redoutée. Dans une économie mondialisée dominée par l'Occident, nous craignons l'imposition d'une culture, celle de l'Occident, aux dépens des cultures locales. Ainsi, comme le souligne F. Laroussi, actuellement, ce n'est pas tant le spectre colonial qui menace mais une modernité qui se construirait sur un modèle étranger.

> *« En l'espace d'une décennie, les rapports aux langues et cultures étrangères ont profondément évolué : la place symbolique de l'arabe est devenue dominante dans de nombreux secteurs de la vie sociale tunisienne, les rapports au passé et au mythe ne sont plus perçus et ne se gèrent plus de la même façon qu'au lendemain de l'indépendance. L'affirmation de la culture nationale, conçue comme monolithique, ne s'inscrit plus dans la dynamique traditionnelle de la décolonisation. Si la modernité paraît en crise, c'est son caractère étranger qui est mis en cause »*[252]

Il est vrai que le problème se pose et s'accentue quand une culture diffère de la culture économiquement dominante. Mais, le repli sur soi n'est pas la meilleure issue. Si parler à l'Autre c'est lui transmettre un peu de ce que nous sommes, alors, tant que les cultures se réconcilient, elles ne s'exclurent pas et l'enrichissement sera mutuel.

Le français, bien que langue importée, langue de l'autre, n'est pas une langue totalement étrangère à notre situation. Elle fait partie tant de notre histoire, c'est-à-dire du passé de la période coloniale que du présent, dans ce qu'il a de plus commun.

Adhésion de l'Algérie à la francophonie

Dans ce contexte, la Francophonie représente dans l'imaginaire collectif de la société algérienne une extension de la politique étrangère française et elle sera accusée

[252]F. Laroussi, « Le français en Tunisie aujourd'hui», in de Robillard, D. de, Beniamino, M.(éds), *Le Français dans l'espace francophone* , t. II, 1996 , p.705-721

d'entreprise néocoloniale servant les intérêts de la France face à ses anciennes colonies.

De ce contexte qui se caractérise par la forte implication du français dans plusieurs domaines découle une interférence non seulement linguistique mais culturelle aussi. C'est pourquoi, pour la majorité des Algériens francophones cette culture francophone est subie. Par conséquent, elle n'est pas assumée comme un élément constitutif de leur identité individuelle, ni plurielle. Contrairement à une faible proportion francophone en Algérie, en particulier quelques écrivains et journalistes d'expression française, qui assument ouvertement cette dimension culturelle et identitaire francophone. Le processus d'appropriation de la langue française exercé par cette élite peut expliquer leur position. Sur cette problématique F. Laroussi affirme :

> *« Le français n'est une marque identitaire que dans la mesure où, à terme, il explosera. Pour devenir réellement une forme identitaire non seulement au Maghreb, mais aussi dans toute l'Afrique francophone, le français doit s'adapter et se transformer »*[253].

Officiellement l'Etat algérien n'a jamais voulu intégrer les rangs de la Francophonie ni adhérer à l'Organisions Internationale de a Francophonie (OIF). Les raisons de cette absence des scènes politiques et institutionnelles peuvent s'expliquer par de multiples facteurs.

Tout d'abord, ce rejet catégorique rend compte de l'histoire coloniale troublée du pays. L'hostilité vécue à l'époque coloniale explique la violence avec laquelle tout ce qui rappelle de près ou de loin le colonisateur est rejeté sans condition.

Ensuite, l'attachement sourcilleux à la langue arabe proclamée unique langue officielle. Cette langue symbolise à la fois, à l'égard de l'idéologie du pouvoir, son fondement islamique et l'unité de la nation algérienne.

> *« Ce mouvement voit en la langue arabe le seul moyen pour préserver l'unité de la nation. En effet, l'arabisation est un grand mouvement que connaît l'histoire*

[253] F. Laroussi, 1997, *op.cit.*, p.29-30.

> *de l'Algérie et est le résultat d'une longue et très ancienne revendication du mouvement nationaliste. »*[254]

Dans cette optique, l'arabisation est visiblement instrument de cette idéologie panarabique de survalorisation de la langue arabe et tâche de renforcement de cette jeune unité nationale.

Bien plus, même si les relations entre Paris et Alger sont actuellement moins marquées par des cicatrises historiques, il subsiste encore quelques éléments de blocage empêchant l'adhésion de l'Algérie à la Francophonie : les revendications farouches du gouvernement Algérien, dominé par le parti du FLN, et celles des associations civiles d'excuses officielles de la France pour crimes de guerre commis durant la période coloniale.

Enfin, la présupposition mutuelle entretenue entre la Francophonie et le français de la France est une confusion qui peut servir de prétexte à la négation de la réalité francophone en Algérie comme l'indique F. Larroussi :

> *« Parler d'identité francophone au Maghreb n'est pas simple compte tenu des rapports complexes liant la France aux pays nord-africains, en l'occurrence l'Algérie. Au passé colonial pas encore entièrement assumé, s'ajoutent les problèmes de l'immigration qui, en servant de cheval de bataille à l'extrême droite, renforcent nécessairement de part et d'autre de la Méditerranée la tendance au repli identitaire »*[255]*.*

Au regard de cette vision, la francophonie est perçue, en l'occurrence au yeux de l'Etat, comme un discours habilement construit et mis en œuvre dont l'objectif consiste à diffuser la langue française et par conséquent à assurer les intérêts politico-économiques de la France.

La Francophonie est ainsi devenue un instrument politique. Face à cette forte implication du pouvoir, se débarrasser de tous les facteurs politiques qui accusent

---

[254] A. Abbaci, « La diversité linguistique en Algérie : entre le proclamé et le vécu », in Colloque *Diversité et innovation en milieux socioprofessionnels*, 30 novembre, 1er et 2 décembre 2011, Maison des Sciences de l'Homme de Clermont Ferrand, URL: [http//comsol.univbpclermont.fr/IMG/doc/Abbaci_langues_et_diversite.doc], *(consulté le 23/04/2012).*

[255] Ibid, p.29.

d'aliénation tout partisan de cette politique de francophonisation parait une tâche difficile à réaliser immédiatement.

Toutefois, dès l'arrivée du Président Bouteflika en 1999 au pouvoir, des changements de la politique extérieure ainsi que des attitudes de l'Algérie vis-à-vis de cette question sont ressentis. Ce rapprochement s'est traduit par l'amélioration des relations extérieures de l'Etat algérien avec la France. Dans ce cadre un Traité d'amitié été signé par les deux Etats. Ainsi, les rapports du pouvoir algériens avec la Francophonie institutionnelle deviennent sereins et sa collaboration avec l'IOF exprime cette volonté de changement.

II.3.LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

La planification linguistique envisagée comme une mise en œuvre de la politique linguistique dans une situation donnée, intervient dans des champs d'investigation variés en se servant de différents instruments tels les lois linguistiques, la dénomination des langues, assignation des fonctions…etc.

> *« On posera que la politique linguistique se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères…) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. »*[256]

La définition de politique linguistique proposée précédemment, dans son sens le plus général, se rapporte à l'organisation globale de la langue dans une situation précise. Il s'agit donc d'un ensemble planifié d'actions qui fonctionne par la mise en place d'instruments servant non seulement à répondre aux différents besoins linguistiques d'une société et de contribuer à la valorisation de cette ressource qu'est la langue, mais aussi à atteindre les finalités envisagées par le pouvoir et ses idéologies fondatrices. Par conséquent, la planification linguistique renferme généralement deux types d'interventions :

Les interventions reliées au statut de la langue ; ce statut étant régi par des lois et des textes officiels qui instituent, entre autres, l'existence de langues officielles et qui règlent le rapport entre ces langues et les langues non officielles. Une telle gestion de la langue se fait au moyen notamment de législations et de politiques linguistiques ainsi que par la promotion de la langue grâce à l'offre de programmes, de produits et de services linguistiques.

---

[256] J.-C. Beacco & M. Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2003, en ligne sur URL :
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf].

Les interventions reliées à l'aménagement du code linguistique telles la néologie, l'uniformisation, la normalisation, l'établissement d'une norme orthographique ou grammaticale, etc.

Dans le présent chapitre, le terme politique linguistique recouvre exclusivement les interventions reliées au statut des langues en usage en Algérie.

Il est évident que les domaines d'interventions, qui représentent les différents champs d'activités susceptibles de subir des interventions au sein de leurs structures, sont manifestement multiples. Cependant, l'éducation reste le domaine d'investigation le plus récurrent de la politique linguistique en Algérie comme dans le reste du monde.

De ce qui précède, la politique linguistique éducative sera le résultat de la mise en œuvre de la politique éducative en matière de langues sur tous les niveaux : ministères, agences gouvernementales, commissions scolaires, établissements scolaires, universités, chercheurs…etc. Théoriquement toutes ces instances peuvent intervenir, participer et décider en matière de langues.

Selon le Guide précité, l'élaboration et la mise en œuvre des politiques linguistiques pour l'enseignement des langues ne doivent pas se contenter de prendre des mesures pratiques et d'intervenir par des décisions techniques, mais de les concevoir par rapport à des principes et des finalités prédéfinies.

Un rapport du gouvernement québécois sur le rôle assigné à l'enseignement des langues dans le cadre du système éducatif a conclu que :

> *« La langue d'enseignement contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus »*[257]

[257]Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle. Décroche tes rêves.* Québec,URL :[http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre001v2.pdf].

La dépendance étroite du système éducatif, et plus particulièrement dans sa dimension relative à l'enseignement des langues, à la politique conduite par l'Etat semble explicitement affirmée par les finalités officielles et institutionnelles attribuées à l'enseignement de ces langues en Algérie comme l'indique Farouk Bouhadiba :

> *« Cette volonté obsessionnelle d'affirmer une identité culturelle, certes niée dans le passé, à partir d'à priori linguistiques erronés et préjugés idéologiques persistant, va se cristalliser sur la langue d'enseignement, c'est-à-dire le système éducatif, qui sera conçu et organisé selon des stratégies de confiscation et d'exclusion de la légitimité du pouvoir de représentation des langues. »*[258]

II.3.1.La politique linguistique éducative algérienne et finalités identitaires

Nous constatons que les finalités attribuées à l'éducation s'inscrivent nécessairement dans les lignes directrices de la politique de l'Etat. En effet, la responsabilité d'assignation de ces finalités relève exclusivement du ressort de l'Etat qui procure d'un pouvoir absolu et exclusif de planification et d'établissement des finalités :

> *«Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation marque peut-être la fin et même l'impossibilité des fondements et des finalités, ouvre du même coup la possibilité d'un débat neuf sur les visées de l'éducation et de la formation. Je m'en réjouis. Car la définition des fondements et des finalités a toujours été, malgré les apparences parfois contraires, affaire de pouvoir, et affaire du pouvoir ».* [259]

Ces finalités varient d'une situation à une autre, d'un Etat à un autre ou tout simplement d'une époque à une autre. Mais la construction identitaire reste la finalité la plus constante. Partant du principe que l'école est considérée comme une institution essentielle dans la société actuelle, son rôle selon les sociologues sera tout d'abord, de transmettre des connaissances. Ensuite, l'école est un lieu de la socialisation des enfants, tout en contribuant au processus de construction d'une identité collective commune à tous les membres de la société. En ce sens, les sociologues de l'éducation

---

[258] F. Bouhadiaba , « Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques » , p.2

[259] G. Bourgeault, « Et s'il fallait faire le deuil des finalités… Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », in *Education et Francophonie,* volume XXX, printemps 2002, URL : [www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_1.pdf], (consulté 03/12/2009).

ont reconnu le double rôle tenu par les enseignants : celui de transmettre des connaissances et celui de socialiser les élèves aux valeurs de la société.

> *« On peut poser que tout système éducatif a en charge six ordres de finalités :*
> *- garantir à tous les enfants un niveau reconnu de réussite scolaire ;*
> *- participer à la construction identitaire de chaque enfant comme à la transmission et à l'évolution d'un ensemble de références collectives ;*
> *- assurer l'apprentissage et le développement par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de dispositions, en les mettant en mesure de s'intégrer et d'agir dans le contexte social, culturel et économique actuel ;*
> *- contribuer au développement d'une société de la connaissance et de l'innovation;*
> *- préparer celles et ceux qu'il reçoit à l'exercice responsable de la citoyenneté démocratique ;*
> *- œuvrer, pour ce qui lui revient, à l'inclusion et à la cohésion sociales.»*[260]

Il est remarquable que les institutions scolaires constituent un terrain privilégié où s'affrontent les partisans de différentes idéologies. Du fait, le choix des langues et des programmes à enseigner est nécessairement déterminé par des fondements idéologiques. Raison pour laquelle, les langues et les identités figurent au premier plan dans les débats sur l'éducation et lors de l'élaboration de politiques aux divers niveaux de gouvernance. Idéalement, ceux-ci doivent comprendre, entre autres, les salles de classe, les écoles, les commissions scolaires, les établissements postsecondaires, les ministères provinciaux, territoriaux et fédéral, ainsi que diverses agences.

Ainsi, l'école devient un champ d'investigation identitaire de ces jeux idéologiques incarnés par les puissances politiques et les institutions étatiques. C'est donc, à travers l'éducation, que l'enseignement et la promotion de la langue et de la culture seront envisagés comme l'expression d'une puissance politique. C'est pourquoi dans certaines situations conflictuelles :

> *« L'Ecole peut être amenée - comme cela a souvent été le propre de systèmes éducatifs répondant à une idéologie nationaliste - à ne pas prendre en charge cette diversité des langues et des cultures et à se transformer de facto en espace*

[260] V. Castellotti, D. Coste et J. Duverger, «propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire », ADEB, Paris, 2008, p.9

> *de sélection et de ségrégation, pouvant aller jusqu'à stigmatiser certaines pratiques langagières »*[261]

Il découle de cette optique que la politique éducative doit mettre en lumière le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de la compréhension et du respect mutuel entre membres de la société. Théoriquement, cette politique linguistique éducative sera axée sur les concepts de compétences communicatives et interculturelles nécessaires aux citoyens pour qu'ils participent totalement à la construction identitaire d'une société plurilingue et pluriculturelle.

La mise en application d'une politique linguistique éducative s'attachera à déterminer comment une approche intégrée de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, basée sur de nouvelles approches ainsi que sur un nouveau rôle pédagogique des enseignants de langues, peut contribuer à développer le potentiel communicatif des individus qui vivent dans la même société. Le développement des attitudes positives envers la diversité linguistique ainsi que des compétences aboutira à une réelle promotion du plurilinguisme qui caractérise cette société.

> *« Le système éducatif, aujourd'hui, a un rôle capital à jouer dans la prise de conscience par les apprenants et les enseignants des lois fondamentales d'une pédagogie anthropologique qui canalise l'interférence fondatrice de la pédagogie et de la didactique des langues.*
> *L'ambition fondamentale de la didactique des langues est de délivrer la pédagogie de toute incertitude de l'ordre de la construction identitaire linguistique. »*[262]

En Algérie, les questions sur les langues et les identités figurent régulièrement au premier plan dans les débats sur l'éducation nationale qui visent l'élaboration des politiques régissant ce secteur d'importance incontournable. Anis, les enjeux de la question linguistique dans l'enceinte du système éducatif sont complexes et divers tels sociétaux, cultuels, identitaires, économiques, etc. comme le constate Saleh Khennour :

---

[261] Cavalli. (M), Coste. (D), Crişan. (A) et van de Ven. (P), « L'éducation plurilingue et interculturel comme projet », Division des Politiques linguistiques [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE…/EducPlurInter-Projet_fr.pdf*] consulté 2010*.

[262] F. Dahou, « Procès anthropologique de la didactique des langues : pour une intelligence Pédagogique de la construction identitaire linguistique », manuscrit.

> *« la question linguistique est une question épineuse en Algérie car la langue est l'outil d'intelligibilité du système éducatif, susceptible de donner aux individus-acteurs de la société algérienne les moyens de comprendre les situations sociopolitiques et économiques auxquelles ils se trouvent confrontés et agir sur elles dans la claire conscience des enjeux de l'Etat. »*[263]

Il en ressort que le système éducatif remplit une fonction primordiale aussi bien en rivalité linguistique qu'en planification linguistique, et à divers niveaux.

D'abord par le choix de la langue d'enseignement et le choix de la variante de cette langue qui sera enseignée. Beaucoup d'élèves apprennent par l'école, en plus de l'écriture, une forme de leur langue plus ou moins éloignée de leur langue maternelle. Par conséquent, l'élève perçoit de cette première situation de contact avec la variation linguistique sociale que toutes les variantes n'ont ni le même statut, ni la même valeur, ni les mêmes domaines d'utilisation.

Ensuite par le choix de la ou des langues enseignée(s) comme langue(s) étrangère(s). Les langues présentes sur le territoire mais exclues de l'école auront tendance à se maintenir uniquement comme langue(s) parlée(s), dans la famille et le milieu communautaire, à moins que la communauté ne prenne l'initiative d'en organiser l'enseignement hors de l'institution scolaire officielle.

A la lumière des discussions conduites précédemment et dans l'objectif de décrire les fondements de la politique linguistique éducative de l'Algérie, un texte fondateur s'impose. Il s'agit de la ***Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant Loi d'orientation sur l'Education Nationale***[264]***.*** Le choix de cette loi comme un support pour analyser les finalités assignées à l'éducation en Algérie et plus particularisent celles relatives à la question linguistique dans ledit secteur s'explique par deux raisons.

Tout d'abord, cette Loi est la dernière disposition légale portant sur la question linguistique en Algérie. Plus précisément, ce texte législatif régit et organise la question des langues dans le domaine de l'éducation nationale. Raison pour laquelle, elle sera

---

[263] S. Khennour, *Langues et développement humain et durable en Algérie*, Thèse de doctorat, présentée à l'université Aix-Marseille I, Sous la direction de CHAUDENSON. (R). 2006, p.156

[264] Annexe n° 4

considérée comme l'instrument le plus récent de la politique linguistique en Algérie mise en œuvre dans ce domaine vital comme l'affirme Dourari:

> *« la politique linguistique de l'Etat algérien peut être définie en creux à travers les dispositions légales suivantes : l'Ordonnance présidentielle de 1976, la loi 05-91 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe ; l'Ordonnance présidentielle 96-30 du 21/12/1996 modifiant et complétant la loi 91-05 du 16/01/1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe ; la Constitution amendée en 2002 ; et enfin la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008. »*[265]

La deuxième raison relève de l'aspect explicite des articles de cette Loi qui décrivent d'une façon claire les fonctions que doivent assurer chacune des langues dans le système éducatif algérien. De plus, un numéro spécial du *Bulletin de l'Education Nationale*[266] du mois de février 2008 est consacré à l'explication de cette Loi d'orientation sur l'Education Nationale. Ce texte accompagnateur rend la lecture plus aisée. Ainsi les modalités de sa mise en application semblent claires.

Du point de vu chronologique, cette Loi est précédée par une réforme qui était adoptée par le Conseil des Ministres du 23 avril 2002. Cette réforme qui a l'ambition de moderniser l'école algérienne et de s'ouvrir sur le monde a adopté une politique relativement revalorisante de l'enseignement des langues et singulièrement les langues étrangères. Cette politique s'est traduite par un changement des programmes de la langue arabe ainsi que pour les langues étrangères. Dans la même perspective, un Centre National d'Enseignement Pédagogique et Linguistique du Tamazight qui est chargé essentiellement de toutes les questions liées à l'enseignement de tamazight.

Du fait, un changement dans les méthodes était introduit. Cette réforme reflète l'entreprise d'une nouvelle approche qui tend vers le plurilinguisme. Les principales modifications de cette réforme touchant à l'enseignement des langues se trouvent

---

[265] A-R. Dourari, « Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société », in *Le Soir d'Algérie,* Le 26 - 10 – 2011, disponible en ligne sur URL : [http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/25/ article.php?sid=124924&cid=41], (consulté le 11/02/2012).

[266] Ministère De L'éducation Nationale*, Bulletin officiel de l'Education Nationale. Loi d'orientation sur l'éducation nationale, numéro spécial,* 2008, URL : [www.cniipdtice.dz/cours/loi0804fr.pdf], (consulté le 21/03/2010).

résumer dans l'extrait suivant de la synthèse établie par les membres du Laboratoire LISODIL de l'Université d'Alger :

> *« La rentrée scolaire 2003 n'a pas été en Algérie une rentrée comme les autres. Elle a été marquée par un tournant important dans l'histoire de l'éducation en Algérie du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif.*
> *Sur le plan de l'organisation du système quelques changements apparaissent concernant directement l'enseignement des langues :*
> *- La langue française est introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année du primaire (mise en place prévue pour la rentrée 2004/2005),*
> *- La durée du cycle moyen passe de trois à quatre ans,*
> *- L'enseignement de la langue anglaise (deuxième langue étrangère) se fait dès la première année du moyen (au lieu de la deuxième selon l'ancien système fondamental »*[267]

Nous signalons que cette réforme s'est coïncidée avec la constitutionnalisation du tamazight en 2002 après les événements de la Kabylie qui s'inscrivait dans le cadre des revendications tamazightophones. L'amendement de la Constitution assigne au tamazight le statut de langue nationale avec la langue arabe.

Dès la longue Préambule[268] du Bulletin, un constat qui s'impose cette Loi s'inscrit dans la continuité de la politique entreprise depuis longtemps et que les courants idéologiques fondateurs semblent les mêmes aussi. Un paragraphe introductif de ledit Bulletin n'hésite pas de glorifier les exploits des processus d'arabisation des enseignements. Une association entre l'expression *« arabisation des enseignements »* et celle de *« algérianisation de l'encadrement »* ne semble pas neutre ni objective. De ce même paragraphe et à travers l'expression *« récupérer et de promouvoir sa langue et sa culture »* s'affiche tout d'abord cette obsession anticoloniale présente en permanence. De plus, le principe d'unitarisme linguistique se décèle de l'emploi de l'adjectif possessif dans le groupe nominal *« sa langue »* :

> *« De plus, l'Algérie a, en même temps qu'elle consacrait le principe d'un accès démocratique, gratuit et obligatoire à l'éducation, conduit l'option d'arabisation des enseignements et d'algérianisation de l'encadrement à tous les niveaux, ce*

[267] S. Asselah-Rahal & Al, « Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie », disponible en ligne sur URL : [www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf].
[268] La Préambule est étalée sur 30 pages du Bulletin qui comporte 60 pages, le reste est réservé au texte intégral de la Loi.

> *qui a permis au pays de récupérer et de promouvoir sa langue et sa culture en rapport avec ses valeurs civilisationnelles. »*[269]

Plus loin dans cette même Préambule, cette nouvelle Loi se veut une réponse aux exigences du nationalisme sinon comment s'interprète la déclaration ? *« La définition d'une nouvelle politique de l'éducation en mesure de répondre aux ambitions de la nation»*[270]*.* Ce terme de Nation ainsi que ses dérivés tels que *« identité nationale », « collectivité nationale »*, *« éducation nationale », « unité nationale », « conscience nationale »* etc., se sont multipliés tout au long de la Préambule et notamment dans la Loi elle-même. Ces reprises sont révélatrices de l'influence profonde de l'idéologie nationaliste dans ce domaine d'éducation comme le confirme l'extrait suivant *« L'école algérienne, que le présent projet de loi entend ériger, tire ses fondements des principes fondateurs de la Nation algérienne »*[271]*.* Il est clair donc que dans le système éducatif algérien, l'idéologie nationaliste guide l'éducation.

Dans l'Article 04 du Premier Chapitre du Premier Titre de Loi (page 07), se trouvent formuler les principes fondamentaux ainsi que les finalités de l'école :

> *« A ce titre, l'éducation a pour finalités :*
> ** d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;*
> ** d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ; »*[272]

Paradoxalement, la première finalité annoncée semble fluide et extrêmement générique à cause des termes employés qui appartiennent au lexique émotionnel et d'affectivité *« amour, fierté, sentiment d'appartenance »*. Toutefois, cette première finalité exprime l'insistance de l'Etat de faire de l'éducation un instrument de formation et de la consolidation de la Nation algérienne.

---

[269] Bulletin, op.cit, p.05
[270] Ibid, p.08
[271] Ibid
[272] Annexe n°4

La deuxième finalité assignée à l'école à travers cette Loi est l'affermissement de l'identité nationale dont les éléments constitutifs sont l'islamité, l'arabité et l'amazighité. Dans une reprise du Bulletin qui reformule cette finalité en l'expliquant ainsi : *« l'une des missions essentielles de l'école est donc de faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne »*[273]

A ce propos, nous considérons que la finalité identitaire est légitime voire indispensable, mais la conception de l'identité dans ce discours officiel semble archaïque et ne traduit pas cette volonté de modernisation non assumée ici. A travers ces deux textes légaux l'identité semble figée et fondée sur le principe de staticité. L'expression *« identité historique collective »* terme nouveau qui exprime l'impossibilité de changement et exclut ce dynamisme de l'identité. Elle devient selon cette conception une étiquette non plus un processus.

Les fondements de cette identité nationale sont posés comme suit dans ledit Bulletin :

> *« Il s'agit, tout d'abord, de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation. […]*
> *L'école algérienne doit assurer la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité […]*
> *L'Islam, en tant que religion, culture et civilisation-,[…]*
> *L'arabité, en tant que langue, civilisation et culture, […]*
> *L'amazighité, en tant que langue, culture et patrimoine*, »[274]

L'auteur de ce texte reprend l'ancien discours en utilisant le terme de « personnalité algérienne » au détriment de *l'identité algérienne* ou *nationale* ce constat était l'objet d'une étude réalisée par Jean-Charles Scagnetti[275] qui,

> *« Se propose de mettre en lumière la création et l'emploi du terme de personnalité au détriment de celui d'identité en Algérie. De la date probable*

[273] Op.cit, p.9
[274] Ibid, pp-09-12.
[275] J-Ch Scagnetti, « Identité ou personnalité algérienne ? L'édification d'une algérianité (1962-1988) », *Cahiers de la Méditerranée*, vol. 66, L'autre et l'image de soi, 2003, [En ligne], mis en ligne le 21 juillet 2005. URL : http://cdlm.revues.org/document113.html. Consulté le 14 mars 2008.

> *d'utilisation du terme à son emploi généralisé par les Algériens et les autorités françaises, son but est de démonter les mécanismes qui ont fait qu'il est encore employé aujourd'hui majoritairement en Algérie à la place d'identité. »*[276]

Dans ce même article l'auteur constate l'emploie fréquent de ce terme dans le discours officiel et notamment celui des Présidents et de Charte Nationale *« Le mot de « personnalité » qualifié tour à tour d'algérien, de national ou d'arabe est constamment employé par les Présidents de la République algérienne. »*[277]

Tout d'abord, le premier élément fondateur de l'identité est l'Islam. A l'école, cette dimension en elle-même, c'est-à-dire l'Islam en tant que religion véhiculant un système de valeurs et un modèle social et individuel ne pose pas de problèmes. Mais exploiter la religion pour incarner cette union arabo-musulmane et par la suite l'utiliser comme prétexte pour poser le fondement hégémonique d'arabité peuvent provoquer conséquences nocives sur l'éducation. Cette conception idéologisée instaure une politique soustractive à l'égard des autres dimensions. Cet amalgame conscient est explicitement déclaré dans l'extrait suivant :

> *« Tels sont les idéaux pour lesquels le peuple algérien s'est toujours mobilisé à travers son histoire : l'attachement à l'Islam et aux valeurs de la civilisation arabo-musulmane avec sa composante fondamentale qui est la langue arabe »*[278]

Le second élément constitutif de l'identité algérienne est celui d'arabité. En plus de la dimension civilisationnelle qui doit conjoindre son enseignement, les directives du Bulletin recommandent que la langue arabe doit remplir de multiples fonctions telles pédagogiques, scientifiques, sociales, culturelles…etc. Par la prédominance préconisée à la langue arabe dans le système éducatif le pouvoir veut renforcer sa suprématie totale prônée par lui.

Dans cette optique, la langue arabe est survalorisée. Cette surestimation non objective fait de lui le *« premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la formation »*

[276] Bulletin, *op.cit*
[277] Ibid.
[278] ibid, p.10.

Quant à l'enseignement de l'arabe, la Loi ainsi que le Bulletin insistent d'une façon accentue sur le devoir de prendre en charge son développement pour assumer les tâches auquel sont affectées. Trois quarts du passage relatif au fondement d'arabité sont consacrés à la nécessité urgente du développent de l'enseignement de la langue arabe, de sa promotion ainsi que son amélioration.

L'amazighité est la troisième composante de l'identité nationale. Même si la Loi reconnaît que cette dimension est « *une composante intégrale* » de « *la personnalité nationale* » mais l'ajout du qualificatif *historique* relègue cet élément constitutif au plan du patrimoine comme s'est déclarée dans l'extrait précité. A l'encontre de l'arabité envisagée comme civilisation.

> *« Tous les spécialité de la culture arabe s'accordent pour reconnaître l'importance attribuée dans la civilisation arabe à la langue arabe. ''La sagesse des Romains est dans leur cerveau, la sagesse des Indiens dans leur fantaisie, celle des Grecs dans leur âme, celle des Arabes dans leur langue '' dit un proverbe arabe »*[279]

Dans le même contexte, utiliser le terme *composante intégrale* pour l'amazighité et celui de composante fondamentale pour l'arabité suggère une inégalité voire une discrimination. A notre avis, cette inégalité appréciée comme un déni de l'amazighité ne peut qu'entraver la construction identitaire prescrite par l'Etat.

Les rares fonctions assignées à l'enseignement de la langue nationale amazighe dans le système éducatif sont d'ordre secondaire. Ainsi, ce texte, qui recommande timidement la promotion du tamazight comparablement à la langue arabe, n'explique pas les modalités de cette promotion et par conséquent, il ne donne pas les dispositions indispensables à la mise en œuvre de ces recommandations.

Bref, cette reconnaissance constitutionnelle de l'amazighité semble faiblement assumée par l'Etat comme le souligne Dourari *« L'amazighité originelle de cet espace*

[279] J. Kristiva , *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, Paris, Seuil, Coll, Point, 1981, P.129

n'est pas contestée mais est rarement prise en compte dans les discours et les décisions officiels. »[280]

L'article 4 du Chapitre II stipule que, l'instruction comme une fonction essentielle de l'école, doit notamment :

> *« * assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;*
> ** promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;*
> ** permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ; »*

Un parcours analytique de cet extrait, nous a permis de formuler quatre conclusions :

Premièrement, la politique d'arabisation entreprise depuis l'indépendance ne semble pas achevée. Car considérer l'arabe comme un moyen omniprésent dans tous les domaines ne peut suggérer qu'à la généralisation de l'arabisation. Cette vision étatique à l'égard de la langue arabe se trouve inculquer par l'article 33 de ladite Loi qui stipule que : *« L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement. »*

Deuxièmement, nous pensons que c'est par loi que l'extension de l'enseignement sera prise en charge dans l'éducation. Sinon l'institution scolaire est dépourvue de tout pouvoir législatif autorisant le changement de statut d'enseignement d'une langue ou une autre matière. Même dans les zones tamazightophone qui manifestaient une volonté de prise en charge de l'enseignement du tamazight, des obstacles légaux qui entravent toute initiative sérieuse. Raison pour laquelle la promotion préconisée doit passer nécessairement par des textes officiels promulgués par l'Etat.

Ce désintérêt vis-à-vis du Tamazight est exprimé dans l'article 34 qui justifie l'introduction du tamazight dans le système éducatif par « la demande exprimée sur le

[280] *Op.cit.,* 2011.

territoire national. ». Tout d'abord, cette explication évite de nommer et de reconnaitre les revendications longtemps menées par les tamazightophone. De plus, cette justification suggère une représentation officielle réductrice de cette langue, vue comme une langue moins prestigieuse.

Troisièmement, nous signalons à la fin de ce parcours analytique de ladite Loi, que l'arabe dialectal appelé ici arabe algérien est absent de ce texte officiel. Cette négation révèle son exclusion du domaine de l'éducation. Seule l'arabe classique ou scolaire ouvre droit d'être, à la fois, enseigné et langue d'enseignement.

Enfin, pour les langues étrangères la volonté politique est affichée : tous les élèves doivent désormais apprendre, en plus de la langue arabe, deux langues étrangères à partir de l'école primaire. Les langues dites vivantes ont obtenu le statut de discipline obligatoire dans le système éducatif algérien. Toutefois, du terme *moyen* utilisé par la Loi pour définir les fonctions affétées à l'enseignement des langues étrangères découle l'approche instrumentaliste à laquelle l'éducation nationale avait opté.

A ce propos, la réflexion menée par Farouk Bouhadiba qui critique la conception instrumentaliste des langues étrangères, souligne l'impossibilité d'évacuer d'une façon sélective l'enseignement des langues de ses finalité culturelle et identitaire intrinsèquement liées. En effet, nous considérons que l'approche fonctionnalise des langues dans le système éducatif à ses différents niveaux semble loin de répondre aux exigences d'une politique linguistique qui prétend contribuer à la cohésion sociale et à la construction identitaire :

> *« Une politique agressive d'enseignement d'une langue dans sa fonction expressive uniquement, comme instrument de domination et d'exclusion, ou d'une langue naturelle comme contre-langue (contre-culture) corollairement évacuerait une pensée de la langue comme lien culturel contribuant à la construction d'une humanité riche de ses différences, sa diversité identitaire et de son être pluriel. »*[281]

[281] *Op.cit.*

Toujours dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères le Bulletin inscrit cette ouverture déclarée envers les langues étrangères dans le cadre d'une tendance mondiale de valorisation de la politique du plurilinguisme :

> *« Développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part, et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays, d'autre part.*
> *La tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme, »*[282]

Cette mutation dans le discours officiels portant sur la politique linguistique en Algérie qui affirme que l'adoption du plurilinguisme semble prometteuse et traduit une intention d'ouverture vers les langues étrangers en relativisant le principe nationaliste d'unitarisme linguistique. C'est pourquoi l'expression *« complémentarité avec langue arabe »* doit signifier une approche plurielle et non pas un attachement au profit de la langue arabe.

Cette approche est optimiste parce que dans un contexte de mondialisation et de globalisation des échanges, certains pays éprouvent le besoin de fondements locaux, dont la langue est le premier support. Les Etats y répondent par la mise en place de politiques linguistiques volontaristes dont le vecteur est l'enseignement. Ces pays favorables à l'enseignement plurilingue ont généralement une situation linguistique héritée d'une histoire où la langue a joué un grand rôle. La langue est donc langue identitaire, ciment d'une nation, pour toute la communauté nationale, quelle que soit l'origine de ses habitants

Nous pouvons conclure que l'école n'est pas simplement un lieu de construction des savoirs. Elle constitue un lieu aux fonctions diverses, notamment en ce qui concerne la construction identitaire des élèves. Il est en effet important qu'elle ne nie pas les origines culturelles et linguistiques des élèves qu'elle accueille, mais qu'elle tienne compte de leur diversité, non seulement pour mieux les intégrer mais également parce que ces élèves l'enrichissent.

---

[282] Bulletin, *op.cit.,* p.16

« Quand le concept identité est utilisé dans le système éducatif, les descripteurs identitaires mentionnés plus haut semblent paradoxalement et essentiellement se réduire à la dimension linguistique. Ainsi, parler de l'identité d'un élève – sous-entendue son identité linguistique –, c'est se référer à la ou les langues ou encore les variétés de langues dont il dispose ou pas dans son répertoire verbal, pointer ses pratiques langagières »[283]

II.3.2.Enseignement des langues en présence : entre permanence et négation

Nous rappelons à présent que la réalité sociolinguistique en Algérie pourrait se résumer en deux mots-clés : plurilinguisme et une sorte de diglossie selon la définition de Fergusson. Deux couples se partagent le paysage linguistique : l'arabe algérien et le tamazight, chacun avec ses différentes variantes assurant des fonctions informelles et orales ; le français et l'arabe classique avec une dominance exaltée de l'arabe se partagent la sphère culturelle et administrative remplissant des fonctions de communication formelle écrite ou orale.

Il est à noter aussi, à la lumière de l'exposé précédent, que la politique linguistique éducative menée par l'Etat algérien et notamment après la promulgation de Loi d'orientation de l'éducation Nationale en 2008 semble construite autour des principes suivants :

-L'arabisation entreprise depuis longtemps devient une réalité et même temps se poursuit à tous les niveaux d'enseignement.

-La prédominance et l'hégémonie de la langue arabe.

-Reconnaissance institutionnelle du tamazight mais sa prise en charge n'est pas sérieuse.

- La négation de l'arabe dialectal de la scène de l'éducation nationale et plus largement de toute situation formelle.

[283] G. Stéphanie, « identité plurielle à l'école : catégorisation et diversité des pratiques », in Les *Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 1, 2010 Notions en question en didactique des langues-les plurilinguismes P.66.*

- Présence permanente des langues étrangères appréhendées dans une perspective instrumentaliste.
- L'intention d'instaurer et de promouvoir le plurilinguisme au sein du système éducatif.

Tels sont les principaux jalons de la nouvelle politique officielle de l'enseignement des langues en Algérie.

Dans ce qui suit, nous discutons davantage la place réelle et les fonctions occupées au sein du système éducatif par chacune des langues présentes dans le contexte algérien. Pour ce faire, une articulation entre les statuts décrits précédemment et les usages effectifs au sein des institutions éducatives apparaissent comme une exigence méthodologique. Plus particulièrement, dans ce qui suit nous nous intéressons aux implications imposées par le choix prédéfini de la langue d'enseignement et des langues à enseigner à l'enceinte de l'école. Selon Kamel Kateb la question linguistique constitue un problème épineux étant donnée qu'elle a un impact direct sur le fonctionnent du système éducatif lui-même *:« Aux difficultés générées par l'importance des effectifs à scolariser chaque année, il faut ajouter le problème posé par le choix de la langue d'enseignement et de ses implications sur le fonctionnement du système éducatif »*[284]

Il en ressort de l'examen du contexte éducatif algérien que ce choix relatif aux langues semble étonnement résultant non seulement de décisions résolues par l'Etat mais provenant aussi d'influences extérieures aux instances étatiques.

Des conflits idéologiques entre les adeptes de l'arabisation, qui visent à remplacer le français dans le domaine de l'éducation par l'arabe et de remplacer ainsi l'élite francophone dans l'école et à l'université par une élite arabophone, et les francisants, qui soulignent l'importance du français comme langue de la modernité et de l'ouverture, paralysent souvent toute volonté de réforme du système éducatif en Algérie, les questions linguistiques devenant vite des questions de pouvoir.

[284] K. Kateb, *école population et société en Algérie*, L'Harmattan, Paris, 2005, P 85

- **L'arabe classique.**

Maintes sont les analyses sociolinguistiques qui traitent de l'arabe classique dans les Etats du Maghreb, un grand nombre de ces études entraînent (consciemment ou inconsciemment) une confusion entre arabisation et langue arabe. Raison pour laquelle nous distinguons nettement entre l'arabisation comme entreprise par le pouvoir et la reconnaissance de la langue arabe comme langue porteuse d'une tradition culturelle millénaire. Parce que *« la crise de l'éducation bien réelle- mais dont l'arabisation pédagogique est devenue un bouc émissaire très commode - n'est pas spécifique au Maghreb. Elle relève tout d'abord de la crise mondiale de l'éducation. »*[285]

A l'école comme dans le reste des situations formelles, l'arabe classique est la langue préconisée par le pouvoir. Cette prédominance résulte de :

> *« La conviction que l'arabe classique sous sa forme la plus ancienne est plus correct et donc meilleur que toutes les formes qui ont suivi la révélation islamique – conviction qui entraîne que l'arabe classique doit donc servir de modèle linguistique – influence beaucoup la politique linguistique en Algérie. Cela explique pourquoi, à n'importe quel moment où l'on parle de la « langue arabe » en Algérie, c'est toujours à l'arabe classique que l'on fait référence »*[286]

L'articulation de la religion sur la langue arabe classique confère à cette dernière une dimension de sacralité[287] qui, toujours présente, institue des rapports de nature existentielle et mystique entre l'homme et l'instrument de communication. La déclaration de A. Taleb Ibrahimi représente clairement cette tendance :

> *« Au lendemain de l'Indépendance, il est évident qu'il fallait, même s'il n'y avait aucune idée directrice et aucun plan, introduire l'enseignement de l'arabe dans les programmes scolaires, ne serait-ce que pour des raisons psychologiques et politiques. […] aucun pouvoir politique ne peut être reconnu comme légitime en*

[285] A. Moatassime, *op.cit.,* 2008, p.133
[286] R. Geyss, Bilinguisme *et double identité dans la littérature maghrébine de langue française. Le cas d'Assia Djebar et de Leïla Sebbar*, Thèse de magister en philosophie de l'étude française présenté à l'université de Vienne, 2006, P.87
[287] Cf. M. Kerrou, « Langue, religion et sécularisation au Maghreb », in *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement,* Ed. AUPELF-UREF, Université Saint-Joseph, Beyrouth, 1997, pp. 71-95.

Algérie s'il ne reconnaît pas à l'Islam et à la langue arabe une place de choix.»[288]

Dans le système éducatif algérien, il est enseigné depuis la première année du cycle primaire. Cette place privilégiée que remplie précocement l'arabe classique peut s'interpréter au moyen du le schéma diglossique ferguisonien comme une dichotomie entre les situations officielles, qui se caractérisent par l'emploi de la variété prestigieuse H, et les conversations informelles entre des parents, des amis ou collègues où les locuteurs se servent tout spontanément de la variété basse L parce qu'il s'agit-là de leur langue maternelle.

Cette attitude explique pourquoi les adeptes de l'arabisation prescrivent aussi, dans de diverses directives pédagogiques, aux enseignants d'enseigner cet arabe écrit comme langue orale. L'arabe dialectal parlé étant regardé comme une forme dégradée et incorrecte, les enseignants sont tenus à corriger ces fautes. Dans le domaine de l'enseignement, nous assistons, à cause de cette attitude puriste, à l'évolution d'une surnorme, ce qui veut dire qu'un usage sélectif et très particulier est imposé. Puisque, les arabisants rejettent radicalement toute évolution de l'arabe classique et par conséquent ne tolèrent aucun écart de cette norme.

Contrairement à l'arabe dialectal, l'arabe classique jouit du statut de langue écrite. Nous jugeons que cette opposition entre l'oralité et l'écriture est significative. À cet égard, il est indispensable de mentionner qu'aussi bien l'arabe dialectal que le berbère occupent une place importante dans la culture populaire orale.

La transposition du schéma diglossique à la situation scolaire nous conduit à remettre en question ce modèle pour deux raisons :

Premièrement, le phénomène de mélange des deux variétés Haute et Basse dans ledit contexte contredit les caractéristiques des situations diglossiques telles qu'elles sont

[288] Discours publique de Taleb-Ibrahim, A. en 1976 ; cité d'après : Bouchentouf-Siagh, Zohra, 1990, « La Politique linguistique algérienne de 1985 à 1989 ». In : Bulot, Th. et Martin, G.-V. : *Sociolinguistique, didactique du français langue étrangère*. Cahiers de linguistique sociale, IRED, SUDLA, Univ. de Rouen, pp 90-91

conçues par Fergusson qui suppose que la variété Haute est utilisée exclusivement dans des situations formelles et vice-versa. Mais en classe en tant que situation formelle l'explication de cératines matières peut se réaliser par le recours à l'arabe dialectal. En effet, les deux variétés ne s'excluent pas forcement, au contraire dans ces situations de mixité les deux variétés se complètent harmonieusement.

Deuxièmement, concernant l'opposition entre langue prestigieuse et variété Basse nous constatons à nos jours, un rapprochement progressif des deux variétés à l'école et dans des contextes similaires dont le résultat est le développement d'une forme intermédiaire appelé arabe moderne, standard, moyen ou médian. L'éloignement souvent utilisé comme prétexte au déterminent de l'arabe classique n'a plus d'existence. Ce phénomène de rapprochement est recommandé par Akkari :

> ***«*** *Sur le plan pédagogique, l'enseignement de l'arabe à l'école maghrébine se base sur l'idée d'une rupture qualitative avec le dialectal. Or, cette posture exagère non seulement l'éloignement linguistique de deux variétés mais elle est contre-productive au niveau pédagogique. La transmission efficace des concepts scolaires nécessite une qualité de compréhension cruciale dès le début de l'école primaire. Le recours au dialectal qui existe déjà à l'école devrait être encouragé. Une continuité entre la langue maternelle et la langue de l'école est nécessaire »*[289]

A cet égard, la variété « standard» dite également « moderne », « médian» et même «intermédiaire » qui est dérivé de l'arabe classique permet d'adapter la langue arabe aux exigences de la vie moderne. Il est devenu la langue des mass médias, des débats politiques, de la littérature contemporaine, de l'administration, de l'université et notamment de l'école comme le rappelle très justement Moatassime :

> *« Actuellement, l'arabe moderne standard est utilisé comme langue véhiculaire dans toutes les écoles du monde arabe, les recherches scientifiques, les œuvres littéraires et les discours officiels, tout comme dans les médias, la presse ou les chaînes radiophoniques et télévisuelles. »*[290]

À l'école, on enseigne l'arabe « classique» par le biais du Coran, la littérature et la poésie. On enseigne aussi en arabe standard moderne d'autres domaines comme

[289] Ibid.
[290] ibid, p.129.

l'histoire, la géographie, l'éducation civique, la technologie, la biologie, etc. Du fait, le modèle diglossique semble inapte de décrire la situation complexe de l'Algérien car il s'agit d'une situation triglossique.

Les trois variétés s'influencent réciproquement. La tâche de l'arabe standard est de réduire la distance entre l'arabe classique de forme écrite et l'arabe dialectal de forme orale. Du fait, l'arabe moderne rapproche deux pôles souvent traités comme opposés selon le schéma de diglossie.

> *« La situation diglossique évolue dans un cadre concret, dans une société concrète, et les termes de la diglossie subissent des changements si les termes des rapports sociaux changent. Ce point de vue est important, d'autant plus si l'on se rappelle le fait que la société algérienne ne soit pas une table rase, qu'elle a souffert d'une déstructuration économique, politique et surtout culturelle sous la colonisation française, et depuis l'indépendance du pays, elle est soumise à un nouveau processus néfaste, à savoir celui d'une homogénéisation linguistique spectaculaire au détriment du français et des langues parlées. Il est donc important de souligner que la situation diglossique n'est jamais figée, mais étroitement liée aux évolutions dans la société. »*[291]

Donc accuser l'école algérienne pour son choix de la langue arabe classique sous prétexte que cette langue est déracinée du contexte algérien voire non comprise par la société algérienne et plus particulièrement par les élèves semble injuste. Nous citons les propos suivant qui illustrent ce genre de discours idéologisé vis-à-vis de la langue arabe :

> *« Les responsables du parti FLN imposent l'arabe classique ou littéraire à une société qui pratique des parlers arabes distincts de ceux du Moyen-Orient et très élongés de la langue nationale et officielle. Elle devient de ce fait la langue du pouvoir incompréhensible pour la majorité de la population »*[292]

Cependant, la réalité linguistique nous montre tous les jours que cette dichotomie entre l'arabe classique et littéraire et l'arabe dialectal est obsolète. Dans une perspective réconciliatrice entre les différentes variétés de l'arabe Khaoula Taleb Ibrahimi souligne que ces variétés se situent sur des paliers différents du continuum

[291] R. Geyss. Roswitha, *op.cit.,* p.127
[292] K. Kateb, *op.cit.*, p.87

linguistique[293]. Du fait, l'école par ses efforts de scolarisation contribue à la mise en place de ce rapprochement entre les différentes variétés.

- **L'arabe dialectal ou algérien.**

Il est à rappeler que la société algérienne comme tout le monde arabophone est confrontée à la variation dialectale de la langue arabe (tout comme le berbère qui fait partie aussi de la famille chamito-sémitique) : l'arabe classique (l'arabe littéral, l'arabe littéraire) d'une part, et aux différentes variantes de l'arabe parlé (l'arabe dialectal) d'autre part.

La sphère arabophone est la plus importante sphère linguistique en Algérie, non seulement par son extension géographique, mais aussi par le nombre de ses locuteurs. Cette variété de l'arabe classique appelée arabe dialectal également dit « arabe algérien » est donc la langue maternelle de la plus grande partie de la population. Il est le véritable instrument de communication pour la majorité des locuteurs Algériens, c'est *la langue du quotidien*[294], et de leur première socialisation. Il constitue donc la langue de la *«première socialisation linguistique, de la communauté de base »*[295] comme le déclare K T Ibrahimi. Il se diversifie en parler des villes et parler rural. Mais, il y a une très grande intelligibilité entre les différents parlers dialectaux locaux.

Cette situation de diglossie selon C. Ferguson repose sur le principe que les domaines d'utilisation de la variété prestigieuse (arabe classique) sont exclusifs des domaines d'utilisation de la variété basse (arabe dialectal). En Algérie il n'y a pas de doute que la variété prestigieuse H est l'arabe classique et littéraire, langue du Coran ; dans le concept diglossique fergusonien, la variété basse L est l'arabe parlé ou dialectal. Mais la langue maternelle de la population algérienne est soit l'arabe dialectal, soit le

[293]Kh. Taleb Ibrahimi, « L'arabisation, lieu de conflits multiples », In Collectif : *Réflexions. Elites et questions identitaires*, Alger, Casbah Éditions, 1997, p. 66
[294]G. Grandguillaume, « Les enjeux d'une politique linguistique », disponible en ligne sur URL [http://grandguillaume.free.fr/cont/intercultures.html]
[295]*Op.cit.,* 1997, p.31

berbère. C'est à travers une de ces deux langues que se construit l'imaginaire collectif de la société et son univers affectif.

L'arabe dialectal ne se procurait pas de tradition scripturale, cette langue vit et évolue au sein de la population qui en fait usage d'où la dénomination arabe populaire. Elle est utilisée dans les lieux publics. Elle est employée dans des situations de communication informelles, intimes. De ce fait, elle remplit une fonction essentielle même si elle est exclue de toutes les institutions publiques et ne jouit d'aucun statut officiellement reconnu comme le confirme J Zenati *« Il est également de notoriété publique que les langues berbères, l'arabe dialectal et le français sont, à des degrés divers et selon des modalités diverses, niés avec constance par le discours officiel. »*[296]

Cette langue est donc ni codifié, ni standardisée, c'est une langue essentiellement orale mais parfois utilisées par certains auteurs dans leurs productions artistiques et littéraires.

