

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES ENJEUX DE L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LE MILIEU SCOLAIRE
ALGÉRIEN

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE

PAR

NADIA MÉROUANI

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Pour une Algérie plurielle

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas été rendu possible sans l'implication de plusieurs personnes. Je tiens donc à remercier sincèrement de leur précieuse collaboration :

- Mme Lynn Drapeau, professeure au département de linguistique, qui a été à l'origine de mon choix de sujet de mémoire et qui a participé activement au remaniement du questionnaire de l'enquête.

- Mes deux lecteurs, Mme. Monique Lebrun et M. Robert Papen, professeurs au département de linguistique, pour leurs judicieux conseils.

- Mon amie et ancienne collègue d'Algérie, Samia Bahaz, pour avoir pris le soin de distribuer les questionnaires dans les deux lycées d'Alger cités dans la recherche.

- M. Bertrand Fournier du SCAD, Université du Québec à Montréal, pour la réalisation de l'analyse statistique de l'enquête.

- Mon mari, Abderrahmane Souiki et mes deux filles, Dounia et Lëïla, pour leur patience et leurs perpétuels encouragements durant toute la période de mes études.

Enfin, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice, Mme Lynn Drapeau, pour la pertinence de ses commentaires et son soutien pendant la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE.....	4
CHAPITRE I L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE.....	10
1.1 LES FONDEMENTS DE L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE	10
1.1.1 Définition générale de l'aménagement linguistique.....	11
1.1.2 Définition des deux formes principales d'aménagement	12
1.2 THÉORIES DE L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE : LE MODÈLE QUÉBÉCOIS	14
1.2.1 Les principes de l'aménagement linguistique	16
1.3 LES LANGUES ET LES ÉTATS-NATIONS DANS UN CONTEXTE NOUVEAU	18
CHAPITRE II L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE EN ALGÉRIE	21
2.1 BRASSAGE DES CULTURES ET PLURALITÉ LINGUISTIQUE.....	21
2.2 L'AMÉNAGEMENT DU STATUT DES LANGUES PARLÉES EN ALGÉRIE.....	24
2.2.1 L'arabe et ses variétés	24
2.2.2 Le berbère	26
2.2.3 Le français.....	27
2.3 LA FRANCISATION ET L'ARABISATION DE L'ALGÉRIE	28
2.3.1 La francisation de l'Algérie (période coloniale)	29
2.3.2 L'arabisation de l'Algérie (période post-coloniale)	31
2.4 LES TENTATIVES D'AMÉNAGEMENT DU CODE LINGUISTIQUE ET DE NORMALISATION DE L'ARABE.	37
2.4.1 Les travaux d'aménagement du système d'écriture	39

2.4.2	Les travaux de terminologie en grammaire et en rhétorique	40
2.4.3	Les travaux de modernisation lexicographique	40
2.4.4	Les travaux d'aménagement de l'arabe au Maghreb	41
2.4.5	Recommandations de Maamouri	42
2.5	LE PORTRAIT DE L'ÉCOLE ALGÉRIENNE	44
2.6	CONCLUSION	48
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		49
3.1	QUESTIONS DE RECHERCHE	49
3.2	LE CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE	50
3.3	LE QUESTIONNAIRE : SON ÉLABORATION ET SON CONTENU	50
3.4	L'ÉCHANTILLONNAGE	51
3.5	L'ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE	52
3.6	LE CHOIX DES VARIABLES	52
3.7	DESCRIPTION DES VARIABLES INDÉPENDANTES	52
3.8	DESCRIPTION DES VARIABLES DÉPENDANTES	54
3.9	LE PROCÉDÉ D'ANALYSE	57
3.10	L'ANALYSE DES RÉSULTATS	57
3.11	LA CONCLUSION	57
CHAPITRE IV RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE		59
4.1	DESCRIPTION ET RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON	59
4.1.1	Répartition de l'échantillon par sexe	60
4.1.2	Répartition de l'échantillon par âge	60
4.1.3	Répartition de l'échantillon par francophilie des parents	60
4.1.4	Répartition de l'échantillon par francophilie du répondant	62
4.1.5	Répartition de l'échantillon par compétence d'usage des langues en Algérie	62
4.1.6	Répartition de l'échantillon par compétences écrite des langues en Algérie	63
4.1.7	Répartition de l'échantillon par langues parlées à la maison avec les parents	64
4.1.8	Répartition de l'échantillon par niveau scolaire des parents	65
4.1.9	Répartition de l'échantillon par orientation scolaire des répondants	65
4.2	ATTITUDES ET PERCEPTIONS DES RÉPONDANTS : DESCRIPTION DES VARIABLES DÉPENDANTES	66
4.2.1	Attitudes envers l'arabe	66

