

Zoubeida BENHAMLA-BOUMAIZA

Université d'Alger 2

L'enseignement du français en Algérie : doutes et difficultés

Introduction

A la veille de l'indépendance en 1962, l'Algérie était totalement francophone dans son administration, son enseignement et son environnement. La langue française était alors dominante du fait de son statut de langue officielle, durant la période coloniale. L'arabisation, considérée comme la face culturelle de l'indépendance, a eu pour objectif de remplacer la langue française par la langue arabe dans son usage de langue officielle. Rien de plus légitime que de rétablir la langue arabe dans ses droits, si ce n'est que l'arabisation était devenue l'objet d'enjeux politiques et idéologiques.

Cependant, s'il existait un relatif consensus quant à la nécessité de restaurer la langue arabe dans ses droits, l'unanimité ne s'est pas faite quant au rôle qu'il convenait d'impartir au français, devenu objet de controverses et de querelles. La question qui consiste à savoir si le français est langue étrangère ou langue véhiculaire reflète l'ambivalence de sa situation et le décalage entre le discours politique et la réalité du terrain. Dans ce cas, le français pouvait-il faire l'objet d'un enseignement licite, crédible et motivant ?

Pour répondre à ce double questionnement, nous observerons d'abord le processus d'arabisation dans ses différentes représentations, nous traiterons ensuite du statut du français et de ses paradoxes, autre motif de l'échec de son enseignement à l'école algérienne.

1. L'arabisation et ses enjeux

La question des langues ne se réduit pas à l'aspect strict d'intercommunication, elle touche à l'identité d'une société, à l'idéologie et devient souvent un enjeu de pouvoir.

1.1. L'arabisation dans ses différentes représentations

Le projet de l'arabisation n'est pas né en 1962 (date de l'indépendance) puisqu'il a préexisté en tant que revendication politique et en tant que composante culturelle de la décolonisation. Il s'agissait de rendre à l'arabe la place qui lui était due, et de lui faire remplir les fonctions que détenait jusque là le français, dominant dans tous les secteurs de la vie active (administration, économie et culture).

L'arabisation constituait un objectif sacré en tant que moteur de la révolution culturelle, identifiée comme "troisième révolution" avec la révolution agraire et la révolution industrielle. Elle devait répondre à des enjeux fondamentaux, comme la cohésion sociale, la construction de l'identité nationale, le développement économique et l'indépendance culturelle. Elle répondait enfin à un choix de société.

1.1.1. L'arabisation, moyen de libération politique, linguistique et culturelle

Pour des raisons évidentes, l'arabisation représentait un moyen de libération politique pour mettre fin à une politique de substitution. La politique de colonisation avait explicitement visé à l'éradication de la langue et de la culture arabe. La langue arabe n'était alors enseignée, quand elle l'était, que comme langue étrangère, dans un esprit d'assimilation. Cette forme d'impérialisme culturel, selon G. Grandguillaume (1983 : 29-45), se traduisait par "la confiscation de tout ce qui rendait possible l'enseignement de l'arabe" comme les écoles coraniques ou les medersas.

Ainsi, la libération politique et culturelle était la première revendication liée à l'arabisation avec une langue unificatrice dans un état souverain, afin de permettre à l'Algérie de "retrouver son histoire", comme l'observe A. Memmi (1973 : 39).

En fait, la politique d'arabisation qui consistait à substituer la langue arabe à la langue française était une tentative pour résoudre symboliquement la problématique de l'identité nationale algérienne. A ce propos, l'écrivain R. Boudjedra, cité par M. Chekroune (1990 : 70) parle de "rapt linguistique et culturel", résultat de la politique dépersonnalisante du système scolaire colonial. L'arabisation était donc un moyen de réhabilitation de l'identité nationale, renforcée par le mouvement réformiste de Cheikh A. Ben Badis, avec le mouvement des oulémas (1930). Il avait comme emblème : "l'Algérie est ma patrie, l'Arabe est ma langue et l'Islam est ma religion". Ainsi, l'identité faisait référence aussi bien à l'aspect sacré de la langue, emblème de l'islam qu'à l'arabité, d'où sa valeur symbolique. En effet, l'arabisation avait également une valeur culturelle islamique en tant que langue du Coran, et de fait elle représentait un moyen de communication universel. De ce point de vue, l'arabisation était une forme de réponse à l'hostilité faite à l'islam durant la colonisation, avec notamment la confiscation des mosquées transformées en églises. Selon Q. Meynier (1981), la langue arabe et la religion musulmane sont au cœur de l'identité algérienne au point de devenir une composante de base de l'idéologie nationaliste. Ainsi, la trilogie algérianité, arabité, islamité de la langue arabe a toujours été mise en avant dans le cadre de l'arabisation. Elle constitue une forme de réhabilitation de l'identité, de l'authenticité arabo-musulmane et de ses valeurs culturelles et unificatrices. A ce propos A. Boucherit (2002 : 54-69) observe que "la question linguistique est une question ou le symbolique et l'identitaire se mêlent au politique". En fait, l'arabisation qui devait être un agent unificateur s'est transformée en instrument idéologique de controverse et de divergence politique et sociale.

