

LA PLANIFICATION LINGUISTIQUE EN ALGERIE OU L'EFFET DE BOOMERANG SUR LES REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

Abdenour Arezki

Université Abderahmane MIRA, Béjaia (Algérie)

Courriel : arezki_abdenour@yahoo.fr

Introduction

La construction intellectuelle de l'espace mental de l'élève notamment, dans l'apprentissage d'une /des langue(s) se définit comme l'ensemble des valeurs et des attitudes linguistiques par lesquelles se manifeste un individu au sein de sa communauté. Jean-Pierre Cuq (1996 : 141) précise : « Que la langue est le lieu où se focalisent les lignes de force de l'individu ». Il n'est pas donc étonnant que l'école, lieu d'institutionnalisation des apprentissages fondamentaux soit l'arène de reproduction et de transfert des valeurs (de langues) d'un côté, mais aussi le terrain de confrontation en faveur des transformations sociales revendiquées, de l'autre côté. C'est dans cette perspective que nous avons conçu notre questionnaire aux enseignants. Le document comporte deux types de questions : celles se rapportant aux pratiques linguistiques, aux attitudes des enseignants à l'égard des langues et celles liées aux méthodes d'enseignement, aux raisons de l'échec au baccalauréat etc. Notre enquête porte sur deux cent trente-deux enseignants en activité dans les lycées des villes de Béjaia (berbérophone) et de Annaba (arabophone). Notre échantillon représente 58.14% de l'effectif global du corps enseignant des cinq lycées que fréquentent d'ailleurs, les élèves que nous avons interrogés dans le cadre d'une autre enquête.

Les réponses des enseignants aux questions se rapportant à l'enseignement des langues et au système éducatif d'une façon générale nous révèlent que la donnée politique pèse plus lourdement que le facteur pédagogique, y compris dans le choix d'une méthode d'apprentissage d'une langue.

L'école : lieu de la hiérarchisation des langues

Il existe plusieurs facteurs qui peuvent affecter l'attitude des groupes, et agir de manière cumulative sur leurs rapports avec les langues. L'école apparaît en effet, comme le lieu où se fonde et se transmet l'image de la société globale. Milieu de reproduction, n'est-elle pas de façon privilégiée la mise en scène de l'inconscient politique ?

L'institution articule un ensemble d'effets de forces qui sont du domaine patent de l'organisation, et un ensemble d'effets de sens qui relèvent du champ latent des visées et des finalités inavouées. Le groupe scolaire est le levier d'un imaginaire dissous dans

la surface organisationnelle ou refoulé dans la trame symbolique. Pierre Bourdieu (1982 : 49-50) réitère cette constatation avec plus d'insistance lorsqu'il affirme : « que c'est par la pression continue de ces différentes institutions (l'école, le marché du travail, etc.) que les gens maîtrisant les dialectes, les langues et possédant des compétences linguistiques confirmées, ont été contraints à collaborer à la destruction de leur instrument de communication. (...). Elle n'est pas sans rapport non plus avec l'existence d'une institution, comme le système d'enseignement qui contrecarre les effets des lois d'évolution, contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant l'usage dominant comme seul légitime ».

Les enseignants en raison de leur statut, fonctionnaires de l'Etat, sont les premiers à relayer le discours épilinguistique dominant au sein de l'école. À la question sur les langues parlées dans la rue, les enseignants sont plus nombreux (62.93 % de l'effectif) à déclarer parler d'autres langues dans la rue dont le français qui jouit d'une pratique prééminente avec l'indice de 59.62 % contre 41.81 % chez les élèves. Ou encore à la question dans quelle(s) langue(s) lisez-vous ? Ils sont plus enclins à lire en français que les élèves, 43.94 % de l'effectif contre 20.05 % de l'effectif de ces derniers, et ceux qui lisent en anglais ne représentent que 1.01 % de l'effectif.

Le discours idéologique dominant a stigmatisé le français comme langue du colonisateur et d'aliénation culturelle, mais paradoxalement il n'a pas engendré une attitude de rejet de cette langue par les Algériens. L'alphabétisation en arabe classique était plus portée par une idéologie culturelle et identitaire que par une logique de formation, liée à un projet de développement social et économique. Ce rôle semble être réservé aux langues étrangères, au français notamment, perçu comme langue de la promotion sociale, de la technologie et de l'ouverture à d'autres cultures et civilisations. Cet ensemble d'attitudes de survalorisation de la langue officielle avec une surabondance d'affectivité, et l'exclusion des langues populaires de l'école, sont la conséquence de la politique d'unification linguistique menée depuis l'indépendance (1962). Les langues populaires sont associées aux représentations sociales du profane, du vulgaire etc. Ces clichés sont évidemment renforcés par l'école, en particulier véhicule de l'intégrité symbolique de l'arabe classique. En définitive, la plupart des jugements négatifs sur les langues sont la reproduction du discours idéologique dominant.