> *« L'arabe dialectal, langue de l'oralité spontanée, est relégué dans l'infériorité, dans une échelle de valeurs où le pouvoir est conféré à l'écrit. Ces dernières années, des intellectuels ont engagé une réflexion dans les trois pays du Maghreb pour revendiquer une prise en compte du dialecte et de la culture dialectale dans l'enseignement. »*[297]

Dans cette optique, l'utilisation de l'arabe dialectal (Variété Basse) se confine à des situations informelles. Par conséquent, elle sera exclue de tous les domaines d'utilisation de l'arabe classique (Variété Haute) et plus particulièrement celui de l'éducation. Le mode d'acquisition correspond nettement à la différenciation diglossique entre la variété prestigieuse H, pour l'apprentissage de laquelle l'école joue un rôle décisif, et la variété L, qu'on apprend en milieu naturel.

Dans le système éducatif, ce manque de standardisation qui résulte du fait que le pouvoir ne voit pas la nécessité de mener des recherches dans le domaine puisqu'il

---

[296] J. Zenati, *op.cit.*

[297] Dumas. (R) & Levallois. (B), « Langue arabe et connaissance du Maghreb» in *Enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain* - actes de la DESCO Université d'été octobre 2001, Ministère de l'Education nationale - Direction de l'Enseignement scolaire pour Eduscol, avril 2002.

dispose déjà avec l'arabe coranique d'une langue unique est investi pour considérer l'arabe parlé comme une déformation de la langue pure de l'origine.

A l'école, le discours dénominatif des langues incarne cette conception diglossique. L'arabe classique est nommé en arabe la langue *fus'hâ*, ce qui veut dire « qu'elle est claire, éloquente, pure, non-mélangée, non-barbare »[298]. A cette dénomination s'opposent les termes dont on se sert en arabe pour désigner l'arabe parlé *:'ammiya et dârija*. Le qualificatif *dârija* renferme une connotation négative qui signifie une voix tremblante et rompue veut évoquer l'idée d'une forme dévalorisée et dégradée.

« Mais les Algériens parlent leurs langues maternelles. Ils y sont à l'aise. Les autres langues, le français et l'arabe scolaire, ne sont pas maîtrisées à cause de la faillite de notre système éducatif. Il faut donc une politique linguistique hardie »[299].

- **Le tamazight**

Historiquement, le tamazight a été institutionnalisé en Algérie très tôt, c'est à partir de 1880 à la Faculté des Lettres d'Alger, initialement nommée l'Ecole supérieurs des lettres, puis l'école Normale de Bouzéreah. Très vite après, respectivement en 1885 et en 1882, un brevet de langue kabyle et un diplôme de « dialectes berbères » sont créés. La Faculté des Lettres d'Alger, mais également l'Institut d'Etudes Orientales formeront ainsi une élite de berbérisants qui, par la suite, ont beaucoup apporté à la langue et à la culture berbères.

Des noms éminents comme : André Basset et André Picard ont occupé la chaire de berbère à la faculté des lettres d'Alger. Au lendemain de l'indépendance, elle sera supprimée. De toute cette tradition d'enseignement du berbère et de formation berbérisante, ne subsistera plus que le cours, tout juste toléré, de Mouloud Mammeri

[298] cf. G. Grandguillaume, « L'oralité comme dévalorisation linguistique », in *Peuples Méditerranéens, Langue et stigmatisation sociale au Maghreb*, N°79, avril-juin 1997, p.9-15.
[299] Entretien avec Dourari, « Continuer à imposer l'arabe scolaire est une absurdité», El-watan, 12 mars 2010.

à la Faculté des lettres d'Alger. Il s'agit d'un cours complémentaire en option rentrant dans le cadre de diplômes délivrés par cette faculté. Depuis, aucune formation n'est dispensée en Algérie. C'est pourquoi, pour disposer d'une formation en berbère souvent de 3ème cycle, il fallait se tourner vers des pays occidentaux comme la France.

En effet, l'Algérie, pays désormais indépendant, entendant reconstruire l'unité nationale, jugeait impérieux, dans le cadre de son idéologie nationaliste arabo-musulmane, de nier toute forme de diversité linguistique susceptible de mettre en danger, à ses yeux, l'unité de la nation. A partir de là, l'enseignement du berbère, fut il à une échelle strictement universitaire, était perçu comme potentiellement porteur de risques majeurs de conflit.

Il faut entendre plusieurs décennies et les événements déjà exposés pour renoncer avec cette tradition et aboutir enfin, en 1995 à la création du Haut Commissariat à l'Amazighité et à l'enseignement à nouveau de la langue berbère.

Dans l'article 4 le décret du 28 mai 1995, portant création de cet organisme directement rattaché à la présidence de la république, il est précisé que le HCA a pour mission : *« La réhabilitation et la promotion de l'amazighité en tant que l'un des fondements de l'identité nationale ; l'introduction de la langue amazighe dans le système de l'enseignement et de la communication »*

L'enseignement de la langue berbère était l'une des importantes revendications du Mouvement Culturel Berbère algérien. Cette langue est désormais enseignée dans une première étape en 14 wilayas du pays. Cet enseignement qui a l'immense avantage d'exister, soufre tout de même d'un certain nombre de difficultés qui limitent son action : imprécision des objectifs pédagogiques, absence d'instruments didactiques, moyens financières et humains limités, etc. L'heure est peut-être venue pour un aménagement linguistique doté d'outils didactiques adéquats et de moyens humains suffisant et formés pour cette tâche pédagogique qui ne peut être improvisée. L'Algérie dispose désormais d'une expérience appréciable d'enseignement

/apprentissage qui autorisa une évaluation objective dans le but d'asseoir cet enseignement sur des bases didactiques solides. Il serait donc intéressant de faire appel aux expériences d'aménagement et d'enseignement des langues maternelles non officielles de par le monde.

C'est dans cette optique que le Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de tamazight a organsiné du 5 au 7 décembre 2006 un colloque international sur le thème : « Tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement »[300]

Sur le plan du choix de la graphie, le HCA a retenu de façon provisoire l'alphabet latin, mais le débat[301] est toujours ouvert sur la possibilité de choisir le cratère arabe qui est utilisé depuis le 17ème siècle par certains groupes tamazightophones comme celui des mozabites.

Entre autres questions posées par l'enseignement du berbère, il y a celle de notation de la graphie et de sa codification, celle de la standardisation, celle de l'objet de l'enseignement (le parler local ou le pan-berbère), celle de sa généralisation à l'ensemble des écoles, à l'ensemble des apprenants, de son option ou de son obligation pour tous, etc.

L'IRCAM qui est chargé de cette mission et qui s'est penché d'ores et déjà sur toutes ces questions à apporter depuis quarante ans des réponses à certaines questions ; pour d'autres le débat est toujours ouvert.

Pour ce qui est de la codification de la graphie qui représente une tâche préalable à toute opération de standardisation de la langue, il a y lieu de distinguer deux niveaux différents : d'un côté le choix d'une graphie et de l'autre, le mode de transcription de cette graphie.

---

[300] A-R. Dourari Dir, *Tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement,* Sidi Fredj, 05-07/12/06, Publications du Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight, Alger, 2006.
[301] Cf. ibid.

Pour cela, il existe deux types de transcription tout à fait distincts, la transcription phonétique et la transcription phonologique : la première s'attache à transposer le plus fidèlement possible toutes les particularités phonétiques des dialectes ou parlers que nous nous étudions. Le transcripteur note toutes les variantes, individuelles, dialectales ou contextuelles observées, la seconde, celle qui préconisée par la plupart des berbérisants dans une perspectives pan-berbère, permet d'éliminer les variantes dialectales, les variantes vocaliques en s'en tenant uniquement au triangle vocalique fondamental et rétablir les assimilations dans leur forme initiale.

C'est ainsi que pour le choix d'une graphie, l'IRCAM a opté pour le tifinaghe. Ce choix est fondé sur une approche à tendance phonologique. Ce système graphique supradialectal présente selon ses promoteurs, l'avantage d'unifier l'amazighe au niveau de l'écrit tout en permettant des relations phonétiques particulières au niveau de la prononciation des unités phoniques, de l'accent, de l'intonation et du rythme L'objectif visé est que le même texte écrit en tamazight soit lu par les locuteurs, éventuellement selon leurs données phoniques et prosodiques natives, exactement comme un texte écrit en alphabet arabe et lu différemment dans d'autres pays arabes.

L'autre question laquelle est confrontée l'enseignement du berbère est celle de la standardisation. Mais face à la réalité sociolinguistique du berbère, celle-ci requiert d'abord que nous répondions à une question centrale qui déterminera les actions futures de normalisation. En effet, quel est celle de la standardisation. Mais, quel est l'objet à normalisation ? Est-ce le parler local, le géolecte ou le pan-amazighe pour en faire l'amazighe commun ?

Même si la troisième option semble se fonder sur certains arguments solides comme l'unité de la langue au niveau de toute la zone berbère, le symbole idéologique fort, etc., elle a été à juste titre vite écartée parce que trop couteuse, et de surcroit très risquée. Les linguistes berbérisants mettent en garde contre l'élaboration d'une montre normative sans ancrage dans la réalité sociolinguistique et culturelle, à

supposer que l'on puisse aplanir les difficultés inhérentes à la construction de son identité linguistique aux niveaux phonologique, morphologue, lexical et syntaxique.

Sur le plan pédagogique, cette option aurait immense inconvénient de détourner les apprenants d'une langue non familière.

Enfin, avec cette option le risque est grand d'aboutir à une situation diglossique dans le domaine amazighe à l'instar de celle que connaît l'arabe.

C'est ainsi qu'un consensus s'est formé entre spécialistes autour de l'option de standardisation du tamazight en deux étapes :

La première correspond à la normalisation de la situation linguistique intragéolectale, au niveau des grandes aires dialectales. Cela permet d'une part, l'attachement à la réalité sociolinguistique géolectale pour assurer les conditions de la sécurité linguistique et culturelle des communautés régionales, et d'autre part, d'obtenir un consensus nécessaire au succès de l'entreprise au niveau des différentes sensibilités régionales.

La seconde étape correspond à la mise en place de l'opération de standardisation intergéolectale . Ce travail qui doit servir de base à la standardisation du pan-amazighe, permet d'évaluer la nature et le volume des différences phoniques, morphologiques et lexicales entre les parlers dans le but d'apprécier à leur juste valeur les divergences significatives entre dialectes.

Cette stratégie a un double avantage, d'abord, elle garantit la proximité sociolinguistique du géolecte aux locuteurs des parlers d'une même aire dialectale et culturelle, ensuite, elle transcende les différences dialectales superficielles pour établir un canal d'intercompréhension à l'échelle nationale au service non seulement des berbérophones, mais également des arabophones soucieux d'accéder à cette langue ainsi normalisée.

L'unification de la langue est très attendue de la part des tamazightophones et la pression militante se fait sentir chaque jour davantage. Mais le berbère connait une situation inédite de son histoire, et les défis sont donc importants. Son aménagement s'inscrit dans cette conjoncture urgenté certes, mais l'urgence ne devrait pas conduire à l'improvisation et à la précipitation. La réalisation de cette tâche, devrait adopter une approche méthodique, rationnelle, progressive et flexible intégrant une démarche fondée sur la recherche, l'expérimentation et la régulation.

Soutenant le principe de la Charte Universelle des Droits de l'Homme et aux principes de l'éduction universelle préconisée par L'UNESCO, les berbérisants militent aussi bien pour l'insertion de la langue maternelle dans l'éduction que pour la généralisation du tamazight à l'ensemble de la population scolaire en Algérie.

- **Le Français :**

Dans le système éducatif de l'Algérie, les fonctions attribuées à la langue française sont restreintes à cause de son statut officiel de langue étrangère. L'enseignement de toutes les matières à tous les niveaux est entièrement assuré en langue arabe scolaire appelé aussi arabe standard ou moderne. En effet, le français ne jouit plus de son rôle rempli auparavant de médium de l'éducation nationale. Il est devenu une matière introduite à partir de la deuxième année du cycle primaire à partir de la rentrée scolaire 2004 /2005. Alors qu'auparavant l'apprenant commençait son apprentissage du Français en 4ème année primaire.

Cette transition d'une langue d'enseignement à une discipline enseignée parmi d'autres dont elle était le support reflète clairement un recul programmé et conscient. Cette réalité semble un résultat direct de la politique linguistique de l'Algérie entreprise singulièrement au moyen de l'arabisation dès la décolonisation. Dans la même optique, le système éducatif se trouve obliger à garantir l'apprentissage de la langue arabe faisant d'elle l'unique langue d'enseignement de toutes les autres matières non linguistiques.

L'étude de cette langue est prolongée sur tout le cursus scolaire. Son apprentissage à l'école est obligatoire mais le volume horaire officiel qui lui est consacré, si réduit qu'il soit, est variable selon le cycle, le niveau et la filière au Secondaire. Toutefois sa présence en permanence et son enseignement obligatoire dans le système éducatif ne peut traduire qu'une reconnaissance institutionnelle.

La place limitée consacrée au français révélée par des données recueillies des institutions scolaires telles le volume horaire réduit[302] qui lui est accordé et les objectifs instrumentalistes assignés à son enseignement s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de l'idéologie de l'Etat vis-à-vis de cette langue condamnée dans son statut de langue étrangère. Du fait, la politique linguistique éducative dans son axe relatif à l'enseignement des langues vivantes exceptionnellement pour le français semble en harmonie avec sa place, ses fonction et son usage réels au sein de l'école. Autrement dit, il y a une adéquation entre le statut officiel idéologisé du français et son corpus dans le système éducatif algérien.

Cette évaluation qui confirme le déclin du français à l'école ne reflète que partiellement son utilisation effective réelle dans la société algérienne car les vecteurs de la langue sont multiples et divers. L'éducation n'est qu'un secteur d'usage et de diffusion des langues parmi d'autres tels que l'économie et les médias… etc. En d'autres termes, la présence et l'emploi du français ne dépendent pas forcément de son enseignement institutionnel d'autres instruments qui font partie de l'entourage peuvent assurer ces fonctions.

Il est important de signaler que confiner exclusivement l'apprentissage lui-même du français à l'école est un discours ambigu qui contredit les principes élémentaires de tous les courants didactiques. Car en didactique le processus d'apprentissage d'une langue quelconque n'est pas l'apanage des établissements scolaires étatiques. L'apprentissage peut s'effectuer au sein d'autres structures de formation non éducatives. Actuellement, dans les milieux de travail, les grandes sociétés et

[302] À l'école primaire le français est actuellement dispensé en trois heures par semaine tandis qu'auparavant son enseignement se fait **e**n cinq heures hebdomadaire.

entreprises se procurent d'une direction de formation assurant la formation professionnelle et linguistique des employés. Du fait, le français est la langue de travail dans certaines administrations publiques et privées et la langue de certaines filières technologiques à l'Université. Elle est la langue d'usage dans certains milieux appartenant aux couches sociales les plus favorisées du pays.

Bien plus, l'apprentissage d'une langue peut se réaliser dans des situations informelles. A titre d'exemple, le contexte familial constitue une situation non officielle où l'enfant peut apprendre la langue de ses parents.

Toutefois, dans le présent élément de notre étude nous nous n'intéressons qu'à la situation d'apprentissage formelle dans des structures éducatives publiques puisque il nous semble que l'école, par le poids numérique des élèves scolarisés, constitue la situation la plus pertinente pour apercevoir et décrire les implications de la politique linguistique de l'Algérie.

Récapitulons que le français dans le système éducatif est officiellement une langue étrangère à statut privilégié en dépit de l'arabisation comme le constate Kamel Kateb : *« la généralisation de l'enseignement en langue arabe n'a pas été handicap à la présence et au développement de l'utilisation de la langue française dans la société algérienne. Le français a maintenu dans le système éducatif une position privilégiée »*[303].

En dépit de ce statut *« L'apprentissage du français restera peu efficace voire inopérant à l'école (et dans le système éducatif) tant que les conditions matérielles seront en deçà des dispositions affichées dans le discours officiel »*[304].

A nos jours, il est à noter que les intentions de repenser la politique éducative qui se sont traduites par les réformes successives débutants de 2002, nous laissent ressentir un changement progressif mais ambitieux à l'égard de l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

[303] K. Kateb, *op.cit.,* p.9
[304] A. Queffélec & Al , *op.cit.,* p 92

Cette nouvelle vision tient compte de deux volets stratégiques. La maturité relative de la politique générale du pays rend l'Etat conscient des enjeux que représente la diversité culturelle et linguistique algérienne et par conséquent, l'obligation de mobiliser l'école pour assumer et refléter cette situation. La mondialisation croissante et rapide des échanges linguistiques met l'Algérie devant le défi de se préparer en conséquence. D'où la conviction de l'incontournable prise en charge de la diversité culturelle et du plurilinguisme comme le confirme l'extrait suivant :

> *« La reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle est l'une des conditions d'un développement socioéconomique durable du Maghreb. Le mythe d'une société monoculturelle homogène et arabo-musulmane ignorant ses minorités et ses marginaux relève du passé (Colonna & Daoud, 1993). Toutefois, le multilinguisme est un sujet lourd d'émotivité au Maghreb comme ailleurs. Il touche ce que nous avons été et ce que nous sommes. Il déterminera notre identité socioculturelle et nos relations avec les autres pour les décennies à venir. Cela exigera des institutions éducatives maghrébines des actions soutenues en matière d'éducation interculturelle. En effet, la reconnaissance des enjeux de la communication en contexte bi ou multilingue implique la connaissance des autres cultures et nécessite une éducation à la différence »* [305]

En effet, l'ancienne politique linguistique d'unitarisme conduite dans le domaine de l'éducation semble légèrement nuancée, en reconnaissant le principe de la réalité plurilingue de l'Algérie. Cette mutation a conduit à la reconnaissance du berbère comme une langue nationale avec la langue arabe et à l'intention de promouvoir le plurilinguisme au sein de l'école comme le préconise le Bulletin accompagnant la Loi de 2008 portant sur l'orientation de l'éducation nationale.

Ainsi, une nouvelle orientation s'inscrivant dans la même perspective de promotion du plurilinguisme est préconisée : l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères est introduit obligatoirement dès le plus bas âge : le Français en 2ème année primaire et l'Anglais en 1ère année moyenne. En particulier, les pratiques de l'enseignement du français ont été renforcées après les réformes, par la confection de nouveaux programmes et la conception de nouveaux manuels scolaires.

[305] A-J Akkari, *op.cit.*

Ahmed Moatassime a critiqué sévèrement cette réintroduction précoce du français en Algérie en reprochant à cette réforme qu'elle résulte du rapprochement significatif de l'Algérie et de l'ancienne puissance coloniale dès l'arrivée du Président M. Bouteflika. Ainsi, la Commission de Réforme de l'Education dont la majorité des membres francophones se trouve impliquée dans cette dérive éducative ou francophonisme en contribuant au retour en force du français dans le système éducatif algérien comme l'affirme ici :

> *« En fait, cette mise en exergue du français d'une manière générale, même accompagnée de recommandations en faveurs de l'arabe, dénote sans doute un manque de confiance en sa propre culture au bénéfice de la sous-traitance d'une culture étrangère ainsi étriquée, véhiculée par une langue française mal enseignée, pédagogiquement subie et socialement non assumée. »*[306]

A propos de la langue anglaise, première langue internationale et deuxième langue étrangère en Algérie et notamment dans le système éducatif, nous rappelons qu'à la rentrée scolaire 2004 était marquée par une tentative consistant à instaurer à l'école une alternative dans le choix de la première langue étrangère entre le français et l'anglais. Autrement dit, l'élève choisit sa première langue étrangère à partir de la 4ème année primaire[307]. Cette initiative n'a pas duré longtemps et par la suite abandonnée pour de multiples raisons d'ordre essentiellement didactique mais relatif au contexte sociolinguistique de l'Algérie favorable au français. Selon Kamel Kateb à ces obstacles s'ajoutent d'autres résultants de l'idéologie adoptée :

> *« Il existe en Algérie un environnement favorable à l'apprentissage de la langue française que ne possèdent pas les autres langues étrangères. Les Algériens, pour la pratique courante de cette langue, n'ont aucunement besoin de quitter le territoire algérien, alors que l'apprentissage des autres langues étrangères nécessite des stages d'immersion linguistique à l'étranger. D'où l'échec de la tentative d'introduire dans l'enseignement primaire la langue anglaise en concurrence au français »*[308]

De plus, une légère amélioration s'est fait sentir dans les représentations linguistiques de la société algérienne vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères. Nous

[306] *Op.cit.*, 2008. p.165
[307] À cette période c'est à partir de la 4ème année que la langue étrangère est introduite dans le cursus scolaire
[308] *Op.cit.*, p.91

remarquons de nos jours, dans les écoles, un regain d'activité chez les familles pour appuyer l'école dans sa revalorisation des langues vivantes, les enseignants œuvrent aussi à bien mettre en application les nouvelles orientations de la réforme scolaire. L'horaire conformément aux instructions officielles a vu son volume augmenter. Beaucoup d'enseignants se rendant compte, individuellement, de leurs lacunes, ont rejoint l'université pour la poursuite des formations universitaires approfondies et développer leurs compétences linguistiques, communicatives et culturelles.

II.3.2. Enquête : Représentations linguistiques et enjeux identitaires. Cas des étudiants de l'Université kasdi Merbah Ouargla.

La présente réflexion qui s'inspire de la théorie du plurilinguisme se propose de dégager des perspectives réellement envisageables d'une coexistence des langues en contexte algérien à partir d'une méthodologie d'enquêtes par questionnaire auprès d'une population cible représentative du profil sociolinguistique de l'Algérien universitaire.

Le recours au questionnaire dans ce champ de la sociolinguistique provient de la nécessité à un recueil de données propres au terrain qui peut illustrer nos propos ainsi que du caractère à la fois qualitatif et interprétatif qui nous procure cet outil. Car l'enquête par questionnaire réalisée dans le cadre de notre thèse peut nous renseigner sur les représentions linguistiques des membres d'une communauté linguistique en situation plurilingue. Ces données sur les représentations linguistiques nous aident à comprendre les processus de construction identitaire pour lesquels les langues en présences accomplissent une fonction directrice.

II.3.3.1. Hypothèses

Les pratiques langagières en Algérie et surtout à l'université reflètent une situation plurilingue qui adopte au moins trois langues dans les différents contextes de communication formels ou informels : l'arabe classique, une langue maternelle (arabe ou tamazight) et une ou plusieurs langues étrangères (le français en première position, l'anglais ou une autre langue).

C'est pourquoi nous supposons que ce contexte plurilingue pourrait présenter des impacts sur les ancrages identitaires des étudiants au niveau d'une certaine reconstruction identitaire par rapport à ses appartenances plurielles.

Autrement dit, nous partons de l'idée selon laquelle la reconnaissance et la promotion du plurilinguisme dans une situation complexe telle que la nôtre qui est marquée par la présence de plusieurs langues simultanément en relations conflictuelles non

seulement entre elles mais aussi entre les usagers de ces dernières pourraient contribuer à la construction d'une identité collective et plurielle.

A cette hypothèse principale de notre recherche viennent se greffer d'autres suppositions secondaires :

-Le milieu universitaire en Algérie présente une situation plurilingue parfaite.

-Les représentations linguistiques vis-à-vis des langues en présence ou en usage pourraient aider les apprenants à construire une identité collective dont la dynamique se réalise à travers l'enjeu des langues.

- A travers la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative convenable à notre situation, l'éducation contribuera efficacement au processus de construction identitaire des apprenants dans notre société pluraliste par le développement d'une compétence plurilingue chez eux.

II.3.3.2. Echantillon

Le corpus de notre étude est constitué de données d'enquête par questionnaire réalisée en 2010 auprès de l'Université Kasdi Merbah Ouargla. Plus précisément, notre échantillon se constitue d'une population composée de 360 étudiant(e)s de sexe confondu inscrits à ladite Université à des niveaux différents au titre de l'année universitaire 2009/2010. Cet échantillon est censé représenter une population d'environ 22000 enquêtés qui constituent l'ensemble des inscrits à notre université au titre de l'année universitaire précédemment signalée.

Les étudiants participants sont issus de différentes Wilayas. Il est évident, en premier lieu ceux de la Wilaya Ouargla avec ses différent daïras (Ouargla, Hassi Messaoud, Touggourt, Hedjira…etc.). Ensuite en deuxième position des étudiants provenant de villes voisines : Ghardaïa, El-oued, Laghouat et Djelfa. Enfin, quelques informateurs de notre échantillon sont issus du reste du pays. Signalons que les agglomérations de Ouargla, Touggourt et surtout Hassi Messaoud sont des villes cosmopolites dont une

grande proportion de ses habitants sont originaires d'autres villes différentes à celle où ils sont nés ou ils résident.

Les participants ont été choisis et répartis de manière à refléter la masse estudiantine dans ses différentes spécialités de formation. Après l'examen et la distribution des étudiants, trois groupes d'informateurs ont été constitués :

-Groupe 1 :

Se forme de 120 étudiants suivant une formation en licence de langue arabe et appartiennent au Département Langue et Lettre arabes de la Faculté des Lettres et des Langues.

Les informateurs de cette catégorie peuvent être qualifiée de monolingues puisque à l'exception de l'unique séance hebdomadaire de la langue étrangère (soit celle de langue française ou anglaise) la langue d'enseignement est l'arabe et elle est en même temps la langue enseignée. Bien plus, la communication en dehors de la classe et en particulier au sein de l'Université entre étudiant/étudiant, étudiant/enseignant, étudiant/agent de bibliothèque se déroule généralement dans un mélange d'arabe dialectal et l'arabe classique.

En effet, l'hégémonie et la dominance de la langue arabe dans ses différentes variétés sont remarquables pour cette catégorie des enquêtés, contrairement à la place réduite consacrée aux langues étrangères. La compétence linguistique institutionnelle des étudiants de cette classe apparaît donc pauvre et monolingue à l'exception de quelques cas particuliers qui ont pu développer leurs compétences linguistiques grâce à une volonté personnelle ou à l'environnement familial encourageant. De ce dernier constat, nous affirmons que le degré de maîtrise des langues utilisées par les étudiants peut varier constamment.

Par ailleurs, la communication s'effectue rarement dans l'une des variétés du tamazight entre des étudiants descendant d'un même groupe ethnique. Dans ce même contexte, nous constatons un abandon des langues maternelles au détriment

de la langue arabe dialectal non seulement parce qu'elle est considérée comme une langue véhiculaire, mais cet abandon peut s'expliquer par le fait que les locuteurs tamazightophones de cette région tels que Chelhi de Blidet Amor ou de Touggourt ne désirent pas afficher leur identité ethnique.

-Groupe 2 :

Se compose de 120 étudiants répartis entre licence de français et licence d'anglais du Département des Lettres et Langues Etrangères de la Faculté des Lettres et des Langues.

Les informateurs de cette catégorie peuvent être qualifiés de plurilingue car leurs répertoires linguistiques ainsi que leurs pratiques langagières reflètent clairement la présence et l'usage de plusieurs langues simultanément dans ce milieu universitaire.

L'enseignement pour cette classe d'étudiants est totalement dispensé en langue étrangère (français ou anglais). Quant à la communication en classe, elle se déroule dans la même langue d'apprentissage.

Contrairement à ces situations dites formelles, à l'extérieur les échanges passent généralement en un mélange de l'arabe dialectal et de la langue étrangère en cours d'apprentissage. Ce phénomène d'alternance codique est fréquemment observable au sein de ce département des langues.

Une deuxième langue étrangère est enseignée en raison d'une séance hebdomadaire qui vient enrichir le répertoire linguistique des apprenants de ce Département.

Notons enfin que l'arabe classique est présente à travers l'enseignement d'au moins d'un module de langue ou de littérature arabes.

Il est clair que la compétence de ces étudiants est plurilingue mais elle demeure variable d'une langue à une autre, d'un étudiant à un autre ou tout simplement d'une forme de la même langue à l'autre (orale /écrite).

-Groupe 3 :

Comprend 120 étudiants du département de Génie des procèdes de la Faculté Sciences et sciences technologie)

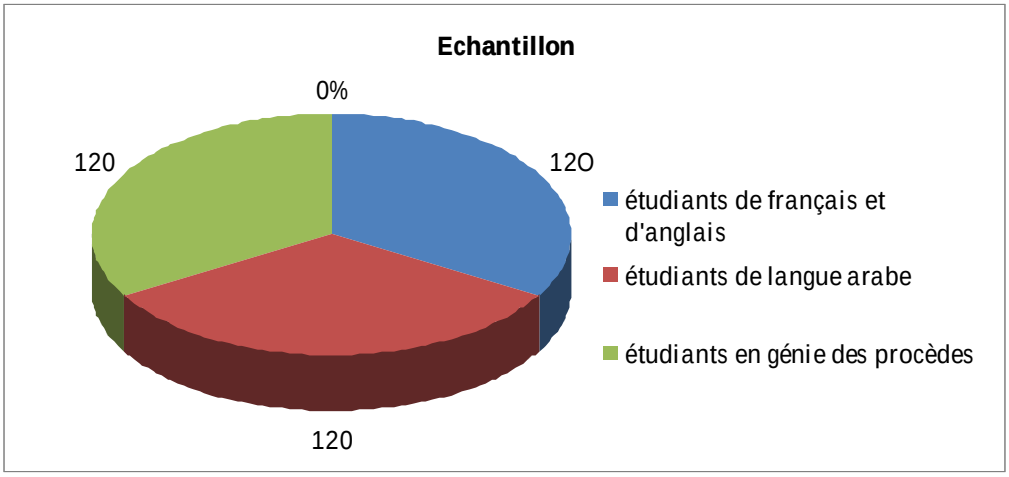
Les enquêtés de cette catégorie menaient une formation scientifique où les langues étrangères sont très indispensables pour accéder aux connaissances exclusivement formulées dans ces langues. Pour notre contexte, c'est le français qui occupe une place privilégiée dans l'enseignement des matières techniques. Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que l'enseignement dans ces filières est entièrement dispensée en langue française, au contraire, un bilinguisme Arabe/français est fortement instaurer à nos jour, au sein ces filières.

Dans cette situation, les langues étrangères en présence sont conçues comme un outil pour l'acquisition et l'accès au savoir et non pas une fin en soi. Même si elles (français ou anglais) sont enseignées obligatoirement dans le cursus de la formation en tant que module autonome en raison d'un cours d'une demi-heure par semaine.

Nous signalons aussi, qu'il y a une insatisfaction de la part des étudiants de ces filières scientifiques vis-à-vis de leurs compétences en matière des langues étrangères et qui font parfois défaut à l'apprentissage et à la réussite.

Il faut mentionner que la communication en langues étrangères se limite à un lexique technique propre à la spécialité avec des structures syntaxiques réduites et une fréquence élevée de certaines tournures et expressions. Ces caractéristiques font des langues étrangères utilisées dans la formation technique des langues spécialisées ou des langues à caractère technique.

Pour conclure avec la description de l'échantillon, nous notons que le privilège accordé au choix des filières, citées précédemment, semblait remplir le critère de représentativité. Ainsi, les étudiants interrogés ont suffisamment de données sur leur cursus. Ce qui explique la sélection des étudiants de troisième année des spécialités concernées auprès desquels l'enquête s'est réalisée.



II.3.3.3.Procédure de passation

Dans l'objectif d'assurer une contribution fiable et pertinente des étudiants, après avoir l'autorisation de l'enseignant nous avions distribué 120 exemplaires du Questionnaire aux étudiants pour chaque filière concernée, pendant la dernière demi-heure d'un cours magistral dispensé en salle de classe.

Après explication de l'objet de notre enquête ainsi que les règles pour y répondre et pour motiver les étudiants, nous avons distribué le questionnaire avec le préambule qui suit :

> *«Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions de notre enquête qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche sur l'apport du plurilinguisme dans la construction identitaire chez les apprenants.*
>
> *Le questionnaire est introduit par et comprend quatre sections totalisant 20 questions.*
>
> *Toutes les données et les renseignements fournis dans ce questionnaire sont strictement confidentiels. Ainsi, les informations sur le participant ne seront pas divulguées en aucun cas.*
>
> *Merci beaucoup pour votre participation !»*

Le questionnaire a été donc soumis à 360 étudiants (soit 120 par Filière) parmi les présents le jour de la passation du questionnaire qui a eu lieu selon la filière durant la troisième semaine du mois de janvier 2010.

Les consignes sont sciemment restées très générales. Nous avons demandé aux étudiants de bien vouloir nous aider, par leurs réponses, à une étude doctorale *sur l'apport du plurilinguisme dans la construction identitaire chez les apprenants.*

Les questions ont été lues, successivement, en français par moi-même et traduites verbalement en arabe pour l'ensemble des étudiants du groupe 01. Ainsi pour les étudiants d'anglais du groupe 02, les questions ont été traduites par un collègue verbalement en anglais lors de l'administration du questionnaire.

Un intervalle de temps a été octroyé aux enquêtés pour la lecture individuelle et à la réponse aux questions.

Moi-même et l'enseignant présent ont veillé à ce que les étudiants répondent bien à toutes les questions. Cette façon de procéder voulait éviter un trop grand nombre de questions sans réponse. Raison pour laquelle, les questions sans réponses sont rares.

A la sortie du cours nous avions ramassée les réponses.

II.3.3.4.Présentation du questionnaire

Le questionnaire est introduit par un préambule et comprend, en plus la partie consacrée à l'identification de l'enquêté, quatre sections qui totalisent 20 questions fermées qui sont les suivantes :

-Répertoires et pratiques langagières des enquêtés (5 questions : Q01-Q05).

-Appréciations et statuts des langues à l'université (5 questions : Q06-Q10).

-Attitudes et représentations linguistiques des étudiants (5 questions : Q11-Q15).

-Enjeux identitaires du plurilinguisme à l'université (5 questions : Q16-Q20).

Méthodologiquement, le choix de ce type de questionnaire aux questions fermées s'explique par le fait qu'elles ont un avantage certain : *« le codage étant fixé à l'avance*

et l'enquêteur pouvant coder la passation des réponses »[309]. A l'encontre des questions ouvertes qui : *« demandent, après la phase de terrain, de procéder à un inventaire des réponses avant la construction du code. »*[310]

Nous estimons aussi que dans le cadre de rechercher comme la notre les informations recueillies d'un questionnaire aux questions ouvertes semblent fragiles surtout dans le cas où les informations fournies sont floues. Du fait, l'enquêteur se trouvera obligé à recourir à des interprétations qui ne sont pas toujours adéquates.

-Identification de l'enquêté :

Cette partie vise la récolte de toutes les informations utiles à la compréhension des réponses des étudiants enquêtés**.** Elle renferme des données et des renseignements d'ordre général tels que le sexe et l'âge, la spécialité de l'étude suivie par l'enquêté**,** le lieu de résidence et le lieu dont l'étudiant descend.

-Répertoires et pratiques langagières des enquêtés :

Cette première partie a l'ambition de délimiter le répertoire linguistique de l'enquêté. Plus précisément, nous voulons identifier l'ensemble des langues utilisées par chaque étudiant. Ce qui nous permet par la suite d'établir le répertoire global des langues en présence à l'université.

Les questions posées portent essentiellement sur les langues maternelles des étudiants et les pratiques langagiers dans des situations différentes de la vie quotidienne telles qu'en famille, au quotidien …etc.

Les résultats de cette section nous refléteraient le capital et le paysage linguistiques de l'ensemble des étudiants.

[309] F. Singly, *Le questionnaire*, Armand Colin, Paris, 2008, p.66
[310] Ibid

-Appréciations et statuts des langues à l'université :

La deuxième section est principalement consacrée à l'utilisation des langues à l'université. L'objectif de cette section de l'enquête est de recueillir des données relatives à la réalité et à la pratique des langues en présence dans ce contexte. Les résultats de cette partie nous permettent, en premier lieu, de comprendre les appréciations, le statut et l'usage des langues (langues maternelles : arabe dialectal et tamazight, l'arabe classique et les langues étrangères en particulier le Français.). En second, les réponses attendues, nous renseignerons sur la mise en œuvre de la politique linguistique au niveau de l'université en tant qu'institution publique.

-Attitudes et représentations linguistiques des étudiants :

Cette partie retrace les attitudes et le représentions linguistiques des enquêtés vis-à-vis des langues en présence. Autrement dit, les informations recueillies ici nous permettent de comprendre comment les étudiants perçoivent les langues en usage et qu'elles images assignent-ils à ces dernières?

L'intérêt des résultats de cette section est majeur car elles nous délivrent des explications des comportements langagiers des enquêtés et nous facilitent la compréhension de certains phénomènes sociaux et politiques relatifs à la question linguistique en Algérie.

-Enjeux identitaires du plurilinguisme à l'université:

Enfin, cette dernière section de notre enquête envisage l'apport du plurilinguisme dans le processus de construction identitaire dans un contexte universitaire plurilingue. Plus particulièrement, nous pencherons sur la place et le rôle de l'enseignement des langues qui s'inscrivent dans le cadre d'une politique linguistique éducative.

Ainsi, cette partie qui s'interroge sur les différents composants linguistiques de l'identité nationale en Algérie, elle tentera d'expliciter les finalités prometteuses de

cette politique linguistique éducative fondée sur la promotion du plurilinguisme, tels que la cohésion sociale, la réussite scolaire et sociale puisque nous admettons que enjeux identitaires, linguistiques, sociaux ainsi que scientifiques dépendent réciproquement.

II.3.3.5.Les résultats de l'enquête

La synthèse des résultats de ce questionnaire est présentée parmi les annexes sous forme de tableaux. Quelques réponses se trouvent imbriquées dans un même tableau. Ces grilles traitent des résultats en fonction de chaque spécialité. Raison pour laquelle nous avons attribué à chaque groupe une abréviation particulière.

Groupe 01 : L.L.A / Groupe 02 : L.L.E / Groupe 03 : G.P

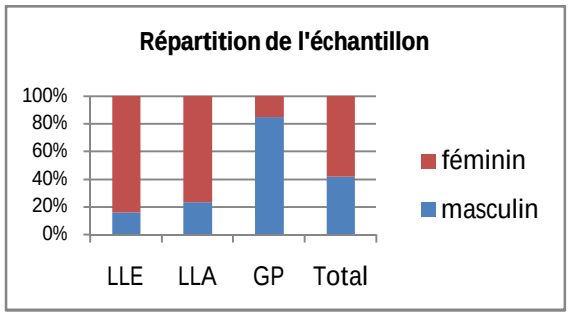
Dans ce qui suit, nous présentons les résultats d'une manière quantitative ; les données proviennent essentiellement de réponses au questionnaire, comportant des questions fermées. Du fait, nous avons eu recours à la présentation graphique considérée comme moyen efficace susceptible de faciliter la lecture et l'interprétation des données recueillies auprès de l'enquête. Notre choix s'est fixé sur deux formes graphiques : les secteurs et les histogrammes qui traduisent les résultats chiffrés en pourcentages ou en moyennes

Il est à noter que lors du traitement des résultats, nous avons constaté que quelques questions n'ont pas été complétées par certains étudiants, mais ceci n'affecte pas l'analyse des données.

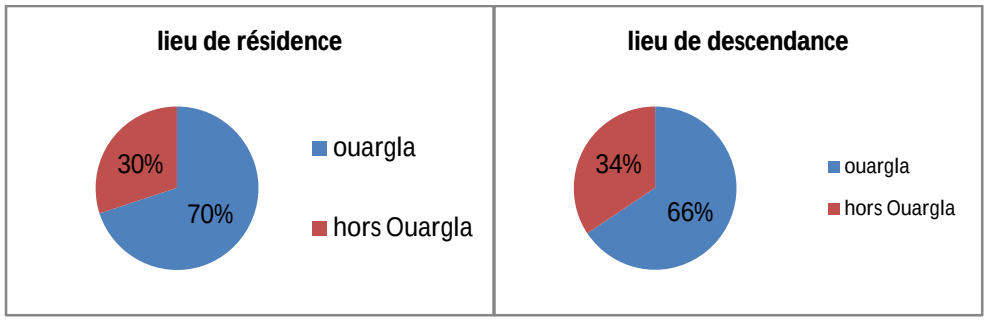
- **Identification des enquêtés :**

A propos de la répartition de l'échantillon par sexe, l'histogramme suivant indique que notre échantillon comporte un pourcentage d'environ 40,00.% de jeunes hommes contre 60,00 % de jeunes femmes (Tableau 1).

Cette figure montre aussi que le pourcentage des étudiantes inscrites en LLE ou LLa se mesure dans les alentours de 80,00.%. Alors que pour celles inscrites en G.P, il ne dépasse pas 20,00.%.



70 % des enquêtés résident à Ouargla contre 30,00 % résidants dans d'autres Willaya. Parmi les étudiants résidants à Ouargla, une proportion de 34 % d'étudiants sont originaires des autres régions. (Figures 03 et 04)



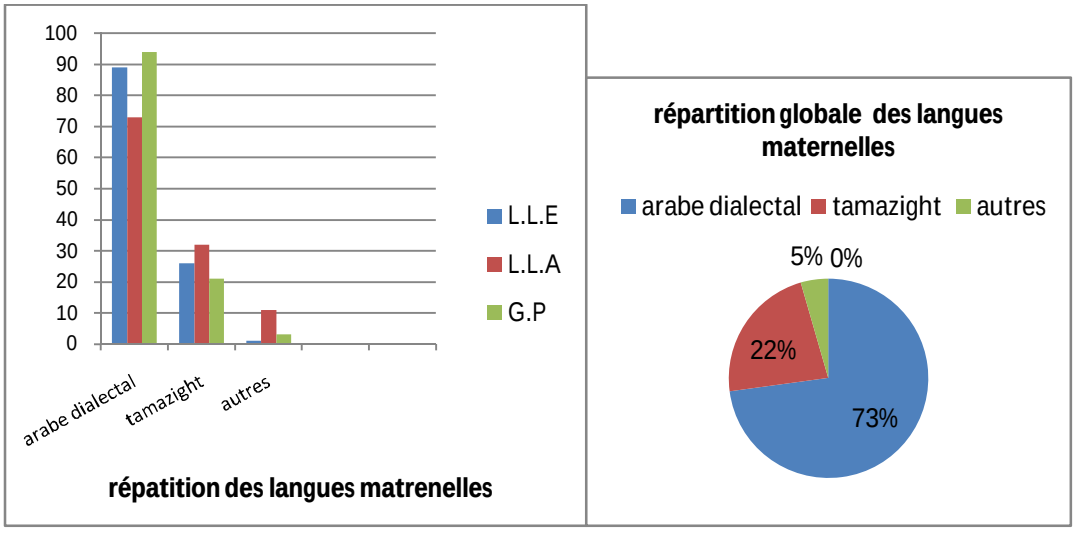
En ce qui concerne l'âge des étudiants de notre échantillon, nous l'avons divisé en trois catégories : moins de 25 ans représentent 45 %, la tranche d'âge qui se situe entre 25 et 35 ans constituent 46% enfin la catégorie des étudiants âgés plus de 35 représente 9% (Tableau 1).

- **Section 1** (R01-R05)

-Réponse 01 : répartition des langues maternelles.

La grande majorité des étudiants soit 73% déclarent avoir l'arabe dialectal comme langue maternelle. Une proportion non négligeable d'étudiants de 22% a déclaré que le tamazight est leur langue maternelle. Il est à noter qu'une minorité de 05%

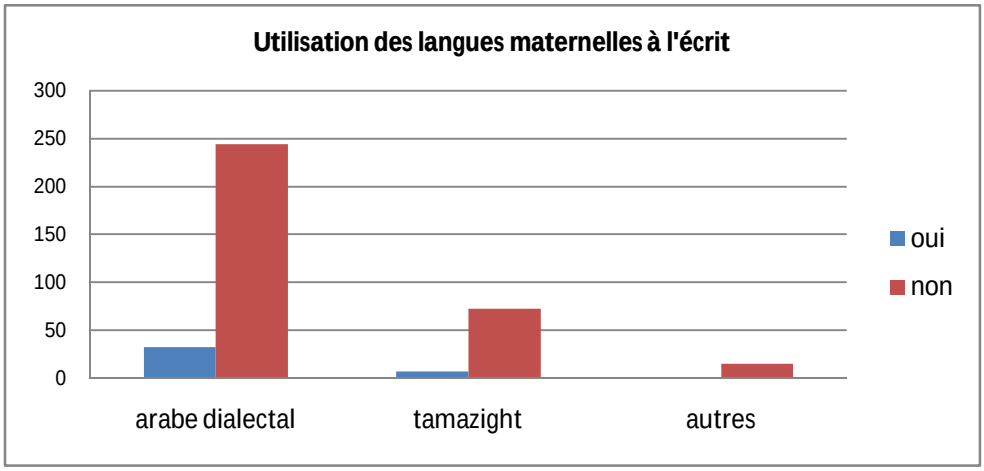
répondent par avoir d'autres langues maternelles. Cette catégorie est représentée essentiellement par des étudiants parmi le Groupe 01. Pour ce même groupe LLA, le tamazight constitue la langue maternelle d'une population relativement importante d'environ 35%. Tandis qu'une proportion majoritaire de presque 90% des étudiants des groupes 02 et 03 affirment avoir l'arabe dialectal comme langue maternelle. Les deux graphiques suivants illustrent en pourcentage la répartition des langues maternelles des étudiants de différents groupes de notre échantillon.



-Réponse 02 : compétence écrite en langues maternelles

Bien qu'il y ait eu des tentatives de standardisation et de normalisation, nous avons précédemment signalé que l'arabe dialectal et le Tamazight restent des langues orales. Toutefois, nous avons voulu connaître la compétence écrite des étudiants en langues maternelles pour évaluer l'apport réel de ces tentatives.

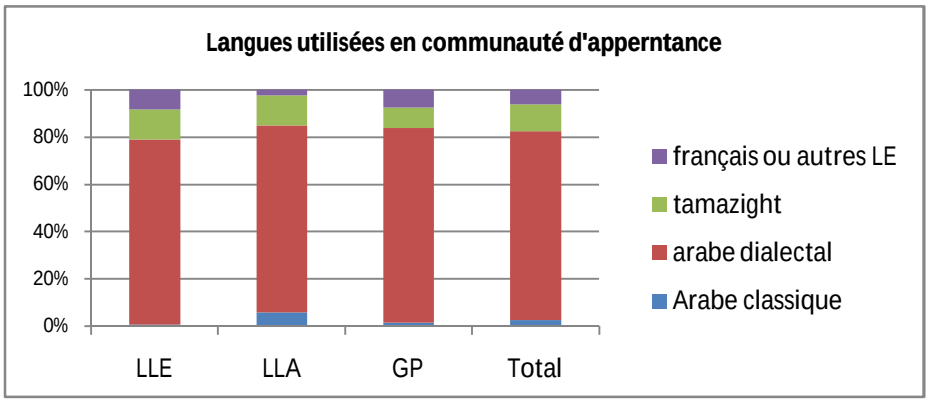
Nous constatons qu'une proportion infime de la population dont la langue maternelle est le tamazight dispose d'une compétence écrite. Ce qui nous semble étonnant pour les résultats de cette question, c'est la proportion de 11% des étudiants arabophones déclarant étrangement avoir utilisé l'arabe dialectal à l'écrit.



-Réponse 03 : répertoire linguistique de la communauté d'appartenance

Pour l'ensemble des communautés, l'arabe dialectal représente la langue parlée en première position par une population de 82%. Le tamazight occupe le deuxième rang avec un pourcentage inférieur à 11%. Le français est classé en troisième position avec un taux d'utilisation de 04%. En dernier lieu, l'arabe classique est parlé par une minorité insignifiante de 03%.

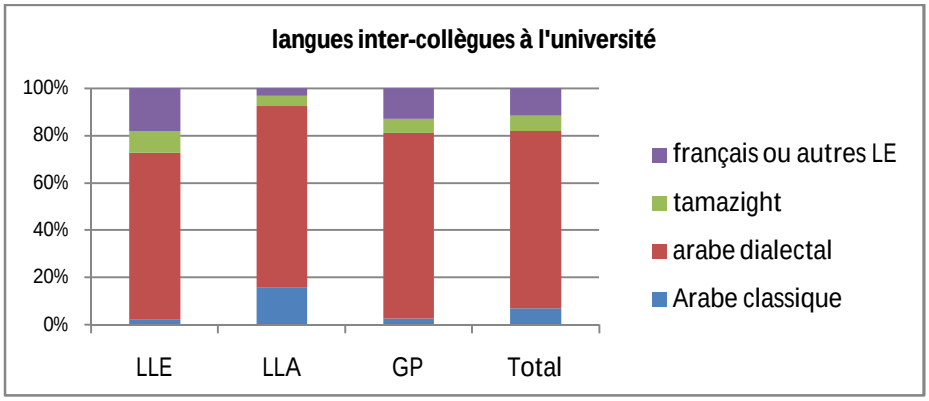
Nous constatons selon la figure ci-dessous que les étudiants du groupe 2 (LLE) déclarent appartenir à une communauté dont les locuteurs ne parlent pas l'arabe classique. Le groupe 3 (GP) partage relativement la même caractéristique. Tandis que pour les étudiants du groupe 1 (LLA), nous avons enregistré le pourcentage le plus élevée d'utilisation de langue arabe au sein de leur communauté et le moins élevé pour l'emploi du français.



-Réponse 04 : langues véhiculaires en contexte universitaire

Les langues de communication entre les étudiants au sein de l'université se répartissent comme suit : l'arabe dialectal prédomine toujours avec pourcentage de 75%, l'emploi des langues étrangères et en particulier le français se trouve augmenter à une proportion de 12%, l'arabe classique et le tamazight servent respectivement environ 07% de la communication inter-estudiantine en contexte universitaire.

Il ressort de l'histogramme suivant que le français est quasiment absent dans la communication entre les individus de la population LLA. Pour ce même groupe l'arabe classique est utilisé d'une façon fréquente par rapport aux autres groupes avec une proportion de 17%. Le même constat se décèle des groupes 2 (LLE) et 03 (GP) où l'emploi de l'arabe se réduit à l'infiniment petit et l'usage des langues étrangères s'élève à 18% pour la population LLE.