1.1.2. L'arabisation : instrument de divergence idéologique

Certes, pour des raisons évidentes, l'arabisation représentait un moyen de libération politique linguistique et culturelle, symbolisant la problématique de l'identité nationale, donc un moyen de cohésion sociale. Mais elle a également fonctionné comme instrument de

divergence idéologique, représentée par deux courants opposés : le courant nationaliste et conservateur dit courant arabophone, et le courant technocrate dit courant francophone, prônant le bilinguisme arabe/français. L'arabisation se traduisait donc par des mesures plus ou moins radicales, avec des phases d'accélération et des phases de pause, au gré des changements des dirigeants politiques et de leurs tendances. C'est pourquoi nous distinguerons deux étapes dans le processus d'arabisation. Une première étape entre 1965 et 1970, dite "arabisation idéologique" avec A. Taleb Ibrahmi comme Ministre de l'Education Nationale, héritier du mouvement réformiste. Et une seconde étape, entre 1970 et 1977, dite "arabisation systématique" avec A. Mehri (secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale) partisan d'une arabisation générale et accélérée. Un plan d'arabisation est mis sur pied. L'objectif d'A. Mehri à travers son plan était d'aboutir à l'arabisation totale de l'enseignement primaire et secondaire avant 1982.

Enfin, la langue arabe va retrouver définitivement sa légitimité dans l'éducation, devenue langue d'enseignement de toutes les matières avec de nouvelles structures et de nouveaux programmes.

En conclusion, les progrès de l'arabisation dans le secteur de l'enseignement sont indubitables et les réalisations dépassent tout ce qui était prévisible. Les disciplines scientifiques elles-mêmes s'arabisent à un rythme accéléré, notamment dans l'enseignement primaire et secondaire en général. Seul le secteur de l'enseignement technique reste en marge du processus. A titre d'illustration de cette évolution nous présentons quelques chiffres (effectifs et pourcentages) révélateurs, vingt ans après l'indépendance.

Dans l'enseignement élémentaire, en l'espace de vingt ans, les effectifs des élèves dans les différents cycles ont été multipliés par 4,5 (G. Perrin, 1981 : 119).

Dans l'enseignement moyen et secondaire, les effectifs ont progressé plus vite que ceux de l'enseignement élémentaire. Entre 1962 et 1981, ils ont été multipliés par 24 G. Perrin (1981 : 120).

L'enseignement technique a vu son importance relative diminuer, ce qui est paradoxal, étant donné les besoins de développement économique (G. Perrin, 1981 : 121).

L'enseignement général est celui qui a le plus bénéficié du développement de l'enseignement moyen et secondaire. En effet, il passe de l'indice 100 à l'indice 3696 : les effectifs sont donc multipliés par 37 entre 1962 et 1981.

L'enseignement normal passe de l'indice 100 à l'indice 2408. L'évolution du pourcentage des filles scolarisées est plus fluctuante (G. Perrin, 1981 : 121).

On observe que dans l'enseignement technique, l'arabisation a peu progressé : 6,4% des élèves se trouvent en section arabisée. En revanche, dans l'enseignement normal, en 1980, 60% des futurs professeurs de l'enseignement moyen sont formés dans les sections arabisées.