Les langues étrangères ou la discordance des attitudes

En revanche, à la question sur le choix des langues à enseigner et à apprendre à l'école, les enseignants à la différence de leurs élèves préfèrent l'anglais comme deuxième langue, derrière l'arabe classique. Cette attitude ambivalente des enseignants à l'égard du français repose essentiellement sur des considérations, plutôt d'ordre idéologique qu'éducatif ou pédagogique. Reste alors à penser que l'adoption de l'anglais par les enseignants obéit à une stratégie d'exclusion du français, langue largement médiatisée et stigmatisée par le discours politique.

Ajoutons à ces représentations de la langue, saisie comme objet de l'idéologie, dans des cohérences imaginaires liées aux points de vue identitaire arabe classique, scientifique anglais, réactionnaire français, qu'elle est aussi le vecteur même de l'idéologie, entendons par là l'ensemble des représentations sociales qui déterminent les rapports aux langues des sujets/locuteurs.

Cette adoption de l'anglais par les enseignants constitue plus un message, un acte de revanche sur le français, perçu comme un obstacle à la langue arabe classique l'empêchant de retrouver sa "dignité". Ils érigent cette dernière en rempart d'une identité qu'ils cherchent à construire, à plutôt faire paraître, à exhiber. L'idéologisation des questions linguistiques par l'État réactive les réflexes, nationalistes, communautaires et ethniques et conforte par contrecoup ceux qui prônent l'enfermement et le repli sur soi-même. Ainsi l'arabe classique est considéré comme une acquisition utile dans la conscience "collective", tandis que le français est perçu comme une aliénation culturelle. Ahmed Taleb Ibrahim (1973 : 16), l'un des concepteurs de la politique éducative algérienne, nous livre sa pensée : « Il ne nous vient pas à l'idée de nier l'apport de la culture française qui nous a appris ne serait-ce que la méthode et le "discours sur la méthode" . Mais il y a le revers de la médaille, ce que nous appelons les séquelles impalpables de la colonisation. En empruntant la langue du colonisateur, nous empruntons aussi, et de façon inconsciente, sa démarche intellectuelle, voire son échelle de valeurs. Et seul un retour à la culture nationale peut faire disparaître ces séquelles » Avec de telles pressions sur l'institution éducative, on voit difficilement comment le français et dans une moindre mesure l'anglais seraient parvenus à la place qu'ils occupent aujourd'hui à l'école, en tant déjà, que langues étrangères !

Jacques Thiers (1994 : 116) écrit à propos de telles situations : qu'« il y'a fonctionnalisation des langues en présence (...) l'une est dévolue aux contextes et aux usages formels de la parole : actes publics, vie administrative, scientifique, etc. L'autre est d'ordinaire réservée fonctionnellement aux contextes d'emploi non formels : vie familiale... ».

Cette situation d'infériorité dans laquelle l'arabe populaire est mis vis-à-vis des autres langues s'explique en partie par l'école elle-même qui alphabétise en arabe classique et en français. Les enseignants adoptent des réponses et ils élaborent des choix en fonction d'une certaine représentation sociale (subséquente aux clichés, à un imaginaire collectif...) qu'ils ont du groupe supposé, de la nation auxquels ils prétendent appartenir. Nous relevons, ici, une sorte de décalage entre les pratiques réelles des enseignants et leurs représentations sociales des langues. Si une langue recevait sa valeur au prorata de ses locuteurs, l'arabe populaire serait la langue la plus cotée sur le marché linguistique, ici l'école. Il vient en première position des langues utilisées par les enseignants. Il remplit par conséquent la fonction de première langue véhiculaire. Or, ce sont les langues, le français et l'anglais qui bénéficient d'attributs valorisants puisqu'elles sont retenues dans les choix des enseignants et non pas l'arabe populaire. C'est en ce sens que les notions de « valeur » ou de « prestige » relèvent plus des représentations que des pratiques linguistiques.