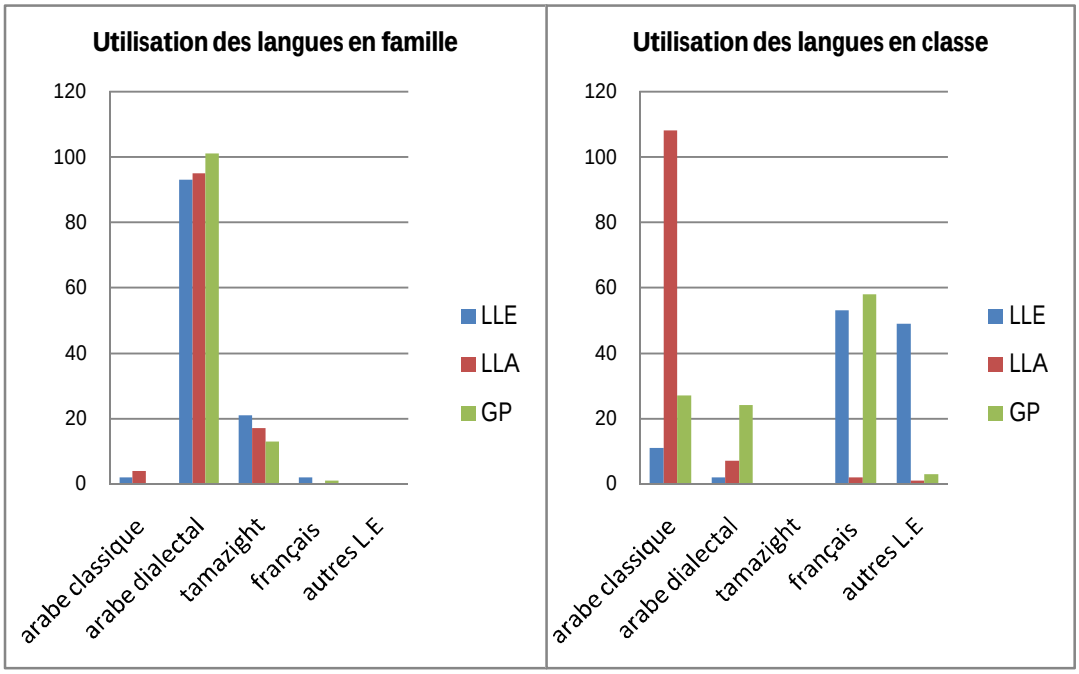
-Réponse 05 : distribution des langues en fonction de la situation

Nous nous limitons à l'examen de deux situations celles en famille et en classe. Le graphique suivant nous indique que 84 % de la population interrogée parle arabe algérien en famille c'est-à-dire à la maison avec les parents et les membres de la famille. Seulement 12 % de notre population parle tamazight en famille. L'emploi de l'arabe classique et des langues étrangères dans ce même contexte semble négligeable.

Cependant, nous remarquons selon la figure que les pourcentages relatifs à l'usage des langues en classe sont considérablement variables en fonction du facteur filière. Ainsi, les langues les plus utilisées (avec des proportions différentielles) sont l'arabe classique et le français. Plus précisément, nous avons noté que l'arabe classique est restrictivement dominant en classe de la spécialité LLA avec une proportion énorme de 92%.

Quant à l'usage du français et des autres langues étrangères notamment l'anglais en classe, 89% des étudiants du groupe 3 (GP) déclarent utiliser ces langues dans ce contexte. Une proportion représentant plus de la moitié des étudiants inscrits en GP utilisent en salle de classe le français.

Le tamazight, par contre, n'est jamais utilisé en classe. L'arabe dialectal est aussi faiblement employé en classe avec une proportion de 16% uniquement pour la population GP.

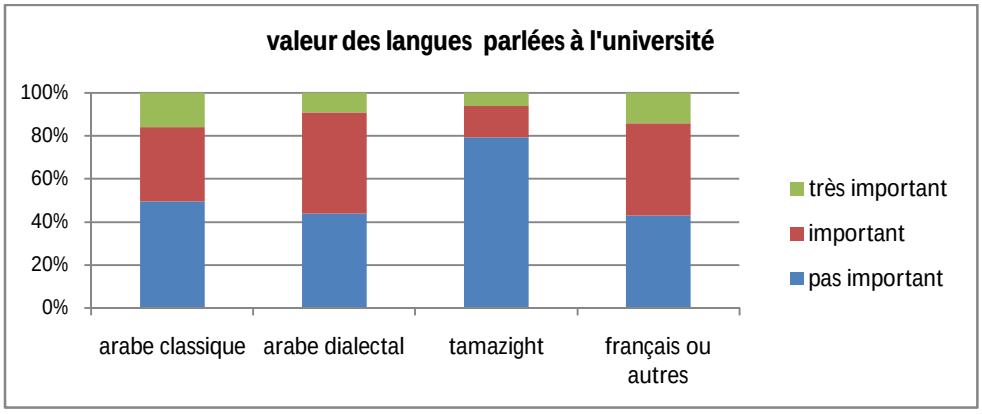


- **Section 2** (R06-R10)

-Réponse 06 : évaluation des valeurs des langues en usage à l'université

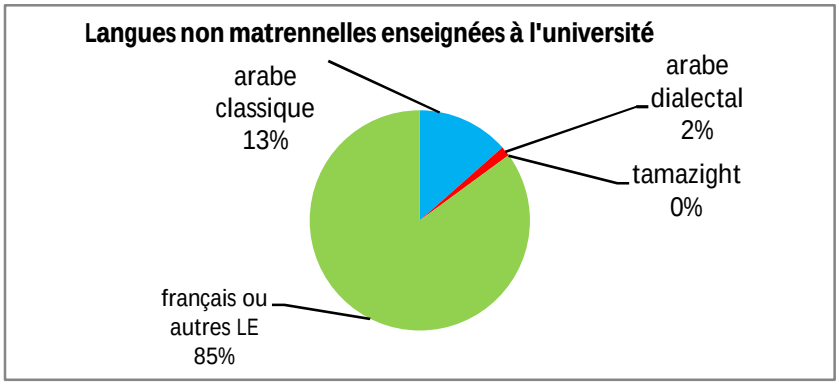
Il apparaît clairement, selon l'histogramme qui suit, que la majorité de la population d'étudiants estime que l'usage du tamazight n'est pas important, seulement une proportion inférieure à 05% qui le jugent très important. Le reste de la population soit 16% voit que parler le tamazight à l'université est *important.*

Globalement, nous constatons que les appréciations des étudiants vis-à-vis des autres langues sont presque identiques. Une faible proportion de la population inférieure à 20% partage l'avis que l'utilisation de ces langues soit *très importante*. Avec des pourcentages sensiblement égaux d'environ 40%, les étudiants considèrent non restrictivement que l'emploi de l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français ou autres langues étrangères est à la fois *important* et *pas important*.



-Réponse 07 : répartition des langues non maternelles enseignées à l'université :

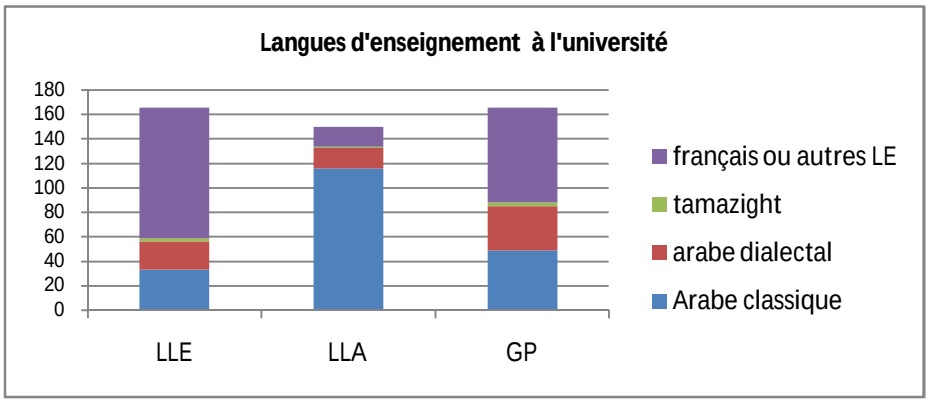
Force est de remarquer que le français constitue, selon les opinions des étudiants interrogées, 85% des langues maternelles enseignées à l'université. Pour cette question, il semble étonnant que l'arabe classique figure parmi les langues maternelles mais avec une proportion de 13%. La présence de l'arabe dialectal parait accidentelle au sein de cette catégorie des langues avec un pourcentage infime de 2%. Enfin, le tamazight est absent étant donné qu'il n'est pas enseigné à l'université en question.



-Réponse 08 : opinions sur les langues d'enseignement à l'université

Les opinions de notre population estudiantine sur les langues dans lesquelles devraient se réaliser l'enseignement à l'université se partagent en deux catégories. La première qui est formée d'étudiants des groupes LLE et GP recommande en première position le français comme langue d'instruction avec une proportion de 48% à 68% de la population concernée. Arabe classique est préconisée en second lieu avec un pourcentage de 25%. Enfin, l'arabe dialectal est choisi en troisième position par 18% d'étudiants. Le pourcentage d'étudiants ayant opté pour le tamazight est insignifiant.

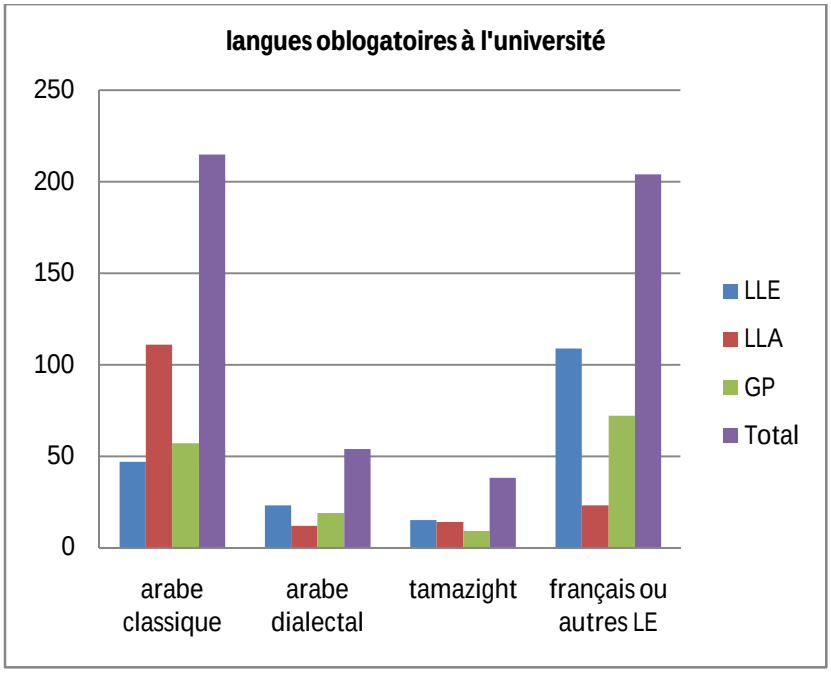
La deuxième catégorie est composée exclusivement d'une population d'étudiants inscrits en LLA. Parmi cette population, 78% juge que l'arabe classique devrait être l'unique langue d'enseignement. L'arabe dialectal et les langues étrangères occupent la même position avec une proportion sensiblement identique de 11% pour chacune des deux langues.



-Réponse 09 : avis sur les langues qui devraient jouir de statut obligatoire

D'emblée, il ressort du graphique suivant que la majorité des étudiants souhaitent que l'arabe classique et le français ou autres LE auraient un statut obligatoire (soit 68% pour l'arabe classique contre 57% pour le français ou autres LE). Par les faibles proportions enregistrées en faveur de l'arabe dialectal et du tamazight, les étudiants expriment le caractère optionnel de ces langues.

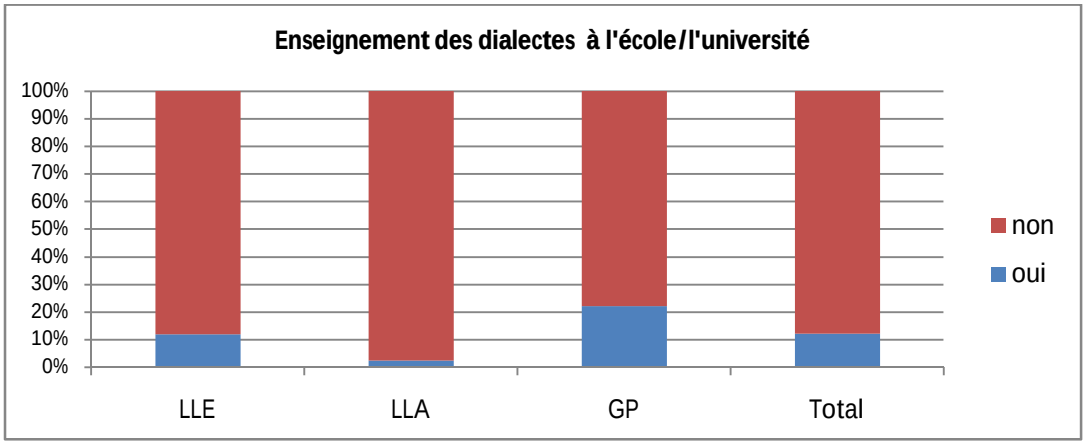
Pour l'ensemble de l'échantillon l'arabe classique est souhaité être obligatoire avec un pourcentage moyen de 68%. Par contre le français n'est considéré obligatoire que pour les étudiants inscrits en LLE et GP avec une proportion pondérée de 57%. Du fait, le français devrait être optionnel selon l'opinion du groupe LLA.



-Réponse 10 : opinions sur l'introduction des dialectes à l'université

Comme le montre le graphique suivant, presque 90 % des étudiants sont défavorables voire franchement contre l'introduction des dialectes dans l'enseignement universitaire. Seulement 10% d'étudiants sur la population d'enquête y sont favorables.

Le rejet de l'enseignement des dialectes semble catégorique auprès de la population d'étudiants inscrits en LLA ; tandis que pour les étudiants du groupe 3 (GP) ils ont exprimé une opinion assez favorable à son introduction par un pourcentage d'environ 20%.



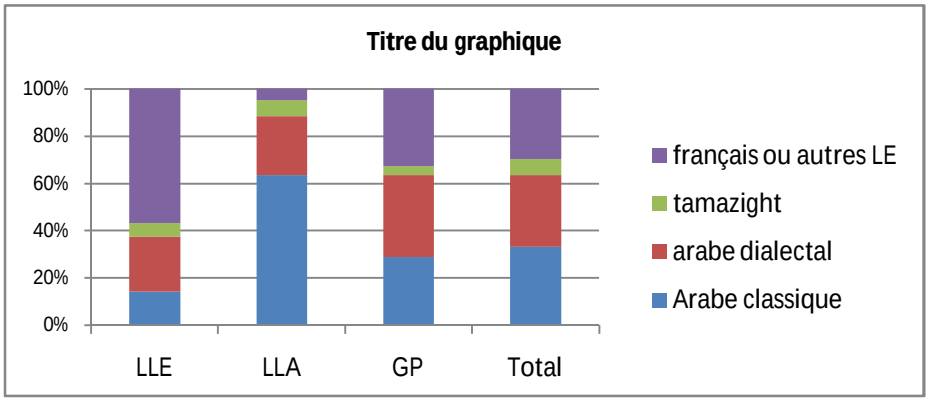
- **Section 3** (R11-R15)

-Réponse 11 : autoévaluation des compétences linguistiques en situation d'apprentissage

Les résultats globaux de l'ensemble de la population d'enquête indiquent que 33% d'étudiants se sentent à l'aise en langue arabe classique, 31% en arabe dialectal, 29% en français et seulement 07% de l'échantillon qui estiment être à l'aise en tamazight dans leurs apprentissages.

Excepté les étudiants issus du groupe GP dont les réponses ressemblent relativement aux résultats présentés ci-dessus, l'histogramme suivant montre que les résultats relatifs aux groupes LLE et LLA sont très partagés et sensiblement convergents. Ainsi les étudiants du groupe 01 surévaluent l'arabe classique avec un taux d'environ 63%. Cette même langue se trouve sous-estimée par les étudiants du groupe 02. Parmi, la population LLE, 57% d'étudiants déclarent être à l'aise en français tandis qu'une proportion infime soit 05% du groupe 01 qui sentent pratiquer le français avec aisance en contexte d'apprentissage.

Pour ces deux derniers groupes, l'arabe dialectal se trouve en deuxième position avec une proportion d'environ 24%. Enfin, le tamazight est sous-évalué par les trois filières.

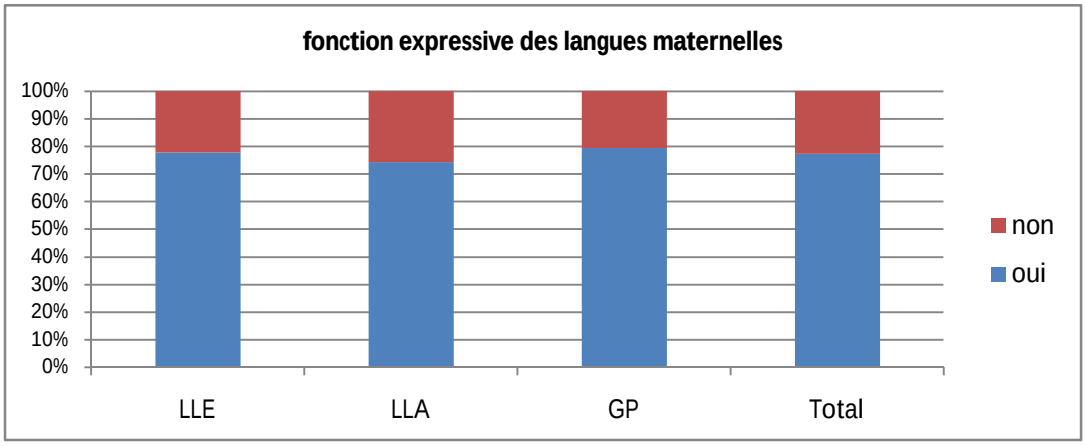


-Réponse 12 : fonction expressive des langues maternelles

L'ensemble des réponses à cette question convergent vers l'adoption de la position positiviste envers les langues maternelles. Du fait, environ de 77% de la population d'enquêtes sont en accord pour l'expressivité des langues maternelles, par opposition 23 % ont répondu par *non* à la présente question manifestant ainsi une attitude négative envers leurs langues maternelles.

Les résultats par filière semblent sensiblement identiques avec des variations légères qui ne dépassent pas 5% dans les proportions enregistrées. Le graphique suivant démontre clairement la ressemblance des réponses entre les différents groupes constitutifs de notre population.

En effet, les étudiants ont exprimé un sentiment d'attachement à leurs langues maternelles non seulement pour leur fonction expressive mais aussi en tant qu'une composante de l'identité personnelle comme le révèle la question par l'emploi du terme « moi ».

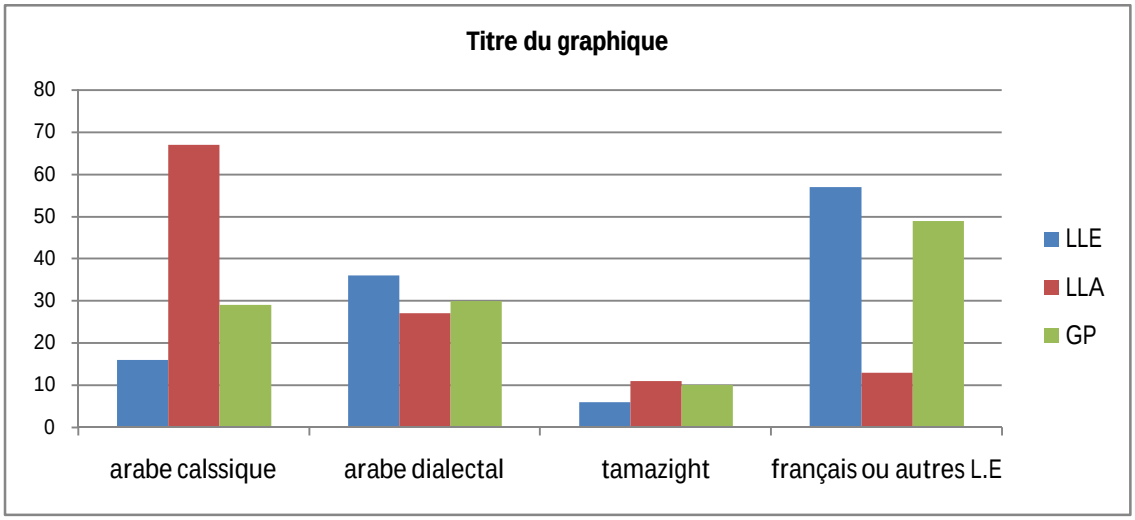


-Réponse 13 : ambitions et pratiques langagières

Le graphique ci-dessous montre que la majorité de population LLA soit 56% préfère, en première position, parler l'arabe classique à l'université ; la proportion qui reste se répartit inégalement sur les autres langues.

Pour le groupe LLE, une proportion considérable de 49% qui préfère parler le français, 31% favorise pratiquer l'arabe dialectal, 13% préfère utiliser l'arabe classique et 07% uniquement qui aime parler le tamazight.

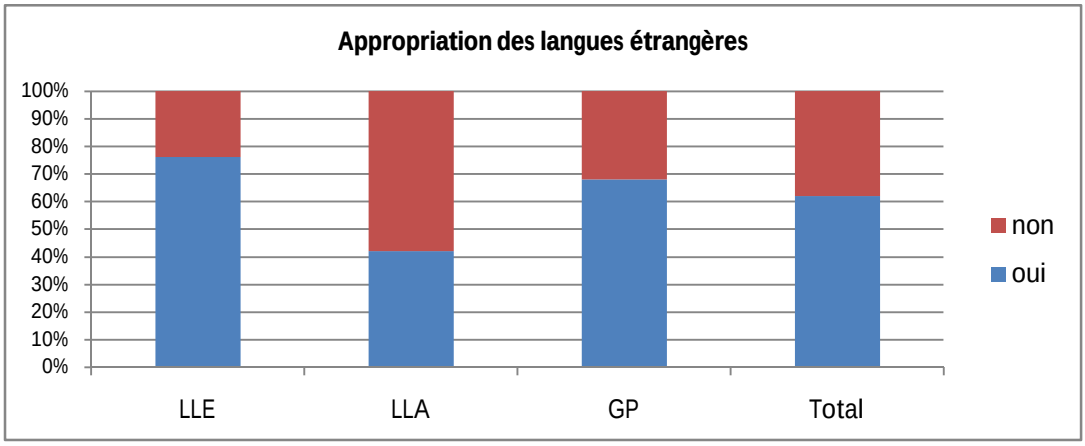
En ce qui concerne le groupe GP, 42% de cette population préfère parler le français en première position, l'arabe dialectal ainsi que l'arabe classique sont favorisés par un taux de 26% pour chacune des deux langues, le tamazight est classé en dernière position comme pour les autres groupes.



-Réponse 14 : appropriation des langues étrangères

Plus de la moitié de la population soit 62% estiment que les langues étrangères, telles qu'elles sont utilisées en contexte universitaire algérien, ne s'identifient pas à celles des natifs. Au contraire, ils croient aux empreintes régionales et situationnelles de ces langues étrangères. L'attitude opposée, est exprimée par 38% de la population.

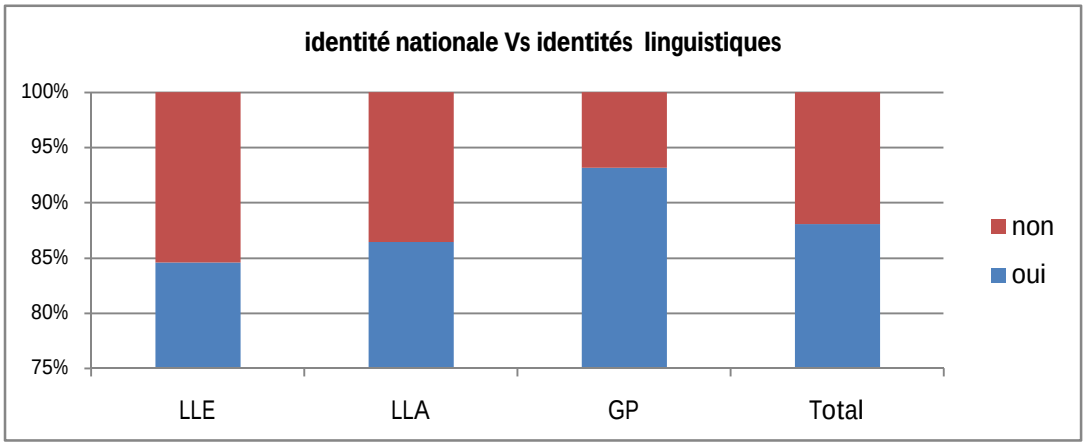
L'histogramme ci-dessous nous montre que les étudiants du groupe LLA ont une représentation différente à celle de l'ensemble de la population de l'enquête. Du fait, 58% de ce groupe ne distinguent pas entre l'usage d'un locuteur étranger et celui d'un natif. Donc, ils sentent que leur usage des langues étrangères implique nécessairement l'identification aux natifs de ces langues. Au sein de ce même groupe, une proportion de 42% qui manifeste une attitude positive envers l'appropriation des langues étrangères.



-Réponse 15 : rapports entre identité nationale et identités linguistiques

Il est clair selon la figure qui suit que les étudiants interrogés considèrent qu'ils sont tout d'abord Algériens et ensuite en deuxième position tamazightophones ou arabophones. Autrement dit, l'identité nationale est prioritaire par rapport aux particularités linguistiques. Cette représentation est affichée par 88% de la population répondante. Uniquement une proportion minoritaire de 12% qui envisage une attitude opposée en se considérant arabophones ou tamazightophones en premier rang et ensuite en deuxième position Algériens.

Nous observons également que les résultats enregistrés en fonction de chaque groupe semblent conformes à la vision globale présentée dans le paragraphe précédent. Nonobstant, quelques écarts non significatifs des pourcentages reportés sont à signaler.

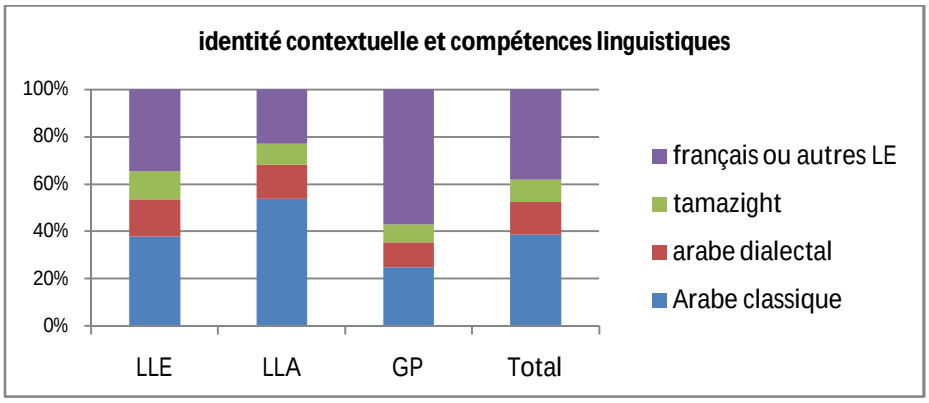


- **Section 4** (R16-R20)

-Réponse 16 : identité contextuelle et compétences linguistiques

L'examen de l'histogramme en bas nous révèle qu'en contexte universitaire, l'étudiant algérien est censé se procurer de compétences linguistiques diverses, en premier lieu en arabe classique avec un taux de 42%. La maîtrise du français ou une autre LE est exigée en deuxième position par une proportion de 32% de la population répondante. En troisième rang avec un pourcentage de 16%, l'arabe dialectal devrait configurer parmi les langues à apprendre. Enfin, 10% de l'ensemble d'étudiants jugent indispensable l'apprentissage du tamazight pour l'étudiant algérien.

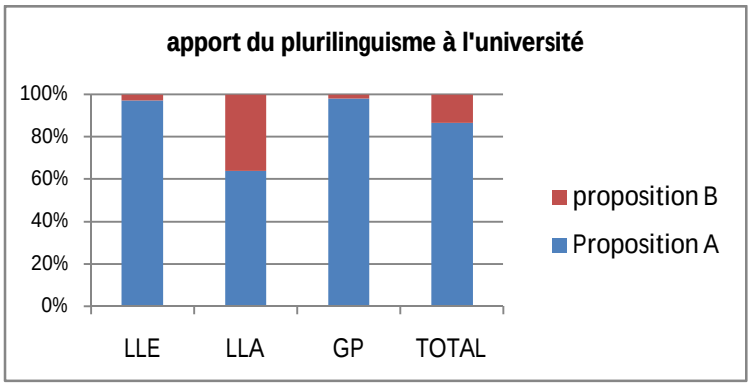
Les résultats de la catégorie LLE de notre population ressemblent identiquement aux résultats globaux décrits précédemment. Contrairement aux données des groupes LLA et GP qui différent grandement par rapport aux proportions générale de l'intégralité de la population d'enquête notamment pour les résultats relatifs à l'arabe classique et au français (ou autres LE). Du fait, les étudiants du groupe 01 favorisent considérablement l'arabe classique au détriment des langues étrangères. Alors que pour la population du groupe 03 les langues étrangères semblent remarquablement avantagées par rapport à l'arabe classique.



-Réponse 17 : apport du plurilinguisme à l'université

Nous constatons, à la lumière du graphique suivant, un consensus à propos du rôle positif du plurilinguisme au sein de l'université. Cette attitude positive est partagée par 86% de la population interrogée. Seulement 14% qui regardent la pluralité linguistique

comme un obstacle entravant l'apprentissage et la réussite. A la différence de ces résultats, une proportion non négligeable de 35% de la population LLA a opté pour l'impact néfaste du plurilinguisme.



-Réponse 18 : fonctions des langues étrangères à l'université

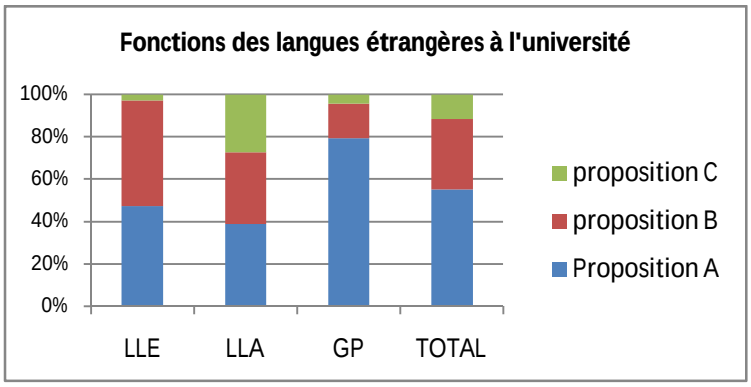
La figure ci-dessous traduit clairement la diversité des fonctions assignées à l'enseignement des langues étrangères à l'université. Nous apercevons que chaque groupe de notre échantillon adopte les fonctions proposées avec des proportions complètement différentes par rapport aux autres groupes.

Mais globalement, la proposition A est la plus adoptée par une proportion supérieure à la moitié soit 55%. Cependant, 33 % de la population ont opté pour la proposition B. enfin, moins de 22% des étudiants ont choisi la proposition C.

Les choix effectués par les étudiants de la catégorie LLE ressemblent manifestement aux positions de la totalité de la population mais nous signalons le pourcentage un peu élevé soit 79% en faveur de la proposition A qui exprime une fonction instrumentaliste.

Les trois fonctions sont présentes avec des proportions sommairement égales chez les étudiants du groupe LLA.

Concernant la population d'étudiants inscrits en LLE, nous enregistrons une infime proportion qui a opté pour la proposition C, sinon les étudiants ont choisi les propositions A et B avec un pourcentage semblable.

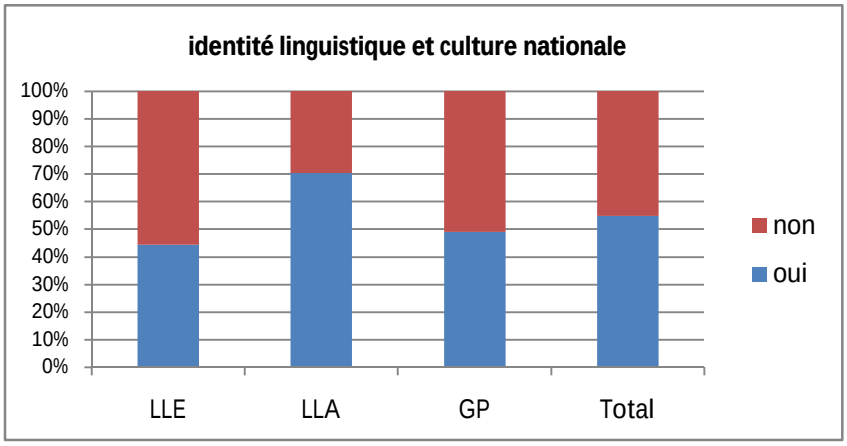


-Réponse 19 : identité linguistique et culture nationale

Concernant ce rapport conflictuel entre le particularisme de l'identité linguistique et la pluralité de la culture nationale, nous constatons que les opinions des étudiants se sont réparties en deux catégories.

Premièrement, 45% de la population interrogée ne distingue pas entre la culture de l'Algérien tamazightophone et celle de l'Algérien arabophone. Autrement dit, cette proportion estime que le particularisme de l'identité linguistique ne peut atteindre la culture nationale collective. Le groupe 3 (GP) dont 56% ont répondu par *non* à la présente question semble représenter cette tendance.

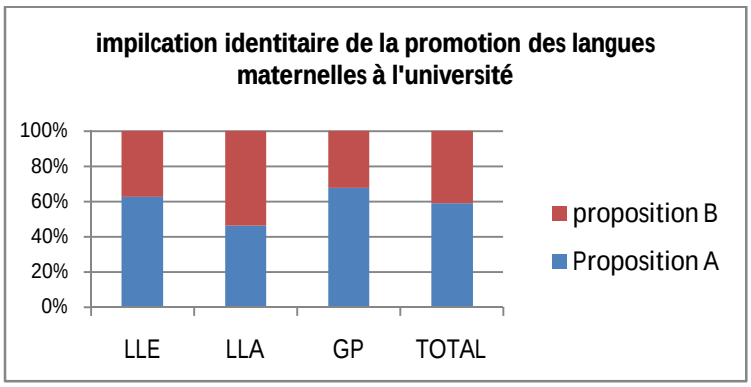
Deuxièmement, le reste de la population soit 55% croie que la spécificité de l'identité linguistique du locuteur algérien ne peut qu'aboutir à un particularisme culturel qui à son tour entrave la construction d'une culture plurielle commune. Cette optique s'illustre par les étudiants appartenant au groupe 01 (LLA) dont 70% ont répondu par oui à nos propos formulés dans la présente question.



-Réponse 20 : la dimension identitaire de la promotion des langues maternelles à l'université

Plus de la moitié de la population d'enquête soit 60% s'accorde sur l'apport constructif de la prise en charge des langues maternelles au moyen de l'enseignement. Par contre, 40% estiment que leur promotion est néfaste pour l'unité de la Nation. Néanmoins, les résultats du groupe 01 LLA semble légèrement distincts par rapport aux autres groupes de notre population.

L'histogramme ci-dessous nous indique que 53% des étudiants de la catégorie LLA croient que la prise en charge des langues maternelles peut appauvrir la culture nationale et menacer l'unité de la Nation. Par opposition, 47% de la population interrogée de ce groupe estiment qu'elle est un facteur d'enrichissement culturel qui peut contribuer positivement à la construction d'une identité plurielle.



II.3.3.6.Analyse et discussion des résultats

Dans cet élément de notre étude, nous tenterons d'analyser non seulement les résultats de l'ensemble de l'enquête mais aussi nous les discuterons distinctement par filière car il est évident que la valeur des résultats traités par groupe est plus significative qu'une simple analyse globale.

Le présent examen des résultats consiste donc à faire une description systématique de l'échantillon, à faire ressortir les tendances principales, à tenter de répondre aux questions de recherche et enfin apporter quelques points de comparaison entre les résultats propres à chaque groupe. De plus, les connaissances exposées et construites précédemment dans les différents chapitres de ce travail interviennent directement ou d'une façon sous-jacente dans l'interprétation de l'ensemble des résultats.

II.3.3.6.1.Répertoires et pratiques langagières des étudiants

Dans cette section de notre enquête, les résultats ont montré que l'arabe dialectal dit algérien est la langue maternelle de 73,00% de la population répondante. Le tamazight se situe en deuxième position avec une proportion de 22%. Cette répartition ressemble sommairement à la répartition nationale des langues maternelles entre Arabophones et Tamazightophones. Quant à la faible proportion de 05% qui déclarent avoir d'autres langues maternelles non cités par notre question, elle nous semble provenant des étudiants dont la majorité sont issu du Groupe 01 qui croient intentionnellement pour de multiples raisons en particulier idéologiques ou inconsciemment que l'arabe classique est leur langue maternelle. Du point de vue méthodologique, ces similitudes proportionnelles entre la population restreinte de notre échantillon et celle de la société algérienne dans leur dimension linguistique renforcent la représentativité qualitative de notre échantillon

Malheureusement, les étudiants s'entendent sur l'absence de traditions écrites provoquant donc l'abandon de ces langues à l'écrit. Ce constat confirme non seulement le caractère oral de ces langues maternelles mais signifie aussi l'échec des

tentatives de standardisation et de normalisation conduites jusqu'à ce jour et notamment pour le tamazight qui jouissait d'une reconnaissance constitutionnelle.

Le suivi du parcours linguistique de l'étudiant algérien partant de sa famille à la classe en traversant sa communauté de référence et son contexte universitaire révèle une (ré)adaptation situationnelle et fonctionnelle de ses compétences linguistiques acquises naturellement ou apprises par l'école.

Dans toutes les situations de communications informelles la prédominance de l'arabe dialectal est presque absolue avec un taux d'utilisation supérieur à 75%. Ce résultat qui exprime non seulement l'hégémonie de cette langue mais ils reflètent les enjeux des pratiques langagières des étudiants tamazightophones qui tendent à substituer, en contextes universitaires se situant dans des villes à dominance arabophone, leur langue maternelle à l'arabe dialectal. Cette adoption de l'arabe dialectal au détriment du tamazight sera remarquable, comme l'indiquent les résultats, dès que l'étudiant quitte sa famille pour rejoindre la société, ensuite le milieu universitaire et enfin les études en classe. Cet abandon progressif du tamazight semble en étroite corrélation avec la diversité des situations.

En familles ou aux seins de leurs groupes sociaux, les étudiants enquêtés ne pratiquent ni l'arabe classique ni les langues étrangères qu'avec un insignifiant emploi réservé généralement à des élites. Cependant, dès le regain de l'université l'étudiant à travers ses pratiques langagières, favorise sensiblement le français par rapport à l'arabe classique. En salle de classe, la distribution des langues s'effectue en fonction de la spécialité poursuivie.

II.3.3.6.2. Appréciations et statuts des langues à l'université

Il ressort des résultats de cette section que la valeur attribuée par les étudiants à l'usage du tamazight au sein de l'université est sous-estimée. Cette appréciation négative exprimée envers le tamazight ne résulte pas d'un déni du référent amazigh mais elle s'explique par le statut non prestigieux de cette langue. L'utilisation des

autres langues en présence dans le contexte universitaire y compris l'arabe dialectal est relativement perçue enrichissant à la communication. A l'encontre du tamazight, l'importance exprimée à l'égard de l'arabe dialectal découle de sa fonction de langue véhiculaire en milieu universitaire.

Ces attitudes des étudiants envers les langues maternelles conduisent, comme l'ont montrés les résultats, à exprimer des opinions défavorables à l'introduction institutionnelle des dialectes dans l'enseignement universitaire. Ce rejet signifie que les langues maternelles sont pratiquement considérées comme des dialectes dont l'usage se confine à des situations non formelles. Bien plus, faute de forme écrite elles sont jugées inaptes à véhiculer le savoir savant.

Seules les langues étrangères notamment le français sont considérées comme étant des langues non maternelles enseignées à l'université. La position envers l'arabe classique est révélatrice de son statut. D'un côté, ne pas figurer l'arabe classique parmi les langues non maternelles confirme notre hypothèse que loin d'être une langue étrangère l'arabe dispensé dans le contexte universitaire convient d'avantage à l'arabe standard moderne, une forme intermédiaire entre l'arabe classique et l'arabe dialectal. De l'autre côté, une faible proportion de notre population a estimé que l'arabe classique est leur langue maternelle. Cette position n'est qu'une réaffirmation sous-entendue la thèse de continuité des différentes formes de la langue arabe.

A l'université, la question des langues d'enseignement semble moins conflictuelle. La flexibilité de l'approche instrumentaliste menée par ces institutions a pu atténuer l'acuité de la question linguistique. Cette approche se fonde sur deux éléments qui se résument premièrement dans la prise en considération de la spécialité poursuivie dans le choix des langues d'enseignement. Deuxièmement, les langues dans lesquelles le savoir et les connaissances d'une telle discipline sont construits s'imposent dans la détermination de la langue d'enseignement. Dans certains cas, les compétences linguistiques des enseignants peuvent influencer le choix de la langue d'enseignement.

Cette tendance qui découle d'une représentation objective du répertoire linguistique se traduit par une prise en compte volontaire du plurilinguisme.

Le résultat relatif aux langues d'enseignement a scindé significativement notre population en deux catégories. La première présentée par le groupe LLA qui préconise majoritairement la langue arabe comme l'unique langue d'enseignement. La seconde composée par les groupes LLE et GP favorisent non exclusivement le français ainsi elle manifeste une attitude favorable à l'égard des autres langues surtout l'arabe classique. L'optique affichée précédemment se traduit aussi à travers la distribution des différentes langues en contexte universitaire en langues obligatoires et langues optionnelles.

II.3.3.6.3. Attitudes et représentations linguistiques des étudiants

L'autoévaluation des compétences linguistiques en situation d'apprentissage exprime tout d'abord une maîtrise presque identique de l'arabe classique, de l'arabe dialectal et du français. A l'instar de ces mêmes résultats, le tamazight est en position de sous-évaluation.

Ensuite les proportions attribuées à chaque langue reflètent une insatisfaction de la part des étudiants envers leurs compétences linguistiques notamment en français et en arabe classique enseignés depuis l'école primaire. Cependant, l'aisance sentie en arabe dialectal traduit la forte implication de cette langue dans l'acte d'enseignement au gré de négation officielle et intentionnelle de cette langue.

De cette évaluation résultent des ambitions linguistiques de combler ces insatisfactions. Ainsi, le désir de pratiquer une langue quelconque à l'université ne dépend pas forcement de nécessité fonctionnelle d'utiliser cette langue comme moyen, ni uniquement comme composante identitaire mais aussi en rapport à la compétence linguistique individuelle ou collective acquise en cette langue.

Enfin, nous confirmons que les compétences linguistiques de notre population sont variables en fonction de la filière étudiée. Du fait, les langues enseignées dans le cursus

universitaire ne sont pas identiquement maîtrisées par chaque étudiant ainsi que par les étudiants de différentes spécialités entre eux. Nonobstant, les étudiants disposent de compétences semblables soit en arabe dialectal ou en tamazight.

Contrairement à la réalité décevante des langues maternelles dans le contexte universitaire, les positions positives des étudiants de différentes spécialités envers elles traduisent une attitude affective qui découle de la fonction expressive remplie exclusivement par ces langues.

De plus, comme nous les a indiquées les représentations, ce sentiment de valorisation des langues maternelles exprimé nettement par l'ensemble de la population s'explique par un attachement naturel et volontaire aux composantes de l'identité personnelle. Il semble donc évident que les étudiants reconnaissent que ces langues maternelles constituent des référents identitaires.

Quant aux langues étrangères, les points de vue de la majorité des étudiants s'accordent sur leur particularité dans le contexte algérien. Cette attitude signifie que ces langues maternelles sont introduites après un processus d'appropriation régionale. Autrement dit, ces langues sont influencées et enrichies par des facteurs qui relèvent de notre contexte socioculturel et linguistique.

Mais la position opposée exprimée par les étudiants du groupe LLA découle d'une attitude néfaste envers les langues étrangères considérées comme véhiculaire d'une culture constituant une menace et un danger pour la langue de Coran. Dans cette optique, l'usage des langues étrangères est perçu comme identification à la culture étrangère qui sous-tend ces dernières.

Le rapport entre les diverses identités linguistiques d'une part et l'identité nationale d'autre part, tel qu'il est conçu par la population, est révélateur d'une conscience identitaire maturée. Ces attitudes de terrain, qui contredisent le traitement politicien de la diversité linguistique considérée parfois comme menaçante de l'unité nationale, semblent paradoxalement constructives de l'identité nationale mise en exergue par

rapport aux particularités linguistiques qui marquent la situation sociolinguistique en Algérie.

Il ressort aussi de cette vision que la reconnaissance et la prise en compte des identités linguistiques des différentes communautés linguistiques ne conduisent pas pour notre cas à des revendications autonomistes. Au contraire, l'identité algérienne est essentiellement bâtie sur ces référents d'arabophonie et de tamazightophonie.

II.3.3.6.4. Enjeux identitaires du plurilinguisme à l'université

Il découle des résultats sur les fonctions assignées à l'enseignement des langues étrangères à l'université que chaque groupe de notre échantillon adopte les fonctions proposées avec des proportions complètement différentes par rapport aux autres groupes. Cette diversité fonctionnelle dont jouit l'enseignement des langues étrangères est donc relationnelle.

Mais à l'instar des données de cette enquête nous confirmons que les fonctions attribuées à l'enseignement des langues étrangères sont essentiellement de nature instrumentaliste. De plus, elles éliminent la thèse avertissant de leur rôle destructeur et néfaste à l'identité nationale.

Quand l'impact identitaire des langues maternelles, les étudiants de notre échantillon s'accordent sur l'apport constructif que peut revêtir leur prise en charge par le biais de l'enseignement. Plus de la moitié de la population estime que cette position est un facteur d'enrichissement culturel qui peut contribuer positivement à la construction d'une identité plurielle.

Uniquement les étudiants du groupe LLA qui ne partagent pas cette thèse croient que la promotion institutionnelle des langues maternelles au moyen de l'enseignement est néfaste pour l'unité de la Nation voire une source d'appauvrissement de la culture nationale. Ce point de vue se justifie par la fonction moins prestigieuse attribuée à ces langues et en particulier l'arabe dialectal considéré comme étant une déformation de

l'arabe classique. Toutefois, cette position hésitante à l'envers des langues maternelles semble résulter de leurs statuts moins prestigieux.

Cette explication s'applique aussi à la position particulière de ce même groupé LLA concernant le rapport conflictuel entre le particularisme de l'identité linguistique et la pluralité de la culture nationale où ils estiment que la spécificité de l'identité linguistique du locuteur algérien ne peut qu'aboutir à un particularisme culturel qui à son tour entrave la construction d'une culture plurielle commune. Ces opinions veulent incarner l'hégémonie et la supériorité de l'arabe classique par rapport aux autres langues en usage. Il est donc clair que les étudiants de ce groupe sont influencés par le courant idéologique d'arabisation massive et de nationalisme.

Par contre les étudiants des autres spécialités sont objectifs et positifs dans l'interprétation de la diversité des identités linguistiques considérée non pas comme un facteur qui peut affecter la pluralité de l'identité nationale mais comme source d'enrichissement.

Cependant, les résultats de ce questionnaire démontrent que l'identité collective de l'ensemble des étudiants algériens se nourrit dans sa composante linguistique de plusieurs langues. Autrement dit, à l'université l'identité de l'étudiant algérien est marquée par la présence d'un répertoire plurilingue. Du fait, la compétence linguistique plurilingue de l'étudiant est une marque de son identité voire un élément constitutif de cette identité.

En somme, cette section de notre enquêté a pu expliciter, à travers les représentations qui sous-tendent les réponses des étudiants, un consensus sur l'apport positif du plurilinguisme au sein de l'université. Cette attitude vis-à-vis de la pluralité linguistique en contexte universitaire conçue comme facteur de réussite est une opportunité à l'égard du processus de construction identitaire dans sa dimension linguistique.

II.3.3.7. Quelques conclusions

En guise de conclusion de l'enquête menée au titre de cette recherche, nous résumons les principaux résultats auxquels cette recherche a été aboutie dans les éléments qui suivent :

• En Algérie, malgré l'entreprise d'arabisation adoptée et menée officiellement par l'Etat l'université reflète une véritable situation plurilingue. Dans cette perspective, notre enquête a montré que le plurilinguisme qui constitue une réalité est officiellement subi par l'institution pour des raisons instrumentalistes et favorablement assumé par les étudiants.

• En contexte universitaire algérien, les langues d'usage se répartissent selon les compétences suivantes : l'arabe algérien est la plus parlé, puis l'arabe classique et le français en deuxième position et le tamazight est classé en troisième position. Cette hégémonie de l'arabe dialectal lui accorde le statut de langue vernaculaire en milieu universitaire notamment dans les situations de communication informelles. Pour ce qui est des langues écrites, l'évaluation des compétences révèle une insatisfaction de la part des étudiants. Toutefois, l'arabe standard est mieux maîtrisé que le français.

• Les opinions des étudiants envers les langues étrangères et en particulier le français expriment une attitude positive. Ainsi dans le contexte universitaire, les langues étrangères sont considérées comme médium assurant une meilleure communication internationale et offrant l'accès aux informations, cependant, leur usage répandu à tous les domaines de la vie ou dans toutes les situations de communication est considéré comme une menace à l'identité algérienne. Par conséquent, la thèse avertissant de leurs fonctions destructives et menaçantes de l'identité nationale semble un prétexte pour les exclure de certaines situations de communication.

• Malgré les critiques sèvres adressées à l'arabisation de l'enseignement universitaire, les attitudes positives envers l'arabe classique reflètent son statut officiel et confirment notre hypothèse que loin d'être une langue étrangère l'arabe enseigné

dans le contexte universitaire convient d'avantage à l'arabe standard moderne, une forme intermédiaire entre l'arabe classique et l'arabe dialectal. En effet, il sera inutile de nier l'apparenté de ces différentes formes. Au contraire, cette perspective rétablit la continuité entre les différentes formes de la langue arabe.

• L'examen des pratiques langagières de l'étudiant algérien depuis sa famille jusqu'en classe en traversant sa communauté de référence et son contexte universitaire, qui a révélé une (ré) adaptation situationnelle et fonctionnelle de ses compétences linguistiques acquises naturellement ou apprises par l'école, confirme notre conception dynamique de l'identité.

• En ce qui concerne les langues maternelles, nous pouvons généraliser le résultat révélant que la population est relativement bien disposée à l'égard de leur enseignement (malgré certaines réserves et quelques franches oppositions) mais lorsque le choix doit se concrétiser, les étudiants se font rares, découragés par de trop nombreux obstacles qui tournent autour de la place insuffisante accordée aux langues maternelles dans le système éducatif et à l'université. Bien plus, la concurrence avec la langue arabe qui jouit de statut officiel et les langues étrangères ayant le statut de langues étrangères obligatoires est injuste. Nous signalons aussi l'absence de débouchés au sein la société en dehors de l'enseignement lui-même et la rareté de pratiques à l'écrit ou dans les médias.

Ce constat est révélateur non seulement du caractère oral de ces langues maternelles mais il indique aussi l'échec des tentatives de standardisation et de normalisation menées jusqu'à ce jour surtout pour le cas du tamazight qui bénéficiait d'une reconnaissance constitutionnelle.

Bref, par opposition au flou statutaire des langues maternelles dans le contexte universitaire, les intentions positives de notre population déclarées envers elles expriment une attitude affective découlant de la fonction expressive remplie restrictivement par ces langues.