Si l'on considère le développement de l'arabisation au sein du corps enseignant dans les différents cycles :

Dans le primaire, on remarque que de 1962 à 1980 la proportion des maîtres arabisants est passée de 17,3% à 69,2%, l'effectif total a été multiplié par 4,2 et l'effectif des maîtres arabisants été multiplié par 17 G. Perrin (1981: 78). Ce sont les enseignants les plus qualifiés (instituteurs) qui sont le plus souvent arabisants. On remarque également que sur 57.000 enseignants arabisants environ 29.000 sont affectés en 1^{ère} et 2^{ème} année (entièrement arabisées). Il reste 28.000 enseignants pour les autres années soit 52% du total des enseignants (G. Perrin, 1981 : 78).

Dans le secondaire, il faut distinguer entre l'arabisation verticale (arabisation de certaines disciplines dans toutes les classes) et l'arabisation horizontale (accroissement des filières arabisées, où l'enseignement des mathématiques et des sciences est dispensé en arabe).

Pour l'arabisation verticale, on observe qu'en 1980, l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la philosophie n'est plus assuré

que par des professeurs arabisants et que 56,2% des professeurs sont arabisants (G. Perrin, 1981 : 79). Autre remarque : les progrès de l'arabisation et de l'algérianisation du corps enseignant au niveau du secondaire sont très lents comparativement à ceux de l'enseignement primaire (G. Perrin, 1981 : 80-82).

Nous avons également observé un indicateur des progrès de l'arabisation au niveau de l'enseignement secondaire : le taux de réussite au Baccalauréat selon le type d'examen (arabe/bilingue). Alors qu'en 1971 - 1972, le taux des élèves, admis au baccalauréat en arabe est de 15,8%, il est passé à 58,6% en 1978 - 1979, (G. Perrin, 1981 : 83).

A la lumière de ces chiffres, on peut affirmer que l'arabisation a progressé en l'espace de vingt ans, même si certains secteurs techniques et scientifiques restent en marge de cette évolution.

Ainsi, la question linguistique et notamment l'opposition entre les deux langues arabe/français, a abouti à une fracture sociale. De ce point de vue, l'expérience de l'arabisation est plutôt un échec, suite au préjudice porté à l'enseignement et à la langue arabe elle-même, et suite au fait que le français qu'elle voulait combattre est de plus en plus enraciné dans la société algérienne.

1. Querelles autour du statut du français

2.1. Le français : langue véhiculaire ou langue étrangère ?

C'est cette ambivalence qui va semer le doute et la confusion sur l'objet et les objectifs du français dans l'enseignement. Nous rappelons que le français en Algérie a connu officiellement plusieurs statuts. Il fut d'abord langue officielle durant la période coloniale, puis langue seconde au lendemain de l'indépendance et enfin langue étrangère «à caractère particulier», dans la nouvelle structure fondamentale de l'école algérienne. Ces différents statuts du français ont donné naissance à plusieurs générations d'apprenants du français différentes, de formation et de niveau : une génération francophone, une génération dite bilingue et enfin une génération clairement arabophone.

Au lendemain de l'Indépendance, les besoins en éducation étaient énormes, avec une croissance démographique galopante et avec un taux d'alphabétisation très réduit (90% de la population était analphabète). Ainsi le programme culturel et éducatif était conséquent, avec trois objectifs fondamentaux : scolarisation de toute la population scolarisable ; arabisation de l'enseignement et de la formation à tous les niveaux ; orientation scientifique et technique de l'enseignement.

Entre temps, s'est instauré un «bilinguisme» scolaire de fait. L'enseignement fonctionnera parallèlement dans les deux langues (en arabe et en français). Ce «bilinguisme» circonstanciel allait bientôt évoluer vers une formation «francophone» de circonstance, car "bilinguisme" signifiait alors, non pas un même enseignement dans les deux langues, mais correspondait davantage à une situation de choix de la discipline. Les sciences humaines et sociales étaient assurées en arabe et les disciplines scientifiques et techniques étaient assurées en français. Cette situation allait accentuer la sclérose déjà affirmée de l'arabe, provoquant une scission entre sections arabophones et sections francophones. On peut observer que c'est un bilinguisme de fait qui a fonctionné en attribuant à l'arabe le secteur social et culturel, et au français le secteur économique et financier.