Les concepteurs de la politique éducative, d'une façon inconsciente ou consciente, attribuent à la politique d'arabisation et à l'enseignement de la langue arabe un but politique, celui du recouvrement et de l'affirmation de l'identité nationale. Ils présentent l'arabe classique comme le seul garant de la personnalité nationale. Cette consécration idéologique constitue paradoxalement dans un sens, un frein, un handicap à la langue arabe pour conquérir d'autres domaines d'utilisation, et c'est le français qui s'étend sur d'autres espaces. A l'examen de ces quelques facteurs dont la liste n'est sûrement pas complète, on ne peut se soustraire à l'évidence du caractère symétrique des influences qui s'exercent sur l'enseignement/apprentissage de ces langues. Skutnabb-T. Kangas (in Adama Ouane 1996 : 90) écrit que « le moyen le plus efficace de détruire ou retarder une langue a été et reste l'éducation ». L'enseignement renforce l'importance relative des différentes langues et cultures, et par conséquent le choix des langues d'enseignement et des langues à apprendre et il revêt une valeur décisive, d'autant plus que la plupart des systèmes éducatifs sont imprégnés des normes du monolinguisme aussi bien dans leur idéologie que dans leur organisation.

L'existence de données correctes et fiables sur les contextes sociopolitiques et culturels, mais surtout sur la situation sociolinguistique est importante dans l'élaboration de la politique linguistique et aussi d'une grande utilité dans sa mise en œuvre. Une telle entreprise implique de prêter attention à un ensemble de facteurs : la situation sociolinguistique globale, les spécificités culturelles des différentes communautés, la vision du futur et les perspectives de projets sociaux. Les linguistes en s'investissant dans l'étude approfondie du contexte sociolinguistique pourraient apporter aux responsables politiques des preuves formelles et contribuer en les informant en conséquence à leur prise de décision en matière de langues. De même, les enquêtes sociolinguistiques et l'analyse de la dynamique des langues constituent une tentative de démontrer, de justifier et de valider des choix. Pour la plupart, ces démarches sont restées vaines jusqu'à ce jour et elles n'ont eu aucune influence sur les décisions politiques. Il est évident que toute tentative de changement dans les fonctions d'utilisation des langues introduit simultanément des changements dans les rapports sociopolitiques des groupes, des communautés qui les emploient et elle a des répercussions au niveau de leurs représentations sociolinguistiques. Danièle Moore (1992 : 283-284) décrit l'impact de celles-ci sur l'apprentissage des langues ; « D'une manière qui pourrait paraître paradoxale, il semblerait bien que dans un contexte scolaire, qui favorise l'apprentissage et le maintien des langues d'origine, les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français sont plutôt favorables. Tandis que dans un environnement scolaire qui privilégie la langue étrangère où ici une langue de substitution ; l'arabe classique, et n'accorde que peu d'importance aux langues maternelles, les enfants pourraient développer des attitudes plutôt défavorables vis-à-vis de l'apprentissage ».

Conclusion

Notre hypothèse de départ se confirme : Les représentations ne jouissent pas d'une telle efficacité sur les pratiques linguistiques, tant décrite par certains auteurs.

Le lien de ces dernières avec les représentations sociales est comparable à celui de la planification linguistique avec la politique linguistique. Celle-ci désigne l'ensemble des choix délibérés souvent, d'ailleurs aléatoires, que fait un État pour gérer les rapports entre la langue(s) et la vie sociale. La mise en œuvre de ces choix, que les spécialistes dénomment par l'expression planification linguistique, doit déboucher sur des résultats, des pratiques (linguistiques) conformes à l'esprit de la politique linguistique adoptée. Il résulte que les objectifs dévolus à cette entreprise ne sont souvent jamais atteints, du fait que la langue, activité humaine, est la moins apte à être planifiée.

Les choix retenus sont certainement inadéquats avec la réalité sociolinguistique. L'image que se font les enquêtés de l'arabe classique reste globalement mystificatrice.

Même s'il leur arrive de le revendiquer comme emblème identitaire, nous percevons dans leurs réponses qu'ils le ressentent comme connotant négativement son utilisateur. Nous rapportons une anecdote racontée par un enseignant. Une lycéenne vient se plaindre auprès de son professeur sur les agissements de son camarade qui lui a filé un papier dans lequel est écrit en arabe *uhibouka* (« je t'aime »). L'enseignant essaie de raisonner la fille, mais en vain ! Celle-ci s'exclame, « Il ne me l'a pas écrit en français ! »

En confrontant les résultats de notre enquête, nous avons observé justement le décalage, voire la contradiction entre la manière dont les enseignants attribuent les qualités et les fonctions aux langues et leurs pratiques linguistiques réelles (affirmées). Les incohérences d'une telle planification linguistique ont produit l'effet de boomerang. Inférer sur les pratiques linguistiques et de les modifier est l'un des objectifs de cette entreprise. Et à défaut du réel, ce sont les représentations sociolinguistiques qui sont aménagées. Autrement dit les représentations sociales ne constituent point un système intégral, capable d'engendrer, de prédire quelles langues seront plus utilisées que d'autres. Les pratiques linguistiques ne se laissent pas modifier par décrets comme le croient souvent les partisans d'une politique volontariste de défense d'une langue. Autant dire que le but assigné à l'arabe classique, seule langue d'enseignement depuis déjà quarante-six années est loin d'être atteint, puisque son usage est infiniment absent dans la vie quotidienne et sociale des élèves et des enseignants bien qu'un ensemble de valeurs sociales ; identitaire, religieuse... lui soient attribuées dans les représentations collectives.