• De plus, cette attitude d'attachement aux langues maternelles affichée clairement par l'ensemble de la population traduit un sentiment naturel envers des composantes de leurs identités personnelles. Il semble donc évident que les étudiants reconnaissent que ces langues maternelles constituent des référents identitaires incontournables.

• Le rapport entre les diverses identités linguistiques d'une part et l'identité nationale d'autre part, tel qu'il est conçu par la population, est révélateur d'une conscience identitaire maturée. Ces attitudes de terrain, qui contredisent le traitement politicien de la diversité linguistique considérée parfois comme menaçante de l'unité nationale, semblent paradoxalement constructives de l'identité nationale mise en exergue par rapport aux particularités linguistiques qui marquent la situation sociolinguistique en Algérie.

• Il ressort aussi des réponses que la reconnaissance et la prise en compte des identités linguistiques des différentes communautés linguistiques ne conduisent pas à des revendications autonomistes. Au contraire, l'identité algérienne est essentiellement construite sur ces référents d'arabophonie et de tamazightophonie.

• La comparaison entre les représentations linguistiques et les attitudes des différents groupes constitutifs de notre population envers les langues en présence conclue à une distinction très significative entre deux tendances. La première qui englobe les étudiants issus du groupe LLA . Cette catégorie reflète des pratiques langagières qui tendent vers le monolinguisme. Du fait, les étudiants auraient souhaité que l'arabe soit considéré comme seule langue d'enseignement pour les études supérieures. Dans cette optique, l'arabe classique constitue avec l'islam les seuls fondements de l'identité nationale.

> *« Il existe donc une véritable fétichisation de la langue nationale qu'est l'arabe présenté comme étant la «norme» linguistique de la communauté nationale. Au niveau de l'imaginaire, la perception demeure que l'arabe est la meilleure langue parce qu'elle est la langue du Coran qui s'impose par son 'ijâz ou inimitabilité »*[311]

[311] M. Kerrou, *op.cit,* p.76

Il en ressort aussi de cette vision l'attitude relativement néfaste envers les langues étrangères.

La seconde catégorie est représentée par les groupes LLE et GP qui favorisent non exclusivement le français mais elle manifeste une attitude favorable à l'égard des autres langues surtout envers l'arabe classique. Cette tendance plurilingue prend en charge toutes les langues constitutives d'une identité plurielle.

• A l'université algérienne, la question linguistique semble moins épineuse. La souplesse de l'approche instrumentaliste conduite par ces institutions a pu atténuer l'acuité de cette question conflictuelle. Cette approche est construite sur deux éléments qui se résument ; premièrement dans la prise en considération de la spécialité poursuivie dans le choix des langues d'enseignement. Deuxièmement, les langues dans lesquelles le savoir et les connaissances d'une telle discipline sont construits s'imposent dans la détermination de la langue d'enseignement. Dans certains cas, les compétences linguistiques des enseignants peuvent influencer le choix de la langue d'enseignement. Cette tendance qui découle d'une représentation objective du capital linguistique se concrétise par une prise en compte volontaire du plurilinguisme.

• Pour conclure dans une vision positive et optimiste, nous soulignons que les étudiants ont énoncé une opinion tout à fait favorable par rapport à la prise en charge du plurilinguisme à l'université. Empiriquement, ces représentations linguistiques se sont traduites par l'adoption d'une identité non restrictive conçue dans sa pluralité linguistique. En effet, notre enquête a pu, démontrer que ces représentations et attitudes élaborées collectivement par cette classe sociale d'étudiants peuvent remplir une fonction principale dans ce processus de construction et de renforcement de l'identité collective du groupe social.

TROISIEME

PARTIE :

L'IDENTITE COLLECTIVE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE A LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

III. L'IDENTITE COLLECTIVE : DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE A LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Le concept de « construction identitaire » est aujourd'hui abondamment utilisé par non seulement les politiciens mais par les pédagogues aussi, notamment quand cette construction est située dans le système éducatif.

Mais qu'entendent les acteurs de cette situation par *identité* à l'école ? Celle que l'école construit et/ou celle qui se construit à l'école ? Comment l'apprenant et /ou l'enseignant s'identifient dans un cadre institutionnel d'enseignement/apprentissage ? Ces questions, conduisent à percevoir l'enfant en situation de scolarisation à la fois comme élève, comme sujet, comme individu ou un membre d'une communauté donnée.

Nos questionnements placent la construction identitaire à l'école au carrefour d'enjeux politiques, culturels, linguistiques et sociétaux qu'il convient d'interroger depuis plusieurs entrées. Le milieu scolaire, comme le milieu familial, est de fait un espace contribuant à la construction de l'apprenant comme personne sociale et culturelle obéissant à des désirs et non plus à des pulsions.

A travers ses différentes expériences d'interactions socioculturelles et de situations langagières, l'apprenant construit ses représentations du monde, sa parole, sa culture, du langage, l'école est un lieu de contextualisations et de connexités favorisant la prise de conscience du monde, des autres, de soi et par la suite de son propre identité.

Du fait, cette dernière partie portera essentiellement sur les processus de construction identitaire dans l'institution scolaire et universitaire à travers la présentation de quelques-unes des articulations possibles entre sociolinguistique, acquisition et didactique des langues en s'attachant à développer deux axes de réflexion derrière lesquels la dimension sociolinguistique restera présente :

-Un axe didactique : les situations d'enseignement /apprentissage contribuent à la construction identitaire des élèves ; comment et dans quelle mesure le font-elles ? Pouvons-nous établir un lien entre échec scolaire et réaction identitaire ?

En quoi, par ailleurs, la « réaction identitaire » peut-elle constituer un point de résistance didactique, un obstacle à l'apprentissage ?

A ce propos, nous insisterons sur l'enseignement /apprentissage des langues en tant qu'un lieu d'importance incontournable dans la construction identitaire, comme l'affirme Coste Daniel :

> *« Interroger l'école dans sa relation au plurilinguisme, tel est donc le propos central. Que des problèmes relatifs aux politiques linguistiques se trouvent ainsi constamment évoqués, on saurait s'en étonner ? Mais il faut bien constater que dans ses manifestations habituelles, la didactique des langues fait assez peu de place à une prise en compte sérieuse de tels aspects. Tout s'est longtemps passé comme si l'aménagement linguistique relevait de préoccupations institutionnelles ou corporatistes, du ressort des décideurs ou militants plus que du domaine de la réflexion et de l'action didactiques. Et chacun sait que là où nul ne pouvait faire l'impasse sur les choix de politique des langues, la didactique a brillé sa relative absence »*[312]

- Un axe langagier: l'influence plus ou moins marquée des langues sur le développement identitaire. Le plurilinguisme contirbue-t-il, par exemple, à la construction d'une identité plurielle ? La parole des élèves détermine-t-elle ou est-elle déterminée par l'identité ?de quelle langue parle-t-on finalement à l'école et/ou sociolinguistique : certaines situations linguistiques ont-elles une ? Quelle langue y apprend-on à parler, y parle-t-on ?

[312] D. Coste, « Ecole et plurilinguisme » in français dans le monde, recherche et application, *vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*, février mars 1991, Hachette, Tunis. pp. 5-17

III.1. LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET/OU PAR L'ECOLE

> *« Tous les pays au monde, de quelques modèles socioculturels et politique dont ils s'inspirent, utilisent l'institution scolaire non pas seulement comme lieu d'enculturation de l'enfant aux multiples valeurs de la rationalité universelle, mais aussi comme espace institutionnel de l'apprentissage des caractères nationaux de l'identité collective. »*[313]

Cette question de la contribution de l'école à la construction identitaire des élèves en milieu scolaire et, plus largement, en milieu plurilingue et pluriethnique appelle une réflexion sur les finalités et les visées éducatives adoptées dans un contexte donnée.

Car dans les sociétés pluralistes, comme la notre, l'école est censée jouer un rôle unificateur de plus en plus considérable dans la façon dont les élèves développent leur rapport à l'identité, en particulier en ce qui concerne le rapport à la langue et à la culture.

> *« Éducation se fonde dans ce rapport sur une double base cognitive : la formation à la vie professionnelle et la formation à la vie sociale. Cette dernière implique l'enseignement culturel [….] Aussi, éducation et culture s'interpénètrent et s'entrecroisent, de façon serrée, sans constituer pour autant une entité commune »*[314]

Puisque dans ce contexte scolaire, l'identité se doit d'être comprise comme étant le résultat d'une construction sociale et cultuelle, plutôt que comme un attribut prescrit qui aurait été acquis au moment de la naissance.

Notre réflexion ne peut pas porter uniquement sur les élèves et leur rapport à l'identité et au groupe d'appartenance si l'on veut tenter de cerner la question. La façon dont les enseignants se positionnent par rapport à leur intervention auprès de leurs élèves s'avère aussi un élément essentiel de cet examen tout en adoptant des stratégies identitaires : l'enseignant cherche par exemple, la conformité et la similitude avec des élèves de son appartenance linguistique ou ethnique tout en cultivant la différenciation avec ceux qui appartiennent à d'autres communautés linguistiques ou groupe ethniques.

---

[313] B-M. Thaalibi, *l'identité au Maghreb, l'errance*, Casbah éditions, Alger, 2000, p.114.
[314] M. Boutefnouchet, *La société algérienne et transition*, OPU, Alger, 2004, p.85.

Néanmoins, l'identité n'appartient pas exclusivement à la sphère sociale mais également au registre psycho-individuel et *« s'inscrit dans une tension et une homologie entre l'individu et le groupe, entre les besoins internes et les influences sociales, entre la singularité et la pluralité »*[315] Si elle est toujours sociale, au sens où la personne est un être social ayant nécessairement besoin de l'autre pour se développer, elle n'est pas strictement déterminée par les contingences sociales, si tant est qu'on accorde à la personne une certaine capacité de réflexion, de création et de recréation du monde. Par son individualité, biologique, psychique et biographique, chaque individu participe à sa propre construction ainsi qu'à celle de sa société.

L'acception du concept de l'identité par E. Erikson[316] est plus pertinente dans ce contexte scolaire car elle suppose une interrelation de l'identité individuelle et de l'identité sociale dans un même mouvement d'identification d'une identité de fait. Celle-ci combine à la fois les attributs sociaux catégoriels avec les caractéristiques psychologiques individuelles.

[315] M. Edmond, *Psychologie de l'identité Soi et le groupe*, Dunod, Paris, 2005, p.121.
[316] E. Erikson, *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, *op.cit*.

III.1.1 L'EDUCATION : INSTRUMENT DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

La question de l'enseignement des langues intéresse évidemment les systèmes éducatifs en ce qu'ils sont directement responsables de la qualité et de l'efficacité de cet enseignement comme le confirme Khaoula Taleb Ibrahimi en abordant l'enseignement de l'arabe dans le système éducatif algérien : « *Il est certain que le système éducatif, par l'importance de son action symbolique, a toujours été le lieu et le moyen privilégiés de transmission, de reproduction et d'imposition de la norme linguistique dans toute société* »[317]

Et nous savons que sur ces points le système éducatif algérien doit s'interroger sur ses ridicules résultats d'où : « *l'école algérienne a été qualifiée de sinistrée* »[318]. Mais ce n'est pas cet aspect de la politique éducative qui sera abordé ici, pas plus que celui du pilotage de la politique des langues à l'Éducation nationale et de sa cohérence interne.

En Algérie « *il ne soit pas possible de discuter d'un quelconque problème relatif à l'école et/ou l'enseignement sans que les véritables question soient masquées par la question linguistique* »[319] la question linguistique a toujours été délicate lors des nombreuses réformes du système éducatif qui se sont succédées depuis l'indépendance, et les tentatives d'arabisation n'ont pas été réalisées sans heurts.

Indépendamment des conséquences positives et négatives de ces réformes pédagogiques et des insuffisances ayant entravé leur application, il est indéniable que la dimension linguistique reste la dimension essentielle dans les politiques éducatives connues depuis l'indépendance l'école est un indice fort de la présence des questions identitaires au niveau des dirigeants du pays.

Le mandat de l'éducation en telle langue repose généralement sur le cadre constitutionnel, le contexte historique, la loi scolaire, ainsi que sur la réflexion sociale et juridique et la recherche scientifique. D'une part, son mandat est d'assurer une

[317] *op.cit.*,1997, p.120.
[318] M. Boutefnouchet, *op.cit.*, p.87.
[319] Kh. Taleb Ibrahimi, « A propos de l'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov, de M. Boudalila-Greffou, quelques réflexions sur les pratiques didactiques dans l'enseignement de la langue arabe dans le système éducatif algérien » NAQD, avril-out 1993, n° 05, p.73.

expérience d'apprentissage scolaire dans le cadre de la langue, de la culture et de la communauté en question. D'autre part, son mandat est de contribuer à remédier aux effets grandissants de la mondialisation linguistique et culturelle subie par les élèves et par la communauté.

Dans cette perspective et suite à une analyse comparative des différents systèmes éducatifs des pays maghrébins Moatassime confirme que :

> *« s'il est donc un domaine qui peut se prévaloir d'une large communauté de vue au Maghreb, malgré le manque de concertation, c'est bien celui de l'éduction : où les grandes lignes pédagogiques des principaux Etats maghrébins offrent une similitude étonnante […] un examen rapide des manuels scolaires permet de révéler, dans chaque Etat maghrébin, une double expression idéologique : nationalisme dans son contenu historique et politique, mais arabiste et islamique dans sa finalité philosophique ; familiale et sociale dans son contenu civique, mais scientifique dans son objectif pédagogique »*[320]

Pour faire échec à l'assimilation, l'éducation doit être dispensée dans un riche environnement linguistique et culturel qui permet à l'élève de s'intégrer à la culture en question et à sa propre communauté. Cette intégration se réalise au moyen de vécus et d'engagements à la vie culturelle et communautaire qui nourrissent son identité et son appartenance.

Cette éducation aux langues et aux cultures est conçue comme une partie majeure d'un projet éducatif global et inscrit dans la durée. De ce fait, l'enseignement des langues aux établissements scolaires ne peut être dissocié de la politique éducative de l'Etat dont le volet linguistique constitue un critère de premier rang. Ainsi, la division des langues de l'UNESCO a lancé en 1987 un projet international baptisé Linguapax pour l'enseignement des langues et des littératures étrangères. Ce projet considère que :

> *« L'éducation est une partie fondamentale du processus grâce auquel les individus sont socialisés et acquièrent des valeurs, des attitudes et des modèles comportementaux. En présentant à l'apprenant des pratiques communicatives différentes des siennes, l'enseignement des langues offre un excellent moyen de*

[320] *Op.cit.,* 1992, p.22-23.

> *promouvoir les valeurs et les représentations qui favorisent le développement d'une culture de la paix. »*[321]

Ces enseignements doivent être fondés sur une politique linguistique digne de ce nom, et non comme c'est malheureusement le cas aujourd'hui et depuis plusieurs années, particulièrement pour ce qui concerne les langues en présence en Algérie, sur des déclarations ou sur des décisions politiciennes, et au mieux de méconnaissantes du domaine :

> *« Le bilan de ces trente dernières années en matière de politique linguistique est certainement des plus complexe. Et la complexité, il faut le souligner, ne réside pas tant sur le plan quantitatif que qualitatif. L'absence de solutions démocratiques et clairvoyantes a fait de la question linguistique en Algérie une véritable épée de Damoclès vacillant au-dessus de la tête des politiques »*[322]

En réalité, la mise en œuvre d'une politique éducative suppose une marge d'action, d'analyse d'une situation, des objectifs et des stratégies coordonnées d'un groupe d'acteurs mobilisant diverses ressources. Toutefois, il n'est pas toujours simple d'évaluer la présence de ces différents éléments. Ainsi, en ce qui concerne la marge d'action, les analyses qui se situent dans le long terme font généralement apparaître les pesanteurs du social par rapport aux projets des acteurs.

Cependant, à certains moments et notamment quand les institutions sont affaiblies les choix singuliers de certains acteurs politiques exerçaient une influence déterminante. Ce serait le cas, par exemple, de certaines décisions ministérielles portant sur la réforme de certains aspects du système éducatif algérien. Même si les objectifs poursuivis sont loin d'être toujours clairs pour les acteurs et peuvent être conflictuels non seulement entre les groupes en présence mais aussi au sein d'un même groupe.

Les stratégies sont elle-même très difficile à saisir car elles évoluent rapidement en fonction des changements de contexte ou des intentions que l'on prête aux uns et aux autres. Ce qui met en question également les éléments de continuité et de rupture entre les politiques éducatives. Si l'on s'intéresse à la période récente, nous constatons

[321] Voir le site [http://www.linguapax.org/queang.html]
[322] A. Elimam, *op.cit.*, 2004, p.17.

une abondance des réformes envisagées en fonction de l'alternance politique d'où les reproches d'une rupture dans l'orientation de ces réformes.

Enfin, il ne faut pas négliger les effets de la mondialisation. Le fait que ces contraintes s'appliquent de façon similaire à de nombreux pays, mais aussi le fait que se développement les échanges internationaux et des instances exerçant certaines autorités sur les Etats, favorisent le recours à des emprunts étrangers pour élaborer et pour légitimer les réformes : *« Cette mondialisation des flux culturels et marchands bouscule la législation propre à chaque pays et entraîne l'élaboration de droits régionaux (par exemple un droit européen) ou mondial de culture »*[323]

Cette conception du domaine de la politique scolaire comporte néanmoins des limites. Ainsi certains auteurs plaident-ils pour une prise en compte beaucoup plus élargie et approfondie que ce n'est actuellement le cas des éléments propres à l'institution scolaire elle-même. Ils insistent également sur la nécessité de tenir compte des acteurs qui appartiennent nécessairement à la catégorie politique, une attention particulière devant être accordée à ceux qui jouent un rôle d'intermédiaires entre la décision et l'institution.

Mais il faut souligner que la présente répartition du pouvoir décisif dans le domaine de l'enseignement s'explique par la nature du régime politique lui-même car :

> *« Avec l'édifice des Etats nations modernes, l'identité est devenue affaire d'Etat, l'Etat devient le gérant de l'identité pour laquelle il instaure des règlements et des contrôles. Il est dans la logique du modèle de l'état-nation d'être de plus en plus rigide en matière d'identité »*[324]

Dans cette optique, l'analyse des politiques éducatives comprendrait à la fois l'analyse de l'élaboration et de la diffusion des théories sur l'être ou devoir être de l'institution scolaire ou d'une de ses parties, celle de la prise de décisions de tous ordres (lois, réglementations, recommandations, attributions de crédits) et celle, enfin des réinterprétations immédiates et à plus long terme de ces décisions par l'agent de l'institution.

---

[323] J-P. Warnier, *op.cit.*, 1999, p.71.
[324] D. Cuche, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La découverte, Paris, 2004, p.88.

Ce qui nous invite à analyser finement les acteurs qui participent aux décisions et leur poids respectif, ce qui n'est pas une tâche aisée même si l'on se limite aux acteurs les plus visibles à l'échelle nationale. Dans le système politique actuel, le partage du pouvoir est également complexe. Les Présidents successifs de la République et les Chefs des Gouvernements donnent les impulsions et rendent des arbitrages. Le Ministère de l'Education Nationale de son coté, soumis à des diverses pressions et critiques cherche, souvent à calmer le jeu et est plus sensible à la faisabilité des réformes. Les ministères, qui changent, semblent loin de constituer un ensemble homogène. Les enseignants, au sein desquels il faudrait encore distinguer différents groupes suivant le degré d'enseignement, le grade ou la discipline peuvent influencer de leur coté de différentes façons sur les décisions par leurs éventuelles mobilisations collectives.

En outre, depuis la fin des années 90, le système de décision algérien tend à rapprocher de celui des pays anglo-saxonne par le recours à des commissions consultatives relativement indépendantes du pouvoir qui comprennent des universitaires et des chercheurs, des responsables administratifs, des représentants des syndicats d'enseignants, des associations de spécialistes et disposent de moyens pour avoir accès ou commander des recherches pertinentes par rapports aux objectifs de la réforme.

A titre d'exemple, une commission chargée de réviser les contenus de l'ensemble des manuels scolaires, a été installée par Benbouzid, le 03 novembre 2007. Et ce, après que des imperfections et des erreurs ont été relevées par des enseignants et des parents d'élèves, qui ont notamment constaté que le troisième couplet de l'hymne national ne figurait pas sur le manuel d'éducation civique de cinquième année primaire.

Le président de la commission de révision des manuels scolaires, Samir Boubekeur, a confirmé que les livres scolaires de la réforme tous paliers confondus contiennent des erreurs. Mais il a affirmé que la majorité d'entre elles sont des erreurs de frappe, *«des mots, des lettres, des accents et des virgules qui manquent»*, a-t-il souligné en

précisant que la commission chargée de la révision des manuels scolaires installée n'a relevé que 1% d'erreurs d'ordre politico-idéologique. Le président de la commission n'a pas nié l'existence d'erreurs scientifiques dans les manuels scolaires de la réforme, notamment dans ceux de mathématiques.

Bien avant, le 13 mai 2000 le président de la République algérienne a installé officiellement la *Commission Nationale pour la réforme de l'éducation*. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative.

Cette commission était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, et d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif. La commission a donc été chargée de proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative comportant, notamment, une proposition de schéma directeur portant d'une part, sur les principes généraux, les objectifs, les stratégies et les échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative, et, d'autre part, sur l'organisation et l'articulation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.

Cette instance compte 160 membres (universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation…) qui ont été désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif.

Ainsi, la rentrée scolaire 2003 en Algérie a été marquée par un tournant important dans l'histoire de l'éducation du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif. Sur le plan de l'organisation du système quelques changements apparaissent concernant directement l'enseignement des langues :

- La langue française est introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année du primaire,

- La durée du cycle moyen passe de trois à quatre ans,

- L'enseignement de la langue anglaise (deuxième langue étrangère) se fait dès la première année du moyen (au lieu de la deuxième selon l'ancien système fondamental).

Sur le plan du contenu, l'objectif de la réforme est clair : l'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde d'où notamment le choix de revaloriser l'enseignement des langues en général et notamment des langues étrangères.

Au-delà de ces considérations, l'école est censée remplir un rôle plus général de socialisation et d'intégration ou comme le constate Moatassime :

> *« Des objectifs communs se dégagent donc de problèmes communs. Ils constituent ainsi des fondements éducatifs communs à tout le Maghreb. Ils se résument en quatre principes fondamentaux, jamais remis en cause : l'unification, nationalisation, généralisation, arabisation »*[325].

C'est en référence à cette fonction globale de l'école que l'on a d'abord cherché à comprendre son mode de fonctionnement et à dévoiler sa contribution effective à la production des rapports sociaux.

Dans un premier temps, nous opposons les théories macrosociologiques qui a pour principe de reproduction, privilégient le thème de l'intégration sociale et celles qui mettent en exergue la dimension conflictuelle des rapports sociaux, l'école participant alors à la reproduction de phénomènes de domination matérielle et symbolique.

L'école, en tant qu'institution a pour fonction essentielle d'inculquer aux enfants les valeurs morales qui constituent le ciment de la société; ces idéaux éducatifs propres à chaque société, et s'imposent aux individus. Par ailleurs, l'école prépare chacun à la place qui va être la sienne dans la division sociale du travail. L'école doit donc à la fois

[325] *op.cit.*, p.25.

unifier et diversifier en faisant intérioriser les valeurs dominantes et partagées de la communauté.

Partant du principe que : *« Les interventions politiques en matière de langue s'inspirent rarement des motifs purement linguistiques ; elles se rapportent le plus souvent à des projets de société formulés en fonction d'objectifs d'ordre culturel, économique et politique »*[326], la politique éducative de la Algérie et en son sein la politique éducative aux langues et aux cultures doivent reposer sur des finalités bien établies. Ces finalités seront atteintes si sont à leur tour désignés et poursuivis des objectifs à court et à moyen termes. Les valeurs véhiculées par ces finalités sont celles qu'on attribue traditionnellement aux fondements de la nation algérienne et plus largement aujourd'hui à l'Algérianité. Elles sont dignes d'être fermement défendues et éventuellement clairement opposées à d'autres. En tant que valeurs fondamentales, elles doivent être présentées comme non négociables.

Mais la politique nationale relative à l'enseignement des langues en Algérie reste à confectionner. Cette politique doit reconnaître que la diversité culturelle de l'Algérie constitue un précieux atout pour le pays et se fixe comme tâches de promouvoir le plurilinguisme, le développement des langues officielles et le respect pour toutes les langues internationales utilisées dans le pays et qui s'imposent au sein du marché linguistique mondial tels que l'anglais et le français.

Puisque dans le contexte actuel de la mondialisation des échanges, la promotion de la diversité apparaît comme l'un des enjeux majeurs pour assurer le maintien et la sauvegarde des cultures et des langues du monde. À ce titre, le développement et la promotion de l'arabe ainsi que du tamazight s'inscrivent d'emblée à l'intérieur de ce défi afin que ces langues, que nous avons en partage, continuent de jouer leur rôle identitaire en tant que langues nationales.

[326] J. Leclerc, *Langue et société*, op.cit., p.208.

III.1.2 L'ECOLE ALGERIENNE: LIEU D'UNIFICATION LINGUISTIQUE.

Les écrits des dernières années sur l'école révèlent en effet que le pluralisme linguistique et culturel au sein de la clientèle scolaire fait partie de la nouvelle réalité de la salle de classe. Nous pensons bien entendu aux berbérophones considérés comme des minorités au sein de l'école algérienne : *«la société algérienne d'aujourd'hui ne compte qu'une minorité de tamazightophones »*[327]

En milieu scolaire minoritaire, c'est d'abord la question linguistique qui a primé. En effet, la présence de plus en plus importante au sein des écoles algériennes situées en milieu minoritaire où l'arabe est la langue d'enseignement d'élèves aux compétences variées en arabe, ayant souvent le tamazight comme langue d'usage, représente depuis déjà un certain temps un défi de taille pour le personnel des écoles, en particulier pour les enseignants.

Nous constatons une autre réalité au sein de l'école, tant en milieu majoritaire que minoritaire : celle d'une clientèle diversifiée en même temps sur le plan culturel et linguistique. Une représentation pluriethnique importante au sein des établissements scolaires fait aussi en sorte que le tissu social de l'école a subi des changements importants au cours des dernières années.

> *« Au lendemain de l'indépendance politique le paysage administratif, éducatif et culturel n'a fondamentalement pas changé tant sur le plan structurel qu'institutionnel, mais d'immenses besoins d'encadrement apparurent dans différents secteurs de la vie économique et sociale. Notamment dans l'enseignement considéré comme lieu privilégié de reproduction des rapports d'acculturation, la langue d'enseignement, c'est truisme de souligner, joue un rôle décisif dans l'élaboration et la diffusion d'une vision du monde pour des générations entières »*[328]

Que devient alors le rôle de l'école dans ce contexte pluraliste? Quel est l'impact de cette nouvelle réalité sur la façon dont l'école doit faire son travail auprès des élèves, particulièrement en ce qui a trait à la reproduction linguistique et culturelle?

---

[327] A. Dourari, *Les malaises de la société algérienne*, crise de langues et crise d'identité, *op.cit.*, p.7.
[328] R. Sebaa, *op.cit.,* p.41.

L'école peut-elle en fait continuer à fonctionner comme si elle s'adressait toujours à un groupe d'élèves homogène sur le plan de la langue et de la culture? Dans son contexte actuel, le rôle de l'école est contradictoire. La présence de multiples identités, tant linguistiques que culturelles, appelle ainsi une remise en question de la part de l'école dans les fondements mêmes de son intervention auprès de la clientèle scolaire.

Il n'y a d'ailleurs pas uniquement au niveau des élèves que se pose la question du rapport à l'identité en milieu scolaire. Le personnel des écoles se retrouve lui aussi au cœur même de rapports sociaux qui viennent influencer d'une part, son propre rapport à l'identité et, d'autre part, le sens qu'il accordera à son travail auprès des élèves.

Dans le cas particulier des enseignants, ce rapport à l'identité se situe sur deux plans : bien sûr, d'abord sur un plan personnel à titre de membres de groupes d'appartenance particuliers, mais également sur le plan professionnel à titre de membres d'une même profession. Sur le plan personnel, les enseignants possèdent leur propre rapport à la langue et à la culture. Tout comme les élèves avec lesquels elles et ils travaillent, les membres du personnel enseignant construisent constamment leur rapport à l'identité.

Par exemple, les enseignants qui viennent d'un milieu arabophone majoritaire pour enseigner dans un contexte minoritaire berbérophone doivent eux-mêmes se repositionner par rapport à leur propre sens identitaire.

En ce qui concerne le travail enseignant lui-même, le pluralisme constaté au sein de la clientèle scolaire des écoles amène les enseignants et ce, peu importe leur milieu de travail, à constater l'existence de lacunes importantes dans leur intervention auprès des élèves. Quel impact cela a-t-il sur leur identité professionnelle, sur la façon dont elles et ils s'identifient à la profession enseignante?

Nous constatons que le mandat de l'école en lui-même a très peu changé au fil des ans, malgré les changements importants ressentis au sein de sa clientèle. Nous continuons de se donner comme mandat de voir à la construction des savoirs, de

reproduire les valeurs présentes dans la société et dans le cas de l'école algérienne l'accent était mis, durant une longue époque, sur le maintien de la langue et de la culture arabes comme étant des instruments d'unification et de préservation de l'unité de la nation algérienne. Car *« La politique, toujours à la recherche d'une unité, gère des ethnicités et rencontre inévitablement, à un certain moment, le problème de la langue comme facteur de l'identité culturelle pour fonder l'Etat et la nation »*[329]

Nous avons déjà évoqué la prudence qu'il fallait observer face aux sentiments nationalistes en raison de leurs éventuelles conséquences indésirables, mais il faut aussi signaler que cette attitude vaut aussi bien lorsque les concepts de nation et d'État se recoupent que lorsqu'une nation n'a pas son propre État[330].

La question fondamentale qui se pose serait alors la suivante : est-il justifié de cultiver un sentiment national (avec tout ce que cela suppose d'identification à une culture spécifique) dans un monde globalisé où s'effondrent les limites des frontières politiques et culturelles ? Ne faudrait-il pas transcender l'attachement aux cultures minoritaires ou locales et se placer dans une perspective plus vaste ?

Avant de répondre à ces questions, il faudrait peut-être rappeler une première constatation assez évidente. Les incertitudes quant à l'opportunité d'encourager le nationalisme s'expriment surtout lorsqu'il s'agit d'une nation sans État propre ; en effet, rares sont ceux qui se risquent à proposer publiquement qu'il convient de renoncer à être algérien pour devenir un citoyen du monde, mais, en revanche, le débat porte généralement sur l'intérêt qu'il peut y avoir à être ou ne pas être berbère.

Seuls quelques rares auteurs comme Popper[331] se sont prononcés contre ces deux propositions. Lorsque l'on parle de nationalisme, il faut avant tout se prononcer sur ses

---

[329] C. Olivier, « Politiques et didactique des langue », in *les politique linguistiques*, les Cahier de L'ASDIFLE n° 7, Paris, 1995, p.5.

[330] Cf. Glottopol revue de sociolinguistique en ligne N° 1, Janvier 2003, Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation *?,* [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol]
Cf. *Mots. Langue(s) et nationalisme(s)*, n° 74, mars 2004

[331] Dans son œuvre *La sociedad abierta y sus enemigos*, Popper écrivait ceci : *« L'idée qu'il existe des unités naturelles comme les nations ou les groupes linguistiques et raciaux est une pure fiction. La tentative de considérer l'État comme une unité "naturelle" débouche sur le principe de l'État national et*

limites territoriales qui, lorsqu'elles coïncident avec celles d'un État déjà reconnu, ne posent aucun problème alors qu'à l'inverse la crainte de l'indépendance politique dont l'objet est la constitution d'un nouvel État déchaîne toutes sortes de résistances, aussi bien à l'intérieur de l'État en question qu'à l'extérieur. On oublie sciemment que les frontières de tous les États sont le résultat d'un ensemble de circonstances historiques, aléatoires dans bien des cas.

En ce qui nous concerne, nous parlerons de nationalisme indépendamment du fait qu'il correspond ou non à une entité politique indépendante, à savoir un État, même s'il va de soi que les propositions que nous pourrons formuler n'ont pas les mêmes chances de se concrétiser selon les cas.

Pour revenir aux questions que pose l'existence d'un éventuel antagonisme entre nationalisme et mondialisme, il convient de souligner qu'en aucun cas ces options s'excluent l'une l'autre. Ceux qui, sous prétexte de surmonter des obstacles et des préjugés, se déclarent « citoyens du monde » sans attachement à un territoire, à une histoire et à une culture particulières, ont du mal à adopter une attitude de compréhension et de respect à l'égard d'autres identités et, en définitive, ils restent immergés dans les cultures dominantes qui n'exigent aucune forme d'affirmation puisqu'elles s'imposent d'elles-mêmes par leur propre poids et leur propre pouvoir.

Seul celui qui se sent attaché à une identité nationale peut comprendre ceux qui partagent des sentiments analogues à l'égard de leur nation, ce qui facilite la compréhension, le respect mutuel, la collaboration et la solidarité. Il n'y a aucune raison pour que le sentiment d'appartenance à une communauté entraîne l'exclusion de ceux qui appartiennent à une autre communauté, bien au contraire.

Il est vrai que l'on peut avoir une autre lecture du nationalisme. Toute identification à un groupe impliquant toujours l'expression d'une différence par rapport aux autres, le nationalisme prend racine sur ce qui est différent. Cependant, la conscience de sa propre différence suppose en principe la conscience d'autres différences. Les individus

---

sur les fictions romantiques du nationalisme, du racisme et du tribalisme » (Barcelone, Paidós, 1981, chapitre IX, n° 7).

différent par leurs traits, la couleur de leur peau, leur langue maternelle, leurs capacités, leurs centres d'intérêt, leurs aptitudes, etc., mais rien de tout cela n'autorise à porter atteinte à leurs droits fondamentaux.

Si, dans un premier temps, nous opposions nationalisme et mondialisation, c'est parce qu'au nom de la mondialisation on court le risque de voir s'éteindre les minorités culturelles, celles qui n'ont pas suffisamment de pouvoir politique, économique ou militaire pour occuper l'espace dans les instances internationales, surtout si elles n'ont pas leur propre État. Même si : « *cette politique d'homogénéisation linguistique n'a pourtant pas réussi à éradiquer les trois langues qui font la réalité linguistique en Algérie* »[332]

Un monde à la pensée unique et, éventuellement, avec une culture unique entraînerait un appauvrissement de l'humanité et une autre forme de domination exercée par certains peuples sur d'autres, car, dans la pratique, c'est la culture dominante qui marque de son empreinte un pays ou un groupe de pays.

Dans la pratique, il existe déjà une langue véhiculaire pour les relations internationales qui est l'anglais, surtout pour les relations entre peuples géographiquement éloignés. Ce qui pourrait en principe être considéré comme un atout important pour la communication comporte une contrepartie qui est l'imposition d'un modèle culturel, celui des pays anglophones, avec la suprématie certaine qui en résulte à l'égard des autres communicants.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une langue n'est pas seulement un instrument de communication : c'est surtout une façon de voir et de construire la réalité, c'est le fruit d'une longue histoire. Si un peuple perd sa propre langue, il perd avec elle son identité la plus spécifique. La réalité, avec les limites qu'elle comporte, et le désir de s'ouvrir aux autres nous obligent à être plurilingues, mais cette obligation devrait s'imposer à tous sans jamais empêcher la conservation de la langue de chacun, marque irréfutable de l'identité individuelle et collective.

---

[332] M. Benrabah, « Ecole et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative négative » in *éducation et sociétés plurilingues*, PESANDO, AOSTA (ITALY,)n° 13 Décembre 2002.

La relation entre nationalisme et éducation naît de la nécessité d'assurer un enseignement à partir d'une réalité proche, compréhensible par l'élève et connue de lui ; c'est ce que l'on a si souvent défini comme le besoin de contextualisation.

On parvient progressivement aux réalités les plus éloignées en prenant toujours comme référence la réalité la plus proche, de la même façon que le savoir général et scientifique s'acquiert fondamentalement par un processus d'induction, c'est-à-dire en partant d'un cas particulier et concret pour aller vers l'abstraction et la généralité, et pouvoir ensuite interpréter d'autres réalités concrètes.

Cette réalité proche et vivante se situe sur un territoire, est incarnée dans une langue, dans des coutumes et des traditions, et dans une histoire dont les vestiges environnent le sujet : c'est en définitive cette réalité immédiate et quotidienne qui constitue sa nation.

L'antagonisme sur le plan éducatif peut apparaître dès lors que le sujet réside dans un État qui impose officiellement la culture d'une autre nation (soit parce que cette culture est majoritaire sur le territoire et dispose du pouvoir politique, soit parce que la culture du sujet est celle d'un territoire autre que celui dans lequel il réside à ce moment précis).

En somme, il convient de rappeler la nécessité de préserver les cultures minoritaires pour assurer la coexistence interculturelle et le développement de la cohésion sociale, en veillant cependant à ce qu'aucune culture ne se trouve condamnée à survivre dans un environnement qui, en principe, lui est étranger.

Les réticences à la prise en compte du berbère dans l'école algérienne et les limites des rares expérimentations pédagogiques qui tentent de les dépasser sont liées à la complexité des enjeux de la reconnaissance de cette langue dans la vie sociale et culturelle du pays.

> *« La situation de fait du Maghreb révèle la coexistence d'identités multiples exprimées par des langages spécifiques. Le problème est finalement de savoir si cette pluralité doit être considérée comme un avantage, une richesse à sauvegarder ou comme une tare, un handicap à réduire. Une conception étroite de*

> *l'identité, conçue comme un objet réel, souvent couplée à une conception jacobine de l'unité nationale, conduirait à vouloir l'effacer. »*[333]

Ces enjeux dépassent de beaucoup la seule question scolaire et demandent finalement que ce soit sur l'ensemble des ressources langagières, et plus généralement culturelles, des Algériens, sur tous leurs acquis historiques, que soit appuyé l'effort de développement qu'il s'agit de susciter

Nous croyons qu'en Algérie la nécessaire prise en considération de la langue tamazight par la puissance publique ne saurait se satisfaire d'aucune exclusive indigéniste. C'est sur l'ensemble des ressources langagières et, plus généralement, culturelles, sur tous les acquis historiques – assumés dans leur plus grande diversité – du pays, qu'il convient d'appuyer l'effort de développement qu'il s'agit de susciter. Bien plus, l'originalité des difficultés que cet effort doit vaincre, comme l'inclination à l'alliance des cultures berbères sur lesquelles il faudra, pour ce faire, prendre appui, imposeront souvent, dans la poursuite des solutions recherchées, de recourir à un bricolage à partir d'éléments d'origines diverses et à de fréquents passages d'une tradition à une autre.

Car, pour ne parler que de la seule dimension linguistique du développement de l'enseignement du pays, il ne doit pas être perdu de vue que l'essentiel en cette matière est que soit assurée la satisfaction de tous les besoins de communication des Algériens et cela de la manière la plus égale possible.

Cette condition dont il nous semble qu'elle ne peut pas être convenablement satisfaite dans et par l'utilisation d'une seule langue, et *a fortiori* d'un seul registre de celle-ci, mais seulement dans une mise en valeur de la diversité linguistique et langagière existante qui serait ordonnée par l'idée du bien commun.

Finalement, qu'il en aille ainsi dépend de la capacité des responsables de la mise en œuvre des politiques linguistiques dans les pays considérés à sortir les débats et les

[333] G. Grandguillaume, « Les problèmes de l'arabisation », in *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1983, chapitre II, p.29-44.

pratiques qui se développent autour de celles-ci des pesanteurs idéologiques dans lesquelles ces débats et ces pratiques s'engluent.

Sans vouloir tomber dans les excès elliptiques des slogans, l'Algérie doit être créditée de ce que jusqu'à une période récente il soit le seul pays d'Afrique du Nord à accorder une place non négligeable aux études berbères à l'université. Ainsi, bornée aux classes du premier cycle de l'école fondamentale, cette introduction partielle du berbère dans le système éducatif doit être perçue comme une reconnaissance académique du berbère.

En effet, l'unification linguistique affirmée par l'école s'est longtemps présentée comme l'ennemie de la langue et la culture berbère, et aujourd'hui, alors que les identités plurielles frappent à la porte de l'école, force est de constater qu'elles se font difficilement entendre de l'institution scolaire. Le décalage est si grand que l'école algérienne est perçue comme une forme d'oppression contre les communautés linguistiques berbérophones

L'identité associée à la culture et à la langue, emprunte à la psychologie la conscience de la persistance du moi. Conserver son identité c'est en quelque sorte construire l'identité du moi, et cette mission, étant largement confiée à l'école, renvoie à une conception acculturante liée à l'identité nationale.

Or ce sémantisme unificateur se heurte plus récemment à une autre définition du mot identité, d'ailleurs attestée anciennement : *« l'ensemble des traits culturels propres à un groupe ethnique (langue, religion, art), qui lui confèrent son individualité; et le sentiment d'appartenance d'un individu à ce groupe »*[334]. L'école se trouve alors le lieu de rencontre des identités communautaires et sa vocation à les fondre en une identité plus vaste devient sujet à la critique.

Dès lors, ce qui importe est de savoir à quel groupe on appartient. Mais quelle est l'unité de référence de ces groupes? Faut-il la chercher dans les composantes d'ordre

[334]A-M Thiesse, *La création des identités nationales*, Europe, XVIIIe-XXe siècle, Seuil, l'Univers historique, Paris, 1999.

inférieur à l'échelle nationale (par exemple certaines régions) ou d'ordre supérieur (par exemple les religions)? Et quel peut être le statut de ces groupes dans la conception de l'Algérie?

L'Etat-nation est en effet confronté à la naissance d'identités plurielles infranationales ou supranationales. Cette diversité identitaire est devenue incontournable. Parlons-nous donc d'intégration, de revendications, de décentralisation, de construction, de diversification culturelle, d'affrontements ethniques ou religieux, de mondialisation?

Dans ce contexte politique, le système éducatif est à la fois outil du politique en ce sens qu'il permet de véhiculer les valeurs nouvelles à la société civile, mais également lieu de luttes et de conflits pour les différents acteurs. En effet :

> *« L'identité nationale algérienne ne peut être fondée uniquement sur la langue. Un pluralisme linguistique n'implique pas nécessairement une dislocation de l'unité nationale. L'identité algérienne, telle que tous la reconnaissent, est tridimensionnelle : berbérité-arabité-islamité »*[335]

III.1.3 La Mondialisation : Défi de diversification linguistique et risque d'hégémonisation

Au cœur des processus de mondialisation qui ont pu entraîner un bouleversement radical dans l'ordre économique et technologique, ainsi que dans la vision du monde ; l'identité culturelle constitue une question d'une importance réellement stratégique non seulement pour la préservation et la promotion de notre culture algérienne mais aussi l'avenir propre du Maghreb et pour celui de tous ses peuples.

Ce nouvel ordre mondial menace la diversité culturelle en engendrant un mouvement d'uniformatisation au moyen des marchés globaux. Conscientes du danger provenant de cette *perspective universaliste*, les politiques identitaires actuelles dans la région défendent et encouragent cette tendance *pluraliste* en faisant intervenir tout moyen pouvant contribuer au profit de la diversité culturelle. Cette valorisation de la diversité culturelle qui répond essentiellement aux tensions culturelles et aux

[335] A. Dourari, *op.cit.*, p. 158.

revendications identitaires grandissantes a pu devenir un atout voire le socle même de la politique de l'Algérie.

En effet, la mondialisation se présente comme une réalité incontournable résultant de la convergence de plusieurs facteurs. En l'espace de quelques années, le concept s'est imposé et vulgarisé partout. Le phénomène n'est plus contesté, même s'il n'est pas toujours favorablement apprécié. Il soulève pourtant quelques difficultés majeures. La mondialisation concerne-t-elle tous les secteurs et toutes les régions de la même manière? Entraîne-t-elle une uniformisation et, dans l'affirmative, sur quels aspects porte celle-ci? Parallèlement n'assiste-t-on pas à une régionalisation et à une diversification, tant sur le plan de la production et des échanges que sur celui des cultures et des langues?

La mondialisation des échanges, l'accroissement des communications et la rapidité avec laquelle les informations circulent sont tous des phénomènes susceptibles de modifier l'usage et la diffusion des langues dans le monde. L'avance technologique américaine au chapitre de la circulation de l'information a permis à la langue anglaise de prendre une place d'une ampleur jamais connue dans le domaine des communications, tel est le constat de Gilbert Grandguillaume :

> *« L'essor de la mondialisation a eu pour conséquence de placer la langue anglaise dans une situation d'hégémonie incontestée. Les médias, l'Internet, mais aussi la pratique des échanges internationaux en ont fait le moyen de communication indispensable.*
> *De ce fait, les Etats dont la politique linguistique avait souvent consisté à éliminer une langue étrangère au profit de leur langue nationale se voient dans l'obligation de reconnaître la nécessité d'une langue internationale, en l'occurrence l'anglais et parfois le français. »*[336]

Dans ce monde de la communication interplanétaire, la dynamique des langues prend des allures toutes nouvelles. D'aucuns craignaient une diffusion massive de l'anglais et une déperdition des langues nationales.

---

[336]G. Grandguillaume « *Arabofrancophonie et politiques linguistiques* ». Glottopol revue de sociolinguistique en ligne N° 1, Janvier 2003 *[*Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation *?],* http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol

À l'intérieur des processus d'aménagement linguistique, il faut dorénavant concilier l'intérêt particulier de chaque nation de préserver sa langue et d'en assurer la diffusion avec l'intérêt de toutes ces nations réunies de communiquer entre elles et de contrer les pressions d'uniformisation des langues et des cultures.

Nous voulons nous interroger, dans un premier temps, sur les fondements d'une telle stratégie ayant pour base la nécessité dans laquelle se trouvent les locuteurs d'une langue donnée, qui vivent dans une société donnée, de préserver la langue commune d'intercommunication, et la nécessité dans laquelle ils se trouvent également de travailler, discuter, créer, agir avec une humanité dont les frontières ont changé de définition. La situation actuelle se situe entre les effets de la localisation et impératifs de la communication et des échanges mondiaux; paradoxes dans l'usage et dans les politiques des langues.

En second lieu, ce défi de diversification qui se pose nous conduit à aborder les questions relatives aux stratégies de gestion du plurilinguisme sous l'angle de l'apprentissage individuel des langues et sous l'angle de l'aménagement de l'usage des langues.

Les débats sur l'aménagement linguistique renvoient souvent à la notion de droit linguistique et à la manière de gérer les tensions qui résultent de la concurrence entre les diverses revendications fondées sur ce droit. Un aspect de ces débats concerne le désir d'une société de promouvoir sa langue sur son territoire dans le respect des droits linguistiques des individus et des groupes. Même s'il existe plusieurs tentatives de définition de la nature et de la forme du droit linguistique ; *la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de Barcelone*[337] en 1996 semble un pacte judicieux.

Cette déclaration affirme que les droits linguistiques sont à la fois individuels et collectifs. Cinq droits personnels à savoir :

> *« - le droit d'être reconnu comme membre d'une communauté linguistique ;*
> *- le droit à l'usage privé et public de la langue ;*

[337] L'intégralité du texte de cette déclaration est disponible à l'adresse suivante : http://www.troc.es/mercator/main-gb.htm

- le droit à l'usage de son propre nom ;
- le droit de relation et d'association avec d'autres membres de la communauté linguistique d'origine ;
- le droit de maintenir et développer sa propre culture. »

Et quatre droits collectifs des groupes linguistiques :

« - l'enseignement de sa propre langue et culture ;
- l'accès à des services culturels ;
- une présence équitable de sa langue et culture dans les moyens de communication ;
- être accueilli dans sa langue dans les organismes officiels et les relations socio-économiques. »[338]

Ce droit linguistique individuel s'inscrit dans un discours du libéralisme politique. Il est dérivé du principe d'autonomie, plus particulièrement de la valeur qu'une société libérale accorde à la vie privée, à l'égalité et à la libre expression. Tout individu devrait ainsi pouvoir s'exprimer dans sa langue dans la sphère privée, sans ingérence de l'État. De plus, la langue première d'un individu ne devrait pas entrer en ligne de compte dans la répartition des bénéfices et des charges de la société. Car une société libérale rattache à la citoyenneté un ensemble de droits égaux pour tous et non des critères de différenciation en fonction de l'appartenance à telle ou telle communauté identitaire.

En général, ce droit linguistique est protégé en Algérie. Par exemple, s'il va sans dire que la capacité de parler une langue donnée est retenue comme critère d'embauche, cela n'équivaut pas à discriminer sur la base de la langue maternelle du candidat. L'État n'intervient pas dans les activités privées des citoyens afin de leur imposer une langue. Même la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de l'arabe, par exemple, ne s'applique généralement pas aux activités qui relèvent strictement de la sphère privée.

Le droit linguistique individuel est nécessaire sans être pour autant suffisant. Puisqu' il rend parfois difficile la mise en œuvre de politiques d'aménagement linguistique souhaitant soutenir une langue ou cherchant à promouvoir la langue de la majorité

[338] *Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de Barcelone* 1996

Le droit linguistique collectif se comprend comme étant rattaché à un individu en tant que membre d'une communauté linguistique. Il ne s'agit donc pas d'un droit qui accompagne l'individu en soi, comme le droit linguistique individuel, mais d'un droit lié à l'épaisseur identitaire d'un membre d'une communauté. Souvent, l'identité est posée, entre état, nation et langue : la langue nationale constitue un symbole et une composante de la nationalité et elle entre ainsi dans la définition de la citoyenneté même. Dans cette perspective, il est crucial que la langue nationale soit clairement définie et distinguée d'autres variétés linguistiques, utilisées dans le territoire ou à proximité.

Le problème principal relié au droit linguistique collectif est celui de la gestion du plurilinguisme dans un objectif de cohésion sociale. Autrement dit, la préservation de la diversité linguistique ne doit pas nuire à l'intégration sociale. Il serait en effet impossible pour chaque communauté linguistique de fonctionner dans sa langue à tous les niveaux de l'activité humaine. Donc dire le droit de vivre dans sa langue ne s'applique qu'à certaines communautés. La logique sous-jacente à cette politique de plurilinguisme est que l'intégration à la société algérienne passe par le respect de la diversité culturelle. Le non-respect des cultures en présence dans la sphère publique se traduirait par un sentiment d'exclusion.