4.2.2	Attitudes envers l'usage de l'arabe comme médium d'instruction pour les études supérieures	67
4.2.3	Attitudes envers l'arabe comme langue de la science et de la technologie	68
4.2.4	Attitudes envers l'arabisation.....	69
4.2.5	Attitudes envers le bilinguisme (arabo-français).....	71
4.2.6	Attitudes envers le français comme marqueur de statut	72
4.2.7	Attitudes envers le français comme menace à l'identité algérienne.....	73
4.3	CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES COMPOSITES	74
4.4	INTERACTIONS DES VARIABLES INDÉPENDANTES AVEC LES ATTITUDES.....	75
4.4.1	L'ethnicité et les attitudes	76
4.4.2	La compétence des répondants en arabe standard et les attitudes	76
4.4.3	La francophilie des parents et les attitudes.....	77
4.4.4	La langue d'instruction au lycée et les attitudes.....	78
4.4.5	Le sexe et les attitudes.....	78
4.4.6	L'orientation scolaire des répondants et les attitudes.....	79
4.4.7	La conclusion : résumé des résultats	81
	CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS	84
5.1	DISCUSSION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS	84
5.2	COMPARAISON DES RÉSULTATS DE SAAD AVEC LES RÉSULTATS ACTUELS.....	87
5.3	LA CONCLUSION.....	89
	CONCLUSION.....	90
5.4	LES LIMITES DE CETTE ÉTUDE	93
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	95
	APPENDICE A LA LOI SUR L'ARABISATION.....	99
	APPENDICE B TABLEAU RÉCAPITULATIF DES MOYENNES ET DE L'ÉCART TYPE	104
	APPENDICE C QUESTIONNAIRE	106
	APPENDICE D QUESTIONNAIRE ORIGINAL DE SAAD.....	106
	APPENDICE E TABLEAU RÉCAPITULATIF DES MOYENNES ET DE L'ÉCART TYPE DE SAAD	106

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 4.1 RÉCAPITULATIF DES VARIABLES INDÉPENDANTES	54
TABLEAU 4.2 RÉCAPITULATIF DES VARIABLES DÉPENDANTES.....	56
TABLEAU 4.3 RÉPARTITION PAR SEXE	60
TABLEAU 4.4 RÉPARTITION PAR L'ÂGE	60
TABLEAU 4.5 RÉPARTITION PAR FRANCOPHILIE DU PÈRE	61
TABLEAU 4.6 RÉPARTITION PAR FRANCOPHILIE DE LA MÈRE	62
TABLEAU 4.7 RÉPARTITION PAR FRANCOPHILIE DU RÉPONDANT.....	62
TABLEAU 4.8 RÉPARTITION PAR COMPÉTENCE D'USAGE DES LANGUES EN ALGÉRIE.....	63
TABLEAU 4.9 RÉPARTITION PAR COMPÉTENCE ÉCRITE DES LANGUES EN ALGÉRIE.....	64
TABLEAU 4.10 RÉPARTITION PAR LANGUES PARLÉES À LA MAISON AVEC LES PARENTS	65
TABLEAU 4.11 RÉPARTITION PAR NIVEAU SCOLAIRE DES PARENTS.....	65
TABLEAU 4.12 RÉPARTITION DE PAR ORIENTATION SCOLAIRE.....	66
TABLEAU 4.13 ATTITUDE ENVERS L'ARABE	67
TABLEAU 4.14 ATTITUDES : L'USAGE DE L'ARABE COMME MÉDIUM D'INSTRUCTION POUR LES ÉTUDES SUPÉRIEURES.....	68
TABLEAU 4.15 ATTITUDES : L'ARABE COMME LANGUE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE	69
TABLEAU 4.16 ATTITUDES : L'ARABISATION	71
TABLEAU 4.17 ATTITUDES : LE BILINGUISME	72
TABLEAU 4.18 ATTITUDES : LE FRANÇAIS COMME MARQUEUR DE STATUT.....	73
TABLEAU 4.19 ATTITUDES : LE FRANÇAIS COMME MENACE À L'IDENTITÉ ALGÉRIENNE.....	74
TABLEAU 4.20 CORRÉLATIONS ET PROBABILITÉS PARMIS LES VARIABLES DÉPENDANTES	75
TABLEAU 4.21 LA COMPÉTENCE DES RÉPONDANTS EN ARABE STANDARD ET LES ATTITUDES	77
TABLEAU 4.22 LA FRANCOPHILIE DES PARENTS.....	78
TABLEAU 4.23 LE SEXE DES RÉPONDANTS ET LES ATTITUDES.....	79
TABLEAU 4.24 L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LES ATTITUDES.....	80
TABLEAU 4.25 L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LES ATTITUDES.....	81
TABLEAU 5.1 VARIABLES DÉPENDANTES ET DIFFÉRENCES DE MOYENNES.....	89