C'est avec l'installation de la structure fondamentale (1976) que s'est opéré le véritable changement au sein du système éducatif algérien. L'enseignement est assuré en langue nationale, à tous les niveaux d'éducation et de formation, et dans toutes les disciplines. L'apprentissage du français à l'école fondamentale se fait réellement au titre de langue étrangère, mais avec un caractère particulier qu'il s'agit de préciser.

L'introduction du français a lieu en 3ème année fondamentale, au titre de première langue étrangère et obligatoire. Ainsi, l'élève algérien rencontre obligatoirement le français à l'âge de 8 ans jusqu'à l'âge de 14 ans, correspondant à la 9ème année fondamentale, à raison de 6 heures hebdomadaires.

Il faut sans doute signaler que la structure de l'école fondamentale n'admet pas l'échec. Par conséquent, exception faite des abandons, presque tous les enfants scolarisés, dont le taux s'élève d'année en année, suivent des enseignements de français (langue) jusqu'en 9^{ème} année, ce qui représente l'équivalent de 1.000 heures de français au total pour le premier cycle.

Si l'on considère la durée de la scolarité en langue française et plus précisément le rapport niveau d'études atteint / nombre d'heures de français, ou nombre d'heures en français, on observe que pour les sections arabisées, le nombre total d'heures de la scolarité primaire, moyenne et secondaire est de 2.500 heures en Lettres, de 2.415 heures en Mathématiques et de 2.415 heures en Sciences.

Pour les sections bilingues, le nombre s'élève à 5.145 heures en Mathématiques avec 2.415 heures de français et 2.730 heures en français, et il s'élève à 5.285 heures en Sciences avec 2.415 heures du français et 2870 heures en français (G. Perrin, 1981 : 128).

Sur la base des données du recensement de 1977, pour l'ensemble de la population de 10 ans et plus, on estime que près de 6,4 millions de personnes sont francophones (du niveau "un" au niveau "cinq"), soit 51,9% de la population, c'est-à-dire qu'une personne sur deux parle le français. Les hommes sont plus souvent francophones (6,5 hommes sur 10) que les femmes (moins de 4 femmes sur 10). La population est d'autant plus francophone qu'elle est plus jeune, et l'écart entre les sexes, bien que demeurant important dans les plus jeunes générations, tend à diminuer. Ceci concerne la population francophone (G. Perrin, 1981 : 140,141).

Quant à la population alphabétisée en français, elle s'élève à près de 4,5 millions de personnes (du niveau 2 au niveau 5), soit plus du 1/3 de la population de plus de 10 ans (36,2%). Les hommes sont également plus nombreux à être alphabétisés en français (4,7 hommes sur 10) que les femmes (2,6 femmes sur 10). La population est là aussi d'autant plus alphabétisée en français qu'elle est plus jeune, à l'exception du groupe d'âge 10-14 ans dont une partie alors scolarisée n'a pas encore atteint le stade minimum (la classe de 6^{ème})

pour être considérée comme alphabétisée en français (G. Perrin, 1981 : 147, 148)

Enfin, la population francophone, selon son niveau de connaissance du français se répartit du niveau 1 au niveau 5 (G. Perrin, 1981 : 148).

D'après l'étude de G. Perrin (Id.), il apparaît que 30% de la population francophone, soit 1,9 millions de personnes est analphabète. L'analyse menée selon les sexes montre que 28% des hommes francophones sont analphabètes, contre 33,5% des femmes. La population francophone est d'autant moins analphabète qu'elle est plus jeune, à l'exception de la classe d'âge la plus jeune. La moitié de la population francophone, soit le quart de la population au total (près de 3,1 millions d'individus) est de niveau 2, correspondant à la fin de l'école primaire ou à l'enseignement moyen arabisé. En fait, dans la mesure où le français continue d'être enseigné à pratiquement tous les niveaux du cursus scolaire, la part de la population francophone s'accroît d'âge en âge, corrélativement avec la généralisation de la scolarisation, même si l'arabisation en elle-même tend à réduire la part de la population ayant une parfaite maîtrise du français.