La différence entre droits individuels et droits collectifs tient de la différence entre le bien revendiqué par une personne abstraite de son identité communale et le bien revendiqué par la personne considérée dans sa substance identitaire. Les premiers renvoient à l'autonomie, les seconds à l'identité. Cependant, la frontière entre le droit linguistique individuel et le droit linguistique collectif reste floue si l'on considère que l'objet du droit qu'est la langue constitue dans sa nature même un bien communal alors que le sujet du droit demeure obligatoirement l'individu.

Mais, la distinction entre droit individuel et droit collectif demeure pertinente. Au droit linguistique individuel correspond une obligation négative de l'État : l'absence d'ingérence et de discrimination suffit pour que le droit soit respecté. Il a en conséquence une application universelle. Par contre, au droit linguistique collectif

correspond une obligation positive de l'État : l'intervention de l'État est requise pour mettre en œuvre les divers moyens de protection d'une communauté linguistique.

Dans ce contexte, la conception du droit linguistique nationale est problématique. Cette conception fait que la nation peut être comprise comme culture où intervient alors l'idée de langue publique commune. Cette conception civique de la nation implique la séparation de la langue et de la culture ethnique de telle sorte que la langue nationale à savoir l'arabe en Algérie soit considérée comme un instrument de promotion de la citoyenneté plutôt que comme un instrument de promotion du groupe ethnolinguistique majoritaire(les Arabes). Ainsi conçu, le droit linguistique national est invoqué au nom de l'intégration sociale et de la participation politique de tous les citoyens à travers l'usage public de la langue nationale.

En plus les enjeux linguistiques, la mondialisation consiste un défi culturel, surtout pour des pays du Sud comme le nôtre, de savoir s'ouvrir sans se renier, c'est-à-dire ne pas tourner le dos à la mondialisation et pouvoir mettre à profit les immenses opportunités de connaissance mutuelle et d'enrichissement de soi par le contact des autres qu'offre les technologies de la communication et de l'information sans pour autant perdre totalement leur identité. Cela exige de notre pays de se fixer solidement à son propre socle culturel.

Toutefois, il est devenu incontestable que la promotion d'une telle langue dans le monde doit relever d'un ensemble de stratégies à la fois nationales et supranationales. Si ces stratégies procèdent du même désir, soit de vouloir assurer le rayonnement de cette langue dans un contexte où la mondialisation s'accompagne de la prolifération de l'anglais. Ainsi, les institutions socioculturelles et éducatives comme les élites qui ont été jadis formées, en complémentarité ou en concurrence, dans les deux langues (l'arabe ou le français), se trouvent remises en cause et leurs usages sociaux en question.

L'Algérie en s'intégrant progressivement à l'économie échangiste après une longue période économique monopoliste se trouve saisie par des logiques de globalisation et de mondialisation. L'adaptation à ces logiques n'est pas sans poser de sérieux

problèmes par ses implications sur le tissu social mais également et surtout sur le fragile équilibre sur lequel repose l'aménagement linguistique.

> *« L'unification du marché et l'émergence de l'espace de production sur le plan mondial constituent les assises solides de la mondialisation. Ces facteurs se divisent en domaines locaux et nationaux s'attachant les unes aux autres par l'investissement et le commerce. La dimension économique influence les autres dimensions constituant l'Etat dans sa spécificité comme la politique, la culture, l'éducation. »*[339]

Les élites arabophones comme les francophones lancées jusqu'alors dans des luttes et des compétitions dont l'enjeu est l'exercice de l'hégémonisme culturel, linguistique et politique, mesures aujourd'hui qui pèsent sur leurs rôles et leurs statuts si d'aventure où le paysage et l'aménagement linguistico-culturels venaient à basculer totalement. Pour l'intellectuel algérien : *« la mondialisation est devenue un monstre linguistique, voire un dinosaure textuel ou factuel, destructeur. »*[340]

Mais parmi les réactions existantes et qui se font sentir dans les comportements, il y a lieu de souligner aussi la volonté d'adaptation de nouvelles générations aux exigences en matière de compétences et marché. Cela se traduit, en partie, par des conduites d'évitement des confrontations, sans doute par pragmatisme et par précaution. Ces nouvelles conduites qui témoignent d'un investissement dans les moyens et/ou le long terme se manifestent par une demande prodigieuse de formation en langues étrangères.

Toutefois, dans ce contexte de mondialisation, il nous semble que :

> *« L'école n'est plus, et de, loin, la seule source d'apprentissage des langues, et même si elle, ne constitue plus un instrument unique de construction et de la diffusion du savoir, une politique linguistique générique pour répondre aux besoins à la fois traditionnels et émergents de l'éducation de tous »* [341]

A l'heure actuelle, les taux de fréquentation des centres de formation linguistique des centres culturels étrangers atteignaient des records jamais égalés. Et les centres culturels français en particulier, plus répandus et plus fréquentés en Algérie,

---

[339] M-Ch. Zine, *op.cit.*, p.28.
[340] Ibid, p.35.
[341] L. Porcher et V. Faro-Hanoun, *Politique linguistique*, L'Harmattan, Paris, p.181.

n'arrivaient plus à répondre aux demandes. Bien entendu, le manque d'initiative et l'absence de politique agressive en la matière auront été les motifs les plus opératoires qui ont poussé beaucoup de gens à s'adresser aux autres centres culturels européens.

Pour le moment et en raison encore de la forte présence de cadres de décision formé en langue française ou de cadres de gestion et d'encadrement formé en langue arabe, ces nouvelles élites, formées de manière prévalante en anglais, apparaissent encore insignifiantes.

Nous pouvons se poser la question de la substitution des élites nouvellement formées dans la langue de l'hégémonisme anglo-saxon, fondé sur l'opérationnalité quasi-mythique de la langue anglaise et/ou américaine. Quels seraient, alors, les rôles et les statuts des élites arabophones et quelles seraient leurs attitudes devant ces opérations substitutives ? Souscriront-elles à un nouveau pacte d'alliance avec les élites francophones qui avaient joué un rôle important dans le mouvement national d'abord, puis dans la formation et la consolidation des institutions de l'appareil étatique de l'Algérie indépendante ou bien se tourneront-elles vers le projet de reconversion et de réaménagement linguistiques en préférant s'aligner sur les pays frères du Proche - Orient plus enclins à la coopération avec les anglo-saxons ?

III.2. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE : conciliation ou aliénation

Pour de multiples raisons, l'apprentissage des langues étrangères ou des langues minoritaires peut susciter des craintes relatives aux risques de perte de l'identité nationale, de déculturation ou d'aliénation.

> *« La crainte de la culture unique, de la langue unique, que ressentent aujourd'hui beaucoup de gens, n'est peut-être qu'une grande peur millénariste. Mais l'identité unique est, elle, une utopie, au sens étymologique du terme (utopie, du grec ou topos, signifie "non lieu", "nulle part"), elle n'existe pas car si l'identité est différentielle, elle en implique d'autres, différentes, et l'on ne peut défendre son identité sans défendre celle des autres, comme on ne peut défendre sa culture sans défendre celle des autres, ni défendre sa langue sans défendre celle des autres. »*[342]

Mais il n'existe que très peu d'études justifiant cette crainte, ou permettant de l'écarter totalement. Les propos suivants viennent joindre cette vision :

> *« Sans aucun doute le souci de reconnaître une identité qui tendait à être étouffée derrière la technicité de l'instrumentalisation mise en place pour apprendre une langue étrangère. Identité de ceux qui voient l'au-delà des frontières linguistiques et culturelles comme ouverture, un appel vers ailleurs »*[343]

En tous les cas, il serait difficile d'établir des généralités, car il faudrait tenir compte des facteurs, tels que la spécificité du contexte culturel, la nature du régime politique et structure ethnique du pays en question. Toutefois, l'absence de preuves scientifiques ne doit pas conduire les décideurs politiques à ignorer les éventuelles craintes exprimées dans certains pays. Pour notre contexte algérien :

> *« Il est devenu aujourd'hui banal de poser que l'Algérie se caractérise par une politique linguistique d'assimilation doublée d'une politique de valorisation de la langue officielle. Cette politique vise à entretenir un idéal d'unilinguisme, qui favorise le seul usage de la langue arabe sur les plans politique, juridique, social et économique. Il est également de notoriété publique que les langues berbères,*

---

[342] 1re table ronde : *Identité et multiculturalisme*, Louis-Jean Calvet « Identité et plurilinguisme Linguiste » Université de Provence Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation, Paris, 20 - 21 mars 2001.

[343] G. Zarate, « La notion de représentation et ses déclinaisons », in *Les représentation en didactique des langues et culture,* Centre De Publications de l'ENS, Paris, 1997, p.7.

> *l'arabe dialectal et le français sont, à des degrés divers et selon des modalités diverses, niés avec constance par le discours officiel. »*[344]

A propos de la prise en compte des langues maternelles minoritaires à l'école algérienne nous pensons que c'est en acquérant cette langue que l'enfant structure à la fois son langage et sa pensée. Ainsi, bien maîtriser sa langue maternelle permet de posséder les structures qui seront les bases de l'apprentissage des autres langues et de structurer son schéma de pensée. C'est pourquoi, lorsque cette langue est mal maîtrisée elle posera de nombreux problèmes et empêchera d'accéder à une bonne structuration de la pensée.

Ainsi pour les langues étrangères, les didacticiens affirment qu'il est peu probable que l'apprentissage des langues étrangères dans les salles de classe affecte l'identité si la méthode d'enseignement laisse penser qu'une langue étrangère est un simple encodage de la première langue. Une langue est considérée comme un code lorsque les apprenants ont l'impression que chaque mot de leur propre langue ne peut être traduit que par un seul et unique mot dans la langue étrangère, et que la structure d'une phrase suit exactement la structure de la phrase qu'un apprenant souhaite traduire à partir de sa propre langue. De ce principe *« l'arabisation ne peut pas se faire contre la langue française, mais avec elle »*[345] comme l'affirme Rabah Sebaa.

Tant qu'il n'y aura pas davantage de données concernant d'autres méthodes, par exemple l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (c'est-à-dire lorsqu'une langue étrangère est utilisée comme moyen d'enseignement pour les autres matières du curriculum), il ne sera pas possible de tirer de conclusions générales sur les conséquences de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère sur les identités sociales.

---

[344] J. Zenati, *op.cit.*, pp. 137-145
[345] R. Sebaa, *op.cit.*, p.60.

III.2.1 APPRENTISSAGE DES LANGUES ET ENJEUX IDENTITAIRES

Alors que la maîtrise de la langue est réaffirmée comme objectif principal des apprentissages dans les nouveaux programmes de l'école algérienne, il nous paraît important de se demander en quoi la valorisation des langues étrangères d'une part et des langues maternelles d'autre part pourrait aider à favoriser la réussite scolaire et l'intégration au sein de l'école algérienne de tous élèves. En effet, les enjeux d'une prise en compte des langues et cultures des élèves ainsi que de langues étrangères à l'école paraissent importants.

Car une langue est un signe d'appartenance à un groupe, une grille de lecture du monde. Elle est étroitement liée à la culture. Psychologiquement, tout maintien des rapports à la culture d'origine passe obligatoirement par la langue. Celle-ci est l'un des principaux attributs définissant l'ethnicité des individus. La constitution d'identités collectives repose souvent en partie en référence à un patrimoine linguistique commun.

En effet, la langue est un outil de lecture du monde et un facteur d'identification. «*Partager en commun une langue, c'est donc partager des représentations, des interprétations du monde*. »[346]. De plus *« A travers la langue passe toute une conception des rapports sociaux, de l'organisation de la vie sociale.* »[347]

Selon Martine Abdallah-Pretceille, *« Instrument d'intégration collective et d'affirmation individuelle, la langue fonctionne comme marqueur, comme indice d'appartenance. »*[348]

---

[346]Ph. Blanchet, Enseigner *le Français Langue Etrangère – introduction aux problèmes fondamentaux de la didactique du Français Langue Etrangère*, cours du S.U.E.D. Université Rennes 2, p.11.

[347] D. Schnapper, membre de la commission de la nationalité (1987), coauteur du rapport *Etre français aujourd'hui et demain*, sous la présidence de Marceau Long, La documentation française, 1988, et auteur de *La France de l'intégration*, Gallimard, 1991, p.198.

[348]M. Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration ?* - enjeux du système éducatif ressources formation – CNDP, Hachette Education, Paris, 1992, chapitre 5 de la langue à la communication comme facteur d'intégration, 3. Apprentissage des langues, communication et compétence culturelle, p.74

Par ailleurs, la langue est primordiale dans la construction de l'identité et du lien familial : Celle-ci est un aspect important de la construction de l'individu, de son identité et du lien entretenu avec la famille. Et les usages linguistiques au sein de la famille participent à la transmission du patrimoine culturel. La langue est en effet le lien avec la famille, avec les racines. Elle a une fonction symbolique : elle « *permet au locuteur de se construire comme personne tout en participant à la construction d'autrui et de la réalité sociale.* »[349]

C'est aussi la langue de la tendresse. Et comme le souligne le rapport *"Quelle place pour les langues et cultures d'origine des enfants issus de l'immigration*", cette langue spontanée dans laquelle la mère parle à l'enfant est *« la langue de la plus puissante structuration de l'enfant. Or on sait que les enfants qui n'ont pas de structuration font des adultes perturbés. »*[350]

La langue est donc indispensable à la construction de l'identité et en particulier la langue maternelle. La prise en compte de cette langue est donc nécessaire pour éviter les blocages et les conflits avec les autres langues enseignées à l'école. Raison pour laquelle la valorisation de la langue maternelle peut aider les enfants issus des sphères linguistiques minoritaires à savoir les berbérophones d'être reconnus dans leur identité et à mieux s'intégrer à la société algérienne.

Toutefois certains partisans du nationalisme algériens estiment que l'apprentissage des langues des minorités ou des langues étrangères, à savoir le berbère pour le premier cas et notamment le français pour le deuxième, donne lieu à des craintes concernant la perte de l'identité nationale en perturbant l'unicité de la nation et ce à détriment de sa pluralité admise par tout. Le processus d'arabisation a réduit d'avantage le champ qu'occupait le français dans l'école algérienne : *« Le français a*

[349] J-M. COLETTA, *Qui parle et pourquoi ?,* in langage et société n°73, 1995, pp.31-52

[350] *Quelle place pour les langues et cultures d'origine des enfants issus de l'immigration ?,* Actes de la Rencontre Régionale du mercredi 4 juin 1997 à l'Ecole Nationale d'Administration de Strasbourg, rapport réalisé par Marie- France GUINOT-DELERY, septembre 1997, cahier de l'observatoire n° 24, Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, Alsace, p.16

continué à être enseigné comme langue étrangère à partir de la quatrième année de l'enseignement primaire, mais sa place a été réduite »[351]

Cette position négative à l'égard de la prise en compte du français en tant que langue étrangère s'explique par le contexte historique. Au lendemain de son indépendance, l'Algérie opta pour une politique linguistique basée sur le monolinguisme: une nation, une langue à savoir l'Arabe classique ou standard. Cette décision, faisant abstraction des diversités linguistiques et culturelles, fut notamment motivée par le désir de rompre avec la langue du colonisateur, empreinte d'hégémonie, et de consolider l'unité nationale encore balbutiante. Toutefois les expériences menées par certains enseignants contrecarrent cette vision où l'introduction du français dans l'enseignement est considérée comme richesse même à l'égard de la langue nationale :

> *« Le cours de licence de français constitue une situation de communication propice au contact de diverses langues : la langue cible, la ou les langues maternelles des apprenants, ainsi que d'autres langues apprises à l'école. L'observation des comportements langagiers de l'enseignant et des étudiants durant les interactions verbales, montre explicitement le recours de ces derniers à d'autres langues que la langue enseignée pendant leurs échanges. »*[352]

Mais il n'existe que très peu de recherches justifiant cette inquiétude. En tous les cas, il serait difficile d'établir des conclusions généralisables, car il faudrait tenir compte des facteurs spécifiques, tels que le contexte socioculturel. Bien plus, l'absence de preuves scientifiques ne doit pas conduire les ordonnateurs politiques à méconnaître les éventuelles appréhensions exprimées dans certains autres pays.

Au contraire, nous estimons que la langue maternelle d'un groupe ethnique permet d'affirmer son identité culturelle et d'affronter les situations socioculturelles où des germes d'acculturation risquent de détruire les formes traditionnelles du comportement collectif. En plus, une langue maternelle peut représenter un cadre

---

[351] G. Grandguillaume, « La francophonie en Algérie », in *Hermès 40, 2004,* p.75.
[352] N. Cherrad , « Langues, cultures et interactions en classe français », in Synergies *Algérie* n° 4 – 2009, pp. 239-253.

symbolique sur lequel viendra s'appuyer une culture et identité plurielles. Nous pensons aussi, qu'une mobilisation pour l'enseignement et la promotion de cette langue contribue à renouveler chez un groupe ethnique, déjà soumis à un processus important de transformation et de changement, une prise de conscience qui l'encouragera à ne pas renier son histoire considéré comme l'un des fondements commun de cette identité collective.

En effet, comme l'écrit Martine Abdallah-Pretceille,

> *« […] la maîtrise de plusieurs langues est à considérer comme un moyen supplémentaire au service d'une formulation discursive de l'identité et non pas une source de dysfonctionnements ou de perturbations par rapport à un cadre de références, homogènes et monolithiques. […]Le monolinguisme scolaire accentue la notion de norme et de faute, renvoyant ainsi indirectement et involontairement l'enfant "bilingue" à un sentiment de culpabilité et de handicap ; position psychologique peu favorable aux apprentissages et donc anti-pédagogique. […] C'est le monolinguisme qui est une forme de handicap et non pas le bi- ou le plurilinguisme. »*[353]

Ainsi, valoriser le plurilinguisme aiderait à une intégration réussie et à l'enrichissement de l'identité.

Dans un système éducatif, il convient de distinguer entre l'enseignement d'une langue et la langue d'enseignement adoptée pour dispenser l'enseignement d'autres matières. Autrement dit dans plusieurs contextes éducatifs, la langue étudiée en « langue comme matière », dans laquelle les élèves apprennent à lire et à écrire, est généralement aussi utilisée pour leur enseigner d'autres matières, ce qui contribue à renforcer en permanence le lien entre la langue et l'identité nationales.

Dans le cas le plus simple, le nom du cours de langue « l'arabe comme matière » correspond au nom de la langue de l'Etat et à celui du peuple dans *la nation*. Il ne s'agit pas seulement du cas le plus simple, mais de celui qui était souhaité et considéré comme idéal lors de la formation des Etats-nations. Voici quelques-unes des considérations de cette situation :

---

[353] *op.cit.,* pp.77-81.

Pour les partisans de l'arabisation, l'arabe que les enfants étudient en tant que « langue comme matière » est celle qu'eux-mêmes et que d'autres individus utiliseront pour s'identifier au groupe social appelé *la nation.* Pour la plupart des enfants, cette langue est la même que celle de la famille, et les différences de variétés ne se remarquent pas. Il est donc possible d'affirmer que la plupart des enfants étudient leur « langue maternelle » lors des cours de « langue comme matière ». Cette vision est sévèrement critiquée par d'autres[354]. Puisque pour eux *l'arabe formelle* étudiée en « langue comme matière », est une variété qui n'est pas la même que celle de la famille considérée comme *arabe dialectal* ou *arabe algérien*[355].

Si l'on prend en compte les nombreux enfants qui parlent une langue totalement différente à la maison, c'est le cas des familles berbérophones, on ne peut affirmer que la langue étudiée en « langue comme matière » corresponde à leur « langue maternelle » d'où les revendications d'introduction du tamazight à l'école :

> *« Cette demande est formulée par le slogan :* Tamazight di lakul *« tamazight à l'école » […]* Tamazight di lakul *a constitué une première contestation audacieuse de l'ordre linguistique établi […] l'école est, donc, reconnue ici comme première instance de reconnaissance et légitimation pour la langue amazighe »*[356]

Dans les cours de « langue comme matière », les enfants n'apprennent pas seulement à lire et à écrire la langue nationale. Ils sont aussi encouragés à parler cette variété afin d'adapter leur discours oral à leur discours écrit. Parfois, ils sont également encouragés à / obligés d'oublier la variété qu'ils parlent à la maison et / ou dans d'autres groupes sociaux par exemple, leur « dialecte » étant donné que cette langue engeignée présente la norme.

Par conséquent, ils doivent soumettre au profit de l'identité nationale. D'un autre côté, ce processus peut les encourager à devenir « bilingues », c'est-à-dire à écrire et à

---

[354] Cf. ouvrage d'A. Elimam, *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, Editions Dar El Gharb, Oran, 2004.

[355]Cf, G. Ayoub., « La langue arabe entre l'écrit et l'oral » in : Les langues de la Méditerranée, sous la direction de BISTOLFI Robert, Paris, L'Harmattan, 2002. pp.31-52.

[356]D. Morsly, « Tamazight langue nationale » in Fouad Laroussi, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, P.U de Rouen, Lunery, 1997, p.33.

parler à la fois dans la langue de l'école dite langue nationale et dans d'autres variétés. Ils sont donc encouragés à grader leur diversité linguistique qui constitue un fondement solide de leur identité nationale.

Il est encore plus difficile de faire face à ces processus pour les enfants qui parlent une langue totalement différente à la maison. S'ils sont encouragés à « oublier » la langue de la maison, les effets risquent d'être encore plus négatifs, car cela revient à leur demander d' « oublier » la langue qui les rattache à la maison.

Dans certaines écoles algériennes situées dans des régions berbérophones, les élèves étudient l'arabe la langue écrite de la nation et en même temps le tamazight leur langue maternelle comme matière aussi. Cette situation précise pose toutefois quelques problèmes surtout quand il est considéré que les deux identités concernées s'excluent mutuellement.

En effet, la situation des enfants issus des minorités peut s'avérer encore plus complexe. Dans certains cas où les minorités possèdent leurs propres écoles, il peut y avoir deux « langues comme matière ». Les liens entre ces dernières et la « langue maternelle » ou la langue dominante des élèves sont compliqués. Dans la même salle de classe, nous pouvons trouver des élèves qui considèrent la « langue comme matière 1 » comme leur langue maternelle et d'autres pour lesquels elle n'a pas le même statut ; de même pour la « langue comme matière 2 ». Il peut aussi y avoir des élèves qui considèrent ces deux langues comme des langues maternelles.

En cours de « langue comme matière », les apprenants découvrent des textes, la plupart étant rédigés dans la langue « nationale ». Le fait de lire ces textes et de les commenter par écrit, dans la même langue, renforce leur compétence. Et plus leur compétence est grande, plus ils s'identifient à la nation et plus facilement ils sont reconnus par les autres en tant que membres du groupe national et de l'Etat-nation.

En outre, certains textes sont choisis parce qu'ils symbolisent l'identité nationale. Il s'agit des textes appartenant aux idéaux nationaux, généralement (mais non

nécessairement) de nature littéraire. La langue nationale commune et les allusions partagées aux textes que tous les élèves ont été amenés à rencontrer constituent les facteurs grâce auxquels les membres d'un même groupe s'identifient entre eux et se différencient des « étrangers » au groupe. Ainsi, les cours de « langue comme matière » sont le lieu de création d'une mémoire collective.

Celle-ci se constitue également dans d'autres matières du curriculum, telles que l'histoire ou la géographie ; elle y est d'autant plus renforcée que l'on a recours, dans ces disciplines, à la langue nationale. C'est pourquoi nous devons également nous pencher sur le rôle de la « langue d'enseignement des autres matières » dans la construction de l'identité.

Parfois, les autres matières sont enseignées dans deux langues différentes ; c'est notamment le cas dans l'école algérienne au lendemain de l'indépendance en assurant un enseignement bilingue dit *« classe bilingue »*[357] et jusqu'au 1977 certaines matières techniques ou scientifiques étaient enseignées en français telles que les mathématiques, les sciences naturelles et la géographie.

> *« Les textes constitutionnels indiquent que l'enseignement se fait en langue arabe. Toutefois le français y est enseigné obligatoirement à un âge […] Pour les universités, il n'existe pas de disposition de loi réglementant l'enseignement universitaire. Il n'y a pas d'université où l'enseignement se fasse en français dans toutes les Facultés ni au Maroc ni en Algérie, mais il y a dans chacune d'elles des filières francophones où les enseignements totalement en français sont nombreux. »*[358]

Souvent, les jeunes rencontrent des difficultés d'ordre linguistique dans l'apprentissage des autres matières. Il convient alors de définir dans quelle mesure la terminologie spécialisée en chimie, par exemple, peut affecter la compréhension de la matière. Dans cette optique, les enseignants en chimie sont encouragés à expliquer et à simplifier les termes techniques, ou à les traduire en langage courant. Ainsi pour le projet de réforme de *« L'enseignement des sciences exactes : Il est prévu d'introduire la*

[357] Cf, l'ouvrage de Kh. Taleb Ibrahimi, *Op.cit.*, 1997.
[358] L. Bianchini, *L'usage du français au Maghreb*, Constellations francophones, 2, 2007-12-20, [http://www.publifarum.farum.it/ezine_printarticle.php?id=77].

symbolique universelle et la terminologie bilingue dans les manuels de mathématiques, de physique-chimie et de sciences naturelles. »[359]

Ce problème peut encore se poser en termes d'identités sociales. En effet, les apprenants suivent des cours de chimie et sont identifiés en tant que membres des groupes sociaux « chimistes ». Les enseignants dans ces matières s'identifient fortement à ces groupes professionnels et partagent une même langue / variété de langue, comme tous les groupes sociaux. Lorsqu'ils parlent ou écrivent à d'autres membres de ce même groupe, ils utilisent la langue qu'ils ont apprise au simple contact des autres physiciens, ou qui leur a été transmise formellement dès le début de leur apprentissage chimique.

Ainsi ces interrogations nous conduisent vers les langues de spécialités, les enfants qui étudient la langue de la chimie entreprennent le processus d'identification par l'intermédiaire de la langue spécialisée de ces matières. Ils peuvent s'identifier plus ou moins – voire pas du tout – à ces disciplines et apprendre la langue qui correspond en fonction de ce degré d'identification. Le problème est que, comme pour toutes les autres variétés d'une « même » langue, les membres d'un groupe ne prennent conscience de leur variété particulière que lorsque quelqu'un s'en écarte. Ainsi, les chimistes ne s'aperçoivent qu'ils parlent et écrivent comme des chimistes que lorsqu'ils entendent ou lisent des propos « incorrects » dans la langue de leur domaine. Ils peuvent supposer que les apprenants font une utilisation incorrecte de la langue parce qu'ils ne comprennent pas les concepts et raisonnements partagés par les physiciens. Mais cela peut aussi être lié au fait que les apprenants utilisent une autre variété, à savoir leur langue « ordinaire »[360].

---

[359] « Le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif » in Les bulletins mensuels d'information du CNDP. Edition N° 57 du 1 novembre 2003.

[360] S. Takala, « l'enseignement d'un matière par l'intégration d'une langue étrangère EMILE dans les contextes européen » in *vers le une compétence plurilingue*, *le français dans le monde*, n° spécial *Recherches et application*, Paris, EDICF, Juillet, 2003, P54-66.

Dans l'établissment scolaire nous nous projetons donc dans une perspective de bilinguisme sans se l'avouer d'autant que les études universitaires[361] notamment médicales sont dispensées uniquement en français et certaines branches scientifiques comme l'informatique et l'architecture. Mais le paradoxe est que les étudiants orientés vers ces filières ne le sont pas sur la base de la note du Français au Bac ; ils sont jugés aptes au vu des résultats dans les matières scientifiques comme les maths, la physique et les sciences naturelles. Il est donc possible, pour un candidat ayant obtenu une très mauvaise note en français, de se retrouver étudiant en ces filières ce qui explique des abondants en cours d'étude.

III.2.2 APPRENTISSAGE DES LANGUES OU DES CULTURES ?

La séparation entre langue et culture, dans l'enseignement, est néfaste. Non que les deux doivent être mélangées ou confondues, mais parce qu'elles entretiennent des relations nécessaires au double plan élémentaire et fonctionnel : « *l'étude de la culture fait partie intégrante de l'enseignement des langues à cause des liens entre langue et culture, particulièrement lorsque la langue est perçue dans sa dimension d'outil pour interaction sociale* »[362]

Il ne s'agit nullement de prétendre que la diffusion culturelle doit être l'apanage unique des enseignants des langues (maternelles ou étrangères). Il faut entre outre admettre que l'école ne constitue plus, depuis longtemps la seule garante de la culture. Le surgissent des médias a complètement modifié la transmission et ceux-ci sont des partenaires obligés, dont l'ambition est sans limite et qui n'hésiteront pas à s'arroger le rôle spécifique de l'école dans l'infériorisation de la culture.

En effet une politique linguistique est nécessairement aussi culturelle et

> *« L'établissement d'une politique linguistique, quelle qu'elle soit, va de pair, dans l'esprit, avec celui d'une politique culturelle, parce que, sans compétence culturelle*

[361] Cf, l'article de L.r Barka, « Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques », 2002,
[362] M-F. Narcy-Combers, *Précis de didactique : devenir professeur de langue*, Ellipses, paris, 2005, p.81.

> *(dont, ici, interculturelle), aucune compétence linguistico-linguistique ne servira jamais à quelque communication que ce soit »* [363].

D'abord, parce que langue et culture sont à la fois distinctes et inséparable. Autrement dit la culture est dans la langue et vice-versa. Qu'une langue soit chargée des cultures qui la traversent a été maintes fois ressassé. Saussure en a marqué l'existence intrinsèque, par exemple au moyen de la notion de « valeur »[364]. Qu'il y ait, en arabe un seul mot pour désigner un objet donné lorsqu'il y en a deux en anglais, implique nécessairement que des distinctions culturelles profondes différencient les deux langues et que toute langue singulière fonde une vision du monde singulière.

La culture, dit Bourdieu c'est *« la capacité de faire des différences »*[365]. En cette acception évidente, la définition vaut aussi pour l'apprentissage. Apprendre consiste à distinguer et de ne pas confondre ce que nous apparaît préalablement analogue et confus. De ce fait, la langue est l'objet et le moyen d'un apprentissage, l'objet et le moyen d'une culture. C'est une relation d'inscription mutuelle l'une dans l'autre.

L'existante des cultures nationales est un fait incontestable. Certes ces cultures possèdent des communautés et des différences, des héritages communs et des patrimoines particuliers. De même, il existe des cultures régionales ou locales et entretiennent les mêmes relations. Toutes ces cultures entrent en connexion les unes avec les autres et ces relations engendrent un enrichissement mutuel et non pas un appauvrissement.

La question a porté toujours sur les rapports qu'elles cultivent entre elles et qui les amènent à communiquer sans perdre leurs spécificités. Les phénomènes de jumelages entre nations ou entre régions est généralement fondée sur des ressemblances qui ne gomment pas les singularités. Du fait, toute culture est un mixte, un résultat, le produit

---

[363] L. porcher, « Politiques linguistiques : réflexions, critiques, propositions » in *vers le une compétence plurilingue*, *le français dans le monde*, n° spécial *Recherches et application*, Paris, EDICF, Juillet, 2003, p.93.
[364] Cf, l'ouvrage de Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale.*
[365] Cf, P. Boudieu, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.

d'accouplement multiples. Aucune ne saurait revendiquer une pureté strictement mythique et qui ne repose sur rien.

Une politique linguistique, dont nous avons montré qu'elle ne pouvait pas être indépendante d'une politique culturelle, doit, par conséquent, se caractériser par la prise en compte de sa diversité puisque celle-ci entre en pleine force dans la définition de son unité.

Il est hors question, de renoncer à une quelconque identité, non confondue avec n'importe quelle autre, mais il est aussi exclu de contester le métissage qui forme cette image particulière.

Certes nous ne saurions négliger les inégalités de puissance entre ces entités. Nous apercevons qu'une politique culturelle est plus générale et mieux construite qu'une politique linguistique. Que celle-ci comporte nécessairement une dimension culturelle, n'est nullement contradictoire en soi, intrinsèque, qui à son tour pourrait envelopper une politique linguistique qui ne ferait que l'accompagner. En réalité, politiques linguistiques et politiques cultuelles englobent des territoires où elles sont en partie fusionnées et en partie distinctes.

D'un autre côté, c'est d'abord par les expressions culturelles qu'une langue menacée introduit de se défendre et se protéger. C'est clair avec le tamazight en Algérie : l'acuité des revendications culturelles berbérophones qui, par définition, peuvent toucher de manière plus concrète et plus immédiate non seulement les natifs de cette culture, mais aussi les extérieurs dont l'intérêt est sollicité par ce qui est différent, rencontre un accueil favorable, et peut entraîner, par la suite une, revitalisation active des revendications singulières de la langue tamazight.

La langue est donc à la fois le résultat et l'enracinement des revendications culturelles, c'est assez affirmer qu'elle constitue le fondement élémentaire. Toute culture enferme des cultures plus minimes en nombre d'appartenants et un ensemble est toujours nécessairement plus diversifié que celui qu'il l'emboîte immédiatement.

Une culture est à la fois une propriété collective et un bien individuel qui contribue à la silhouette incomparable qu'est une personne singulière. Les êtres humains sont profilés par leurs cultures d'appartenance. Ce sont en effet nos habitus qui incarnent notre individualité culturelle en même temps que nos apparences. Nous ne pouvons pas changer radicalement, ni éliminer des habitus, ceux-ci forme le prisme à travers lequel chaque individu, comme appartenant culturelle et comme personne, entre en relation avec le monde.

Du fait, l'imposition culturelle échoue parce qu'elle ne pénètre pas les individus protégés par leurs habitus dont ils n'ont pas conscience, mais qui constituent leur armature de personnes explosées aux stimulations culturelles externes. Du même, une langue étrangère que l'on chercherait à imposer selon des principes et des normes étrangères à la culture indigène de l'apprenant, n'a pas de chance d'être intériorisée. Car, dans la relation entre une culture maternelle et une culture étrangère, c'est toujours la première qui conduit l'attelage, c'est à travers elle que s'élabore la seconde et qu'elle peut atteindre alors sa fécondité.

En somme, c'est sur le respect d'une culture prime, dans ses formes et ses valeurs, que se fonde l'enseignement d'une autre culture, de manière que celle-ci, d'étranger qu'elle est par l'hypothèse au départ, devienne appropriée interposée à la culture prime pour se fondre en elle comme le déclare Louise Dabène, *« on peut être amené à uniformiser l'enseignement des deux langues à partir de présupposés culturels valables pour une seule des deux »*[366]

Pour qu'une culture soit transmise de façon positive et constructive, il faut qu'elle respecte la personnalité de base, les habitus et les capitaux culturels hérités à la culture à laquelle s'adresse. En effet, la culture étrangère est sensée contribuer à enrichir la culture première toute en mettant celle-là en mouvement. Ainsi, la maîtrise de la langue maternelle infère avec l'enseignement d'une langue étrangère et peut

[366] L. Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, p.128

même réduire celui-ci, si l'on ne passe pas par les capitaux cultuels maternels. Cette vision demeure idéaliste dans la mesure où

> *« Le multilinguisme et le pluriculturalisme, en Algérie, posent des problèmes encore mal cernés à l'enseignement des langues en général (langue arabe, langues étrangères) et à l'enseignement de la langue arabe au niveau du préscolaire et du premier cycle de l'école fondamentale en particulier »*[367]

Donc, la transmission de la langue étrangère intervient directement dans la maîtrise de la langue maternelle parce qu'elle aide l'apprenant à réfléchir sur sa propre langue et à la voir sous un angle nouveau et en particulier celui de son mode de fonctionnement. Langue maternelle et langue étrangère constituent donc un couple dont les membres s'enrichissent mutuellement comme en témoigne l'expérience suivante ;

> *« Ce que nous cherchons à faire, c'est amèner l'apprenant à appréhender la langue étrangère de même façon qu'il appréhende sa propre langue, et à utiliser de la même façon en tant qu'activité de communication. Cela étant, il semblerait raisonnable de faire appel à la connaissance que l'apprenant possède déjà de manière dont sa langue maternelle sert des fins de communication »*[368].

De ces considérations l'option interculturelle s'impose désormais dans la définition de toute politique linguistique et culturelle, de toute politique éducative, et même dans toute politique sociale plus largement. C'est pourquoi, la didactique des langues a pris conscience que l'interculturel devrait entrer de plein droit dans la réflexion et les travaux sur l'enseignement des langues.

Les approches plurielles des langues et des cultures proposent ainsi une réflexion sur les langues, les cultures et sur leur apprentissage à travers des tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers. Ce travail de découverte et de construction, dans des langues familières ou non, stimule la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvre de ces hypothèses dans des environnements diversifiés.

---

[367] Ch. Ghetas, «Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école chez l'enfant algérien de 5 à7 ans » in *de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme,* Hommage à Louise Dabène, textes réunis par Jacqueline Billiez, Publication du CDL-LDILEM, 1998, P241

[368] H.G. Wddowson, *Une approche comminutive de l'enseignement des langues*, Paris, CREDIF-Hatier, 1981, p.179.

Dans une perspective didactique, l'interculturel s'inspire de la conceptualisation suivante[369] :

-Toute société, aujourd'hui est multiculturelle, en outre une culture pure et unique est une absurdité : Cette composante peut incarner le principe de diversité dans l'enseignement des langues en Algérie et dissiper les sentiments d'insécurité culturelle ou linguistique en se référant à une culture plurielle.

-Toutes les cultures sont équivalentes en dignité : principe qui à son tour susceptible d'effondrer l'hégémonie de certaines cultures et par conséquent, freiner les processus d'hégémonisation de certaines langues généralement survalorisées au détriment des langues dites minoritaires.

- Il faut donc installer et diffuser l'interculturel parce qu'il peut entraîner les notions d'échanges entre les cultures, de pénétrations mutuelles, de mouvements, et de dynamismes. Par contre, le simple multiculturel qui s'accommode d'une minimale juxtaposition des cultures et qui *« vise à transformer la différence culturelle en droit universel »*[370] : cette opportunité de l'interculturel est évidemment très indispensable pour notre système éducatif ; surtout dans l'enseignement des langues où des frontières sont établies entre les langues. La prise en charge de ce principe peut instaurer à l'école des échanges linguistiques enrichissantes et ne se limitent pas au simple phénomène d'interférence.
- L'interculturel ne touche pas seulement des groupes mais aussi les individus, les personnes qui composent ces groupes. Il est à la fois objectif et subjectif. Il traverse les personnalités comme communautés.

---

[369] Cf les ouvrages de : -Martine Abdallah-Pretceille et louis Porcher, *éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996.
- Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille, *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris, 1998.

[370] N. Journet, « le multiculturalisme », in *La culture*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 2002, p.307.

- L'interculturel suppose que l'autre soit défini comme autre, c'est-à-dire à la fois semblable à moi et différent. Il ne s'agit pas uniquement de fusion, mais d'être accueillant à l'autre dans ses distinctions.
- Les systèmes éducatifs ont pour l'une de leurs fonctions de développer une telle attitude culturelle et d'un tel comportement linguistique chez l'apprenant ainsi que chez l'enseignant.
- Enfin, il ne s'agit pas de pédagogie des différences, mais d'une articulation entre celle-ci et les identités.

De ce qui précède, une politique linguistique, dans toutes ses dimensions variées (langue maternelle, langue étrangère, etc.), n'est plus en mesure de faire l'impasse sur le phénomène interculturel. La diversité des cultures est imposée dans le système scolaire. Une première conséquence en est qu'une politique linguistique se trouve liée à une politique éducative, mais sans que ni l'une ni l'autre n'englobe l'autre.

Une deuxième conséquence est l'émergence forte de partenariat. L'auteur de cette politique, l'acteur et le destinataire, qui sont les trois pôles majeurs d'une politique linguistique sont par opposition et par essence définis aussi par leurs relations.

> *« Ainsi, l'un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle serait la recherche du sens donné à la situation par les interlocuteurs qui jouent et se jouent de la culture en fonction des intérêts, des enjeux, symboliques ou non, et des rapports entretenus. Il ne s'agit surtout pas de retrouver d'hypothétiques réalités culturelles »*[371]

L'interculturel se situe donc, désormais au cœur d'une politique linguistique. Ce qui est appelée compétence culturelle ne constitue qu'une dimension de l'interculturel, parce que celui-ci indique un rapport à l'altérité, une orientation vers l'autre en tant qu'autre :

> *« En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants: faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de*

[371] A.-Pretceille Martine, « compétence culturelle, compétence interculturelle, pour une anthropologie de la communication », in *Le français dans le monde*, n° spécial *Recherches et application*, Paris, EDICF, Janvier, 1996, P38.

> *comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.* »[372]

II.2.3 ATTITUDES, REPRESENTATIONS ET APPRENTISSAGE PLURILINGUE

Dans le champ des études portant sur l'enseignement / apprentissage des langues, la notion de représentations est aujourd'hui de plus en plus présente. Ces représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser comme le souligne Louise Dabène, *« tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère par la biais du linguistique ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus moins marquée de subjectivité »*[373]

L'image que les locuteurs se font de leurs langues, les valeurs qu'ils leur accordent et les loyautés affichées sont largement affectées par les processus sociaux qui entourent la mobilité et peuvent évoluer au cours du temps selon le contexte.

Ces représentations dépendent des statuts que les langues en contact endossent et des images qu'elles véhiculent à un moment ou à un autre de l'histoire des groupes qui les parlent. S'ils ne disent que peu de choses sur les pratiques effectives des locuteurs, ils peuvent révéler le degré de centralité des langues associées et le degré d'attraction qu'elles génèrent.

Calvet[374] différencie ainsi *le degré d'usage des langues* (le pourcentage de locuteurs pour les langues dans un pays ou une région), leur *degré de reconnaissance*, et de leur *degré de fonctionnalité*. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent

---

[372] M. Byram, B. Gribkova et H. Starkey , *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues :une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur ; Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002

[373] L. Dabène, *op.cit*, p.79.

[374] L.J. Calvet, « Les graphiques d'évaluation des situations plurilingues », *Plurilinguismes*, 2, P.217

des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique.

Les différents statuts ainsi attribués aux langues, dont la valeur est inégale sur le marché linguistique et varie en fonction des contextes, ont des répercussions importantes sur les degrés de maîtrise dans différentes langues chez les locuteurs, sur la valorisation de certaines compétences, au détriment d'autres parfois ignorées (notamment en milieu scolaire), et sur le ses attachements identitaires des locuteurs.

Ces statuts sont étroitement liés et se traduisent par les représentations qui leur sont attachées. En Algérie, le statut actuel du tamazight comme deuxième langue nationale fait toujours l'objet des revendications au sein de la communauté berbérophone en réclamant l'officialisation du tamazight. Ces réactions expriment des sentiments de rattachement à cette langue et en même temps reflètent les représentations des locuteurs berbérophones à l'égard du statut attribué à leur langue. Ainsi, pour revaloriser cette langue considérée comme minorisée et par la suite marginalisée, ces revendications ont été toujours accompagnées par une forte demande d'enseignement et de transmission. Les interrogations suivantes de Rabeh Sebaa, qui traite du paysage linguistique algérien, montrent à quel point les représentations sont importantes dans une politique linguistique de l'Algérie :

> *« Contrairement à une idée largement partagée, la société algérienne n'est pas une société bilingue ou biculturelle, comme le soutiennent les thèses officielles. Le bilinguisme ou le biculturalisme officiels et par certains aspects académiques, nourrissent une occultation dont l'objectif principal consiste à nier l'existence d'autres langues minoritaires ou régionales, coexistant et pour certaines préexistant à l'arabe conventionnel et au français [..]C'est précisément cet aspect et notamment les rapports avec la langue et la culture française qui s'agit d'explorer. Ce qui revient à reformuler, à travers ces rapports, les questions de la place réelle de la langue et la culture française dans la société algérienne aujourd'hui. A se demander quel rôle joue-t-elle au niveau des représentations comme des conduites langagières? Et enfin quels rapports entretient-elle avec les différentes langues algériennes?»*[375]

[375] R. Sebaa , *op.cit*

Cette situation illustre les relations complexes qui se tissent entre les langues et la construction des identités. Elle explore aussi comment l'apprentissage et l'enseignement des langues peuvent affecter ces processus. Cependant, dans une approche interculturelle « *Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer* »[376]

A ce propos, nous soulignons que la scolarisation des enfants qui parlent en famille d'autres langues que celle de l'école continue d'émouvoir enseignant et parents, paris entre deux tensions contradictoires :

-La volonté de favoriser chez les enfants un apprentissage réussi de la langue scolaire ;

-Et la crainte, chez les uns et les autres, que cet apprentissage soit embrassé par le fardeau de la langue familiale et du bilinguisme.

D'un côté, une pratique duelle, de l'autre un duel de langues. D'autre coté, l'effort affirmé de construire un bilinguisme dès le plus jeune âge, valorisé sur le marché des langues, de l'autre une cécité embarrassante devant le capital linguistique et culturel déjà en place chez les enfants. Telle est la situation décrite par Kh. T-Ibrahimi,

> « *Mieux encore, la langue de la famille est clairement mise en opposition avec celle de l'école et le rôle de cette dernière est de corriger la langue de l'enfant et par la même de la famille ! Les jeunes écoliers vont être soumis à ce traitement pendant trois années entières puis ils vont subir deux grandes ruptures méthodologiques et didactiques* »[377]

Ces deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre, « *Analyser une représentation sociale, c'est tenter*

---

[376] M. Byram, & G. Zarate, *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. 1996, P.9

[377] Kh. Taleb Ibrahimi, « Entre la politique linguistique et la sociolinguistique : le parcours de la didactique des langues en Algérie », in *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Actes du 2ème colloque de linguistique appliquée, COFDELA, Université de Strasbourg 2, 15 et 16 Novembre 1997, P.262

de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes.»[378]

A son tour, les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.

Les recherches, notamment en milieu scolaire plurilingue, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage, puisque *« dans une optique interculturelle, une réflexion sur les liens entre la construction des connaissances, d'ordre linguistique aussi bien que culturel, et les représentations sur les pays et les peuples dont les élèves apprennent la langue s'avère particulièrement utile.»*[379]

Différentes pistes d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage. C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives.

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations sont injugeables, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives.

---

[378] C. Bonardi, & N. Roussiau, *Les représentations sociales,* Les Topos, Dunod, 1999, p.25.
[379] M. de Carlo, *L'interculturel*, CLE International, 1998, p.81.

III.3 VERS UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME CONSTRUCTIVE D'UNE IDENTITE DE FAIT

Tous les pays au monde, de quelque modèle idéologique, socioculturel et politique dont ils s'inspirent, exploitent l'établissement scolaire non pas seulement comme lieu d'enracinement culturel de l'élève aux diverses valeurs humaines, mais aussi comme espace institutionnel de l'apprentissage des traits nationaux de l'identité collective. L'école est considérée, donc, comme un site de reproduction et de production culturelle, sociale et identitaire.

Cette conception s'inspire de certaines théories de la langue et des échanges linguistiques. A titre d'exemple, Pierre Bourdieu attribue au langage une place centrale dans la dynamique de reproduction sociale. Le langage est envisagé par Bourdieu en tant que *capital* linguistique capable de procurer à ses propriétaires un certains profits, matériel ou symbolique, à l'intérieur d'un marché. Cette notion de capital linguistique a été investie pour explorer les liens entre plurilinguisme et identité.

Aujourd'hui, la diversification de l'enseignement des langues constitue un des enjeux culturels et identitaires de toute politique linguistique éducative, à la fois réaliste et ambitieuse, qui doit donc reposer sur une solide vision géopolitique. Par conséquent, l'adoption du plurilinguisme parait comme une nécessité politique.

Dans cette optique, où l'enseignement des langues est considéré comme instrument d'une politique linguistique qui se situe au niveau d'une politique éducative générale. La question d'un enseignement plurilingue doit constituer une préoccupation majeure de tout système éducatif. Puisque,

> *« Pour qu'un plurilinguisme se mette à exister, il faut qu'il soit construit, nécessité qui échapper à de nombreux didacticiens,[] dans ces conditions, la construction d'un plurilinguisme suppose l'existence volontariste qui communicativement, ne peut être aussi qu'une politique multiculturelle, les deux, qui n'en font qu'une, reposant, qu'on le veuille ou non, sur une politique éducative, tant il est vrai que, pour longtemps encore à n'en pas douter, l'enseignement/ apprentissage constituera le vecteur obligé de l'accès aux langues. »*[380]

[380] L. Porcher, *op.cit.*, p.88.

Cette rupture importante est souvent marquée entre les objectifs éducatifs d'enseignement des langues et leur accomplissement. L'école entretient ainsi un rapport hétérogène et ambigu avec les différentes langues qu'elle a la charge d'enseigner et les cultures qu'elle véhicule.

Etant donné que les approches en didactiques des langues n'ont jusqu'ici que très rarement poursuivi des objectifs tenant suffisamment compte des conditions réelles et spécificités d'une situation sociolinguistique complexe bien déminée telle que la notre, il faut réinventer une pédagogie adaptée qui inclurait une approche plurilingue contextualisée et orientée vers la construction d'une identité collective.

Rappelons ainsi que cette situation est très souvent décrite comme suivant :

> *« La société algérienne étant composée de régions ayant chacune son parler, le choix parmi cette diversité linguistique aurait posé plus d'un problème ajouté à la revendication de l'amazigh (berbère, chaoui, m'zab, touareg) comme langue nationale par ses locuteurs. Quelle région pourrait servir de modèle ? Autant ne pas s'y hasarder. Et l'Algérie étant à majorité arabophone, le modèle suivi par les pays voisins ayant à peu près les mêmes composantes linguistiques restait incontournable »*[381]

Mais ce n'est pas uniquement les langues maternelles qui produisent la complexité ; le français vient aussi incarner cette difficulté de gestion des langues envisagées dans le système éducatif :

> *« Mais à la lumière de la situation linguistique réelle de l'Algérie dont nous venons de donner les traits les plus pertinents, l'on a du mal à imaginer qu'un public scolarisé bénéficiant, de surcroît, de conditions favorables émanant autant de la société que de l'école puisse échouer dans son parcours à cause du français »*[382]

III.3.1.ENSEIGNEMENT PLURILINGUE ET FINALITE IDENTITAIRE

A l'instar de notre examen, la réalité linguistique semble de nature plurilingue en Algérie ou multilingue et comme le suggère Grandguillaume,

---

[381] F. Hacini, « Le français langue étrangère en Algérie : comment optimiser son apprentissage? », sur ligne [http://www.apef.org.pt/actas2006/FH122006.pdf]
[382] F. Hacini, Ibid.