Les différentes dispositions et mesures d'aménagement linguistique prises en faveur de la généralisation de l'usage de l'arabe classique dans tous les domaines de la vie, n'ont pas abouti à la transformation des habitudes linguistiques des Algériens. Néanmoins, le discours idéologique qui a accompagné ces mesures d'aménagement linguistique a agi sur les représentations socioculturelles. Les enseignants refusent de concevoir que leurs langues (maternelles) puissent assurer les fonctions sociales

valorisées : langue de culture ou langue d'enseignement ... Ce rôle semble réservé aux langues étrangères, au français notamment, perçu comme langue de la promotion sociale et d'ouverture à d'autres cultures. De telles attitudes sont la conséquence d'une planification linguistique qui a exclu les langues populaires de l'école.

Il ressort des données de l'enquête que les enseignants sont moins nombreux que les élèves à parler l'arabe populaire, comme seule langue à la maison avec l'indice de 59.57% contre 70.26% pour les élèves. En revanche ceux qui affirment parler le français dans la rue, représentent plus de la moitié de l'effectif. Ils sont plus nombreux, 59.62% de l'effectif contre 41.81% chez les élèves. Le français occupe ainsi la première place, en tant que langue de communication quotidienne et aussi langue dans laquelle ils lisent et ils se documentent.

L'accès à l'éducation est un baromètre de promotion, et en même temps le moyen le plus approprié pour parvenir à l'émancipation des langues. Toujours est-il que le progrès vers le développement économique, culturel, ainsi que la mise en place d'une politique éducative seront freinés aussi longtemps que les langues maternelles, "populaires", seront exclues de l'enseignement et confinées à des rôles limités. Les différentes recherches en didactique de langues confirment les avantages intrinsèques de divers ordres liés aux langues maternelles, sans parler des revendications légitimes des groupes ethnolinguistiques pour la préservation de leur identité. Cela est largement suffisant pour ne pas s'y attarder ! L'introduction des langues dans l'enseignement devrait refléter l'utilisation de celles-ci dans la vie. Il n'y a que par ce biais qu'elle peut avoir un sens, et être acceptée et respectée. L'idée derrière cette discussion, ainsi que les interrogations qu'elle suscite, se rapportent à l'égalité des langues. Cette égalité est-elle possible ? Est-elle faisable ? Est-elle nécessaire ? Selon William Francis Mackey (1980 : 44) : "les langues ne sont égales que devant Dieu et le linguiste". Elles devraient l'être aussi, pour les autres et auprès des décideurs politiques au nom de l'égalité des chances et des opportunités, devrais-je ajouter.

Bibliographie

- AREZKI, A., (2007). « Le désignant français : ethnique, nom de langue et de culture en situation méliorative dans le parler kabyle », in Andrée Tabouret Keller (éd.) *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine, Nommer les langues, Multilinguismes et institution des langues*, L'Harmattan, Paris.
- BOURDIEU, P., (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- CUQ, J.-P., (1996). « Contact de langues, contact de didactiques ? » in *LIDL*, 6, Grenoble III, Juin.
- KANGAS, S. T., (1996). « Language, literacy and minorities, London : Minority Right Group Report, 1990 », cité par Adama Ouane, « L'impossible débat sur l'utilisation des LM dans l'enseignement », in Adama Ouane, *Vers une culture multilingue de l'éducation*, L'Harmattan, Paris.

- MACKEY, W.-F ., (1980). « Six questions sur la valeur d'une dichotomie L₁/L₂ », in *Bulletin de l'association canadienne de linguistique appliquée*, vol.5, 1.
- MOORE, D., (1992). « Les orientations scolaires vis-à-vis des langues d'origine et l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte multilingue : l'exemple indopakistanaï à Bradford, UK », in *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, LIDILEM, Grenoble III,
- TALEB IBRAHIMI, A., (1973). *De la colonisation à la révolution culturelle*, Editions SNED, Alger,
- THIERS, J., (199. « Les chantiers de la sociolinguistiques corse. Implications théoriques de la notion de polynomie » in Georges Moracchini (éd.), *Actes du symposium linguistique franco-algérien de Corti 9-10 Août 1993*, Studii Corsi, Bastia.