RÉSUMÉ

L'aménagement linguistique en Algérie et ses enjeux pour l'école algérienne est un sujet toujours d'actualité, plus de trente ans après l'instauration de l'arabisation. Cet aménagement a suscité des conflits qui n'ont pas cessé de nourrir des tensions entre arabisants et francisants dans l'Algérie post-indépendante. Cette dichotomie laisse l'Algérie hésitante entre l'arabe, langue du panarabisme, de la tradition et la culture arabo-musulmane, et le français, langue de l'ancien colonisateur, mais aussi langue de la modernité, de la science et de la technologie.

Ce travail, construit sous l'angle de l'aménagement linguistique, constitue une reprise de l'étude de Saad (1992); Il vise à connaître les attitudes des jeunes étudiants (lycéens) algériens face à l'arabisation d'une manière générale, à l'usage de l'arabe comme langue d'enseignement ainsi que leur perception du bilinguisme et du français comme langue d'enseignement des matières scientifiques.

Notre enquête a été menée en Algérie au mois de mai 2008 auprès de 135 lycéens de deux lycées. Le premier, Okba Ibn-Nafâa, est situé à Alger. Le deuxième, le Technicum de Sidi Moussa, est situé dans la banlieue d'Alger. Les résultats de cette enquête, en regard de ceux de Saad (1992), révèlent l'évolution des perceptions des jeunes lycéens envers l'usage du français dans l'enseignement et le bilinguisme. L'attitude des lycéens face à l'arabisation s'avère moins positive que l'étude de 1992.

Ces résultats coïncident avec les réformes scolaires actuelles en Algérie, qui sont construites autour d'une approche socioconstructiviste et où les langues étrangères jouent un rôle privilégié, notamment le français, qui est déjà bien ancré dans la culture algérienne. Dans cette perspective, l'arabe continue à jouer un rôle important dans l'école algérienne sans toutefois rompre complètement avec le français.

Mots clés : sociolinguistique, arabisation, aménagement linguistique, langues en contact, multilinguisme.

INTRODUCTION

L'aménagement linguistique de l'Algérie post-indépendante a été basé sur l'arabisation du secteur de l'éducation, qui avait été sous forte influence de la langue française durant la période coloniale, comme d'ailleurs toutes les institutions publiques. Soucieux de restaurer l'identité arabo-musulmane dont le peuple algérien a été privé pendant l'occupation française, l'État algérien a opté pour l'uniformisation de l'arabe standard moderne à l'échelle nationale, mais sans tenir compte de la diversité ethnique de la population et du multilinguisme de fait (arabe algérien, berbère, français et autre) qui caractérise le paysage linguistique de l'Algérie. Pour assurer la mise en application de la loi sur l'arabisation au secteur de l'éducation et aux administrations publiques depuis 1962 (année de l'indépendance de l'Algérie) jusqu'en 2001, des ordonnances gouvernementales et des décrets se sont succédé, mais au grand dam des arabisants, cette politique n'a pas toujours été bien accueillie par l'ensemble de la population. À ce jour, l'arabisation du secteur de l'éducation n'est toujours pas complétée. Elle a rencontré de multiples résistances et se butte à un ensemble de difficultés.

Le présent mémoire a pour but de répliquer une étude de 1987 (Saad, 1992) portant sur les attitudes des étudiants face à l'arabisation de l'éducation en Algérie. Elle tentera de cerner l'évolution des attitudes face à la politique linguistique algérienne d'arabisation en matière d'éducation, tout en diversifiant la population lycéenne à l'étude. Notre étude se situe dans le cadre plus large de l'aménagement linguistique en tant que domaine d'études. Nous souhaitons que cette recherche

empirique puisse nous éclairer sur les facteurs qui pèsent sur le succès des politiques d'aménagement du statut des langues dans le contexte scolaire contemporain.