Ainsi, bien qu'il soit aléatoire de faire des prévisions strictement basées sur la considération des volumes horaires, il faut retenir qu'à l'issue de la scolarité fondamentale, l'élève algérien aura atteint l'équivalent d'un niveau plus que moyen en langue étrangère. Or, selon les estimations de G. Perrin pour 1990 et 2000, suite à la poussée démographique, dont le taux est parmi les plus élevés du monde, suite également à la scolarisation massive, la proportion de la population apprenant le français va en augmentant. Selon ces mêmes prévisions, l'évolution de la population des 6-14 ans devait dépasser les 7,9 millions, soit 23% de la population totale. Or, d'après les résultats de l'enquête menée par le CNEAP (Centre National d'Etudes et d'Analyse pour la Planification 1997-1998), le total des élèves du cycle fondamental, donc pour la même tranche d'âge, s'élève à un peu plus de 6,7 millions. Compte tenu des déperditions scolaires et des abandons, les résultats de l'enquête semblent confirmer la thèse de G. Perrin.

Il y a donc lieu de s'interroger sur cette nouvelle forme de francophonie et de son extension que ni l'arabisation, ni la baisse de niveau ne sont en mesure de faire disparaître.

1.2. Le français est-il dévalué, est-il valorisé ?

Au vu de sa situation particulièrement favorable au niveau scolaire, il est évident que le français est triplement valorisé en tant que langue étrangère, comparativement à l'anglais.

En effet, le français est introduit en 4ème année fondamentale, donc à un stade précoce de la scolarité, le français est obligatoire, et enfin il est considéré comme première langue étrangère.

Le français est également présent aux niveaux secondaire et supérieur, comme langue véhiculaire de certaines disciplines scientifiques et techniques, non encore arabisées. Cet état transitoire risque de durer, tant que l'arabe demeure absent dans le domaine technologique. Les autres situations d'apprentissage du français, relèvent davantage des domaines spécialisés dans l'enseignement universitaire. De fait, le français occupe encore une position dominante dans quelques secteurs de l'enseignement, notamment en médecine et pharmacie, où il est toujours langue outil et véhiculaire. En fait, le français est resté langue véhiculaire longtemps après l'indépendance, avec un statut implicite mais privilégié, à la fois du point de vue scolaire et extra scolaire.

En réponse à la question que posait G. Grandguillaume (1979 : 33-34), l'arabisation "n'a effectivement pas gommé le français". Paradoxalement, elle va plutôt conforter sa présence avec la "francophonisation sociale" selon l'expression de R. Sebaa (2002). En effet, le français est toujours langue de travail et de promotion sociale. Il est la langue de l'économie, de la finance et de la médecine. Par ailleurs, selon M. Benguerna (2000 : 21) dans le cadre d'une enquête pour le CENEAP, le français vient en deuxième position après l'arabe dialectal dans les langues utilisées dans la vie quotidienne. Quant aux choix culturels, le français occupe la première place pour les films et les documentaires. Il est également

classé comme première langue de lecture de journaux, de magazines et autres documents. De son côté R. Sebaa, (2002), observe également que le choix du français scientifique et technique, n'a pas empêché l'aspect culturel de se développer. Le français continue à "façonner l'imaginaire collectif". Enfin, G. Grandguillaume (1979 : 33) va plus loin dans son analyse sur la langue française et son aura, puisqu'il parle de langue française "séductrice".

Suite à cette image, où mythe et réalité se confondent, le français échappe encore une fois aux classifications classiques qui l'identifient comme langue étrangère. Mais, par ailleurs, et paradoxalement, l'enseignement du français est de plus en plus dévalué au vu de la baisse de niveau et de la qualité de la langue. A ce propos, nous citons deux témoignages celui de M. Greffou (1989 : 65-73), psycholinguiste et enseignante qui a fait une enquête sur des étudiants de première, de deuxième et de troisième année universitaire de la génération fondamentale. Ses observations ont révélé que les étudiants possédaient presque tous un registre oral unique, qu'ils utilisent pour communiquer quelque soit la situation de communication. Ce registre est un mélange de codes, relevant du dialecte arabe classique et du français. Elle a observé les dangers de ce mélange et surtout les incidences dans l'appauvrissement des capacités linguistiques des apprenants, au cours de leur cursus scolaire, mais aussi en tant que locuteurs acteurs sociaux. Elle qualifie le résultat "d'analphabétisme bilingue".

L'autre témoignage, celui de Ch. Ghetas (1995 : 301), dans le cadre de sa recherche doctorale, observe que la méthode utilisée "freine l'expression des élèves et l'appauvrit".