> *« Le paysage linguistique de l'Algérie est multilingue. Citons d'abord l'arabe, langue du Coran et de l'islam. Dénommé arabe classique, seule langue arabe écrite, considéré comme sacré et affecté aujourd'hui à des usages profanes, il s'est trouvé en position difficile durant la colonisation. En effet, la langue française prit sa place dans l'enseignement et pour les usages officiels. L'ouverture au monde moderne se fit par le français. Par ailleurs, la langue maternelle est représentée par des parlers arabes et par des parlers berbères dans certaines régions telles que la Kabylie. »*[383]

Cette réalité commande qu'elle devrait viser l'unité sous-jacente à la diversité, dans la planification linguistique pour l'éducation plutôt que de chercher à triompher de la diversité par les contraintes uniformisantes et contradictoires d'une politique moniste comme le constate Karima Ait Dahmane : *« Le plurilinguisme algérien est problématique car les langues maternelles sont considérées comme « langues minoritaires » : est plurilingue celui qui parle trois langues l'arabe, le français et l'anglais. »*[384]

Dans les communautés modernes vouées à la planification, les situations multilingues ne peuvent être maintenues ni par le monolinguisme imposé ni par un bilinguisme programmé. Si cela n'est pas fait, cela peut conduire à l'éradication des langues minorées, la planification gouvernementale interférant avec l'autonomie des communautés. La véritable construction d'un régime est affectée par un usage linguistique planifié selon des méthodes absurdes qui amèneraient à une transmutation fondamentale aux répercutions indéterminées. Cette planification, doit prendre le modèle pluraliste au sérieux.

Alors que l'identification et l'observation des problèmes linguistiques sont essentiellement classificatoires, la description des mécanismes de planification linguistique et éducative est principalement fondée sur la compréhension de cette planification, que ces stratégies soient étendues ou partielles, globales ou locales.

C'est pourquoi les techniques de planification linguistique qui visent à promouvoir le plurilinguisme sont susceptibles de contribuer à une construction plurielle d'une

---

[383] G. Grandguillaume « La Francophonie En Algérie », Hermes 40, 2004, Paris, p.75.
[384] K. Ait Dahmane « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation » in Synergies Algérie n°1 – 2007. p.177.

identité nationale. Chacun sait que la langue est indissociablement liée au concept de culture; chacun sait aussi que la politique linguistique représente une donnée centrale dans la formation d'une identité nationale. La littérature scientifique ne renferme que peu de divergences de vues sur ce postulat. Mais cette unanimité ne prévaut plus lorsqu'il est question du lien causal entre ces deux éléments comme le confirme Fouad Laroussi,

> *« Affirmer que le plurilinguisme maghrébin est millénaire peut signifier, pour certains, enfoncer une porte ouverte, le rappeler c'est délibérément insister sur une donnée constante même si elle est occultée, à savoir que la diversité du Maghreb est rarement perçue en tant que telle et encore moins comme une richesse. Personne n'ignore l'apport de la civilisation arabo-islamique et son importance dans la constitution de l'identité maghrébine, mais cela ne doit pas occulter les autres apports étranges qui ont contribué à forger cette même identité maghrébine. »*[385]

Ces dernières décennies, plusieurs auteurs ont tenté de démentir le mythe voulant que la nation ou le peuple soit une collectivité naturelle, humaine, construite sur des facteurs tels que l'origine, l'histoire commune, la religion et la communauté linguistique.

> *« Tributaires des recherches en Europe, notamment en France, les travaux portant sur le Maghreb ont exclu de leurs préoccupations les aspects sociaux du plurilinguisme. Deux conceptions de la nation s'opposaient alors : d'un côté, une conception qui puisait ses références dans la tradition allemande, avec des philosophes tels Herder, Humboldt ou Fichte faisant de la langue le fondement de la culture, du peuple et de l'État ; d'un autre côté, celle de la tradition française qui privilégiait l'acception d'objets idéologiques et de mode de vie. Mais, en réalité, ces deux définitions aboutissaient au même résultat, à savoir la stigmatisation du plurilinguisme. »*[386]

Toutefois, nous considérons que la notion d'identité nationale n'est donc pas une fiction; elle n'est pas non plus une donnée statique mais bien une donnée sociale, instable et variable, juxtaposée à d'autres sentiments collectifs. Le processus d'identification est également influencé par des événements conjoncturels bien précis et diffère en fonction du groupe auquel nous appartenons.

---

[385] F. Laroussi, **«** M**i**noration linguistique au Maghreb : langues, nations et identités » in Diverscité Langues Volume VII, 2002**, [** http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/entree.htm]

[386] F. Laroussi, ibid.

La politique de construction identitaire pénètre donc dans le monde concret de notre quotidien par le biais de la langue, de la culture et de leur enseignement. Il s'agit donc d'action très concrète qui a une implication tout aussi concrète sur l'identité nationale. Car tâche primordiale de l'école et par la suite l'enseignement des langues et des cultures est de, *« participer à la construction identitaire de chaque enfant comme à la transmission et à l'évolution d'un ensemble de références collectives »*[387]

La formation de l'identité nationale sera en effet liée à des processus de socialisation et d'intégration sociale par le biais de l'éducation plurilingue. Ainsi, cette approche nous permet d'établir le lien avec notre perspective glottopolitique dans laquelle la sociologie linguistique, la sociolinguistique et la psycholinguistique sont en étroite interaction. Le comportement linguistique et les glissements linguistiques, et donc aussi les réactions des individus face à la politique linguistique, doivent être analysés comme actes sociaux participant à la construction identitaire. Ainsi, *« Ce faisant, nous mettons en lumière un sujet qui dépasse largement la région du Maghreb et que la mondialisation a remis à l'honneur : l'intérêt qu'ont les sociétés humaines à s'ouvrir au multilinguisme et au multiculturalisme »*[388].

Dans cette approche, la langue est donc liée à l'identité. Le fait d'apprendre la langue fait donc partie du processus de socialisation. La perte et le maintien de la langue, d'une part, et la mobilité sociale, d'autre part, sont étroitement liés; autrement dit, la langue est liée à l'intégration sociale. Et étant donné que la langue est l'un des schémas de légitimation dans le processus de formation d'une nation.

A l'instar des auteurs préoccupés par les processus de formation identitaire, les sociologues linguistiques insistent sur le fait que des processus structurels orientent le comportement linguistique dans un sens ou dans l'autre. École, institutions socioculturelles — et la diversité des institutions avec lesquelles les individus ont des

[387] D.l Coste, « Éducation plurilingue et langue de scolarisation » *Les Cahiers de l'Acedle,* volume 5, numéro 1, 2008, p.97*, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme* [http://acedle.u-strasbg.fr]
[388] A-J. Akkari, *op.cit*.

contacts est grande — possèdent tous un impact potentiel sur le comportement du choix linguistique.

III.3.2 STRATEGIES PLURILINGUES ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Maints didacticiens ont avancé l'idée que le plurilinguisme était inné en chaque individu, puisque, même dans sa propre langue, il va et vient entre de nombreuses variantes de langue souvent très distinctes les unes des autres (langue standard, dialecte, langage familier, jargon, spécifique), variantes qui sont bien évidemment toutes liées entre elles comme celles de la langue arabe en contexte algérien où nous distinguons clairement entre arabe classique dite *Fusha* et les différentes variantes régionales. Cette situation se qualifie de plurilinguisme interne. A cela venait s'ajouter la capacité individuelle à apprendre plusieurs autres langues en plus de la sienne propre, dite plurilinguisme externe.

Il s'agit donc, de l'épanouissement de la capacité fondamentale de l'individu au langage. En outre, ce n'est pas seulement la langue d'une autre communauté linguistique qui peut être « étrangère », mais également des variantes de sa propre langue, comme les dialectes. Bien entendu, la prise en charge de ce positionnement didactique complexifie la situation linguistique en l'Algérie. C'est pourquoi la dénomination des langues et l'aménagement des statuts des langues en présence en Algérie est une nécessité de premier ordre et préalable pour passer par la suite à des éventuels réaménagements et/ou réformes au niveau de l'éducation.

Notre examen du paysage linguistique algérien nous permet de distinguer trois types de plurilinguisme :

1. Le plurilinguisme rétrospectif : Cela signifie que l'apprenant apporte en classe son plurilinguisme propre. Il est donc bilingue, disposant de connaissances importantes dans la L2 et possédant ainsi par rapport aux autres apprenants un avantage appréciable en matière de savoir et de maîtrise de cette langue. Un berbérophone apprenant l'arabe (L2) à l'école peut correpondre ce premier type.

2. Le plurilinguisme rétrospectif prospectif : Cela signifie que l'apprenant apporte en classe son plurilinguisme propre et dispose ainsi par rapport aux autres d'une avance appréciable en matière de connaissance langagière, bien qu'aucune de ces deux langues ne soit l'objet de l'enseignement. C'est par le biais de l'enseignement d'une L3 (ou Ln) que l'apprenant développe son plurilinguisme. A titre d'exemple, Un apprenant bilingue (arabophone /berbérophone) qui apprend le français dans un établissement scolaire peut convenir à cette catégorie.

3. Le plurilinguisme prospectif : Cela signifie que l'apprenant vient en monolingue au cours de langue étrangère et c'est par l'enseignement de la langue étrangère que se construit et se développe son plurilinguisme. C'est la situation présumée typique pour l'enseignement spécifique de la première langue étrangère. Nous citons pour ce cas un apprenant du français dont sa langue unique est l'arabe dialectal ou le berbère.

Pour de nombreux élèves à travers l'Algérie, la connaissance d'une langue étrangère est apprise formellement dans le contexte scolaire, en séquence chronologique, par des apprenants au départ monolingues et, en partie, par l'enseignement simultané de plusieurs langues enseignées à la fois.

Jusqu'à présent, les acteurs pédagogiques algériens ne parlaient de « plurilinguisme », que dans les cas où l'apprenant était considéré comme bilingue ou plurilingue, en raison d'un processus naturel d'acquisition des langues et disposait d'un niveau de compétence similaire dans toutes les langues.

Or le plurilinguisme, tel qu'il commence à émerger à l'heure actuelle dans les recherches sur l'enseignement de langues étrangères et tel qu'il apparaît aussi dans les écrits didactiques est un concept différent :

> *« [cette approche] comprend en outre le « concept révolutionnaire » de compétences partielles, qui permet de développer la capacité plurilingue de chacun à des degrés de maitrise hétérogènes, selon les besoins individuels de la vie professionnelle ou privée : le peu que l'on sait d'une langue a déjà de la valeur ; il ne s'agit pas d'un objectif au rabais, mais d'une approche permettant de souligner les deux aspects essentiels de l'apprentissage des langues : pouvoir établir la*

> *communication avec l'autre et parvenir à un niveau minimal pour être motivé à se former tout au long de la vie. »*[389]

Les caractéristiques de ce nouveau concept de plurilinguisme sont les suivantes: celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois du point départ (du zéro), mais au contraire l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue; il n'est pas nécessaire de chercher à atteindre l'idéal (niveau proche du locuteur natif) pour chaque langue à apprendre; le niveau de compétence et le profil linguistique peuvent être très différents pour chacune des langues apprises.

Les récents écrits du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues utilisent le terme de "répertoire" langagier, répertoire qu'il s'agit de développer et dans lequel toutes les capacités linguistiques de l'apprenant trouvent leur place. C'est donc une "compétence plurilingue" qu'il faut développer, compétence qui n'est pas la maîtrise d'une, de deux, ou de trois langues, mais plutôt la construction d'une compétence communicative à laquelle participent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interaction multilatérale.

De ces principes, la diversification et l'alternance des langues (maternelles et étrangères) à l'école nous semblent des stratégies incontournables au développent de cette compétence plurilingue. Contrairement à une illusion forte répandue, l'Algérie n'est pas un pays monolingue. Certes, notre langue officielle l'arabe demeure un objet d'apprentissage commun indispensable. Sa maîtrise par l'ensemble de des élèves constitue, pour l'école algérienne une priorité. Mais, ceci ne doit pas faire oublier que le tamazight constitue une partie de notre capital linguistique national ou de ce répertoire langagier.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit aussi s'inscrire dans cette même perspective favorisant la diversification. Dans une visée pédagogique, cela implique l'harmonisation des curricula des matières linguistiques, au lieu, de l'élaboration des curricula et programmes scolaires pour chaque langue. En effet, une

[389] Rapport d'information n° 63 (2003-2004) de M. Jacques Legendre, élaboré au nom de la Commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003.

approche plurilingue nous exige d'œuvrer à ce que les langues ne soient plus enseignées sans planification et création de synergies d'apprentissage entre elles. Cela ne se fera pas tant que les constructeurs des curricula ne sont pas prêts à prévenir des limites de leur discipline et langue cible respective.

L'alternance des langues dans les situations scolaires de contacts de langues, que ces contacts soient naturels ou suscités, peut revêtir des formes diverses. Elle peut viser, par exemple, la mise en place de compétences langagières et de savoirs transversaux par le biais de la langue maternelle déjà acquise et d'une langue étrangère à apprendre. Ce choix repose sur la formation bivalente des enseignants, et une volonté d'optimiser cette formation. Les questions qui se posent alors concernent les moyens didactiques à disposition, et les conceptions de l'apprentissage qui servent de toile de fond à ces perspectives.

Les expériences entreprises dans cette orientation semblent intéressantes comme celle de la Suisse. S'il est bien entendu qu'elles ne peuvent jamais être totalement transposables ou reproduites intégralement, elles peuvent à l'évidence apporter de solides pistes pour une réflexion méthodologique axée sur la gestion des places réciproques de la L1 et de la L2 dans les enseignements.

La coexistence des langues dans la construction curriculaire et la construction des savoirs constituent alors une stratégie ambitieuse, qui s'appuie sur l'idée que le mouvement nécessaire d'abstraction et de généralisation, qui accompagne toute mise en place conceptuelle, se trouve favorisé quand cette exploration se fait par le biais de deux langues au lieu d'une seule :

> *« […] la coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre est de nature à favoriser une certaine prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées »* [390]

[390] D. Coste et A. Pasquier, « principes et méthodologie », *langue et savoir, Due lingue per sapere*. Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de Vallée d'Aoste. Supplément à *L'école valdotaine 14*, 1992, p.16.

Cette conception qui passerait par le recours alterné aux langues pourrait favoriser une distanciation entre le concept et son étiquette, son autonomisation par rapport au mot, favoriser une prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues utilisées.

La réalisation de cette tâche exige une mise en œuvre de perceptions métalinguistiques qui se développent ainsi en collaboration avec l'utilisation communicative des deux langues.

Appuyée sur une démarche comparatiste, l'alternance des langues peut viser la déstabilisation des stéréotypes et la relativisation de la culture maternelle en proposant des documents qui offrent une certaine opacité culturelle, parce qu'ils mettent en œuvre des écarts qui forcent l'apprenant à un effort de reconsidération et de réajustement.

Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, certaines tâches peuvent indifféremment se construire en langue maternelle ou en cette langue étrangère. L'enjeu de l'alternance raisonnée des langues repose ainsi sur la mise en œuvre d'activités susceptibles de favoriser le passage vers la conceptualisation de savoirs qui sont déjà acquis chez l'apprenant.

III.3.3 LA COMPETENCE PLURILINGUE : UN FONDEMENT IDENTITAIRE

Très souvent associée à une compétence pluriculturelle, la notion de compétence plurilingue permet de décrire la compétence à communiquer d'un individu en mesure d'opérer, à des degrés divers, dans des langues et des cultures distinctes. Cette compétence ne se caractérise pas par la superposition ou la juxtaposition de compétences toujours différentes. Elle est ainsi définie dans le *Cadre européen commun de référence (2000):*

> *« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »*[391]

Il s'agit d'une compétence plurielle ; complexe, composite, parfois partielle, mais qui constitue un tout en tant que répertoire disponible pour un sujet concerné. Toutefois, cette référence à des compétences partielles reste problématique. Par ailleurs, du point de vue didactique, elle marque un tournant important, dans le sens où elle oblige à se détourner du modèle idéal natif monolingue comme cible d'apprentissage.

A ce propos Coste précise que :

> *« Ce n'est pas la juxtaposition [….]. qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes. Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence*

[391] Coste. (D), Moore. (D), Zarate. (G), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Conseil de l'Europe Strasbourg, 1997, Reproduit in *Le français dans le monde, Recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen,* Didier Paris, juillet 1998, p. 8-66.

> *déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités »*[392]

De ces considérations, la notion de compétence plurilingue nous semble particulièrement utile parce qu'elle reconnaît à la fois une maîtrise différente dans chacune des langues du locuteur, ainsi qu'un profil de compétences différent d'une langue à l'autre et des connaissances culturelles qui ne correspondent pas forcément à des compétences linguistiques.

Ainsi un locuteur peut avoir à un moment donné, une maîtrise plus grande dans la langue de scolarisation que dans la langue parlée dans son environnement familial, une connaissance de la culture d'une communauté dont il ne parle pas la langue, une connaissance seulement orale d'une langue et écrite et orale d'une autre langue. Cette compétence, qui peut sembler déséquilibrée, est tout à fait normale: elle correspond au vécu du locuteur, à ses expériences d'apprentissage, aux différentes variétés auxquelles l'apprenant a été exposé.

Elle est aussi évolutive et susceptible à toute progression:

> *« Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui implique aucunement une instabilité, une incertitude, un 'déséquilibre' de l'acteur considéré, mais contribue plutôt dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire »*[393]

La compétence plurilingue se caractérise par sa mouvance et son aspect dynamique qui permettent de mobiliser un répertoire et de le reconsidérer en fonction de ses expériences personnelles, de mettre de côté certaines langues à un moment donné puis de vouloir les réapprendre dans un autre contexte. Nous pouvons imaginer par exemple, un enfant qui à l'école primaire refuse de parler la langue utilisée à la maison

[392] D. Coste, « La notion de compétence plurilingue », Actes du séminaire L'enseignement des langues vivantes, perspectives , Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2001, [http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm], (Consulté le 23 mai 2010)

[393] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2000, p. 105.*

et qui dans le secondaire choisit, si le système lui permet, cette même langue comme deuxième ou troisième langue étrangère.

La compétence plurilingue se manifeste dans des parcours ou des trajectoires et s'inscrit en permanence dans une évolution. L'usage ou la connaissance des différentes langues ou variétés de langues introduites dans le répertoire d'un locuteur plurilingue va évoluer selon le parcours de vie de celui-ci. Et comme le fait remarquer Coste **«** *lorsque l'on parle de compétence plurilingue (et non plus de compétence de communication), on en vient à passer d'une réflexion centrée sur le bilinguisme à une discussion axée sur le plurilinguisme* »[394] .

Et dès lors que les didacticiens ont pris conscience que la compétence plurilingue de l'apprenant évolue dans un contexte plurilingue, il nous semble important d'insister sur le fait que l'apprentissage et l'enseignement des langues ne permettent pas à un apprenant de maîtriser totalement toutes les langues avec lesquelles elle est en contact, mais permet d'acquérir plusieurs compétences partielles. « *L'identité plurilingue suppose que l'on admette de ne jamais maîtriser complètement une langue. La connaissance d'une langue est partielle, seules certaines parties - plus ou moins importantes – de la langue rencontrée au hasard de la vie sont maîtrisées* »[395], écrit Castellotti.

La notion de compétence plurilingue est donc particulièrement pertinente pour reconnaître les langues acquises en milieu familial ou en dehors du contexte scolaire, pour leur donner une légitimité quel que soit leur statut en regard des langues enseignées à l'école, et pour permettre aux apprenants et aux enseignants de modifier leurs représentations vis-à-vis des connaissances linguistiques et culturelles acquises en contexte non institutionnel.

Elle permet ainsi de réduire l'écart entre langues de statut minoré et langues valorisées par le système scolaire et de ne plus envisager le bilinguisme comme un

[394]D. Coste, *ibid.*
[395]V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international, 2001, p.19.

handicap dans certains cas, mais comme un avantage, quelle que soit la langue ou la variété de langue, quel que soit le contexte de son acquisition, quel que soit le niveau de compétence selon les domaines d'usage concernés.

Dans cette évolution, la notion de compétence plurilingue pénètre le champ des politiques linguistiques. Il ne s'agit plus "seulement" de promouvoir une diversification de l'offre et de la demande en langues dans les contextes scolaires. Le problème est de gérer une pluralité de fait qui donne lieu à tensions et conflits possibles à l'intérieur de territoires où se sont introduits des changements de rapports de domination ou des affirmations nouvelles de minorités anciennement implantées.

Le plurilinguisme se trouve de fait placé en rapport tendu avec d'autres types de pluralité : pluralité des statuts des langues, pluralité des cultures, des communautés, pluralité des appartenances, pluralité des instances de socialisation.

Du coup, au gré de ses usages institutionnels, la notion de compétence plurilingue, prise dans différents domaines, se complexifie qui, d'abord didactiques et sociolinguistiques, deviennent aussi politiques. Et parallèlement, pour le plan individuel, la compétence plurilingue est dès lors à relire sous l'angle de la pluralité des valeurs du répertoire dont elle dispose, composantes de diverses origines et dont les fonctions et statuts diffèrent. L'ensemble de ces composantes, se considère comme facteur constitutif d'une identité plurielle.

III.3.4 VERS UNE APPROCHE PLURILINGUE CONTEXTETUALISE

La question du développement de la didactique du plurilinguisme à l'institution scolaire est étroitement liée à l'orientation sur l'étude et le développement de la perspective de l'apprenant qui façonne la recherche en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues ces dernières années.

Du point de vue de la didactique du plurilinguisme, l'objectif de l'enseignement des langues est en train de changer radicalement. Dans le domaine scolaire, il ne saurait s'agir d'enseigner un maximum de langues sur ce modèle idéal et d'accumuler dans chaque langue un maximum de connaissances et de compétence linguistique. Il paraît beaucoup plus sensé de structurer les éléments de base de l'apprentissage des langues, de façon à développer dans chaque langue des profils correspondant aux besoins socioculturels et identitaires surtout dans des pays qui traversent des crises linguistiques et identitaires.

La didactique traditionnelle des langues (maternelles ou étrangères) était plutôt axée sur des questions de contenu de curriculum (par exemple, répartition du programme de grammaire et mise en place d'une progression stricte dans l'enseignement de cette matière); ou sur des questions relatives à l'enseignement (développement de méthodes pédagogiques obligatoires et homogènes, contrôle et orientation du comportement d'apprentissage). En plus, des questions relatives à évaluation du processus d'apprentissage (tests sur la matière enseignée, notes) qui occupaient une place privilégiée.

Dans cette perspective méthodologique, nous ne prêtons guère d'attention aux particularités linguistiques et culturelles des apprenants, puisque selon les approches classiques en didactiques l'enseignement d'une langue étrangère s'adressait à une élite relativement homogène en termes d'âge, d'origine, de culture générale et de volonté de réussir.

A l'époque de la mondialisation et à la montée des revendications identitaires liées à des intentions linguistiques, la nécessité de se pencher plus vigoureusement sur

l'apprenant et sur ses besoins linguistiques spécifiques s'est augmentée, à mesure que croissait la demande d'enseignement des langues maternelles ou étrangères marginalisées ou exclues du système éducatif et la nécessité d'introduire de nouveaux groupes d'apprenants à cet enseignement , ce qui a fait clairement apparaître que nous ne pouvions atteindre les objectifs fixés avec les approches d'enseignement traditionnelles.

Parmi les aspects déterminants de cette approche orientée sur l'apprenant et le développement d'une didactique du plurilinguisme, nous citons les éléments suivants:

1. Acquis linguistiques antérieurs et représentations identitaires:

Quelles expériences et quelles connaissances l'apprenant apporte-t-il, c'est-à-dire quelle connaissance préalable des langues à apprendre, possède-t-il déjà? Quel rôle cet acquis joue-t-il dans l'apprentissage?

2. Besoins linguistiques et ancrages identitaires:

Quelles attentes les différents groupes d'apprenants ou l'apprenant individuel ont-ils par rapport à l'utilisation de la langue étrangère qu'ils apprennent?

3. Expériences d'apprentissage des langues:

Quelles expériences d'apprentissage ont façonné auparavant le comportement de l'apprenant dans l'apprentissage des langues ? Comment faire prendre conscience à l'apprenant de ces expériences acquises et comment en transmettre de nouvelles pour un apprentissage plus efficace?

4. Profils linguistiques:

Quels sont les objectifs à atteindre dans l'enseignement des langues en question? Ces objectifs doivent-ils être les mêmes pour toutes les langues enseignées et tous les apprenants?

Partons du principe que,

> *« Les individus acquièrent une langue, et quelquefois plus d'une, dans le processus de socialisation qui commence dès la naissance : l'acquisition des langues est ainsi un élément profond du développement d'un sentiment d'appartenance à un (ou plusieurs) groupes sociaux et culturels. L'acquisition des langues comprend donc l'acquisition d'une compétence culturelle et celle de la capacité de vivre ensemble avec d'autres. L'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels et celle-ci peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est en train d'acquérir. La profondeur de cet engagement et l'identification avec des groupes et des individus qui parlent d'autres langues dépend non seulement de l'acquisition des langues mais de nombreux autres facteurs individuels et sociaux, ainsi que des modalités d'apprentissage. »*[396]

Et que la politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire (dans les années 70) fait que le français a perdu la place prépondérante qu'il occupait auparavant dans ce domaine. La modification des programmes des langues étrangères, et des langues en général (arabe et berbère compris), ainsi que des modes d'organisation de leurs enseignements.

Toutes ces considérations ont participé à l'adoption et à l'introduction de la perspective plurilingue que veut se donner la réforme du système éducatif, et qui permet ainsi de sortir à la fois de l'alternative dichotomique arabe - français et de l'alternative réductrice monolinguisme - bilinguisme.

Ces mutations au niveau du système éducatif nous apparaissent prometteuses étant donné qu'ils portent sur la partie centrale de notre questionnement relatif à l'identification des enjeux identitaires du plurilinguisme algérien. Cela interpelle bien sûr un intérêt particulier pour la « didactique du plurilinguisme » telle que définie ici,

> *« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes*

[396] J.-C. Beacco, & M. Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe8. 2003, p.34.

> *parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. »*[397]

C'est pourquoi l'élève en classe d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être considéré comme un « débutant » du fait qu'il possède déjà des compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires ou extrascolaires) qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage d'une autre langue et que, de toute façon, ce qu'il apprendra, c'est à étendre son répertoire et ses compétences plurilingues déjà installées.

L'enseignement des langues étrangères se fait depuis déjà longtemps par l'approche communicative qui vise le développement de quatre habiletés fondamentales interdépendantes (compréhension et production orales et écrites). L'alternance de langues est aussi une composante très importante de cette approche communicative interculturelle plurilingue.

Ainsi, les nouveaux manuels d'anglais conçus pour l'école en Algérie intègrent la dimension plurilingue des apprenants. En effet, dans le manuel de 1ère AM, un glossaire bilingue arabe / français est proposé à la fin du livre. Dans le manuel de 2ème AM, certains exercices comportent la consigne suivante : *translate into a language you know (Arabic,Tamazight, French).*

Dans le même sens, les nouveaux programmes de langues de 1ère AM, publiés en avril 2003 et rédigés en français, portent sur quatre langues en même temps : arabe, amazighe, français, anglais. Les orientations méthodologiques sont clairement de type socioconstructivistes, visant des compétences communicatives.

---

[397] Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1e ed. 1996 ; 2e ed. corr. 1998. Paris, Didier , : p. 11
http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activités_en_matière_de_politique/Guide/
http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Les textes distinguent les places différentes des quatre langues dans la société algérienne, même si des stéréotypes ou des approximations discutables subsistent. Ainsi le programme de « français *langue étrangère* » vise des compétences très élevées, alors que les compétences visées en anglais restent instrumentales : l'écart est significatif même en tenant compte du décalage de début d'apprentissage.

Dans les documents d'accompagnement de ces nouveaux programmes de français, nous citons par exemple : *« Passer d'une langue maternelle (connue) vers une langue étrangère (en voie d'apprentissage) est souvent source d'interférences du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. L'exploitation de l'erreur, dénuée de toute connotation dépréciative, fera que celle-ci sera considérée comme une étape intermédiaire dans l'apprentissage »* ou encore : *« la compétence du 'bien parler' peut se définir comme la capacité à s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication ».* Dans les documents d'accompagnement des programmes d'anglais, présenté comme « deuxième langue étrangère », nous constatons que l'introduction d'une deuxième langue étrangère se fonde sur les acquis antérieurs de l'élève.

Des grilles d'autoévaluations sur le modèle du *Portfolio* européen des langues se trouvent à la fin de chaque projet. Elles sont rédigées en anglais et permettent à l'élève d'évaluer ses compétences et de faire le point sur la somme de ses connaissances. Les concepteurs des manuels ont compris qu'ils devaient dispenser désormais un savoir-faire en cohérence avec un savoir être.

Il ne s'agit certes pas encore d'une véritable didactique du plurilinguisme. Les langues et leur enseignement restent massivement distincts et rien n'indique que les compétences visées sont celles de plurilingues et non de monolingues. Mais, si nous procédons à la comparaison de ces nouvelles orientations aux programmes précédents, nous mesurons l'importance du changement de perspective, lequel permet désormais d'envisager de passer à une étape plus affirmée.

Partant de là, il nous semble important de voir quels sont les principes à retenir pour une didactique du plurilinguisme dans le système éducatif algérien. Car les enseignants doivent tenir compte, dans leur démarche pédagogique, du plurilinguisme des

apprenants dans l'enseignement / apprentissage des langues. De fait, certaines recherches[398] ont montré que ce plurilinguisme est inévitablement présent dans la classe, même dans un contexte qui lui est défavorable. Il apparaît donc plus judicieux de le prendre en compte de façon raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser, plutôt que de l'ignorer.

Ce sont les recherches récentes en didactique du plurilinguisme qui ont étudié principalement l'introduction des pré-acquis linguistiques et culturels des apprenants dans les stratégies didactiques et pédagogiques. Or, comme nous l'avons déjà souligné à propos de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif algérien, il s'avère que la dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage a été relativement omise jusqu'ici.

Il est indispensable de s'intéresser aux langues de « départ » et aux compétences plurilingues pré-acquises des apprenants dans leur contexte familial et social. Celles-ci peuvent et doivent jouer un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue, c'est-à-dire dans l'extension multidimensionnelle de leur répertoire linguistique. Par ailleurs, un des principes fondamental à retenir pour une didactique du plurilinguisme est de doter les apprenants des moyens leur permettant la communication interculturelle.

En effet, didactique du plurilinguisme et didactique interculturelle allant de pair, il s'agit d'intégrer le savoir culturel diversifié des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, intégrer dans l'espace scolaire les différences de langues et de cultures et les modalités de gestion de ces différences. Il faut développer la conscience et la réflexion des élèves quant à la diversité et à la rencontre des langues et des cultures.

Il est nécessaire de proposer des activités, des observations menées non seulement en direction de la langue maternelle des élèves, des différentes langues maternelles lorsque l'univers scolaire se présente comme linguistiquement hétérogène, mais

[398] Cf, l'article de N. Cherrad, « Langues, cultures et interactions en classe français », in Synergies *Algérie* n° 4 - 2009 pp. 239-253

également en direction des autres langues présentes à des degrés divers dans l'environnement des élèves. L'enseignant pourra donc s'appuyer sur le répertoire plurilingue des élèves, de la société algérienne et de ses partenaires. Cela est d'autant plus nécessaire dans la mesure où, dans une situation de plurilinguisme, il y a un écart linguistique et culturel entre la langue de l'école et les pratiques linguistiques variées de l'environnement quotidien.

Aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant doit prendre en compte le parler propre de l'élève car *« une telle approche pédagogique a l'avantage de dissimuler ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle »*[399].

Il s'agit également de retenir comme principe l'usage raisonné de l'alternance codique, sachant que celle-ci est une conséquence et un indicateur de la pluralité linguistique. Il est vrai que si les changements de langues jalonnent très régulièrement le déroulement des cours de langues étrangères, leur présence obéit à une grande diversité d'une classe à une autre.

La didactique du plurilinguisme doit être indissociablement accompagnée d'une didactique de l'interculturalité. C'est pourquoi nous adoptons les principes formulés dans l'extrait suivant qui sont fondamentaux dans le domaine de l'apprentissage interculturel :

> *« L'exemplarité des efforts pédagogiques pour permettre aux élèves de comprendre les cultures étrangères et les problèmes de toute communication interculturelle. L'apprenant doit comprendre que la culture de sa famille, de son environnement et de sa nation ne représentent qu'une ou peut-être deux formes culturelles parmi quelques milliers d'autres qui existent. »*[400]

Mais également avoir pour principe d'enseigner une compétence interculturelle à travers une réflexion sur les langues et les cultures pour notre propre pratique communicative personnelle.

---

[399] L. Dabène, *op.cit.*, p. 154.
[400] *ibid.*

Ainsi, l'enseignant de langues apparaît bien sûr comme un des acteurs privilégiés de la mise en place de cet enseignement plurilingue et de la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les élèves. Il lui faut pour cela développer une capacité à cerner, valoriser et tirer parti de la complexité, de la singularité et de la diversité des contextes et des locuteurs pour élaborer des situations éducatives fondées sur la prise en compte de cette diversité.

Des formations conçues en ce sens sont nécessaires pour accompagner les enseignants dans le développement de compétences professionnelles en accord avec cette dimension, qu'il s'agisse de savoirs (sur les langues, les cultures, leurs relations..) de savoir-être (valorisation de la diversité, prise de conscience des enjeux d'une éducation plurilingue…) ou de savoir-faire professionnels (mise en œuvre concrète d'activités portant sur la diversité linguistique et culturelle). Parallèlement, ces formations doivent chercher à favoriser une évolution des représentations à la fois vis-à-vis des langues et des cultures et vis-à-vis de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vers une conception de l'éducation aux langues à la fois plus globale et plus réflexive. Car la didactique du plurilinguisme considère l'enseignant de langue non plus seulement comme un enseignant d'une langue mais aussi et parallèlement comme un enseignant de langues et un *« formateur de plurilingues »*[401].

En somme, le modèle traditionnel d'apprentissages linguistiques séparés, hiérarchisés n'est plus adapté aux réalités sociales, linguistiques et culturelles des sociétés. L'enseignement des langues à l'école ne peut plus se fonder uniquement sur l'apprentissage forcément partiel de connaissances linguistiques fragmentées, dans quelques langues. Si un tel enseignement est bien sûr rendu nécessaire par la réalité économique et sociale, il n'est par contre plus performant. La prise en compte de la diversité et de la pluralité dans une éducation aux langues beaucoup plus cohérente fondée sur des synergies entre les divers apprentissages langagiers nous semble être l'une des pierres que le monde éducatif doit apporter à la construction d'une identité collective dans notre société.

[401] M. Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2000, p.42.

CONCLUSION

Parvenu au terme de ce travail de recherche qui s'inscrit dans le champ vaste de la sociolinguistique, il convient à cette étape d'en tirer les enseignements principaux tant heuristiques que théoriques.

La problématique que nous nous sommes évertuée à résoudre résidait dans le rôle décisif de la langue dans le processus de construction identitaire. Plus précisément, notre réflexion de départ portait sur les rapports cruciaux entre les pratiques langagières plurilingues et l'identité collective dans le contexte algérien. D'où la nécessité de traiter le triptyque : langues, cultures et identités dans une vision conjonctive et non exclusive.

La présente recherche partait donc de l'idée que le plurilinguisme constitue un atout majeur et non un obstacle pour une société telle que la nôtre dont la pluralité linguistique est une composante intégrée de son identité collective .

L'hypothèse heuristique qui nous a guidé tout au long de ce travail stipule que loin d'être un outil simple de transmission et de communication d'information, la langue dispose intrinsèquement d'une charge affective qui apparaît donc comme un vecteur de la construction identitaire de la collectivité. Cette dimension symbolique confère à la langue une fonction identitaire l'enrichissant ainsi sur plan conceptuel.

Nombreuses sont les études qui ont traité de l'identité, chacune choisit son terrain d'investigation et adopte une approche différente de celle de l'autre. Il en résulte une abondance de définitions sans qu'il y ait toujours consensus entre elles. Ainsi, pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes appuyé sur l'approche glottopolitique susceptible à la fois de nous éclairer la complexité de la situation sociolinguistique de l'Algérie et de nous procurer une description objective des divers enjeux résultants de la prise en charge de langue dans le processus de construction identitaire. Dans cette perspective, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire dans l'objectif de comprendre l'apport des représentations linguistiques des Algériens dans ledit processus.

Toutefois, l'approche menée tout au long de la présente recherche ne s'est pas limitée au découpage par points de vue disciplinaire restrictive. Au contraire, nous avons eu recours à l'approche interdisciplinaire à des moments où nous avons senti la nécessité de conduire un échange autour d'un phénomène ou un concept complexe tel que l'identité. Puisque très vite est apparue avec netteté cette complexité conceptuelle à laquelle nous sommes inévitablement confrontés.

Par ailleurs, l'enjeu de cette recherche n'était pas de parcourir cette insuffisance définitoire et cette pléthore de termes complexes. Nous avons plutôt entrepris cette étude avec l'objectif de mieux comprendre comment les référents linguistiques communs de notre société algérienne peuvent participer positivement au processus de construction identitaire.

A présent, nous résumons les grandes articulations de notre recherche ainsi que les moments forts qui lui ont imprimé sa structure.

En entreprenant cette recherche, nous avons été très vite heurté à des notions, à la fois, complexes et ambiguës. Cette complexité que nous l'avons signalée à plusieurs reprises résulte de leur appartenance à des champs disciplinaires diverses.

Raison pour laquelle, dans la première partie de la thèse qui a reposé sur une démarche fortement interdisciplinaire, nous avons conduit une recherche définitoire qui nous a permis de délimiter précisément les concepts élémentaires que nous voulions étudier et d'en clarifier le contenu.

Ainsi, l'exposé des différentes approches sur l'identité a reflété les difficultés conceptuelles qui se sont dressées devant nous, au point où nous sommes ressentis :

> *« Qu'on a l'impression d'un domaine éclaté, d'approches incompatibles, qui se réfèrent à des choses différentes. Les chercheurs le reconnaissent souvent qui affirment que la notion même d'identité est mal définie ; que le rôle de l'identité, sa nature et sa portée sont problématiques ; que la place de l'identité dans le rapport individu société est à clarifier »*[402].

[402] P. Moessinger, *Le jeu de l'identité,* Paris, PUF, coll. « Le sociologue », 2000, p. 1.

Car si nombreuses sont les conceptions défendues du concept de l'identité dans la littérature actuelle. Mais notre examen analytique nous a explicité qu'elles ont souvent l'inconvénient de ne pas mettre en exergue le domaine de la sociolinguistique dans lequel s'inscrit cette recherche.

Au terme du premier chapitre, nous sommes en mesure de proposer une définition précise de la notion d'identité en sociolinguistique et d'étoffer en retour la diversité relative aux différentes définitions proposées en d'autres disciplines. Ainsi nous sommes parvenu à la formulation suivante :

L'identité est une structure multidimensionnelle dynamique qui se construit relationnellement en interaction non seulement avec autrui mais aussi selon les multiples contextes. En effet, du point de vu synchronique l'identité collective semble relativement stable en se reposant sur des référents identitaires divers partagés et assumés par les membres d'une communauté donnée. En outre, la culture, la nation, le territoire, l'histoire…etc., la langue en constitue la composante édificatrice.

En plus de la complexité conceptuelle, nous avons clarifié l'hétérogénéité dans la multiplication de termes connexes à celui d'identité. Puisque, au départ, leurs relations n'étaient pas ni suffisamment définies ni clairement précises.

Nous avons également évoqué les enjeux politiques des relations entre langue et identité, en insistant sur le fait que la langue pourrait être à la fois objet et instrument d'un pouvoir. Du fait, sur le plan politique la langue ne peut se réduire à un simple mécanisme de transmission de l'information, elle permet d'agir non seulement sur les membres d'une société mais également sur la réalité de contexte social lui-même.

Dans cette perspective, l'analyse du cas du nationalisme algérien nous a démontré que la langue est indissociablement liée au concept de nation et que la politique linguistique représente une donnée centrale dans la formation de la nation.

Cette première partie nous a confirmé que l'identité se construit à travers un processus en perpétuelle évolution qui s'efforce de prendre en compte, sans exclusion,

la diversité des référents identitaires de la société en question. La richesse des éléments constitutifs juxtaposés, confrontés ou en interaction de l'identité résulte leur multi-dimensionnalité. L'identité est donc une structure dynamique ou un système identificatoire et non pas un produit fini. Cette conception positiviste sera soutenue tout au long de la présente étude.

La deuxième partie a peint la complexité du paysage linguistique de l'Algérie. Ensuite, l'examen critique de la politique linguistique algérienne nous a permis de déterminer leur retombée identitaire et culturelle et en particulier dans le domaine de l'éducation nationale.

Ainsi, la situation linguistique de l'Algérie se caractérise non seulement d'un plurilinguisme souvent découpé en triade : langues maternelles (arabe dialectal ou tamazight), arabe classique et langues étrangères (principalement le français); mais elle s'est présentée également comme étant multiglossique où l'arabe dialectal comme le tamazight s'atomise en d'innombrables variétés dialectales régionales qui forment quasiment un continuum.

En outre, l'idéologie nationaliste qui sous-tend la politique linguistique menée par l'Etat algérien, notre analyse a révélé que les enjeux identitaires de ladite politique se planifiaient au moyen de trois types d'intervention : arabisation dont l'objectif est l'incarnation du fondement arabo-musulman, constitutionnalisation du tamazight qui vise la réintégration de la dimension amazighe et francophonisation hésitante entre un statut reflétant le passé colonial et un usage traduisant la réalité actuelle.

Du même, notre examen minutieux de la disposition légale la plus récente de la politique linguistique en Algérie à savoir la *Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant Loi d'orientation sur l'Education Nationale* a retracé, à travers les finalités officielles assignées à l'enseignement des langues présentes au sein de l'école, les lignes directrices de la politique linguistique éducative algérienne dans le rapport qui l'entretient à l'identité.

La dernière partie de notre cheminent, qui s'est attachée essentiellement aux processus de construction identitaire dans l'institution scolaire et universitaire, a envisagé quelques articulations possibles entre sociolinguistique, acquisition et didactique des langues.

Puisque tous les pays au monde, de quelque modèle socioculturel et politique dont ils s'inspirent, utilisent l'institution scolaire non pas seulement comme lieu d'enculturation de l'enfant aux multiples valeurs de rationalité universelle, mais aussi comme espace institutionnel de l'apprentissage des caractères nationaux de l'identité collective. L'école est considérée, donc, comme un site de reproduction et de production culturelle, sociale et identitaire. Du fait, la politique de construction identitaire pénètre donc dans le monde concret de notre quotidien par le biais de la langue, de la culture et de leur l'enseignement

De ce fait, l'école algérienne semble jouer un rôle unificateur de plus en plus considérable dans la façon dont les élèves développent leur rapport à l'identité, en particulier en ce qui concerne le rapport à la langue et à la culture parce que la réalité de la salle de classe nous a traduit un pluralisme linguistique et culturel au sein de la clientèle scolaire.

C'est pourquoi la politique relative à l'enseignement des langues en Algérie doit reconnaître que la diversité culturelle et ce pluralisme linguistique de l'Algérie constituent un précieux atout pour le pays et se fixe comme tâches de promouvoir le plurilinguisme à travers le développement des langues maternelles, nationales ou officielles et le respect pour toutes les langues internationales utilisées dans le pays qui s'imposent au sein du marché linguistique mondial telles que l'anglais et le français

Aujourd'hui, la diversification de l'enseignement des langues constitue un des enjeux culturels et identitaires de toute politique linguistique éducative, à la fois réaliste et ambitieuse, qui doit donc reposer sur une solide approche. Par conséquent, l'adoption du plurilinguisme à l'école parait comme une nécessité politique.

Dans cette optique, où l'enseignement des langues est considéré comme instrument d'une politique linguistique qui se situe au niveau d'une politique éducative générale, la question d'un enseignement plurilingue doit constituer une préoccupation majeure de notre système éducatif.

Toutefois, les approches en didactiques des langues n'ont jusqu'ici que très rarement poursuivi des objectifs tenant suffisamment compte des conditions réelles et des spécificités d'une situation sociolinguistique complexe telle que la nôtre, il faut adopter une pédagogie qui inclurait une approche plurilingue contextualisée et orientée vers la construction d'une identité collective.

La formation de l'identité nationale est en effet liée à des processus de socialisation et d'intégration sociale par le biais de l'éducation plurilingue susceptible de développer une compétence plurilingue conçue comme un fondement identitaire dynamique. Ainsi, cette approche plurilingue que nous préconisons parait en adéquation avec notre perspective glottopolitique dans laquelle la sociologie linguistique, la sociolinguistique et la psycholinguistique sont en étroite interaction.

Les résultats de l'enquête par questionnaire, menée en contexte universitaire, a permis l'obtention de réponses sur la fonction et l'apport des représentations linguistiques plurilingues dans le processus de construction identitaires en milieu estudiantin algérien.

Les données recueillies se sont réparties en quatre principaux thèmes que sont : Répertoires et pratiques langagières des étudiants, appréciations et statuts des langues à l'université, attitudes et représentations linguistiques des étudiants et enjeux identitaires du plurilinguisme à l'université.

A l'issue de l'enquête que nous avons conduite, quelques résultats restent à ce jour à exploiter à cause de la quantité de données chiffrées recueillies. La multiplicité des corrélations envisageables entre les différents variables de notre enquête nous a obligé aussi d'aborder quelques phénomènes en ellipse et d'autres restent à traiter.

Par conséquent, le bilan qui suit doit être considéré bien plus comme une synthèse sélective des résultats.

D'abord, malgré l'entreprise d'arabisation conduite officiellement par l'Etat, le milieu universitaire a reflété une véritable situation plurilingue. Du fait, notre enquête a montré, tout d'abord, que le plurilinguisme qui constitue une réalité est officiellement subi par l'institution pour des raisons instrumentalistes et favorablement assumé par les étudiants. Ensuite, en milieu estudiantin algérien, les langues d'usage se répartissent selon les compétences suivantes: l'arabe algérien est le plus parlé, puis l'arabe classique et le français en deuxième position et le tamazight est classé en troisième position.

A l'université algérienne, la question linguistique est moins épineuse. La souplesse de l'approche instrumentaliste conduite par ces institutions a pu atténuer l'acuité de cette question conflictuelle. Cette tendance qui découle d'une représentation objective du capital linguistique s'est concrétisée par une prise en compte volontaire du plurilinguisme.

De plus, les attitudes positives affichées envers l'arabe classique reflètent son statut officiel et confirment notre hypothèse que loin d'être une langue étrangère l'arabe enseigné dans le contexte universitaire convient davantage à l'arabe standard moderne, une forme intermédiaire entre l'arabe classique et l'arabe dialectal.

Quant aux attitudes des étudiants envers les langues étrangères considérées ici comme médium offrant l'accès aux connaissances, elles sont positives. Du fait, elles n'étaient pas perçues comme étant une menace à l'identité nationale.

A travers les attitudes d'attachement aux langues maternelles affichées clairement par l'ensemble des étudiants s'exprime un sentiment naturel envers des composantes de leurs identités personnelles. Il est donc évident que les étudiants reconnaissent que ces langues maternelles constituaient des référents identitaires incontournables

D'emblée, les étudiants enquêtés ont exprimé une opinion favorable à la prise en charge du plurilinguisme à l'université. Ces représentations linguistiques se sont traduites par l'adoption d'une identité non restrictive conçue dans sa pluralité linguistique. En effet, notre enquête a pu, démontrer comment ces représentations et attitudes élaborées collectivement par cette classe sociale estudiantine peuvent remplir une fonction principale dans ce processus de construction et de renforcement de l'identité collective du groupe social.

Arrivons maintenant aux apports de la recherche à laquelle nous nous sommes livrées qui, sommairement, ne sont considérés qu'une modeste contribution à la réflexion menée dans le domaine de sociolinguistique en contexte algérien ainsi qu'aux questions identitaires et culturelles qui y sont attachées. En revanche, nos principales contributions se résument ainsi :

- Cette recherche a montré comment l'identité algérienne dans sa dimension linguistique se construit sur une pluralité *de facto* dans ses deux composantes constitutives l'arabe et le tamazight, tout en dépassant une focalisation fondée sur la dualité conflictuelle langue arabe versus langue française particulièrement axée sur le passé colonial.

- Notre réflexion nous a permis également de valoriser le plurilinguisme comme une prometteuse approche réconciliatrice des différentes langues constitutives de l'identité algérienne. Ainsi, cette démarche prémunira la société algérienne des menaces résultant de l'hégémonie d'une langue sur les autres en présence dans la situation en question.

- A l'instar de ce travail, nous avons démontré que la prise en charge institutionnelle de la diversité linguistique surtout du tamazight peut favoriser chez les berbérophones l'intégration ainsi que l'accroît du sentiment d'appartenance à cette nation plurielle. La reconnaissance de la référence à la berbérité qui constituent avec l'arabité et l'islamité les trois dimensions de l'identité nationale est loin d'être considérée comme menace de l'Algérianité ; au contraire bannir ce sentiment de

négligence et d'exclusion en assignant au tamazight le statut revendiqué par les tenants de la question tamazigtophones peut contribuer efficacement à la construction d'une véritable identité collective. Cela nécessite aussi des efforts considérables à déployer de la part des spécialistes de cette langue pour normaliser ses variétés multiples. Bref, l'attachement aux langues maternelles contribuera à la prise de conscience identitaire et la production du consensus identitaire.

- Théoriquement, cette étude a contribué grandement à rassembler des éléments de définition du concept de l'identité propre au contexte sociolinguistique. Nous avons pu définir donc quelles étaient les spécificités de la notion en sociolinguistique.

Malgré le souci de notre recherche envisagé à la conformité aux exigences de la rigueur méthodologique, nous devons lui reconnaître deux limites :

En premier lieu, des réserves sont à prendre dans notre démarche de généralisation des résultats de notre enquête. Nous devons prendre en considération le niveau d'instruction et intellectuel de la population objet de l'enquête ainsi que les particularités relatives aux pratiques et les compétences linguistiques des étudiants universitaires par rapport aux autres membres de la communauté linguistique algérienne.

Toutefois, ces limites ne concernent que volet des représentions linguistiques qui peuvent varier grandement d'un groupe social à un autre ou d'un domaine à un autre, sinon les conclusions générales, auxquelles nous sommes abouties et qui confirment l'apport du plurilinguisme dans le processus de construction identitaires resteront fiables et peuvent être légitimement généralisées.

Le second point auquel nous devons prendre des précautions, est relatif à la technique rédactionnelle investie dans la rédaction de cette thèse. Il est évident pour le lecteur que notre plan de travail est restreint en matière de sous-titres. Raison pour laquelle, une longueur des textes traitants des sous-titres des différents chapitres est reprochable.

A ce propos nous précisons que, tout au long de la rédaction, nous avons veillé à satisfaire les règles de la grammaire du texte, en particulier, celles de la progression et de la cohésion textuelles. En revanche, nous reconnaissons que le suivi de notre cheminement à travers nos textes exige une lecture linéaire progressante avec la construction du sens.