La question des langues est sensible en Algérie car le clivage entre arabisants et francisants continue à nourrir des tensions entre les citoyens algériens d'origine arabe et berbère. Ce travail vise à examiner le parcours de l'aménagement linguistique en Algérie et à connaître les attitudes et les perceptions des lycéens face à l'arabisation. Nous considérons que la population de lycéens est un échantillon fort intéressant pour plusieurs raisons. D'abord, parce que le processus d'arabisation a commencé par le secteur de l'éducation et, par conséquent, les lycéens sont une population témoin de sa mise en œuvre dans le système scolaire depuis le primaire jusqu'au lycée. Une autre raison qui justifie la réalisation de l'enquête auprès de cette population est que, d'une certaine manière, elle représente la voix des jeunes Algériens (environ 75 % de la population d'Algérie) qui sont en train de poursuivre leurs études et qui vivent toutes sortes de frustrations liées à l'emploi après leur formation universitaire. Le lycée est la dernière étape de scolarisation avant les études universitaires. Le lycéen a tout intérêt à bien choisir son orientation scolaire (en sciences, mathématiques ou littérature) pour s'assurer d'une formation universitaire réussie. Cela signifie que tous les lycéens qui choisissent des études universitaires en sciences et technologie doivent se débrouiller très bien en français car les cours universitaires dans ces disciplines sont donnés en français. Pour ce qui est des études universitaires en littérature ou en sciences humaines, les cours universitaires sont généralement offerts en arabe standard moderne. Nous tenons à préciser que ce travail ne vise pas à connaître les attitudes des lycéens face aux langues parlées en Algérie (arabe standard moderne, français, arabe algérien et berbère dans toutes ses variétés) comme dans l'étude de Benrabah (2007), mais plutôt de connaître les attitudes des lycéens face à l'arabisation en milieu scolaire et à l'usage du français.

Le premier chapitre de ce travail sera consacré au cadre théorique. Nous présenterons les fondements de l'aménagement linguistique; nous y définirons les

concepts clés et ferons la distinction entre l'aménagement du code et l'aménagement du statut de la langue. Le deuxième chapitre porte sur l'histoire de l'aménagement linguistique en Algérie, sur le brassage des cultures dans le bassin méditerranéen et les langues en présence, sur l'aménagement de la langue arabe et un aperçu de l'école algérienne contemporaine. Dans le troisième chapitre, nous présenterons la méthodologie de notre travail. Le chapitre quatre sera consacré aux résultats de l'enquête, il sera ensuite suivi du chapitre cinq où on discute des résultats, puis la conclusion générale.

PROBLÉMATIQUE

Comme nous l'avant déjà mentionné dans l'introduction, l'arabisation du secteur de l'éducation n'est toujours pas complétée au niveau universitaire, notamment en médecine, en technologie, en électronique, en sciences de la terre et même dans d'autres facultés où l'enseignement se fait encore en français. Cette arabisation partielle de l'éducation suscite bien des questionnements sur toute la politique d'arabisation en Algérie ainsi que ses enjeux dans le milieu scolaire, tant au primaire et au secondaire qu'au niveau universitaire. Nous considérons ces enjeux comme étant majeurs car le développement économique et social d'une nation commence par l'école, l'école sous toutes ses formes (primaire, secondaire et universitaire), étant le lieu par excellence pour assurer la littératie, éduquer le peuple, développer le pays, combattre la misère et la pauvreté, s'ouvrir sur le monde, et entrer dans l'ère de la modernité.

Des tentatives d'aménagement de l'arabe (du code linguistique) ont commencé dans les années 1940, dans les pays formant le berceau de la civilisation arabe (Égypte, Syrie, Irak). Toutefois, la langue arabe est en perpétuel chantier pour l'adapter à de nouveaux domaines d'utilisation (notamment le domaine des sciences et technologies). Les linguistes ont encore beaucoup de pain sur la planche car l'époque du développement scientifique file à une vitesse vertigineuse et il faut rattraper le temps perdu, tout en évitant les faux-pas pour ne pas engendrer des générations de ratés qui ne savent ni lire ni écrire dans aucune langue (ni en arabe, ni en français), ou encore des générations de frustrés qui préfèrent immigrer que de subir les conséquences d'une politique linguistique instaurée sans consultation

nationale et sans préparation adéquate des ressources nécessaires. La politique linguistique gouvernementale impose au peuple algérien une langue qui n'est la langue maternelle d'aucune ethnie en Algérie.

En 1987, Saad a réalisé une enquête, publiée en 1992. L'enquête visait à connaître les attitudes des jeunes en formation technique face à la politique d'arabisation et à l'usage du français dans le milieu scolaire algérien.

Dans le cadre d'une thèse de doctorat à l'Université Columbia aux États-Unis, Zohra Saad (1992) a examiné la question de l'arabisation en Algérie, sous l'angle de l'aménagement linguistique, de même que les perceptions et les attitudes des jeunes étudiants. Puisque l'arabisation a été appliquée en premier lieu dans le domaine de l'éducation, l'auteure a choisi de faire son enquête au moyen d'un questionnaire auprès de jeunes en formation technique. Son objectif était de nous éclairer sur les attitudes des étudiants (kabyles et arabes) face à l'arabisation.