3. L'enseignement du français : les causes d'un échec

3.1. Les représentations de la langue française

Il y a certes des raisons évidentes à cette baisse de niveau et d'autres raisons moins évidentes et qui sont d'ordre symbolique qui touchent aux représentations de la langue française. En effet, chez les partisans du monolinguisme arabe, il y a un réel problème

de rapport à "la langue étrangère" comme on veille à la nommer. On devine aisément la connotation associée à cette dénomination, due à l'image négative du colon, à travers sa langue. Cette image rappelle le retard de la langue et culture arabe, d'où un certain recul ou refus, exprimé ou inconscient, vis-à-vis de la langue française, souvent appelée langue du colonisateur, parce que vécue jusque là comme facteur d'aliénation. Au lendemain de l'indépendance, il fallait redonner à l'Algérien une autre échelle de valeurs, objet de réappropriation intellectuelle et culturelle, en cassant l'ancienne échelle, celle de la "mission civilisatrice" assignée à la langue et de la culture étrangère. De fait, la revalorisation de la langue arabe a laissé dans l'ombre l'exigence d'apprendre les langues vivantes étrangères en général. L'apprentissage des langues, alors synonyme de culture étrangère, représentait donc une forme de danger dans le contexte idéologique de l'époque.

Par ailleurs, le refus d'adhésion aux organismes culturels de la francophonie, est également un signe important de la dimension de symbolisation de la problématique linguistique et culturelle.

Quant au choix du français comme langue scientifique et technique, il est révélateur à double titre. Il exprime à la fois le refus de la valeur culturelle de la langue française, et le choix d'une langue admise comme langue de développement économique.

Cette ambivalence n'est pas sans conséquence sur l'enseignement du français et sur le système éducatif dans son ensemble.

3.2. Le français scientifique et technique : une chimère

Rappelons que l'orientation scientifique et technique de l'enseignement devait être assurée provisoirement en français (dans l'attente d'une arabisation généralisée). Ce qui impliquait une reconnaissance, même implicite du français, comme langue de développement économique en Algérie. Or cette orientation scientifique et technique n'a été que superficielle, faute d'un appareil scientifique et technique capable de gérer le dispositif dans son ensemble, en raison notamment du poids des contraintes

institutionnelles, de l'instabilité des objectifs, de la disparité des fins dites prioritaires (tantôt sociales, tantôt économiques, tantôt culturelles).

En effet, s'agissant du FLE, à propos de ses objectifs, tantôt on parlera de langue fonctionnelle, tantôt de langue scientifique et technique, tantôt d'instrument de communication sans contenu.

Il faut sans doute rappeler que l'enseignement scientifique et technique concerne l'enseignement secondaire avec la mise en place en 1975 d'une réforme de l'enseignement de français dans les lycées. Elle vise à la fois les objectifs, les méthodes et les programmes. Le but est d'enseigner le français non comme une "langue de culture", mais comme une "langue fonctionnelle", au service de la "communication scientifique et technique."

A cette conception répond donc un programme pédagogique ambitieux, mais les supports didactiques qu'il implique, lui font largement défaut.

En fait, la maîtrise d'une langue étrangère comme outil de communication et d'expression était en inadéquation avec l'enseignement du F.L.E alors en vigueur : le modèle F.L.E, tel qu'il était enseigné, relevait de l'enseignement général (littéraire ou culturel par assimilation), et était donc inadapté au contexte algérien.

A partir de là, beaucoup de questions interfèrent : qui doit assurer cette formation spécialisée, l'enseignant de langue ou bien l'enseignant de la discipline ? Le français spécialisé devrait-il passer par le français général de base ou inversement ? En effet, le français scientifique et technique suppose la connaissance préalable de la science et de la technique, formation indispensable à tout enseignant de français scientifique et technique.

L'enseignant de français devrait-il pour s'adapter, acquérir également une formation en physique, en chimie, en économie ou en technologie ?

Or, le rôle de l'enseignant de français est de "donner les moyens linguistiques", de "découvrir l'objet par le langage" et non l'inverse. Il y a là donc un réel problème de prise en charge de cet enseignement.