Pour ne pas conclure cette recherche, qui ne s'est intéressée qu'à la dimension identitaire de la question linguistique en Algérie, nous sommes convaincu qu'elle ne se prétend pas exhaustive. Puisque tout au long de cette recherche, nous avons abordé différents points qui méritent de faire l'objet de recherches ou de développements scientifiques particuliers et que nous n'avons pas pu approfondir dans le contexte du travail présenté ici.

D'autres pistes sont donc envisageables qui pourraient prendre en compte d'autres dimensions que nous avons délibèrent écartés pour satisfaire l'exigence méthodologique de pertinence. Plus particulièrement, la fonction économique des langues dans une situation plurilingue comme celle décrite tout long de cette recherche semble en étroite complémentarité avec la problématique traitée dans la présente étude. Car cette éventuelle piste de recherche est censée répondre à des questions récurrentes telles que, quels sont les coûts de la politique linguistique du plurilinguisme et quels en sont les bénéfices? Quels sont les secteurs et les établissements qui en profitent financièrement? Dans quelles conditions le plurilinguisme peut-il devenir un facteur économique positif et contribuer au développement de la société, et à la croissance de l'économie du pays ?

Partant des enjeux académiques et scientifiques du plurilinguisme légèrement révélé par notre enquête, il serait donc intéressant de prévoir une étude qui s'interroge sur le rôle que jouerai le plurilinguisme dans les processus de construction et de transmission des connaissances et des savoirs au sein des universités algériennes. Cette recherche porterai également sur une plausible politique plurilingue pour l'enseignement supérieur respectueuse de la pluralité linguistique. Cette future

recherche peut aussi s'attacher aux pratiques langagières observables dans le contexte universitaire pour pouvoir proposer un modèle de communication plurilingue propre à cette situation.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBACI, (A), « La diversité linguistique en Algérie : entre le proclamé et le vécu », in Colloque *Diversité et innovation en milieux socioprofessionnels*, 30 novembre, 1er et 2 décembre 2011, Maison des Sciences de l'Homme de Clermont Ferrand, URL: [http//comsol.univbpclermont.fr/IMG/doc/Abbaci_langues_et_diversite.doc], *(consulté le 23/04/2012).*
- ABDALLAH-PRETCEILLE. (M) & PORCHER. (L), *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996.
- ABDALLAH-PRETCEILLE. (M), « Compétence culturelle, compétence interculturelle, pour une anthropologie de la communication », in *Le français dans le monde*, *Recherches et application*, n° spécial, EDICF, Paris, Janvier, 1996, pp.28-38.
- ABDALLAH-PRETCEILLE. (M), *Quelle école pour quelle intégration ?*, CNDP, Hachette Education, Paris, 1992.
- ABOU. (S), *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation.* Anthropos, Paris, 1981.
- AIT DAHMANE. (K), « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation », in *Synergies Algérie,* GERFLINT, n°1 – 2007. pp.173-180.
- AKKARI. (A-J), «Langues, pouvoirs et éducation au Maghreb», URL : [http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2002/akkari/ftxt.htm], (consulté le 17/02/2009)
- ALAMI. (S) *& al*, *Les méthodes qualitatives*, PUF, Paris, 2009.
- AMSELLE, (J-L), *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris, 2001.
- AREZKI. (A), « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive? », in *Synergies Algérie,* GERFLINT, n°2, 2008, pp.191-198.
- ARKOUN. (M), « La grande rupture avec la modernité », in *Le Monde diplomatique, Manière de voir : Le Maghreb face à la contestation islamiste*, Paris, 1994, n° 24 - Novembre-décembre 1994-janvier 1995. pp.40-43.
- ASSELAH RAHAL. (S), *Plurilinguisme et migration*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- ASSELAH-RAHAL. (S) & al, « Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie », disponible en ligne sur URL : [www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pd].
- AYOUB. (G), « La langue arabe entre l'écrit et l'oral », in BISTOLFI. (R) & GIORDAN. (H). (dir)*, Les cahiers de confluences. Les langues de la Méditerranée.* L'Harmattan, Paris, 2002, pp.31-52.
- BAGGIONI. (D) & al, « Communauté linguistique », in MOREAU. (M-L). (éd), *Sociolinguistique : concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, 1997.

- BARKA. (L), « Les langues étrangères en Algérie : Enjeux démocratiques », 2002, URL : [www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf].
- BAYART. (F), « L'Imaginaire dans l'affirmation identitaire », in *Sciences Humaines Hors série,* N°15, Déc.-Janv. 1997. p.43-44.
- BAYLON. (Ch), *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Nathan, Paris, 2002. (2ème éd).
- BEACCO. (J.-C) & BYRAM. (M), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2003, en ligne sur URL : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf].
- BENAISSA. (H), *Tradition et identité*, El-Maarifa, Alger, 2001.
- BEN BELLA. (A), (discours du 5 juillet 1963), cité par, ZENATI. (J), « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété ».
- BENRABAH. (M), « Ecole et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative négative » in *Education et sociétés plurilingues*, PESANDO, Aosta (Italie), n° 13 Décembre 2002.
- BENRABAH. (M), « L'anglais en Méditerranée », in Bistolfi. (R). (éd), *Les langues de la Méditerranée. Les cahiers de confluences,* L'Harmattan, Paris, 2002.
- BENRABAH. (M), *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*, Séguier, Paris, 1999.
- BERQUE. (J), « Pour une anthropologie de l'arabisation au Maghreb », in *Les langues de la Méditerranée*, N°1, L'Harmattan, Paris, 1977.
- BIANCHINI. (L), « L'usage du français au Maghreb », in *Constellations francophones*, n2, 2007-12-20. [http://www.publifarum.farum.it/ezine_printarticle.php?id=77] consulté 07/01/2013
- BILLIEZ. (J), « Etre plurilingue, handicape ou atout », in *Ecarts d'identité*, n° 111, 2007, pp. 88-90.
- BILLIEZ. (J) *& al.,* « Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues », in CASTELLOTTI. (V) & DE ROBILLARD. (D), *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, France pays de contacts de langues*, n° 28. 3-4, 2002, pp. 59-78.
- BILLIEZ. (J) & TRIMAILLE. (C) (2001), « Plurilinguisme, variation, insertion scolaire et sociale », in *Langage et société,* n° 98, 2001, pp. 105-127.
- BILLIEZ. (J), « La langue comme marqueur d'identité », in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n° 2, vol 1, 1985, pp. 95-105
- BLANCHET. (Ph), *Enseigner le Français Langue Etrangère – introduction aux problèmes fondamentaux de la didactique du Français Langue Etrangère*, Cours du

S.U.E.D. Université Rennes 2, URL : [http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/41/1/pdf_Blanchet_metho.pdf], (Consulté 19/11/2010).

- BLANCHET. (A) & GOTMAN. (A), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Armand Colin, PARIS, 2007.
- BONARDI, (C). & ROUSSIAU, (N), *Les représentations sociales,* Les Topos, Dunod, Paris, 1999.
- BOURDIEU. (P), *Ce que parler veut dire,* Fayard, Paris, 1982
- BOURDIEU. (P), *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.
- BOURGEAULT. (G), « Et s'il fallait faire le deuil des finalités… Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », in *Education et Francophonie,* volume XXX, printemps 2002, URL : [www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_1.pdf], (consulté 03/12/2009).
- BOUTEFNOUCHET. (M), *La société algérienne et transition*, OPU, Alger, 2004.
- BOYER. (H), *Langue et identité, sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas, Limoges, 2008.
- BOYER. (H). (dir), *Mots. Langue(s) et nationalisme(s)*, Les langages du politique n° 74, juin 2004, Lyon, ENS Editions.
- BOYER. (H)*, Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 2001.
- BOYER. (H)& LAMUELA. (X), « Les politiques linguistiques », in BOYER. (H). (éd), *Sociolinguistique : territoire et objets*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996.
- Ministère De L'éducation Nationale*, Bulletin officiel de l'Education Nationale. Loi d'orientation sur l'éducation nationale, numéro spécial,* 2008, URL : [www.cniipdtice.dz/cours/loi0804fr.pdf], (consulté le 21/03/2010).
- BULOT. (T) & TSEKOS. (N), *Langue urbaine et identité, langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*, L'Harmattan, Paris, 1999.
- BYRAM. (M), « Langues et identités » Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2006, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE…/EducPlurInter-Projet_fr.pdf*]*
- BYRAM. (M), GRIBKOVA. (B) & STARKEY. (H), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants,* Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur ; Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, disponible en ligne sur URL : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf].
- BYRAM. (M) & ZARATE. (G), *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2000 [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf]

- CALVET. (J-L), *Linguistique et colonialisme*, *petit traité de glottophagie*, Payot, Paris, 2002.
- CALVET. (L-J), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris, 2002.
- Calvet. (L.J) « Identité et plurilinguisme Linguiste » Université de Provence Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation, Paris, 20 - 21 mars 2001. [ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000043001-000044000/000043048.pdf*]*
- CALVET. (J-L) & DUMONT. (P), *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 1999.
- Calvet. (L-J), « Les graphiques d'évaluation des situations plurilingues », in *Plurilinguisme*s, n°2, CERPL, Paris, 1990.
- CALVET. (L-J), « Typologie des politiques linguistique », in GRUENAIS. (M-P). (éd), *Etats de langue*, Fondation Diderot, Paris, 1986.
- CALVET. (L-J), « Les politiques Linguistiques » CALVET. cours, Université de Provence, in [http://francophonie-up.univ-mrs.fr]
- CAMBRA GINE. (M), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2000.
- CAMILLERI. (C), « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie » in CAMILLERI (C). & al, *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1990
- CASTELLOTTI. (V), COSTE. (D) & DUVERGER. (J), «Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire », ADEB et Université François Rabelais, Paris, 2008, URL: [http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf], (consulté le 17/03/2010) ;
- CASTELLOTTI. (V), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, Paris, 2001.
- Cavalli. (M), Coste. (D), Crişan. (A) et van de Ven. (P), « L'éducation plurilingue et interculturel comme projet », Division des Politiques linguistiques [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE…/EducPlurInter-Projet_fr.pdf*] consulté 2010*
- CHABOT. (J-L), *Le nationalisme*, PUF, Paris, 1986.
- CHAKER. (S), « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », in RISPAIL. (M). (éd), *Langues maternelles contacts, variation et enseignement : le cas de la langue amazighe,* L'Harmattan, Paris, 2005.
- CHAKER. (S), *«* Orientations générales pour l'aménagement de la langue berbère : *urgence et réalisme »,* in *Aménagement linguistique de la langue berbère,* Centre De Recherche Berbère, INALCO – Paris, Atelier organisé du 5 au 9 octobre 1998, URL : [www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/bac/amenage1998.pdf]. (consulté le 07/09/2009).

- CHAKER. (S). (éd.), *Langue et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient*, EDISUD, Paris, 1998.
- *Charte d'Alger*, chapitre III / 1., 1964, Disponible en ligne, URL : [http://www.el-mouradia.dz/francais/symbole/textes/charte%20d%27alger.html].
- CHERIGUEN. (F). (éd.), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, L'Harmattan, Paris, 2007.
- CHERRAD. (N), « Langues, cultures et interactions en classe français », in *Synergies Algérie,* GERFLINT, n° 4 – 2009, pp. 239-253.
- CIFALI. (M), « Le Malaise identitaire des enseignants d'aujourd'hui », in *Enseignement Catholique Actualités,* n°25, avril 2000.
- COLETTA. (J-M), « Qui parle et pourquoi ? », in *Langage et société*, n°73, 1995, pp.31-52.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001, Disponible en ligne sur URL : [http://www.coe.int].
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Didier, Paris, 1998 2ème éd **[**http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activités_en_matière_de_politique/Guide/]**,[**http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf]
- COURTINE-DENAMY, (S), « Altérité, philosophie », in *Encyclopédia Universalis*, Edition électronique, France, 1995. Disponible en ligne, [http://www.universalis.fr/encyclopedie/alterite-philosophie/].
- COSTE. (D), « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », in *Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme,* volume 5, numéro 1, 2008, pp.91-107*,* Disponible en ligne sur URL : [http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cah5-1.pdf].
- COSTE. (D), MOORE. (D), ZARATE. (G), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Conseil de l'Europe Strasbourg, 1997, Reproduit in *Le français dans le monde, Recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen,* Didier Paris, juillet 1998, p. 8-66.
- COSTE. (D)& PASQUIER. (A), « Principes et méthodologies, langues et savoirs », in Due Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste, Supplément à L'Ecole Valdôtaine 14, Assessorat de l'instruction publique, Aoste, 1992, pp.13-26.
- COSTE. (D), « Ecole et plurilinguisme » in Le *Français dans le monde, Recherche et application : Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique, Hachette,* Tunis, Février mars 1991, pp. 5-17

- CROCHET. (A), « Le concept de globalisation : mythes et réalités », in AZUELOS. (M). (dir), *Le modèle économique anglo-saxon à l'épreuve de la globalisation*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1996.
- CUCHE. (D), *La notion de culture dans les sciences sociales*, La découverte, Paris, 2004.
- DABENE. (L), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994.
- DAHOU. (F), « Procès anthropologique de la didactique des langues : pour une intelligence pédagogique de la construction identitaire linguistique ». Manuscrits
- DE CARLO. (M), *L'interculturel*, CLE International, 1998.
- DE SAUSSURE. (F), *Cours de linguistique générale*, éd. Payot, Paris, 1995.
- DE SINGLY. (F), « La Fabrique familiale de soi » in *Sciences Humaines,* Hors série N°15, Déc.-Janv. 1997
- DE VOS. (G), « L'identité ethnique et le statut de minorité », in TAP. (P). (éd), *Identité collectives changements sociaux,* Privat, Toulouse, 1980.
- *Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de Barcelone 1996,* Disponible en ligne sur URL *:* [http://www.troc.es/mercator/main-gb.htm], (consulté le 04/10/2010).
- DELOYE (Y), « La nation entre identité et altérité, fragments de l'identité nationale », in CHEVALIER. (J). (dir), *L'identité politique*, PUF, Paris, 1994.
- DERRADJI. (Y), «Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie?», in URL : [http://www.fr/IL-cnrs/ofcaf/15/derradji/html/], (Consulté le 16/11/2009).
- DEVEREUX. (G), *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Gallimard, Paris, 1970.
- Discours publique de Taleb-Ibrahim, A. en 1976 ; cité d'après : Bouchentouf-Siagh, Zohra, 1990, « La Politique linguistique algérienne de 1985 à 1989 ». In : Bulot, Th. et Martin, G.-V. : *Sociolinguistique, didactique du français langue étrangère*. Cahiers de linguistique sociale, IRED, SUDLA, Univ. de Rouen, pp 90-91
- *Document d'accompagnement du programme* de Français, 1ère année secondaire, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Avril 2005.
- DOURARI. (A-R), « Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société », in *Le Soir d'Algérie,* Le 26 - 10 – 2011, disponible en ligne sur URL : [http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2011/10/25/article.php?sid=124924&cid=41], (consulté le 11/02/2012).
- DOURARI. (A-R). « Continuer à imposer l'arabe scolaire est une absurdité», El-watan, 12 mars 2010.
- DOURARI. (A-R). (dir), *Tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement*, Publications du Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight, Alger, 2006.

- DOURARI. (A-R), *Les malaises de la société algérienne : crise de langues et crise d'identité,* Casbah, Alger, 2004.
- DOURARI. (A-R), «Pluralisme linguistique et unité nationale. Perspectives pour l'officialisation des variétés berbères en Algérie », in LAROUSSI. (F). (éd.), *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, Publications de l'université de Rouen, n°233, Rouen, 1997, pp. 5-53.
- DOURARI. (A-R), « Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », in, LAROUSSI. (F). (éd.), *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, Publications de l'université de Rouen, n°233, Rouen, 1997.
- DUBAR. (C), (entretien avec), *Recherche et Formation,* n°41, INRP, Paris, 2002.
- DUBAR (C), *La Crise des identités*, Paris, PUF, 2000.
- DUBAR. (C), *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 2000.
- DUMAS. (R) & Levallois. (B), « Langue arabe et connaissance du Maghreb» in *Enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain* - actes de la DESCO Université d'été octobre 2001, Ministère de l'Education nationale - Direction de l'Enseignement scolaire pour Eduscol, avril 2002, URL : [*http://*media.education.gouv.fr/file/...enseignants/48/9/algerie_acte_111489.pdf].
- EDMOND. (M), *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*, Dunod, Paris, 2005.
- ELIMAM. (A), *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, Editions Dar El-Gharb, Oran, 2004.
- ERIKSON. (E), « La Construction de l'identité », in *Sciences Humaines Hors-série,* N°15, Déc.-Janv. 1997.
- ERIKSON. (E), *Adolescence et crise : la quête de l'identité, Flammarion, Paris*, 1972.
- FITOURI. (Ch), *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Delachaux et Niestlé Editeurs, Neuchâtel, Paris, 1983.
- GASPARD. (F). « Multiculturalisme et identités », in *Recherche sociale, Les enjeux de l'identité,* FORS, Paris, vol 01, n°147, 1998, pp. 59-64.
- GALLIGANI. (S), « Identité plurielle à l'école : catégorisation et diversité des pratiques », in Les *Cahiers de l'Acedle, Notions en question en didactique des langues-les plurilinguismes,* volume 7, numéro 1, 2010, pp.63-82. Disponible en ligne sur URL : [acedle.org/IMG/pdf/Galligani_Cahiers-Acedle_7-1.pdf].
- GEYSS. (R), Bilinguisme *et double identité dans la littérature maghrébine de langue française. Le cas d'Assia Djebar et de Leïla Sebbar*, Thèse de magister en philosophie de l'étude française présenté à l'université de Vienne, En ligne, URL : [www.limag.refer.org/Theses/Geyss/GeyssBilinguisme.pdf]. (consulté le 09/12/2011).
- GHETAS. (Ch), « Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école chez l'enfant algérien de 5 à7 ans » in Billiez. (J). (dir.), *De la didactique des langues à la*

didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, Publications du CDL-LDILEM, Grenouble, 1998.

- GIUST-DESPRAIRIES. (F), « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », in *Education permanente,* Hors série n°128, 3-1996.
- GOFFMAN. (E), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Minuit, Paris, 1973.
- GRANDGUILLAUME, (G), « Langue arabe en Algérie et à Mayotte », in colloque sur le bilinguisme à Mayotte organisé du 20 au 24 mars 2006 par le Vice-Rectorat de Mayotte [http://grandguillaume.free.fr/ar_fr/mayotte.html]
- GRANDGUILLAUME. (G), « Plurilinguisme et enseignement en Algérie : entre langues écrites (arabe, français) et langues parlées (arabes, berbères) ». Colloque sur le bilinguisme à Mayotte (20-21-22-23 et 24 mars 2006) [http://grandguillaume.free.fr]
- GRANDGUILLAUME. (G), « Les enjeux d'une politique linguistique » in , [http://grandguillaume.free.fr/cont/intercultures.html], le 29 juin 2005.
- GRANDGUILLAUME. (G), « La francophonie en Algérie », in *Hermès, Francophonie et mondialisation*, Editions du CNRS, N°40, octobre 2004, pp.75-79.
- GRANDGUILLAUME. (G), « Arabofrancophonie et politiques linguistiques », in *Glottopol revue de sociolinguistique en ligne N°1, Janvier 2003, Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?* URL : [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol]
- GRANDGUILLAUME. (G), « Les enjeux de la question des langues en Algérie » in, BISTOLFI. (R) & GIORDAN. (H). (dir)*, Les Cahiers de confluences. Les langues de la Méditerranée.* L'Harmattan, Paris, 2002, p. 141-264.
- GRANDGUILLAUME. (G), « Arabisation et légitimité politique en Algérie » in CHAKER. (S). (éd), *Langues et pouvoir : de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*, EDISUD, Aix-en-Provence, 1998.
- GRANDGUILLAUME. (G), « Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », in LAROUSSI. (F). (éd.), *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, Publications de l'université de Rouen, n°233, Rouen, 1997.
- GRANDGUILLAUME. (G), « L'oralité comme dévalorisation linguistique » in *Peuples Méditerranéens, Langue et stigmatisation sociale au Maghreb*, N°79, avril-juin 1997, p.9-15.
- GRANDGUILLAUME, (G)*,* «Par delà les frontières et les langues », Annuaire de l'Afrique du Nord 1990, Paris, CNRS Édition, 1992*,* pp. 263-268.
- GRANDGUILLAUME. (G), « Les problèmes de l'arabisation », in *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1983, p.29-44.
- GRANDGUILLAUME. (G), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve & Larose, Paris, 1983.
- GRUENAIS. (M-P). (éd), *Etats de langue*, Fondation Diderot, Paris, 1986.

- GUAYBESS. (T), « Médias arabes et audiences transnationales : le nouveau médiatique arabe », in BISTOLFI. (R). (éd.), *Les langues de la Méditerranée*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp.
- GUERRAOUI. (Z) & TROADEC. (B), *Psychologie interculturelle*, Armand Colin, Paris, 2000.
- GUESSOUM. (A), «Problématique linguistique en Algérie », in BISTOLFI. (R). (éd.), *Les langues de la Méditerranée*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp.
- GUILHOT. (N), « Les enjeux de la mondialisation », in JALLON. (H). (dir.), *Les enjeux du débat public contemporain*, La Découverte, Paris, 1999.
- GUINOT-DELERY. *(J-M), Quelle place pour les langues et cultures d'origine des enfants issus de l'immigration ?,* Actes de la Rencontre Régionale du mercredi 4 juin 1997 à l'Ecole Nationale d'Administration de Strasbourg, septembre 1997, cahier de l'observatoire n° 24, Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville, Alsace, *[www.oriv-alsace.org/wp.../oriv_cahier_observatoire_vingt_quatre.pdf*]
- HABERMAS. (J), *Raison et légitimité*, Payot, Paris, 1978.
- HACINI. (F), « Le français langue étrangère en Algérie : comment optimiser son apprentissage? », En ligne, [http://www.apef.org.pt/actas2006/FH122006.pdf].
- HADDADOU. (M-A), *« L'Etat algérien face à la revendication berbère : de la répression aux Concessions »,* in *GLOTTOPOL* Revue de sociolinguistique en ligne N°1 – Janvier 2003*, Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?* URL : [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol].
- HAGEGE. (C), « Discours d'ouverture », in CHAKER. (S). (éd), *Langues et pouvoir : de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient* ; EDISUD, Aix-en-Provence, 1998.
- HELOT. (Ch), *Du plurilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris, 2007.
- HERDER. (J-G), *Une philosophie de l'histoire*), Aubier-Montaigne, Paris, 1964. (trad. Franc)
- Humboldt (W. Von), *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, traduits, présentés et commentés, par D Thouard, Paris, Seuil, "Points", 2000.
- JERAD. (N), « Le plurilinguisme au Maghreb et ses effets en France. Statuts et fonctions des langues », in *Le due sponde del Mediterraneo: l'immagine riflessa,* Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 1999, pp. 143-157.
- JOURNET. (N), « Le multiculturalisme », in JOURNET. (N). (éd), *La culture. De l'universel au particulier,* Editions Sciences Humaines, Auxerre, 2002.
- KADDACHE. (M). *Histoire du nationalisme algérien,* SNED, Alger, 1980.
- KADDOURI M., « Vers une typologie des dynamiques identitaires », in *Questions de recherches en éducation–2, Action et Identité*, INRP, Paris, 2001, pp. 173-174

- KADDOURI M., « Innovation et dynamiques identitaires », in *Recherche et Formation, n°31*, INRP, Paris, 1999, p.101-112
- KASTERSZTEIN. (J), « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités », in CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1990
- KATEB. (K), *Ecole population et société en Algérie*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- KERROU. (M), « Langue, religion et sécularisation au Maghreb », in *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement,* Ed. AUPELF-UREF, Université Saint-Joseph, Beyrouth, 1997, pp. 71-95.
- KHALFOUNE. (T), « Langues, identité et constitution », in BISTOLFI. (R) & GIORDAN. (H). (dir.), *Les cahiers de confluences. Les langues de la Méditerranée*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp. 167-185.
- KHENNOUR. (S), *Langues et développement humain et durable en Algérie*, Thèse de doctorat, présentée à l'université Aix-Marseille I, Sous la direction de CHAUDENSON. (R). 2006.
- KRESTIVA. (J). *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, Seuil, Coll, Point, Paris, 1981.
- LABOV. (W), Sociolinguistique Minuit, Paris, 1976. (Trad. Fr),
- LACHERAF. (M), *L'Algérie nation et société*, SNED, Alger, 1978.
- LAGARDE. (C), *Identité, langue et nation. Qu'est-ce qui se joue avec les langues* ?, Trabucaire, Canet, 2008.
- LAIDI. (Z), « L'Etat et la mondialisation », in *Le Débat*, n°128, 2004, pp. 96-100.
- LAING. (R-D), *Le Soi et les autres,* Gallimard, Paris, 1971.
- LAMCHICHI. (A), « Le concept de communauté dans le discours islamique » in MROUF. (N), *Identité-communauté*, L'Harmattan, Paris, 1995.
- LAPIERRE. (J-W), *Le pouvoir politique et les langues*, PUF, Paris, 1988.
- LAROUSSI. (F), «Glottopolitique, Idéologies linguistiques et Etat-Nation au Maghreb », in LAROUSSI. (F). (dir), *Quelle politique pour quel Etat-nation* ?, *GLOTTOPOL,* revue sociolinguistique en ligne du laboratoire DYALANG, n°1, 2003, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/index.html].
- LAROUSSI. (F). (dir), *Quelle politique pour quel Etat-nation* ?, *GLOTTOPOL,* revue sociolinguistique en ligne du laboratoire DYALANG, n°1, 2003, [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/index.html].
- LAROUSSI. (F), **«** Mi**n**oration linguistique au Maghreb : langues, nations et identités », in *Diverscité Langues,* Volume VII, 2002, en ligne sur URL **:** [http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/entree.htm], (consulté le 20/01/2010).

- LAROUSSI. (F), « Plurilinguisme et identités au Maghreb : en quels termes les dire ? » in LAROUSSI. (F). (éd), *Plurilinguisme et identités au Maghreb,* Publications de l'Université de Rouen, Rouen, 1997.
- LAROUSSI. (F). (dir), *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, P.U de Rouen, Rouen, 1997.
- LAROUSSI. (F), « Du malaise diglossique aux fantasmes idéologiques : le subterfuge de la théorie fonctionnalo-stratifiante », in *Linguistique et Anthropologie. Rouen-Tizi-Ouzou. Cahiers de Linguistique*, Université de Rouen, 1996, pp.113-125.
- LAROUSSI. (F), « Le français en Tunisie aujourd'hui», in de Robillard, D. de, Beniamino, M.(éds), *Le Français dans l'espace francophone* , t. II, 1996 , p.705-721
- Le « Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif », in *Les bulletins mensuels d'information du CNDP.* Edition N° 57 du 1 novembre 2003. En ligne, URL : [http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm].
- LECLERC. (J), *Langue et société*, Mondia Editeurs, Laval, 1986.
- LEGENDRE. (J), Rapport d'information n° 63 (2003-2004), élaboré au nom de la Commission des affaires culturelles, disponible en ligne, URL : [http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html].
- LEVI-STRAUSS. (C), *Race et culture*, Edition UNESCO (Idées), Paris, 2001.
- LEVI-STRAUSS C., *L'Identité*, (Séminaire dirigé par), Grasset,Paris, 1977.
- LEVI-STRAUSS. (C), *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958.
- LIPIANSKY. (E-M), « Le soi entre cognitivisme et phénoménologie » in *Recherche et Formation,* n°41, INRP, Paris, 2002.
- LIPIANSKY. (E-M), «psychologie aujourd'hui», CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1998
- LIPIANSKY. (E-M), « Identité subjective et interaction », in CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1990
- LIPIANSKY. (E-M), TABOADA-LEONETTI. (I) & VASQUEZ (A), « Introduction à la problématique de l'identité », in CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1990
- Loi de 16 janvier 1991 Loi no 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie_loi-91.htm]
- LORENZI-CIOLDI. (F) & DOISE. (W), « Identité sociale et identité personnelle », in Y.BOURHIS (R) & LEYENS. (J-Ph), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Mardaga, Liège, 1999.
- MABROUR. (A), « langue(s) et identité(s) : distribution et enjeux du pouvoir » in POTHIER. (B), (dir), *Langue, langage et interactions culturelles*, L'Harmattan, Paris, 2009.

- MALEWSKA-PEYRE. (H) & TAP (P), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence,* PUF, Paris, 1991,
- MALEWSKA-PEYRE. (H), « Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires », in CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1990
- MAMERI. (Kh), « Identité, langue et Etat : Le rapport dialectique » in *actes du colloque Identité, langue et Etat*, Imprimerie HASNAOUI, Alger, 2008.
- MEAD. (G. H), *L'Esprit, le Soi et la Société*, PUF, Paris, 1963. (Trad. Franc)
- MERCELLESSI. (J-B) & GARDIN. (B), *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*, Chapitre II : « les rapports entre langue et nation, langue et ethnie », Larousse, Paris, 1974, p.20-30
- MILIANI. (M), « Les politiques linguistiques en Algérie : entre divergence et diversité » in, BOYER. (H). (éd.), *Langues et contact des langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestion*, L'Harmattan, Paris, 2004, pp. 211- 218.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle. Décroche tes rêves*. Québec,URL :[http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre001v2.pdf].
- MOATASSIME. (A), *Arabisation et langue française au Maghreb : Un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, PUF, Paris, 1992.
- MOATASSIME. (A), *Langages du Maghreb Face aux enjeux culturels euro-méditerranéens*, L'Harmattan, Parsi, 2008.
- MOESSINGER. (P), *Le jeu de l'identité,* PUF, coll. « Le sociologue », Paris, 2000.
- MORSLY. (D), « Linguistique et colonialisme, analyses et intuitions à propos des langues en situation coloniale », in MOUSSIROU-MOUYAMA . (A). (éd.), *Les boîtes noires de Louis Jean-Calvet*, Ecriture, Paris, 2008, p.p. 169-177.
- MORSLY. (D), « Tamazight langue nationale » in LAROUSSI. (F). (éd.), *Plurilinguisme et identité au Maghreb*, Publications de l'université de Rouen, n°233, Rouen, 1997, pp.33.
- MOUNIER. (E), « Faut-il refaire la Déclaration des Droit. Projet d'une Déclaration des Droits des personnes et des collectivités », in *Revue Esprit*, Décembre 1944, PP. 118-127, URL : [credo-multimedia.com/Bib_num/E-books/mounier_declaration.pdf].
- MUCCHIELLI. (A), *L'identité*, PUF, Paris, 2003. (6ème é.).
- NARCY-COMBERS. (M-F), *Précis de didactique : devenir professeur de langue*, Ellipses, paris, 2005.
- NORBERG. (J), *Plaidoyer pour la mondialisation capitaliste*, Institut Economique de Montréal, Editions Saint-Martin, 2003, p.184

- OLIVIER. (C), « Politiques et didactique des langues », in *Les politiques linguistiques*, Les Cahier de L'ASDIFLE, n° 7, Paris, 1995.
- ORIOL. (M), « Identité produite, identité instituée, identité exprimée : confusion des théories de l'identité nationale et culturelle », in *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXVI, 1979, pp.19-28.
- PAULIN. (C), « variations linguistiques et fonction identitaires : une analyse de conversations avec des locuteurs d'origine pakistanaise de la ville de Manchester », in PAULIN. (C). (dir), *Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain,* P.U. de Franche-Comté, Franche-Comté, 2005.
- PETIT, (O), *Contribution à l'étude des rapports entre langue arabe et culture arabe*, thèse de doctorat es lettres, Université Paris III, 1980.
- PORCHER. (L), « Politiques linguistiques : réflexions, critiques, propositions » in *Le français dans le monde. Recherches et application : Vers le une compétence plurilingue*, n° spécial, EDICF, Paris, Juillet, 2003.
- PORCHER. (L) & ABDALLAH-PRETCEILLE. (M), *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris, 1998.
- PORCHER. (L) & FARO-HANOUN. (V), *Politique linguistique*, L'Harmattan, Paris.
- QUEFFELEC. (A) & al, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Editions Duculot, BRUXELLES, 2002.
- QUITOUT. (M), *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb dès origine a nos jours* : l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye, L'Harmattan, Paris, 2007.
- RISPAIL. (M). (éd), *Langues maternelles contacts, variation et enseignement : le cas de la langue amazighe,* L'Harmattan, Paris, 2005.
- ROCHER. (G), « La mondialisation : un phénomène pluriel », in MERCURE.(D). (dir), *Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation,* De Boeck, Bruxelles, 2001.
- SAINSAULIEU. (R), *L'Identité au travail,* Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 2ème éd., 1985.
- SALIKOKO. (M), « identité », in MOREAU. (M-L). (éd.), *Sociolinguistique : Concepts de base*, Mardaga, Liège, 1997.
- SAPIR. (E), *Le langage*, Payot, Paris, 1967. (trad. Franc)
- SARTRE. (J-P), *L'Etre et le néant*, Gallimard, Paris, 1943.
- SCAGNETTI. (J-Ch), « Identité ou personnalité algérienne ? L'édification d'une algérianité (1962-1988) », in *Cahiers de la Méditerranée*, vol. 66, *L'autre et l'image de soi,* 2003, [En ligne], URL : [http://cdlm.revues.org/document113.html], (Consulté le 22/09/2009).

- Schnapper. (D), membre de la commission de la nationalité (1987), coauteur du rapport *Etre français aujourd'hui et demain*, sous la présidence de Marceau Long, La documentation française, 1988, et auteur de *La France de l'intégration*, Gallimard, 1991.

- SEBAA. (R), « Culture et plurilinguisme en Algérie », Disponible sur URL : [http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm.], (consulté le 18/05/2008).

- SEBAA. (R)*, L'Algérie et la langue française. L'altérité partagée*, Editions Dar El-Gharb, Oran, 2002.

- SINGLY. (F), *Le questionnaire*, Armand Colin, Paris, 2008, P.66

- SINI. (C), « Autour de la co-officialité de l'amazigh et de l'arabe », in *Des langues et des discours en question*, Les cahiers du SLADD, Ain M'lila, n° 2 jan 2004.

- De Sousa Santos, (B) « La globalisation contre hégémonique et la réinvention de l'émancipation sociale » in MERCURE. (D). (dir), *Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation,* De Boeck, Bruxelles, 2001.

- TABOADA-LEONETTI. (I), « Stratégies identitaires et minorités », in CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1990

- TAKALA. (S), « L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère EMILE dans les contextes européen », in *Le français dans le monde, Recherches et application : Vers une compétence plurilingue*, EDICF, Paris, n° spécial Juillet, 2003, P54-66.

- TALEB-IBRAHIMI, (A), *De la décolonisation à la révolution culturelle,* SNED, Alger, 1973.

- TALEB-IBRAHIMI. (Kh), « Entre la politique linguistique et la sociolinguistique : le parcours de la didactique des langues en Algérie », in *Actes du 2ème colloque de linguistique appliquée, Les linguistiques appliquées et les sciences du langage,* 15 et 16 Novembre 1997, COFDELA, Imprimerie de l'Université de Strasbourg 2, 2008, pp.260-264.

- TALEB-IBRAHIMI. (Kh), « Entre la politique et la sociolinguistique : le parcours de la didactique des langues en Algérie », in Springer. (C). (éd)*, les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Actes du 2ème colloque de linguistique appliquée, Université de Strasbourg 2, décembre 1998.

- TALEB-IBRAHIMI. (K), « L'arabisation, lieu de conflits multiples » in collectif *Réflexions. Elites et questions identitaires*, Alger, Casbah Éditions, 1997.

- TALEB-IBRAHIMI. (Kh), *Les Algériens et leur(s) langues : Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Les Editions El-Hikma, Alger, 1997.

- TAP. (P), ESPARBES-PISTRE. (S), SORDES-ADER. (F), « Identité et stratégies de personnalisation », in *Bulletin de psychologie,*Tome L-N°428, Paris,1998, pp. 185-196.

- TAP. (P), « Marquer sa différence », in *Sciences Humaines* Hors série N°15, Déc.-Janv. 1997, pp.9-10.
- TAP. (P), *Identités collectives et changements sociaux*, Privat, Toulouse, 1980.
- THAALIBI. (B-M)*, L'identité au Maghreb, l'errance*, Casbah éditions, Alger, 2000.
- THIBAULT. (A), *Francophonie et variété des français,* Cours disponible en ligne sur, [http//*andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine2.1.pdf]*
- THIESSE. (A-M), *La création des identités nationales*, Europe, XVIIIe-XXe siècle, Seuil, l'Univers historique, Paris, 1999.
- TIMBAL. (P-C), « Nation », in *Encyclopédia Universalis*, 1979, vol.11, pp.566-568.
- TOUSSAINT. (Y-T), « Ethnie », in MOREAU. (M-L). (éd.), *Sociolinguistique : concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, 1997.
- VASQUEZ. (A), « Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique », in CAMILLERI (C). & al., *Stratégies identitaires,* PUF, Paris, 1990
- Versteegh. (K), *The Arabic Language.* Edinburgh University Press, Edinburgh, 1997.
- VINSONNEAU. (G), *L'identité culturelle*, Armand Colin, Paris, 2002.
- WARNIER. (J-P), *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Paris, 2004.
- WDDOWSON. (H.G), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, CREDIF-Hatier, Paris, 1981.
- YAGUELLO. (M), *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil, Paris, 1988.
- ZARATE. (G), « la notion de représentation et ses déclinaisons », in ZARATE. (G), *Les représentation en didactique des langues et culture,* Centre De Publications de l'ENS, Paris, 1997.
- ZENATI. (J), « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », in *Mots, Les langages du politique,* n°74, 2004, disponible en ligne sur URL : [http://mots.revues.org/index4993.html], (consulté le 05/11/2011).
- ZINE. (M-Ch), *Identités et altérités. Réflexions sur l'identité au pluriel*, Editions El-Ikhtilef, Alger, 2002.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions de notre enquête qui s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche sur l'apport du plurilinguisme dans la construction identitaire chez les apprenants.
Le questionnaire est introduit par et comprend quatre sections totalisant 20 questions.
Toutes les données et les renseignements fournis dans ce questionnaire sont strictement confidentiels. Ainsi, les informations sur le participant ne seront pas divulguées en aucun cas.
Merci beaucoup pour votre participation !

Identification de l'enquêté

Sexe : masculin ☐ féminin ☐
Age :
Inscrit (e) dans le Département : des lettres et des langues étrangères ☐
Lettre et langue arabes ☐
Géni des procèdes ☐
lieu de résidence Daïra…… wilaya……
lieu de descendance wilaya……

Section 01 : répertoires et pratiques langagières des étudiants :

01 /Quelle est votre langue maternelle ? *arabe dialectal* ☐ *tamazight* ☐ *autres* ☐
02 /Utilisez-vous votre langue maternelle à l'écrit ? *oui* ☐ *non* ☐
03/ Quelles langues sont parlées par les gens de votre village?
Arabe classique ☐ *Arabe dialectal* ☐ *Tamazight* ☐ *Français ou autre L.E* ☐
04/ Quelle(s) langue(s) utilisez-vous avec vos collègues de l'université ?
Arabe classique ☐ *Arabe dialectal* ☐ *Tamazight* ☐ *Français ou autre L.E* ☐
05/Quelle langue utilisez-vous dans les situations suivantes ?

	En famille	*au quotidien*	*à l'université*	*en classe*
Arabe classique				
Arabe dialectal				
Tamazight				
Français				
Autre L.E				

======Section 02 : appréciations et statuts des langues à l'université=======

06 / *Pensez-vous que parler ces langues à l'université est important ?*
Arabe dialectal : *pas important* ☐ *important* ☐ *Très important* ☐
Arabe Standard : *pas important* ☐ *important* ☐ *Très important* ☐
Tamazight : *pas important* ☐ *important* ☐ *Très important* ☐
Français ou autre L.E : *pas important* ☐ *important* ☐ *Très important* ☐
07/ quelles sont les langues non maternelles enseignées dans vos cursus universitaire ?
Arabe classique ☐ *Arabe dialectal* ☐ *Tamazight* ☐ *Français ou autres L.E* ☐
08/D'après vous dans quelle(s) langue(s) devraient se faire les études à l'université ?
Arabe classique ☐ *Arabe dialectal* ☐ *Tamazight* ☐ *Français ou autres L.E* ☐
09/L'enseignement des langues suivantes devrait être : *optionnel (1) ou obligatoire (2) ?*
Arabe classique ☐ *Arabe dialectal* ☐ *Tamazight* ☐ *Français ou autres L.E* ☐
10/ Serait-il bon d'enseigner le dialecte à l'école et/ou à l'université ? oui ☐ non ☐

==== Section 03 : attitudes et représentations linguistiques des étudiants =====

11 / Dans votre apprentissage, vous vous sentez plus à l'aise en :
Arabe classique☐ *Arabe dialectal*☐ *Tamazight*☐*Français ou autres L.E* ☐
12 / Il ya quelques idées qui ne peuvent tout simplement pas être exprimées qu'en langues maternelles. Ces dernières conviennent mieux pour exprimer mon « moi ». Êtes-vous d'accord? oui ☐ non☐
13/ Classez par ordre de préférence les langues que vous aimeriez parler !
Arabe classique☐ *Arabe dialectal* ☐*Tamazight*☐*Français ou autres L.E* ☐
14/ Dans votre apprentissage des langues étrangères, sentez-vous que vous êtes en situation d'un usage particulier de ces langues différent à celui d'un natif ? oui non ☐ ☐
15 / pensez que vous êtes Algérien en premier et tamazightophone ou arabophone en seconde position ? oui☐ non☐

===== Section 04 : enjeux identitaires du plurilinguisme à l'université ========

16/Pour réussir sa formation, tout étudiant algérien devrait apprendre les langues suivantes :
Arabe classique☐ *Arabe dialectal*☐ *Tamazight*☐*Français ou autres L.E*
17/ D'après vous, la présence de différentes langues à l'université est :
a- Bénéfique pour l'apprentissage ☐
b- obstacle pour l'apprentissage ☐
18/Pour vous, l'enseignement /apprentissage des langues étrangères à l'université est considéré comme :
a- simple moyen d'accès à l'information ☐
b- source de richesse et de découverte des autres cultures ☐
c- véhicule d'une culture destructif de vos fondements identitaires ☐

19/ Est-ce que le locuteur algérien tamazightophone possède une culture particulière par rapport à celle d'un Algérien arabophone ?☐ ☐
20/ Pensez-vous que la promotion des langues maternelles (arabe dialectal et tamazight) par le biais de l'enseignement :
a-Affaiblit la culture nationale commune pour tous les Algériens ☐
b-Encourage la cohésion sociale et la construction identitaire ☐

Annexe 2 : Synthèse des réponses au questionnaire

Tableau 01 : identification des enquêtés

	sexe		**Age /ans**			**Lieu de résidence**		**Lieu de descendance pour les résidents de Ouargla**	
	M	F	Moins de 25	25-35	Plus de 35	W .Ouargla	Hors W. Ouargla	W .Ouargla	Hors W. Ouargla
LLE	18	97	40	65	13	74	43	45	29
LLA	27	89	53	52	10	109	6	77	32
G.P	101	18	66	46	7	61	56	38	23
Total	146	204	159	163	30	244	105	160	84
	350		352			349		244	

Tableau 02 : Réponses aux questions 1 et 2 :

	Arabe dialectal	Tamazight	Autres
LLE	89	26	02
LLA	73	32	11
G.P	94	21	03
Total	256	79	16
Utilisation à l'écrit			
OUI	32	07	1
NON	244	72	15

Tableau 03 : Réponses aux questions 3 et 4

	question	Arabe classique	Arabe dialectal	tamazight	Français ou autre L.E
LLE	**03**	01	92	15	10
	04	03	84	11	22
LLA	**03**	7	94	15	03
	04	19	91	05	04
G.P	**03**	2	97	10	9
	04	03	91	7	15
Total	**03**	10	283	40	22
	04	25	267	23	41

Tableau 04 : Réponses à la question 5

	En famille			***au quotidien***			***à l'université***			***en classe***		
	LLE	**LLA**	**G.P**	**LLE**	**LLA**	**G.P**	**LLE**	**LLA**	**G.P**	**LLE**	**LLA**	**G.P**
Arabe classique	02	04	00	01	05	02	00	14	01	11	108	27
Arabe dialectal	93	95	101	92	95	97	85	94	91	02	07	24
Tamazight	21	17	13	15	16	10	11	05	07	00	00	00
Français	02	00	01	09	03	09	17	04	16	53	02	58
Autres L.E	00	00	00	02	00	00	05	00	01	49	01	03

Tableau 05 : Réponses à la question 6

	Pas important	*important*	*très important*
Arabe classique	175	123	57
Arabe dialectal	152	163	32
Tamazight	266	49	21
Français ou autre L.E	147	148	49

Tableau 06 : Réponses aux questions 7 et 8

	question	**Arabe classique**	**Arabe dialectal**	**Tamazight**	**Français ou autreS L.E**
LLE	**07**	27	04	00	114
	08	33	23	03	107
LLA	**07**	12	02	00	117
	08	116	17	01	16
G.P	**07**	24	01	00	108
	08	49	36	3	78
Total	**07**	63	07	00	339
	08	198	76	07	201

Tableau 07 : Réponses à la question 9

	choix	**Arabe classique**	**Arabe dialectal**	**tamazight**	**Français ou autres L.E**
LLE	**obligatoire**	47	23	15	109
	Optionnel	67	73	67	5
LLA	**obligatoire**	111	12	14	23
	Optionnel	7	65	32	82
G.P	**obligatoire**	57	19	9	72
	Optionnel	38	78	45	19
Total	**obligatoire**	215	54	38	204
	Optionnel	112	216	144	106

Tableau 08 : Réponses aux questions 10, 12, 14, 15 et 19

	réponse	**Question 10**	**Question 12**	**Question 14**	**Question 15**	**Question 19**
LLE	**oui**	14	91	89	99	51
	non	102	26	28	18	64
LLA	**oui**	03	87	49	102	83
	non	115	30	67	16	35
G.P	**oui**	26	93	77	109	56
	non	91	24	36	08	58
Total	**oui**	43	297	215	310	190
	non	308	80	131	42	157

Tableau 09 : Réponses à la question 13

	position	Arabe classique	Arabe dialectal	tamazight	Français ou autres L.E
LLE	**01**	23	36	06	51
	02	33	45	08	32
LLA	**01**	67	27	11	13
	02	27	39	13	36
G.P	**01**	29	30	10	49
	02	23	42	14	41
Total	**01**	119	93	27	113
	02	83	219	35	109

Tableau 10 : Réponses aux questions 11 et 16

	question	Arabe classique	Arabe dialectal	tamazight	Français ou autres L.E
LLE	**11**	23	38	09	92
	16	74	31	23	68
LLA	**11**	104	41	11	08
	16	98	26	16	42
G.P	**11**	57	69	07	65
	16	45	19	14	103
Total	**11**	184	168	37	165
	16	217	76	53	213

Tableau 11 : Réponses aux questions 17, 18 et 20

	propositions	LLE	LLA	G.P	Total	
Question 17	**A**	112	73	114	299	345
	B	03	41	02	46	
Question 18	**A**	54	46	93	193	249
	B	57	40	19	116	
	C	03	32	05	40	
Question 20	**A**	71	54	78	203	344
	B	42	62	37	141	

Annexe 03 : liste des figures

Numéro	Titre	Page
01	Echantillon	198
02	Répartition de l'échantillon	203
03	Lieu de naissance / lieu de descendance	203
04	Répartition des langues maternelles/ répartition globale des langues maternelles	204
05	Utilisation des langues maternelles à l'écrit	205
06	Langues utilisées en communauté d'appartenance	205
07	Langues inter collègues à l'université	206
08	Utilisation des langues en famille/utilisation des langues en classe	207
09	Valeurs des langues parlées à l'université	208
10	Langues non maternelles enseignées à l'université	209
11	Langues d'enseignement à l'université	209
12	Langues obligatoires à l'université	210
13	Enseignement des dialectes à l'école/ l'université	221
14	Autoévaluation des compétences linguistiques	212
15	Fonction expressive des langues maternelles	213
16	Ambitions et pratiques langagières	214
17	Appropriations des langues étrangères	215
18	Identité nationale Vs identités linguistiques	215
19	Identité contextuelle et compétences linguistiques	216
20	Apport du plurilinguisme à l'université	217
21	Fonctions des langues étrangères à l'université	218
22	Identité linguistique et culture nationale	219
23	Implication identitaire de la promotion des langues maternelles à l'université	219

Annexe 04 : les principales dispositions légales de la politique linguistique de l'Algérie

4.1-Loi n° 91-05 du 15 Janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe

38 JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 03 16 janvier 1991

LOIS

Loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

Le Président de la République,

Vu la Constitution notamment ses articles 3, 58, 80, 115, 117 et 155;

Vu l'ordonnance n° 66-154 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code de procédure civile ;

Vu l'ordonnance n° 66-155 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code de procédure pénale ;

Vu l'ordonnance n° 66-156 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code pénal ;

Vu l'ordonnance n° 68-92 du 26 avril 1968 omplétée, portant obligation de la connaissance de la langue arabe par les fonctionnaires et assimilés ;

Vu l'ordonnance n° 70-20 du 19 février 1970 relative à l'état civil ;

Vu l'ordonnance n° 73-55 du 1er octobre 1973 portant arabisation des sceaux nationaux ;

Vu l'ordonnance n° 75-58 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code civil ;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation et notamment son article 8 ;

Vu la loi n° 84-05 du 7 janvier 1984 relative à la planification des effectifs du système éducatif ;

Vu la loi n° 86-10 du 19 août 1986 portant création de l'académie algérienne de langue arabe ;

Vu la loi n° 88-01 du 12 janvier 1988 portant loi d'orientation sur les entreprises publiques économiques ;

Vu la loi n° 88-27 du 12 juillet 1988 portant organisation du notariat et notamment son article 18 ;

Vu la loi n° 89-11 du 5 juillet 1989 relative aux associations à caractère politique et notamment ses articles 2, 3 et 4 ;

Vu la loi n° 89-13 du 7 août 1989 portant loi électorale, modifiée et complétée et notamment son article 125 ;

Vu la loi n° 89-16 du 11 décembre 1989 relative à l'organisation et au fonctionnement de l'Assemblée populaire nationale ;

Vu la loi n° 89-21 du 12 décembre 1989 portant statut de la magistrature ;

Vu la loi n° 89-22 du 12 décembre 1989 relative aux attributions, à l'organisation et au fonctionnement de la Cour suprême et notamment son article 5 ;

Vu la loi n° 90-07 du 3 avril 1990 relative à l'information et notamment son article 6 ;

Vu la loi n° 90-08 du 7 avril 1990 relative à la commune et notamment son article 38 ;

Vu la loi n° 90-09 du 7 avril 1990 relative à la wilaya et notamment son article 12 ;

Vu la loi n° 90-31 du 4 décembre 1990 relative aux associations ;

Vu la loi n° 90-32 du 4 décembre 1990 relative à l'organisation et au fonctionnement de la Cour des comptes ;

Après adoption par l'Assemblée populaire nationale,

Promulgue la loi dont la teneur suit :

Chapitre I

DISPOSITIONS GENERALES

Article 1er. — La présente loi a pour objet de fixer les règles générales de l'utilisation, la promotion et la protection de la langue arabe dans les différents domaines de la vie nationale.