L'étude de Saad (1992) a été effectuée dans une grande école post-collégiale (l'équivalent de la première année universitaire) située dans la Wilaya de Boumerdes, à environ 80 km d'Alger. L'école regroupe 5 instituts : l'Institut Algérien du Pétrole (IAP), l'Institut National d'Électricité et d'Électronique (INELEC), l'Institut National du Génie Mécanique (INGM), l'Institut National des Hydrocarbures (INH) et l'Institut National des Industries Légères (INIL). La population répondante de chaque institut a été répartie comme suit : 44 répondants de l'IAP, 94 de l'INELEC, 20 de l'INGM, 77 de l'INH et 36 de l'INIL. Il faut également souligner que la Wilaya de Boumerdes est située à une vingtaine de kilomètres de la Kabylie.

Les questions de recherche qu'elle avait formulées étaient les suivantes :

1. Étant donné que les Berbères se sont farouchement opposés à la politique d'arabisation, quelles seront les perceptions et les attitudes des étudiants berbères face à l'arabisation? Leurs attitudes seront-elles plus négatives que celles des étudiants d'origine arabe?

2. Jusqu'à quel point la compétence en arabe standard moderne joue-t-elle un rôle positif dans l'attitude des étudiants envers la politique de l'arabisation ? Les répondants qui prétendent avoir une bonne maîtrise de la langue arabe auront-ils nécessairement de bonnes attitudes envers l'arabisation?
3. Quel est le degré d'influence de la langue d'instruction des parents sur les attitudes des répondants?
4. Y a-t-il corrélation entre la langue d'instruction au lycée et les attitudes des jeunes envers l'arabisation?
5. Selon certains clichés, les femmes algériennes auraient une préférence pour l'usage du français. Jusqu'à quel point les étudiantes algériennes ont-elles des attitudes négatives envers l'arabe et l'arabisation, comparées aux répondants de sexe masculin?

Cette étude a révélé que les répondants ainsi que leurs parents font usage de l'arabe algérien beaucoup plus que n'importe quelle autre langue ou variété de langue. Les résultats les plus remarquables ont été ceux des Kabyles (Berbères). Ces derniers ont démontré une très grande résistance envers l'arabisation. Dans cette étude, l'ethnicité a été un facteur prédictif des attitudes des répondants envers l'arabisation. La variable « *compétence en arabe standard des répondants* » a également joué un rôle important en ce qui a trait aux attitudes de ces derniers face à la langue arabe et à l'arabisation. Ainsi, les répondants dont la compétence en arabe standard est faible ont eu une moyenne différente de ceux dont la compétence en arabe standard est supérieure. Autrement dit, les répondants plus compétents en arabe standard avaient une attitude plus positive envers l'arabisation et l'usage de l'arabe, indépendamment du groupe ethnique auquel ils appartenaient.

Par contre, les résultats concernant l'usage du français ont été, selon l'auteure, mitigés par le fait que bien que les répondants reconnaissent le rôle et l'importance du français dans la communication internationale, son usage était perçu comme une sorte « de menace à l'identité algérienne ».

Pour ce qui est des attitudes envers l'arabe standard moderne, les répondants ont opté pour la beauté de la langue arabe : « une langue plus belle que le français ». Ils ont, par contre, démontré une attitude négative envers la langue arabe pour deux raisons, la première est une raison « linguistique », et la deuxième est « extralinguistique ». Du point de vue fonctionnel, les répondants (quelle que soit leur ethnicité) ont été contre l'arabisation. Ils ont évoqué le manque de terminologie spécialisée en langue arabe. Ils ont déploré le fait que les décisions en faveur de l'arabisation aient été prises sans égard au statut du berbère en Algérie. Saad (1992) s'est servi des résultats de l'analyse statistique, mais aussi des témoignages des répondants, recueillis à travers la question ouverte de son questionnaire, pour corroborer les résultats.

La langue d'instruction des parents (notamment celle du père) a également eu un impact sur les attitudes des répondants, et ce indépendamment de leur origine ethnique: tous ceux dont le père a été formé en français à l'école algérienne ont démontré une attitude négative envers l'arabisation et l'usage de l'arabe. Ils ont en effet démontré une attitude positive envers le français et le bilinguisme (arabo-français), contrairement à ceux dont le père a été formé en arabe. Saad n'a pas pu répondre à la question cinq concernant l'usage du français par les femmes car la population interrogée était constituée d'une majorité de jeunes hommes (c'est toujours la tendance dans des formations techniques), or pour ce type d'étude, il aurait fallu un nombre égal de répondants masculins et féminins.

Dans le chapitre cinq, nous apportons des éléments de comparaison de la présente étude avec celle de Saad (1992). Nous joignons également (Appendice E) le tableau regroupant le pourcentage, les catégories de réponses, la moyenne et l'écart type des réponses sur l'échelle des attitudes de l'étude de Saad (1992), sans oublier le questionnaire original (Appendice D) rédigé en anglais qui a servi l'étude de Saad (1992).