Quant au modèle de langue retenu, répond-il aux objectifs ? La langue est réduite à un ensemble de représentations socioculturelles stéréotypées et généralisées (contenus et thèmes). Ainsi la somme de ces réductions a donné, non seulement un langage préfabriqué (mélange code oral/code écrit, réduction du code écrit dans ses registres et ses normes), mais aussi une langue fabriquée, «artificielle» parce que «asociale», non représentative de la société où elle est en usage et de sa culture, avec une sorte de "généralisation" des modes de vie ou «transfert». Le dialogue est à la fois un modèle de langue orale et de langue écrite *Guide du Maître* (1981 : 12).

Au problème de prise en charge du modèle de langue s'ajoute celui de la prise en charge des moyens matériels et humains : le manque de qualification des enseignants avec un encadrement insuffisant en nombre et en qualité, avec des moyens réduits face à la croissance du taux de scolarisation rapide.

Enfin, la pédagogie du conditionnement et de reflexes, alors en vigueur, a sclérosé l'enseignement dans une conception relevant de la première génération avec une pédagogie obsolète : "celle du même mot, du même geste, au même moment dans toutes les classes d'Algérie" selon l'expression de M. Greffou (1980 : 40).

On s'interroge une fois de plus : est ce là l'objet d'une langue fonctionnelle ?

Ainsi, l'école étant l'anti chambre de la société, l'enjeu n'est pas strictement pédagogique mais aussi institutionnel et social. Les changements répétés de cadres institutionnels, puis d'objectifs, de contenus et de méthodes, ont miné les fondements de tous les systèmes didactiques successivement envisagés. Ni la rationalisation des éléments du système, ni les moyens financiers très importants, ni les ressources humaines engagées (corps important de coopérants-

puis algérianisation générale des cadres pédagogiques) n'ont réussi à faire naître un système didactique adapté et durable. Il semble qu'une esquisse de solutions pourrait se faire à partir d'une approche fonctionnelle qui prendrait appui sur les réalités sociales, socioculturelles et sociolinguistiques de l'Algérie, afin d'élaborer une didactique du FLE qui interpréterait les besoins des locuteurs en rapport avec les projets de développement et donc des réalités socioéconomiques. Ceci supposerait des moyens pédagogiques, un niveau de formation scientifique et pédagogique des enseignants et une stabilité des objectifs de l'institution éducative. En dehors de ces contraintes, il ne peut y avoir que des demi-échecs, des amertumes, des retards et à terme, l'abandon de l'une des données fondamentales du problème : le rôle particulier du FLE.

Bibliographie

BEACCO Jean Claude 2001, « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », *Le Français dans le Monde* n°314, Paris, Hachette.

BENGUERNA Mohamed 2000, « Quelles langues pour le marché du travail en Algérie », *Revue CNEAP* n°18, Alger.

BENRABAH Mohamed 1999, *Langue et pouvoir en Algérie, histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Seghier.

BOUCHERIT Aziza 2002, « Algérie : de l'arabe à l'arabisation », *Language contact and language conflict in Arabic. Variations on a sociolinguistic theme*, Routledge Curzon.

CHEKROUNE Mohamed 1990, « Jeux et enjeux culturels au Maroc », Rabat, Okad. GHETTAS Cherif 1995, « L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale », Thèse de doctorat, Grenoble 3.

GRANDGUILLAUME, Gilbert 1979, « Langue, identité et culture nationale au Maghreb », revue *Peuple Méditerranéens* n°9, Paris.

GREFFOU Malika 1989, *Pédagogie maternelle et didactique des langues étrangères*, Alger, éditions Laphomic,

FORESTAL Chantale 2003, FLE-FLS : un enjeu politique, social, culturel et éthique. ELA n° 133, Didier érudition, Paris

PERRIN Gisèle 1981, *La langue française en Algérie*, Institut de recherche sur l'avenir du français, Paris, l'Harmattan.

SEBAA Rabah, 1994, *L'arabisation des Sciences Sociales, le cas algérien*, Paris, l'Harmattan.

Les politiques linguistiques dans le monde du 21^{ème} siècle, rapport des professeurs de langues pour l'U.N.E.S.C.O., 1993, Paris.

Les échanges linguistiques entre la France et l'Algérie. Ambassade de France, 1981, Alger.

Séries statistiques 1967-1982 (bilan) Direction Générale des Statistiques, Ministère de l'Education Nationale, 1984, Alger.

TALEB IBRAHIMI Khaoula 1995, *Les algériens et leurs langues*, éditions Hikma, Alger.