Art. 2. — La langue arabe est une composante de la personnalité nationale authentique et une constante de la nation.

Son usage traduit un aspect de souveraineté. Son utilisation est d'ordre public.

Art. 3. — Toutes les institutions doivent œuvrer à la promotion et à la protection de la langue arabe et veiller à sa pureté et à sa bonne utilisation.

Il est interdit de transcrire la langue arabe en caractères autres que les caractères arabes.

Chapitre II

DOMAINES D'APPLICATION

Art. 4. — Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique.

Art. 5. — Tous les documents officiels, les rapports, et les procès-verbaux des administrations publiques, des institutions, des entreprises et des associations sont rédigés en langue arabe.

L'utilisation de toute langue étrangère dans les délibérations et débats des réunions officielles est interdite.

Art. 6. — Les actes sont rédigés exclusivement en langue arabe.

L'enregistrement et la publicité d'un acte sont interdits si cet acte est rédigé dans une langue autre que la langue arabe.

Art. 7. — Les requêtes, les consultations et les plaidoiries au sein des juridictions, sont en langue arabe.

Les décisions de justice et les jugements, les avis et les décisions du Conseil constitutionnel et de la Cour des comptes, sont rendus ou établis dans la seule langue arabe.

Art. 8. — Les concours professionnels et les examens de recrutement pour l'accès à l'emploi dans les administrations et entreprises doivent se dérouler en langue arabe.

Art. 9. — Les sessions et séminaires nationaux ainsi que les stages professionnels et de formation et les manifestations publiques se déroulent en langue arabe.

Il peut être fait usage de langues étrangères, de façon exceptionnelle et parallèlement à la langue arabe, lors des conférences, rencontres et manifestations à caractère international.

Art. 10. — Sont établis exclusivement en langue arabe, les sceaux, timbres et signes officiels spécifiques aux institutions, administrations publiques et entreprises quelle que soit leur nature.

Art. 11. — Toutes les correspondances des administrations, institutions et entreprises doivent être rédigées exclusivement en langue arabe.

Art. 12. — Les relations des administrations, institutions, entreprises et associations avec l'étranger s'effectuent en langue arabe.

Les traités et conventions sont conclus en langue arabe.

Art. 13. — Le Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire est édité exclusivement en langue arabe.

Art. 14. — Le Journal officiel des débats de l'Assemblée populaire nationale est édité exclusivement en langue arabe.

Art. 15. — L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères.

Art. 16. — Sous réserve des dispositions de l'article 13 de la loi relative à l'information, l'information destinée aux citoyens doit être en langue arabe.

L'information spécialisée ou destinée à l'étranger peut être en langues étrangères.

Art. 17. — Les films cinématographiques et/ou télévisuels ainsi que les émissions culturelles et scientifiques sont diffusés en langue arabe ou traduits ou doublés.

Art. 18. — Sous réserve des dispositions de la loi relative à l'information, toutes les déclarations, interventions et conférences ainsi que toutes les émissions télévisuelles se déroulent en langue arabe.

Elles sont traduites si elles sont en langues étrangères.

Art. 19. — La publicité sous quelque forme qu'elle soit, se fait en langue arabe.

Il peut être fait à titre exceptionnel, le cas échéant, usage de langues étrangères parallèlement à la langue arabe, après autorisation des parties compétentes.

Art. 20. — Sous réserve d'une transcription esthétique et d'une expression correcte, les enseignes, les panneaux, les slogans, les symboles, les panneaux publicitaires ainsi que toute inscription lumineuse, sculptée ou gravée indiquant un établissement, un organisme, une entreprise ou un local et/ou mentionnant l'activité qui s'y exerce, sont exprimés dans la seule langue arabe.

Il peut être fait usage de langues étrangères parallèlement à la langue arabe dans les centres touristiques classés.

Art. 21. — Sont imprimés en langue arabe et en plusieurs langues étrangères et à condition que la langue arabe soit mise en évidence, les documents, imprimés, emballages et boîtes comportant des indications techniques, modes d'emploi, compositions, concernant notamment :

— les produits pharmaceutiques,

— les produits chimiques,

— les produits dangereux,

— les appareils de sauvetage et de lutte contre les incendies et les calamités.

Art. 22. — Les noms et indications concernant les produits, marchandises et services et tous objets fabriqués, importés ou commercialisés en Algérie sont établis en langue arabe.

Il peut être fait usage de langues étrangères à titre complémentaire.

Les modalités d'application du présent article seront précisées par voie réglementaire.

Chapitre III

ORGANES D'EXECUTION, DE SUIVI ET DE SOUTIEN

Art. 23. — Il est créé auprès du Chef du Gouvernement un organe national d'exécution, chargé du suivi et de l'application des dispositions de la présente loi.

Sa composition et les modalités de son fonctionnement seront fixées par voie réglementaire.

Art. 24. — Le Gouvernement présente, dans le cadre de sa communication annuelle à l'Assemblée populaire nationale, un exposé détaillé sur la généralisation et la promotion de la langue arabe.

Art. 25. — Les assemblées élues et les associations veillent dans les limites de leurs prérogatives au suivi de l'opération de généralisation et à la bonne utilisation de la langue arabe.

Art. 26. — L'académie algérienne de langue arabe veille à l'enrichissement, la promotion et le développement de la langue arabe pour assurer son rayonnement.

Art. 27. — Il est créé un centre national chargé de :

— généraliser l'utilisation de la langue arabe par tous les moyens disponibles modernes,

— traduire les recherches scientifiques et technologiques éditées en langues étrangères et assurer leur publication en langue arabe,

— traduire les documents officiels à la demande,

— assurer le doublage des films scientifiques, culturels et documentaires,

— concrétiser les recherches théoriques de l'académie algérienne de langue arabe et des autres académies arabes.

Art. 28. — L'Etat décerne des prix aux meilleures recherches scientifiques réalisées en langue arabe.

Les modalités d'application du présent article seront fixées par voie réglementaire.

Chapitre IV

DISPOSITIONS PENALES

Art. 29. — Est nul et de nul effet tout document officiel rédigé dans une langue autre que la langue arabe.

La partie ayant rédigé ou authentifié ledit document assume l'entière responsabilité des effets qui en découlent.

Art. 30. — Toute violation des dispositions de la présente loi constitue une faute grave entraînant des sanctions disciplinaires.

Art. 31. — Toute infraction aux dispositions des articles 17, 18, 19, 20, 21 et 22 est passible d'une amende de 5.000 à 10.000 DA.

Art. 32. — Quiconque signe un document rédigé dans une langue autre que la langue arabe, lors de l'exercice de ses fonctions officielles, est passible d'une amende de 1.000 à 5.000 DA.

Toutefois, il est possible de signer des documents traduits opposables à l'étranger.

Art. 33. — Les responsables des entreprises privées, les commerçants et les artisans qui contreviennent aux dispositions de la présente loi sont passibles d'une amende de 1.000 à 5.000 DA.

En cas de récidive, il est procédé à la fermeture temporaire ou définitive du local ou de l'entreprise.

Art. 34. — Les associations à caractère politique qui contreviennent aux dispositions de la présente loi sont passibles d'une amende de 10.000 à 100.000 DA.

En cas de récidive, il leur est fait application des dispositions de l'article 33 de la loi n° 89-11 du 5 juillet 1989 relative aux associations à caractère politique.

Art. 35. — Toute personne ayant un intérêt matériel ou moral dans l'application de la présente loi peut intenter un recours auprès des autorités administratives ou une action en justice contre tout acte contraire aux dispositions de la présente loi.

Chapitre V

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 36. — Les dispositions de la présente loi entreront en vigueur dès la publication de la présente loi et en tout état de cause au plus tard le 5 juillet 1992.

Art. 37. — L'enseignement dans la seule langue arabe, au niveau des établissements et instituts d'enseignements supérieurs prendra effet à compter de la première année universitaire 1991/1992 et se poursuivra jusqu'à l'arabisation totale et définitive au plus tard le 5 juillet 1997.

Art. 38. — Les rapports, analyses et ordonnances médicales sont établis en langue arabe.

Toutefois et à titre exceptionnel, ils peuvent être établis en langue étrangère jusqu'à arabisation définitive des sciences médicales et pharmaceutiques.

Art. 39. — Il est interdit aux organismes et entreprises d'importer les équipements d'informatique et de télex et tout équipement destiné à l'impression et la frappe s'ils ne comportent pas des caractères arabes.

Chapitre VI

DISPOSITIONS FINALES

Art. 40. — Sont abrogées les dispositions de l'ordonnance n° 68-92 du 26 avril 1968 portant obligation de la connaissance de la langue arabe par les fonctionnaires et assimilés, les dispositions de l'ordonnance n° 73-55 du 1er octobre 1973 portant arabisation des sceaux nationaux ainsi que toutes les dispositions contraires à la présente loi.

Art. 41. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 janvier 1991.

Chadli BENDJEDID.

4.2-Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale :

«*Art. 73.* — Sous réserve de se conformer obligatoirement aux règles et procédures de la circulation aérienne, sont admis à circuler dans l'espace aérien algérien :

— les aéronefs d'Etat algériens ;

— les aéronefs d'Etat étrangers, autorisés conformément aux dispositions de l'article 74 ci-dessous»;

..... (le reste sans changement).....».

Art. 3. — Les dispositions de *l'article 74* de la loi n° 98-06 du 27 juin 1998, susvisée, sont modifiées, complétées et rédigées comme suit :

"*Art. 74.* — Nul aéronef d'Etat étranger ne peut survoler le territoire national ou y atterrir qu'en vertu d'une autorisation de l'autorité nationale habilitée et ce, conformément aux conditions de cette autorisation.

Est aéronef d'Etat étranger tout aéronef appartenant, affrété ou loué par un Etat étranger ou une organisation internationale.

Est assimilé à l'aéronef d'Etat étranger l'aéronef immatriculé dans un Etat n'ayant pas adhéré à la convention de Chicago relative à l'aviation civile internationale et n'ayant conclu aucun accord aérien avec l'Algérie.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire".

Art. 4. — Il est inséré dans les dispositions de *l'article 124* de la loi n° 98-06 du 27 juin 1998, susvisée, un 5ème tiret rédigé comme suit :

«*Art. 124.* .....

— le taxi aérien».

..... (le reste sans changement).....».

Art. 5. — Les dispositions de *l'article 125* de la loi n° 98-06 du 27 juin 1998, susvisée, sont modifiées et rédigées comme suit :

"*Art. 125.* — Les services de transport aérien dits taxis aériens sont autorisés à utiliser des aéronefs d'une capacité égale ou inférieure à vingt (20) sièges ou à deux milles (2000) kilogrammes de fret".

Art. 6. — Les dispositions de *l'article 89* de la loi n° 98 06 du 27 juin 1998, susvisée, sont abrogées.

Art. 7. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

Loi n° 08-03 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 modifiant et complétant la loi n° 05-12 du 28 Joumada Ethania 1426 correspondant au 4 août 2005 relative à l'eau.

———

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 119, 120 (alinéas 1 et 2), 122 et 126 ;

Vu la loi n° 05 12 du 28 Joumada Ethania 1426 correspondant au 4 août 2005 relative à l'eau ;

Après avis du Conseil d'Etat ;

Après adoption par le Parlement ;

Promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1er. — Les dispositions de *l'article 14* de la loi n° 05-12 du 4 août 2005 relative à l'eau sont modifiées, complétées et rédigées comme suit :

«*Art. 14.* ..... (sans changement).....

A titre transitoire, et jusqu'au 31 août 2009, l'extraction peut être autorisée dans le cadre du régime de la concession assortie d'un cahier de charges et sous réserve d'une étude d'impact établie conformément à la législation et à la réglementation en vigueur.

L'état des zones et des oueds, selon le cas, doit être pris en compte en matière d'octroi ou de refus de l'autorisation susvisée.

Une commission conjointe entre les départements ministériels concernés est constituée pour arrêter la liste des oueds concernés par l'octroi ou le refus de l'autorisation d'extraction des matériaux alluvionnaires.

..... (le reste sans changement).....».

Art. 2. La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

———★———

Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

———

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 53, 65, 119, 120 (alinéas 1 et 2), 122-16, et 126 ;

Vu l'ordonnance n° 66-156 du 8 juin 1966, modifiée et complétée, portant code pénal ;

Vu l'ordonnance n° 75 58 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code civil ;

Vu l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, modifiée et complétée, portant organisation de l'éducation et de la formation ;

Vu la loi n° 85 05 du 16 février 1985, modifiée et complétée, relative à la protection et à la promotion de la santé ;

Vu la loi n° 90-08 du 7 avril 1990, complétée, relative à la commune ;

Vu la loi n° 90-09 du 7 avril 1990, complétée, relative à la wilaya ;

Vu la loi n° 90 21 du 15 août 1990 relative à la comptabilité publique ;

Vu la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, notamment son article 15 ;

Vu l'ordonnance n° 95-20 du 17 juillet 1995 relative à la Cour des comptes ;

Vu l'ordonnance n° 95-24 du 25 septembre 1995 relative à la protection du patrimoine public et à la sécurité des personnes qui lui sont liées ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Vu la loi n° 02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ;

Vu la loi n° 04-10 du 27 Joumada Ethania 1425 correspondant au 14 août 2004 relative à l'éducation physique et sportive ;

Vu l'ordonnance n° 05 07 du 18 Rajab 1426 correspondant au 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ;

Après avis du Conseil d'Etat

Après adoption par le Parlement,

Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE PREMIER

DES FONDEMENTS DE L'ECOLE ALGERIENNE

Chapitre I

Des finalités de l'éducation

Article 1er. — La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.

Art. 2. L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalités :

* d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;

* d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ;

* d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1er Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ;

* de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;

* de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit ;

* d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Chapitre II

Des missions de l'école

Art. 3. Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 2 ci-dessus, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.

Art. 4. — En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

A ce titre, elle doit notamment :

* assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;

* enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;

* développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;

* assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;

* doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;

* assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;

* promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;

* permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;

* intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;

* offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et de loisirs, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

Art. 5. — En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société.

A ce titre, elle doit notamment :

* développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droits et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;

* dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue ;

* faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie, et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays ;

* préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir vivre ensemble et en leur faisant prendre conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;

* former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle.

Art. 6. — En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant :

* de réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;

* d'accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conformes à leurs aptitudes et à leur aspirations ;

* de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques,

* d'innover et de prendre des initiatives ;

* de reprendre leurs études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie.

Chapitre III

Des principes fondamentaux de l'éducation nationale

Art. 7. — L'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.

Art. 8. — L'éducation nationale, en tant qu'investissement productif et stratégique; bénéficie à ce titre, de la première priorité de l'Etat qui mobilise les compétences et les moyens nécessaires à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale et à la réponse aux besoins du développement national.

Art. 9. — Les collectivités locales participent, dans le cadre des compétences qui leur sont dévolues par la loi, à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale, notamment par la réalisation et la maintenance des infrastructures scolaires, le développement des activités culturelles et sportives et la contribution à l'action sociale scolaire.

Art. 10. L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique.

Art. 11. — Le droit de l'enseignement est concrétisé par la généralisation de l'enseignement fondamental et par la garantie de l'égalité des chances en matière de conditions de scolarisation et de poursuite des études après l'enseignement fondamental.

Art. 12. — L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus.

Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en tant que de besoin, en faveur d'élèves handicapés.

L'Etat veille, en collaboration avec les parents, à l'application de ces dispositions.

Les manquements des parents ou des tuteurs légaux les exposent à une amende allant de cinq mille (5.000) à cinquante mille (50.000) dinars algériens.

Les modalités d'application de cet article sont précisées par voie réglementaire.

Art. 13. — L'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements relevant du secteur public de l'éducation nationale.

De plus l'Etat apporte son soutien à la scolarisation des élèves démunis en leur permettant de bénéficier d'aides multiples, notamment en matière de bourses d'études, de manuels et de fournitures scolaires, d'alimentation, d'hébergement, de transport et de santé scolaire.

Toutefois, la contribution des parents à certains frais en rapport avec la scolarité et, sans porter atteinte au principe de gratuité de l'enseignement, peut être sollicitée selon des dispositions définies par voie réglementaire.

Art. 14. — L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement.

Le secteur de l'éducation nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques.

Art. 15. — Le secteur de l'éducation nationale prend toute mesure de nature à faciliter l'adaptation et la réinsertion dans les *cursus* scolaires nationaux des élèves scolarisés à l'étranger de retour au pays.

De même, le secteur de l'éducation nationale peut, en coordination avec les missions diplomatiques nationales à l'étranger et en accord avec les pays hôtes, assurer des enseignements de langue arabe, de langue amazighe et de culture musulmane au profit des enfants de la communauté nationale émigrée.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 16. — L'école constitue la cellule de base du système éducatif national. Elle est le lieu privilégié de la transmission des connaissances et des valeurs. Elle doit être préservée de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan.

Toute activité politique ou partisane est formellement interdite dans l'enceinte des établissements scolaires publics et privés.

Tout contrevenant aux dispositions de cet article s'expose à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 17. — Les conditions d'accès, d'utilisation et de protection des établissements scolaires sont définies par voie réglementaire.

Art. 18. — L'éducation nationale repose sur le secteur public, mais la possibilité de créer des établissements privés d'éducation et d'enseignement peut être accordée aux personnes physiques ou morales de droit privé, en application de la présente loi et des dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

TITRE II

DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Art. 19. — La communauté éducative regroupe les élèves et toutes les personnes qui participent directement ou indirectement à l'éducation et à la formation des élèves, à la vie scolaire et à la gestion des établissements scolaires.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de la communauté éducative sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 20. — Les élèves ont le devoir de respecter leurs enseignants et tous les autres membres de la communauté éducative.

Les élèves sont tenus de se conformer au règlement intérieur de l'établissement, notamment dans l'exécution de toutes les tâches se rapportant à leurs études, l'assiduité et la ponctualité, la bonne conduite et le respect des règles de fonctionnement des établissements et de la vie scolaire.

Les orientations générales concernant l'élaboration du règlement intérieur visé à l'alinéa ci-dessus sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La levée de l'emblème national est effectuée dans tous les établissements scolaires, publics et privés, accompagnée de l'hymne national.

Art. 21. — Les châtiments corporels, les sévices moraux et toutes formes de brimades sont interdits dans les établissements scolaires.

Les contrvenants aux dispositions du présent article s'exposent à des sanctions administratives, sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 22. — Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels.

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.

Art. 23. — Les directeurs d'écoles, de collèges et de lycées, en leur qualité de fonctionnaires de l'Etat, mandatés par l'Etat, ont autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à la disposition et ont la responsabilité de l'accomplissement régulier des missions de l'établissement dont ils ont la charge.

Ils sont également responsables de l'ordre et de la sécurité physique des personnes et des biens et, à cet effet, ils sont habilités, en cas de difficultés graves, à prendre toutes les mesures que dicte la situation pour assurer un fonctionnement normal de l'établissement.

Le manquement aux dispositions du présent article expose le contrevenant à des sanctions administratives sans préjudice des poursuites judiciaires.

Art. 24. — Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite.

Art. 25. — Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet.

Les modalités de création et de fonctionnement des conseils visés à l'alinéa précédent sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 26. — Les associations de parents d'élèves constituées conformément à la législation en vigueur peuvent faire des propositions au ministre chargé de l'éducation nationale et aux directions de l'éducation au niveau des wilayas.

TITRE III

ORGANISATION DE LA SCOLARITE

Art. 27. — Le système éducatif national comprend les niveaux d'enseignement suivants :

— l'éducation préparatoire ;

— l'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen ;

— l'enseignement secondaire général et technologique.

Chapitre I

Dispositions communes

Art. 28. — Dans le cadre des finalités et des missions de l'école, le ministre chargé de l'éducation nationale arrête les programmes d'enseignement de chaque niveau d'enseignement et fixe en outre les méthodes et les horaires sur la base des propositions du conseil national des programmes institué à l'article 30 ci-dessous.

Art. 29. — Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.

Art. 30. — Il est créé, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national des programmes. Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement.

Les attributions, la composition ainsi que les modalités d'organisation et de fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire.

Art. 31. — L'année scolaire compte au moins 32 semaines de travail pour les élèves, réparties sur des périodes séparées par des vacances scolaires déterminées annuellement par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 32. — Des activités post et péri-scolaires peuvent être organisées avec le concours des administrations, des collectivités locales et des associations à caractère scientifique, culturel,sportif ou socio-professionnel sans, toutefois, se substituer aux activités pédagogiques officielles.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 33. — L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.

Art. 34. — L'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national.

Les modalités d'application de cet article seront fixées par voie réglementaire.

Art. 35. — L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Art. 36. — L'enseignement de l'informatique est dispensé dans l'ensemble des établissements d'éducation et d'enseignement.

A ce titre, l'Etat prend toute mesure de nature à assurer la dotation des établissements publics en équipements appropriés.

Art. 37. — L'enseignement de l'éducation physique et sportive est obligatoire pour tous les élèves depuis le début de la scolarité jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre II

L'éducation préparatoire

Art. 38. — L'éducation préscolaire regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socio-éducative des enfants âgés de trois (3) à six (6) ans.

L'éducation préparatoire, au sens de la présente loi, correspond au stade final de l'éducation préscolaire ; elle est celle qui prépare les enfants âgés de cinq (5) et six (6) ans à l'accès à l'enseignement primaire.

Art. 39. — L'éducation préparatoire a pour objet, notamment :

* de favoriser chez les enfants, grâce à des activités ludiques, l'épanouissement de leur personnalité ;

* de leur faire prendre conscience de leur corps, surtout grâce à l'acquisition, par le jeu d'habiletés sensoriomotrices ;

* de créer en eux de bonnes habitudes par l'entraînement à la vie en collectivité ;

* de développer leur pratique du langage à travers des situations de communication induites par les activités proposées et le jeu ;

* de les initier aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul à travers des activités attrayantes et des jeux appropriés.

Les responsables des écoles préparatoires doivent veiller, en liaison avec les structures de la santé, au dépistage des handicaps sensoriels, moteurs ou intellectuels en vue de leur prise en charge précoce.

Art. 40. — L'éducation préparatoire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires.

Art. 41. — Nonobstant le caractère non obligatoire de l'éducation préscolaire, l'Etat veille au développement de l'éducation préparatoire et en poursuit la généralisation avec le concours des institutions, adminstrations et établissements publics, des associations ainsi que du secteur privé.

Art. 42. — Peuvent ouvrir des structures d'éducation préparatoire, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, les institutions et administrations publiques, les collectivités locales, les établissements publics, les mutuelles et les associations à caractère socio-culturel, les organisations socio-professionnelles.

Les personnes physiques et morales de droit privé ont la faculté d'ouvrir, sur autorisation du ministre chargé de l'éducation nationale, des structures d'éducation préparatoire conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

Art. 43. — Le ministre chargé de l'éducation nationale est responsable, en matière d'éducation préparatoire, notamment de :

* l'élaboration des programmes éducatifs ;

* la définition des normes relatives aux infrastructures, au mobilier scolaire, aux équipements et aux moyens didactiques ;

* la définition des conditions d'admission des élèves ;

* l'élaboration des programmes de formation des éducateurs ;

* l'organisation de l'inspection et du contrôle pédagogiques.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées, en tant que de besoin, par voie réglementaire.

Chapitre III

L'enseignement fondamental

Art. 44. — L'enseignement fondamental assure un enseignement commun à tous les élèves, leur permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux nécessaires et les compétences essentielles pour leur permettre soit la poursuite de leur scolarité dans le niveau d'enseignement suivant, soit leur intégration dans l'enseignement et la formation professionnels, soit la participation à la vie de la société.

Art. 45. Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment, à :

* doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;

* dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

— d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;

— de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;

— de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;

— d'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;

de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;

— de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs application élémentaires ;

— de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;

— d'encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;

d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de co-exister pacifiquement avec les autres peuples ;

de poursuivre des études ou des formations ultérieures.

Art. 46. L'enseignement fondamental a une durée de neuf (9) ans. Il regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen.

Art. 47. L'enseignement primaire, d'une durée de cinq (5) ans, est dispensé dans des écoles primaires.

L'enseignement primaire peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 48. L'âge d'entrée à l'école primaire est fixé à six (6) ans révolus.

Cependant, des dérogations d'âge peuvent être accordées selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 49. La fin de la scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

Les modalités d'admission en première année moyenne sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 50. L'enseignement moyen, d'une durée de quatre (4) ans, est dispensé dans des collèges d'enseignement moyen.

L'enseignement moyen peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 51. — La fin de la scolarité dans l'enseignement moyen est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen ».

Les modalités de délivrance du diplôme du brevet d'enseignement moyen sont déterminées par voie réglementaire.

Les modalités d'admission en première année secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 52. — Les élèves de quatrième année de l'enseignement moyen déclarés admis conformément aux procédures visées à l'article 51 ci-dessus sont orientés vers l'enseignement secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux et conformément aux critères retenus par les procédures d'orientation.

Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize (16) ans révolus.

Chapitre IV

L'enseignement secondaire général et technologique

Art. 53. — L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental :

* de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;

* de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;

* d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;

* de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

Art. 54. — L'enseignement secondaire général et technologique, d'une durée de trois (3) ans, est dispensé dans des lycées.

L'enseignement secondaire général et technologique peut être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 55. — L'enseignement secondaire général et technologique est organisé en filières ; il peut être organisé :

en troncs communs en première année ;

en filières à compter de la deuxième année.

Les filières sont déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 56. — La fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire général et technologique est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Les modalités de délivrance du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Chapitre V

Dispositions relatives aux établissements privés d'éducation et d'enseignement

Art. 57. — L'ouverture des établissements privés d'éducation et d'enseignement mentionnés aux articles 47, 50 et 54 ci-dessus est subordonnée à l'agrément du ministre chargé de l'éducation nationale conformément à la loi et selon un cahier des charges, des procédures et des conditions fixés par voie réglementaire.

Art. 58. — La faculté d'ouvrir un établissement privé d'éducation et d'enseignement est reconnue à toute personne physique ou morale de droit privé répondant aux conditions fixées par la loi.

Le directeur d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement doit obligatoirement posséder la nationalité algérienne.

Les établissements scolaires publics ne sauraient faire l'objet de privatisation sous quelque motif que ce soit.

Art. 59. — En application de l'article 33 ci-dessus, l'enseignement est dispensé en langue arabe dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement à tous les niveaux et dans toutes les disciplines.

Art. 60. — Les établissements privés d'éducation et d'enseignement sont tenus d'appliquer les programmes d'enseignement officiels arrêtés par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Toute autre activité éducative ou pédagogique que les établissements se proposent de dispenser, en sus de celles prévues par les programmes officiels, est soumise à l'autorisation préalable du ministre chargé de l'éducation nationale et aux dispositions de la présente loi notamment son article 2.

Art. 61. — Le directeur ainsi que les personnels d'enseignement et d'éducation exerçant dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement doivent répondre, au moins, aux mêmes exigences de recrutement que leurs homologues exerçant dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 62. Les fondateurs et les directeurs d'établissements privés d'éducation et d'enseignement contrevenants aux dispositions des articles 59, 60 et 61 ci-dessus s'exposent aux sanctions prévues par la loi.

Art. 63. — La scolarité des élèves des établissements privés d'éducation et d'enseignement est sanctionnée par les examens organisés par le secteur public, au même titre et dans les mêmes conditions que celles des élèves scolarisés dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement.

Art. 64. Des transferts d'élèves peuvent être effectués d'un établissement privé d'éducation et d'enseignement vers un établissement public et d'un établissement public vers un établissement privé d'éducation et d'enseignement, selon des dispositions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 65. — Le ministre chargé de l'éducation nationale exerce le contrôle pédagogique et administratif sur les établissements privés d'éducation et d'enseignement de la même manière qu'il l'exerce sur les établissements publics.

Chapitre VI

La guidance scolaire

Art. 66. — La guidance scolaire et l'information sur les débouchés scolaires, universitaires et professionnels constituent un acte éducatif visant à aider chaque élève, tout au long de sa scolarité, à préparer son orientation en fonction de ses aptitudes, de ses goûts, de ses aspirations, de ses prédispositions et des exigences de l'environnement socio-économique, lui permettant de construire progressivement son projet personnel et d'effectuer en connaissance de cause ses choix scolaires et professionnels.

Art. 67. — Le conseil et l'information sont fournis par les éducateurs, les enseignants et les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans les établissements scolaires et dans des centres spécialisés.

L'élève est encouragé à rechercher l'information utile par ses propres moyens afin de lui permettre d'opérer des choix judicieux.

Art. 68. — Les centres spécialisés visés à l'article 67 ci-dessus préparent l'orientation des élèves vers les différents parcours d'études et de formation offerts à l'issue de l'enseignement fondamental sur la base :

— de leurs prédispositions, de leurs aptitudes et de leurs vœux ;

— des exigences de la planification scolaire ;

— des données de l'activité socio-économique.

Ces centres sont chargés, notamment :

— d'organiser des séances d'information et des interviews individuelles ;

— de mener des études psychologiques ;

— d'assurer le suivi de l'évolution des résultats des élèves tout au long de leur *cursus* scolaire ;

— de formuler des propositions susceptibles de faciliter l'orientation ou la réorientation des élèves, avec la participation des parents ;

— de participer à l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif.

Les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des centres d'orientation scolaire et professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre VII

L'évaluation

Art. 69. — L'évaluation est un acte pédagogique qui s'intègre dans le travail scolaire quotidien de l'établissement d'éducation et d'enseignement.

L'évaluation permet d'apprécier et de mesurer périodiquement le rendement de l'élève et de l'institution scolaire dans toutes ses composantes.

Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'évaluation sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale

Art. 70. — Le travail scolaire des élèves est évalué à travers les notes chiffrées et les appréciations données par les enseignants à l'occasion des contrôles périodiques des activités pédagogiques.

La nature des contrôles des activités pédagogiques ainsi que leur fréquence sont fixées, en fonction des niveaux d'enseignement et des matières, par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 71. — Le passage d'une classe à une autre, d'un cycle à un autre et d'un niveau à un autre, fait l'objet d'un suivi particulier des élèves par les enseignants et les éducateurs ainsi que par les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation scolaire et professionnelle afin de favoriser l'adaptation aux changements d'organisation des enseignements et d'assurer la continuité éducative.

Art. 72. — Les parents sont tenus régulièrement informés du travail de leurs enfants, des résultats des évaluations périodiques et des décisions finales qui en découlent. Cette information est réalisée par le biais :

* des documents officiels mis en place selon les niveaux d'enseignement ;

* des contacts et entretiens avec les enseignants de la classe, les éducateurs et, éventuellement, avec les personnels spécialisés de psychologie scolaire et d'orientation ;

* des réunions entre les parents et les enseignants.

TITRE IV

L'ENSEIGNEMENT POUR ADULTES

Art. 73. — L'enseignement pour adultes a pour mission d'assurer l'alphabétisation et l'évolution constante du niveau d'enseignement et de culture générale des citoyens.

Cet enseignement est gratuit et s'adresse aux jeunes et adultes n'ayant pas bénéficié d'un enseignement scolaire, ou ayant eu une scolarité insuffisante, ou aspirant à l'amélioration de leur niveau culturel ou à une promotion socio-professionnelle.

Art. 74. — L'enseignement pour adultes est dispensé :

* soit dans des institutions spécialement créées à cet effet ;

*soit dans des établissements d'éducation et de formation ;

* soit dans les entreprises économiques et sur les lieux de travail ;

* soit en autodidaxie, avec ou sans l'appui de la formation à distance ;

* soit dans les locaux d'associations activant dans le domaine.

Les modalités d'organisation de l'enseignement pour adultes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 75. — L'enseignement pour adultes peut préparer, au même titre que les établissements de l'éducation, en vue de participer :

* aux examens et concours organisés par l'Etat ;

* aux concours d'entrée dans les écoles, centres et instituts de formation générale ou professionnelle.

TITRE V

LES PERSONNELS

Art. 76. — Les personnels du secteur de l'éducation nationale comprennent les catégories suivantes :

* les personnels d'enseignement ;

* les personnels de direction des établissements scolaires et de formation ;

* les personnels d'éducation ;

* les personnels d'inspection et de contrôle ;

* les personnels des services d'intendance ;

* les personnels psycho-pédagogiques et d'orientation scolaire et professionnelle ;

* les personnels d'alimentation scolaire ;

* les personnels médicaux et para médicaux ;

* les personnels des corps communs.

Les conditions de recrutement et de gestion des carrières des différentes catégories de personnels sont fixées par le statut général de la fonction publique et les statuts particuliers.

Art. 77. — Les personnels d'enseignement reçoivent une formation ayant pour but de leur faire acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier.

La formation initiale des différents corps d'enseignements est une formation de niveau universitaire. Elle s'effectue dans des établissements spécialisés relevant du ministère chargé de l'éducation nationale ou du ministère chargé de l'enseignement supérieur selon les corps d'appartenance et les niveaux d'affectation auxquels ils sont destinés.

Les enseignants recrutés par voie de concours externe bénéficient d'une formation pédagogique préalable à leur affectation dans un établissement scolaire. Cette formation pédagogique est dispensée dans des établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale.

Les modalités d'application des dispositions de cet article sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 78. — Toutes les catégories de personnels sont concernées par les actions de formation continue pendant toute leur carrière.

La formation continue vise essentiellement l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires.

Les actions de formation continue se déroulent dans les établissements scolaires et dans les établissements de formation relevant du ministère chargé de l'éducation nationale et/ou des établissement spécialisés du secteur de l'enseignement supérieur.

Les modalités d'organisation de la formation continue sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 79. — Il est institué un congé de mobilité professionnelle.

Le congé de mobilité professionnelle, au sens de la présente loi, est un congé avec maintien de salaire qui peut être accordé aux personnels enseignants en vue d'approfondir leurs connaissances dans leur domaine de spécialité ou de préparer un changement d'activité au sein du secteur de l'éducation ou dans un autre secteur relevant de la fonction publique.

Les modalités et les conditions d'octroi du congé de mobilité professionnelle sont fixées par voie réglementaire.

Art. 80. — L'Etat garantit la disponibilité des ressources et des moyens nécessaires pour conférer aux personnels de l'éducation nationale un statut moral, social et économique, leur permettant de mener une vie digne et d'accomplir leur mission dans des conditions décentes.

Dans ce cadre, les statuts des personnels de l'éducation doivent mettre en évidence leurs spécificités et valoriser leur positionnement dans la hiérarchie des corps de la fonction publique.

Les formes de prise en charge des besoins sociaux et professionnels des personnels de l'éducation sont fixées par voie réglementaire.

TITRE VI

ETABLISSEMENTS PUBLICS D'EDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT STRUCTURES ET ACTIONS DE SOUTIEN ET ORGANES CONSULTATIFS

Chapitre I

Etablissements publics d'éducation et d'enseignement

Art. 81. — L'enseignement est dispensé dans les établissements publics d'éducation et d'enseignement énumérés ci-après :

— l'école préparatoire ;

— l'école primaire ;

— le collège ;

— le lycée.

Art. 82. — La création et la suppression d'écoles préparatoires et d'écoles primaires sont prononcées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

La création et la suppression de collèges interviennent par décret.

La création et la suppression de lycées interviennent par décret.

Art. 83. — Les dispositions relatives à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics d'éducation et d'enseignement sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 84. Les écoles primaires sont gérées par une équipe administrative proportionnelle à l'effectif des élèves.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Art. 85. — Des classes d'adaptation sont ouvertes dans les écoles primaires pour prendre en charge les élèves en difficulté ou accusant des retards importants.

Les modalités d'ouverture des classes d'adaptation sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 86. — Des classes et des établissements publics d'enseignement secondaire spéciaux sont créés afin de prendre en charge les besoins spécifiques d'élèves présentant des talents particuliers et obtenant des résultats exceptionnellement probants.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre II

Structures de soutien

Art. 87. — Le secteur de l'éducation dispose de structures de soutien ayant notamment pour missions :

* la formation et le perfectionnement des personnels ;

* l'alphabétisation, l'enseignement pour adultes, l'enseignement et la formation à distance ;

* la recherche pédagogique, la documentation, les activités liées aux manuels scolaires et aux moyens didactiques ;

* les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leurs applications ;

* l'évaluation, les examens et concours ;

* la psychologie scolaire, l'orientation et l'information sur les études, les formations et les professions ;

* la recherche dans le domaine linguistique ;

* l'acquisition, la distribution et la maintenance des matériels didactiques.

D'autre structures dictées par l'évolution du système éducatif peuvent être créées, en tant que de besoin, par décret.

Art. 88. — Les dispositions relatives aux missions, à l'organisation et au fonctionnement de ces structures sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre III

La recherche pédagogique et les moyens didactiques

Art. 89. — La recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale s'inscrit dans la politique nationale de recherche scientifique.

Les modalités d'organisation de la recherche pédagogique dans le secteur de l'éducation nationale sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 90. — La recherche pédagogique a pour objectif l'amélioration constante du rendement de l'institution éducative et de la qualité de l'enseignement dispensé. Elle favorise la rénovation des contenus, des méthodes et des moyens didactiques.

Pour répondre aux besoins des enseignants et améliorer le rendement du système éducatif, la recherche pédagogique sollicite leur participation, intègre la formation dans son environnement, développe ses activités dans les domaines de l'évaluation pédagogique et assure la diffusion et la valorisation de ses résultats.

Il est créé, au niveau régional et de wilaya, des annexes d'établissement spécialisées dans la recherche pédagogique.

Les conditions de création et de fonctionnement de ces annexes sont déterminées par voie réglementaire.

Art. 91. L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 92. L'Etat veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en faciliter l'accès à tous les élèves.

Art. 93. L'utilisation de moyens didactiques complémentaires et de livres parascolaires dans les établissements scolaires est subordonnée à l'homologation, prononcée par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 94. — Les conditions d'obtention de l'agrément et de l'homologation mentionnées respectivement aux articles 91 et 93 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Art. 95. — Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico-pédagogiques sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Chapitre IV

L'action sociale

Art. 96. — Dans le but d'atténuer les disparités sociales et économiques et de favoriser la scolarisation et la poursuite d'études, l'Etat suscite la solidarité scolaire et la solidarité nationale et développe l'action sociale au sein des établissements scolaires avec la participation des collectivités locales et des secteurs concernés.

Art. 97. — L'action sociale en direction des élèves comprend des aides multiples liées notamment à l'acquisition des moyens d'enseignement et des fournitures scolaires, au transport, à l'alimentation, à la santé scolaire, et aux activités culturelles, sportives et de loisirs.

Art. 98. — Les modalités d'application des dispositions relatives à l'action sociale sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre V

La carte scolaire

Art. 99. — La carte scolaire a pour but d'organiser l'implantation de tous les types d'établissements scolaires publics et d'infrastructures d'accompagnement afin de desservir convenablement la population scolarisable.

Art. 100. — La réalisation de la carte scolaire est une tâche multisectorielle qui s'intègre dans la politique générale de l'habitat et de l'aménagement du territoire.

L'élaboration de la carte scolaire repose sur :

la consultation périodique entre les services du ministère chargé de l'éducation nationale, les administrations concernées et les collectivités locales ;

— la collecte et le traitement des informations émanant des communes , des wilayas et des directions de l'éducation auprès des wilayas.

Art. 101. — Les modalités d'élaboration, de mise en œuvre et de contrôle de la carte scolaire sont déterminées par voie réglementaire.

Chapitre VI

Organes consultatifs

Art. 102. — Il est institué, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national de l'éducation et de la formation.

Le conseil national de l'éducation et de la formation est l'organe privilégié de concertation et de coordination au sein duquel sont représentés les personnels des différents secteurs du système national d'enseignement, les partenaires sociaux et les secteurs de l'activité nationale concernés.

Le conseil national de l'éducation et de la formation a pour missions d'étudier et de débattre de toute question relative aux activités du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, notamment en matière d'organisation, de gestion, de fonctionnement, de rendement, d'innovation et de rénovation pédagogiques et de relations avec l'environnement.

Les attributions, la composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement du conseil national de l'éducation et de la formation, sont fixées par voie réglementaire.

Art. 103. — Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale un observatoire national de l'éducation et de la formation.

L'observatoire national de l'éducation et de la formation a pour missions d'observer le fonctionnement du système national d'enseignement dans toutes ses composantes, d'analyser les facteurs déterminants des situations d'enseignement/apprentissage, d'évaluer la qualité des prestations pédagogiques et des performances des enseignants et des apprenants, et d'émettre des propositions de mesures correctives ou d'amélioration.

La composition et les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'observatoire national de l'éducation et de la formation sont fixées par voie réglementaire.

Art. 104. — D'autres organes consultatifs peuvent être créés en fonction de l'évolution du système éducatif national.

TITRE VII

DISPOSITIONS FINALES

Art. 105. — Sont abrogées toutes dispositions contraires à la présente loi, notamment celles de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Art. 106. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

11 Chaâbane 1417
22 décembre 1996 JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 81 5

ORDONNANCES

Ordonnance n° 96-30 du 10 Chaâbane 1417 correspondant au 21 décembre 1996 modifiant et complétant la loi n° 91-05 du 30 Joumada Ethania 1411 correspondant au 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe .

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 3, 122, 126 et 179;

Vu la loi n° 91-05 du 30 Joumada Ethania 1411 correspondant au 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe;

Vu le décret législatif n° 92-02 du 4 juillet 1992 relatif à la mise en œuvre de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe;

Après adoption par le conseil national de transition;

Promulgue l'ordonnance dont la teneur suit :

Article 1er. — La présente ordonnance modifie et complète la loi n° 91-05 du 30 Joumada Ethania 1411 correspondant au 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

Art. 2. — *L'article 11* de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe est modifié, complété et rédigé comme suit :

"*Art. 11.* — Les échanges et les correspondances de toutes les administrations, entreprises et associations, quelle que soit leur nature doivent être en langue arabe.

Toutefois, les échanges des administrations, organismes et associations avec l'étranger doivent s'effectuer selon ce qui est requis par les usages internationaux".

Art. 3. — *L'alinéa 2 de l'article 12* de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe est modifié, complété et rédigé comme suit :

"*Art. 12.* — .....

Sous réserve de ce qui est requis par les usages internationaux, les traités et conventions sont conclus en langue arabe.»

Art. 4. — *L'article 18* de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe est modifié, complété et rédigé comme suit :

"*Art. 18.* — Toutes les déclarations, interventions, conférences et toutes émissions télévisées doivent être en langue arabe.

Elles doivent être traduites à l'arabe lorsqu'elles sont en langue étrangère.»

Art. 5. — *L'article 23* de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe est modifié, complété et rédigé comme suit :

"*Art. 23.* — Un conseil supérieur de la langue arabe est institué et placé sous le patronage du Président de la République.

Il est chargé notamment :

— du suivi de l'application des dispositions de la présente loi et de toutes les lois visant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe , sa protection, sa promotion et son développement,

— de la coordination entre les différentes instances supervisant l'opération de généralisation de l'utilisation de la langue arabe, de sa promotion et de son développement,

— de l'évaluation des travaux des instances chargées de la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, de sa promotion et de son développement,

— de l'appréciation de l'opportunité des délais relatifs à certaines spécialités de l'enseignement supérieur, prévus à l'article 7 modifiant et complétant *l'article 36, alinéa 2*,

— de la présentation d'un rapport annuel au Président de la République sur l'opération de généralisation de l'utilisation de la langue arabe.

D'autres prérogatives peuvent être prévues en vertu d'un décret présidentiel.»

Art. 6. — *L'article 32* de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe est modifié, complété et rédigé comme suit :

"*Art. 32.* — Sera puni d'une amende de mille (1000) à cinq mille (5000) DA, quiconque signe un document rédigé dans une autre langue que la langue arabe, pendant ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions officielles, sous réserve des dispositions des articles 2 et 3 modifiant et complétant les articles 11 et 12 de la présente ordonnance.

En cas de récidive, l'amende est portée au double.» .

Art. 7. — *L'article 36* de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe est modifié, complété et rédigé comme suit :

"*Art. 36.* — Les dispositions de la présente ordonnance sont applicables dès sa promulgation.

bien s'il est aussi empêché d'exercer son mandat, le membre le plus ancien de la Cour Internationale de justice qui n'est ressortissant d'aucune des Parties contractantes, sera invité à faire les nominations nécessaires.

4. Le tribunal arbitral statue sur la base des dispositions du présent Accord, ainsi que selon les règlements et les principes du droit international. La décision est adoptée à la majorité des voix. Cette décision est définitive et obligatoire pour les Parties contractantes.

5. Chaque Partie contractante supporte les frais liés à la désignation de son arbitre. Les frais concernant le président et les autres frais sont pris en charge, à parts égales par les Parties contractantes.

6. Le tribunal arbitral fixe ses propres règles de procédure.

Article 10

Application

Le présent accord s'applique également aux investissements effectués par les investisseurs d'une Partie contractante sur le territoire de l'autre Partie contractante, conformément à ses lois et règlements, avant l'entrée en vigueur de cet Accord pour autant que les dits investissements soient conformes aux lois et règlements de la Partie contractante sur le territoire de laquelle les investissements ont été effectués à la date de l'entrée en vigueur du présent Accord. Toutefois, cet accord ne s'applique pas aux différends survenus avant la date de son entrée en vigueur.

Article 11

Entrée en vigueur Validité Expiration

Le présent accord sera soumis à la ratification conformément aux dispositions constitutionnelles prévues dans chacun des deux Etats. Il entrera en vigueur dès l'échange des instruments de ratification.

L'accord est conclu pour une durée initiale de dix (10) ans. Il restera en vigueur après ce terme, à moins que l'une des Parties contractantes ne le dénonce par voie diplomatique avec préavis d'un an à compter de la date de la notification de ce préavis.

A l'expiration de la période de validité du présent accord, les investissements effectués pendant qu'il était en vigueur continueront de bénéficier de la protection de ses dispositions pendant une période supplémentaire de dix (10) ans.

En foi de quoi, les soussignés, dûment autorisés, ont signé le présent Accord.

Fait à Prague, le 22 septembre 2000.

En double exemplaire, en langues arabe, tchèque et française, les trois textes faisant également foi.

Pour la République algérienne démocratique et populaire	Pour la République tchèque
Abdellatif BENACHENHOU.	Pavel MERTLIK.
Ministre des finances	*Ministre des finances*

LOIS

Loi n° 02 03 du 27 Moharram 1423 correspondant au 10 avril 2002 portant révision constitutionnelle.

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 3, 174 et 176 ;

Après avis du Conseil constitutionnel ;

Après adoption par le Parlement en ses deux chambres ;

Promulgue la loi de révision constitutionnelle dont la teneur suit :

Article 1er. — Il est ajouté un *article 3 bis* ainsi conçu :

"*Art. 3 bis.* — Tamazight est également langue nationale.

L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national".

Art. 2. La présente loi de révision constitutionnelle est publiée au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 27 Moharram 1423 correspondant au 10 avril 2002.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

Résumé

Cette thèse de doctorat qui s'inscrit dans le champ vaste de la sociolinguistique traite du rôle décisif de la langue dans le processus de construction identitaire. Plus particulièrement, notre réflexion examine les rapports cruciaux entre les pratiques langagières plurilingues et l'identité collective dans le contexte algérien.

L'hypothèse heuristique qui nous a guidé tout au long de ce travail stipule que loin d'être un outil simple de transmission et de communication d'information, la langue dispose intrinsèquement d'une charge affective qui apparaît donc comme un vecteur de la construction identitaire de la collectivité. Cette dimension symbolique confère à la langue une fonction identitaire l'enrichissant ainsi sur plan conceptuel.

Pour mener à bien notre recherche, nous nous appuyons sur l'approche glottopolitique susceptible à la fois de nous éclairer la complexité de la situation sociolinguistique de l'Algérie et de nous procurer une description objective des divers enjeux résultants de la prise en charge de langue dans le processus de construction identitaire. Dans cette perspective, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire dans l'objectif de comprendre l'apport des représentations linguistiques des Algériens dans ledit processus.

D'emblée, deux principaux résultats qui découlent de la présente étude :
Primo, l'identité algérienne dans sa dimension linguistique semble donc se construire sur une pluralité *de facto* dans ses deux composantes constitutives l'arabe et le Tamazight, tout en dépassant une focalisation fondée sur la dualité conflictuelle langue arabe versus langue française particulièrement axée sur le passé colonial.

Secundo, le plurilinguisme semble une prometteuse approche réconciliatrice des différentes langues constitutives de l'identité algérienne. Ainsi, cette démarche prémunira la société algérienne des menaces résultant de l'hégémonie d'une langue sur les autres en présence dans la situation en question.

Mots clés : langue(s), culture(s), identité collective, glottopolitique, construction identitaire, plurilinguisme.

Abstract

This study is concerned with the decisive role of language in the process of identity construction. More particularly, it deals with the crucial relationships between multilingual practices and the collective identity within the Algerian context.

The heuristic hypothesis behind the present inquiry states that language is not simply used to transmit and communicate information, but it possesses an inner affective 'load'. It is this load that carries the elements of identity construction of the community. This symbolic dimension imparts to language the function of identity, improving more its conceptual quality.

The study adopts the glottpolitcal approach to undrstand more the complexity of the Algerian sociolinguistic situation and to provide an objective description of various issues resulting from the important part that language plays in the process of identity construction. In this perspective, we chose to carry out the present survey using a questionnaire in order to understand the contribution of the linguistic representations by the Algerians in this process.

The present inquiry had two main results. First, the Algerian linguistic identity seems to be constucted on a *de facto* plurality constituted of Arabic and Tamazight, without considering any conflicting duality such as the one which exists between Arabic and French and which is relate to colonial era.

Second, multilingualism seems to be a promising approach, reconciling different constituent languages of the Algerian identity. Thus, this step will secure the Algerian society from the danger of the hegemony of one language over the other existing ones.

Keywords : Language(s), culture(s), collective identity, glottpolitcal, identity construction, multilinguilism