L'objectif de notre enquête, effectuée au mois de mai 2008 dans deux lycées algériens, est de connaître l'évolution des attitudes des jeunes Algériens lycéens face à la politique d'arabisation et à l'usage du français. Nous tenons à préciser que les cinq questions de recherche énoncées ci-après ont été reprises de l'étude de Saad (1992). La question numéro un a été légèrement modifiée et la question numéro six, relative à l'orientation scolaire, a été rajoutée par nous, car dans cette étude, nous introduisons une nouvelle variable indépendante : *l'orientation scolaire des répondants*.

Nos questions de recherche se résument ainsi :

1. Quelle est l'évolution des attitudes et des perceptions des Berbères face à la politique d'arabisation?
2. Jusqu'à quel point la compétence en arabe standard moderne joue-t-elle un rôle positif dans l'attitude des sujets envers la politique de l'arabisation?
3. Quel est le degré d'influence de la francophilie des parents sur les attitudes des répondants?
4. Y a-t-il corrélation entre la langue d'instruction au lycée et les attitudes des jeunes envers l'arabisation?
5. Selon certains clichés, les femmes algériennes auraient une préférence pour l'usage du français. Jusqu'à quel point les jeunes répondantes algériennes ont-elles des attitudes négatives envers l'arabe et l'arabisation, comparées aux répondants de sexe masculin?
6. Les élèves orientés vers les sciences naturelles et les mathématiques seraient-ils moins favorables à l'arabisation des sciences et technologies au niveau des études supérieures? Jusqu'à quel point les jeunes répondants algériens orientés vers les sciences naturelles et les mathématiques auraient des attitudes négatives envers l'arabe et l'arabisation, en comparaison des attitudes des autres répondants orientés vers la littérature?

Enfin, nous espérons que cette modeste enquête nous aidera à réfléchir sur une formule d'aménagement linguistique gagnante dans le cadre scolaire contemporain.

CHAPITRE I

L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE

Ce premier chapitre constitue notre base théorique. Il présente les fondements de l'aménagement linguistique avec quelques définitions de concepts tels que la « standardisation », « la politique linguistique » et « la normalisation ». Une tentative de définition de l'aménagement linguistique est également intégrée, sans oublier le modèle théorique de Corbeil (1980), suivi d'une réflexion sur les langues et les États-nations dans le contexte de la mondialisation.

1.1 Les fondements de l'aménagement linguistique

L'aménagement linguistique moderne puise ses sources au 18^e siècle avec la montée du nationalisme et l'établissement de frontières géopolitiques, la course au pouvoir et l'unification linguistique. Nous pensons évidemment à la révolution française et son désir de se débarrasser de tous les particularismes régionaux et d'unifier la langue du pays. Avec le nationalisme, on a vu naître le concept de « langue nationale ». Les États ont imposé des politiques linguistiques afin d'établir la suprématie d'une variété de langue, généralement celle de l'élite afin d'en faire la langue de la nation. Le modèle français, caractérisé par la centralisation et la

standardisation d'une seule langue dominante, marqué par la création de l'Académie française en 1635, a inspiré plusieurs pays, dont ceux du Maghreb (Saad, 1992).

L'aménagement linguistique est donc un domaine qui relève généralement de l'État. Ce dernier intervient dans le but d'assurer la planification institutionnelle. Il a en effet le pouvoir de faire des interventions systémiques et stratégiques visant à assurer la transmission d'une langue et d'une culture dans un territoire ou un pays donné. Cette planification a pour mission d'aider les institutions (scolaires et autres) à respecter leurs obligations en vertu des lois linguistiques en vigueur.

1.1.1 Définition générale de l'aménagement linguistique

Le terme « language planning » a été utilisé pour la première fois par le linguiste Einar Haugen en 1959 pour désigner les efforts de standardisation linguistique menés en Norvège. En français, le terme est traduit par « planification linguistique » qui désigne « [...] tout type d'intervention sur le système linguistique et une discussion des problèmes de standardisation du code lui-même » (Haugen, 1959)

Au Québec, sous l'influence de Jean-Claude Corbeil (1980), le terme « planification linguistique » a été remplacé par le terme « aménagement linguistique » qui fut par la suite utilisé un peu partout dans la francophonie.

Outre la terminologie académique entourant l'aménagement linguistique, il va sans dire que, sur le terrain, la terminologie peut varier. Ainsi, en Catalogne, on parlera de « normalisation », pour désigner le processus de généralisation de l'usage du Catalan dans toutes les sphères sociales. La « normalisation » est une forme d'aménagement, comparable d'ailleurs à l'arabisation en Algérie.

Le terme, « glottopolitique », utilisé pour la première fois par des linguistes français de l'université de Rouen, désigne « toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société ». (Problèmes de glottopolitique, 1985). Toutefois, ce terme n'est pas vraiment utilisé chez les théoriciens de l'aménagement linguistique et nous n'y ferons plus référence.

Loublier (2002, p. 4) a enfin proposé une définition plus générale de l'aménagement linguistique qui est «l'organisation des situations sociolinguistiques qui résulte de l'autorégulation et de la régulation externe de l'usage des langues au sein d'un espace social donné »

Le terme « autorégulation » désigne l'aménagement du code linguistique, tandis que « la régulation externe » fait référence à l'aménagement du statut de la langue. Cela renvoie à la distinction courante en théorie de l'aménagement entre l'aménagement du code et l'aménagement du statut (cf. *Corpus planning vs status planning*).

Outre les définitions citées plus haut, Calvet (2003), emploie le terme « politique linguistique » pour désigner « un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre les langue (s) et la vie sociale, et planification linguistique, la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte » (P.110).

1.1.2 Définition des deux formes principales d'aménagement

1.1.2.1 L'aménagement du code

L'aménagement du code linguistique (*corpus planning*) à pour objectif le développement d'une variété de langue, souvent pour la standardiser. Il s'agit de la doter d'outils et de moyens afin de lui assurer un maximum de fonctions dans la société (Maamouri, (1998).

L'aménagement du code peut, selon Kaplan et Baldauf (1997), prendre différentes formes. Les quelques exemples que nous citerons ici sont : la purification de la langue des emprunts des autres langues, comme ce fut le cas en Algérie; la modernisation du lexique; la simplification linguistique; l'unification terminologique et la revitalisation de la langue. Dans plusieurs cas, on regroupera sous le vocable de

« *modernisation* » linguistique un ensemble de mesures visant à rendre la langue plus fonctionnelle dans le monde moderne. Cela peut prendre la forme de création lexicale, de réforme orthographique, de standardisation des dialectes, etc.

1.1.2.2 L'aménagement du statut

L'aménagement du statut d'une langue concerne l'ensemble des mesures qu'un État décide d'adopter afin d'attribuer un statut spécifique sur son territoire. Une langue peut avoir (entre autres) le statut de langue officielle, nationale, régionale, étrangère ou privilégiée. (Kaplan et Baldauf, 1997).

Selon Maamouri (1998), dans certains cas, les groupes sociaux n'ont pas tous accès égal à la langue officielle ou nationale. L'apprentissage de la langue officielle peut impliquer l'élargissement du fossé déjà existant entre l'élite du pays et les autres. Dans ce contexte, l'école joue un rôle critique puisqu'elle encourage l'apprentissage académique à travers la langue officielle tout en délaissant la (les) langue(s) nationale (s). Les changements de statut d'une langue sont fortement contestés et risquent de laisser des séquelles chez la population, surtout quand ceux-ci sont trop rapides. Les décisions concernant l'aménagement du statut d'une langue impliquent souvent des choix de société faits par les gouvernements et mis en pratique à travers une politique linguistique en vue d'obtenir un meilleur contrôle sur les différentes institutions du pays et le cas échéant assurer un certain développement économique. L'expansion d'un code standardisé se fait, bien sûr, à travers l'école, un lieu privilégié pour encourager l'uniformisation non seulement de la langue, mais aussi de la culture et de l'idéologie.

1.1.2.3 Le lien entre les deux types d'aménagement

L'aménagement du code et du statut d'une langue sont, selon Fishman (2006 p. 35), indissociables : pour satisfaire la politique d'aménagement du statut et rendre une langue utilisable dans un contexte social et politique donné, on doit préalablement

veiller à l'aménagement du code linguistique. L'exemple le plus connu dans le monde est l'aménagement de l'hébreu, mais la situation québécoise est également exemplaire à ce sujet. En effet, en vue de favoriser l'utilisation du français dans les entreprises, ainsi que dans toutes les sphères de la vie québécoise, l'Office québécois de la langue française a dû procéder à l'élaboration terminologique nécessaire.

1.2 Théories de l'aménagement linguistique : le modèle québécois

D'abord défini par l'école de Prague dans les années 1920, le domaine de l'aménagement linguistique s'est particulièrement développé à partir des années 1950 avec l'émergence de théories et de concepts tentant de clarifier et de décrire au mieux des situations linguistiques dans le monde. En effet, des linguistes comme Ray (1968) avec la proposition de ses trois composantes pour la standardisation de la langue, et Tauli (1968) avec ses quatre principes pour avoir la langue idéale, ont déjà marqué leur contribution dans le domaine (Saad, 1992 p. 33).

En effet, pour Ray (1968), la langue est considérée comme un outil de communication. Si cet outil est utilisé par un nombre limité de locuteurs, il n'est pas important de la standardiser. Par contre si la langue est largement utilisée, la standardisation est nécessaire. La question de l'efficacité et d'uniformité des pratiques linguistiques devient importante, sans oublier la question reliée à la politique de standardisation. Ainsi, dans un processus de standardisation, il faut considérer trois composantes : 1) assurer de l'efficacité lexicale, 2) assurer l'uniformité lexicale et 3) assurer une politique linguistique adéquate.

Pour Tauli (1968), la langue idéale est d'abord 1) un moyen de communication. Elle devrait envoyer toutes les informations nécessaires et éclaircir toutes les nuances de sens, 2) elle doit être économique et facile d'usage entre l'émetteur et le récepteur, 3) elle doit avoir une forme esthétique et 4) elle doit être élastique, c'est-à-dire, adaptable aux nouvelles tâches et aux expressions de nouvelles pensées.

Étant très intéressée et inspirée par la situation québécoise, notre choix s'est arrêté au modèle québécois : un modèle théorique largement connu dans le monde francophone.

Le linguiste Jean-Claude Corbeil (1980), qui a été à l'origine de la création de la politique linguistique au Québec et qui a occupé des hautes fonctions au sein de l'Office de la langue française au Québec dans les années 1970, nous propose un modèle théorique de l'aménagement linguistique, modèle qui a déjà fait ses preuves au sein de la francophonie.

Corbeil partage des réflexions sur les circonstances et les raisons qui poussent un État à intervenir au niveau linguistique, puis sur les principes permettant une telle intervention et enfin sur la manière d'intervenir.

Selon lui, les circonstances sont à peu près les mêmes, quel que soit le pays, et s'enchaînent souvent : la diversité linguistique au sein d'un même pays, considérée d'ailleurs comme condition de base de l'aménagement linguistique, la concurrence entre les langues (ou même les variantes de la même langue) au sein des institutions, ainsi que la conscience de cette concurrence et l'intention collective de l'ordonner ou de l'apaiser. Il remarque que « la diversité linguistique est très apparente lorsque coexistent, sur le même territoire national, deux ou plusieurs langues » (Corbeil, 1980 p. 113). Cela est souvent le cas des pays où les minorités culturelles sont encore présentes et disposent d'une assez grande vitalité comme le breton, le basque et l'alsacien en France et le berbère avec toutes ses variétés en Algérie et au Maroc. Dans la plupart des pays multilingues, la variété de langue considérée comme norme est toujours celle du groupe dominant. Le besoin d'un aménagement linguistique se fait sentir lorsque la manifestation de la concurrence entre les langues ou les variétés de la même langue devient plus intense et ce, à condition qu'il y ait conscience de cette concurrence au sein d'une large proportion de la population ainsi que le désir d'intervenir.

D'autre part, Corbeil estime qu'il y a d'autres facteurs difficiles à cerner, telle que l'organisation politique du pays, qui peut moduler la façon dont devrait se définir tout projet collectif. Au Québec, contrairement aux pays socialistes ou à un régime monarchique, l'intense débat linguistique a été public et ce, grâce à la démocratie et au parlementarisme britannique qui ont permis l'instauration tour à tour d'une commission nationale d'enquête, de projets de loi et d'une commission parlementaire.

Un autre facteur à ne pas négliger, selon Corbeil, serait le niveau de scolarisation et d'éducation de la population visée, qui assure l'éveil à la conscience linguistique et pousse la population à l'action.

1.2.1 Les principes de l'aménagement linguistique

Selon Corbeil (1980), l'aménagement d'une langue doit obéir à trois principes. Le premier concerne la façon dont une langue parvient à s'imposer dans les pratiques linguistiques d'une collectivité à l'échelle nationale; le second a trait à la façon de procéder en vue de constituer le plan d'organisation linguistique d'un État; le troisième vise la mise au point d'une stratégie originale qui permettra le passage de la situation de départ à la situation cible.

Le premier principe s'inscrit dans le cadre d'une théorie générale de l'usage linguistique. Il porte sur l'analyse des fonctions de la langue, telle que la distinction entre communication individualisée versus communication institutionnalisée. Il vise l'intégration du comportement linguistique dans une théorie globale des comportements sociaux mais surtout institutionnels. Les communications institutionnalisées sont plus susceptibles de donner un portrait très juste de la situation linguistique et non les communications individualisées. La communication institutionnalisée se fait à travers la langue d'enseignement et l'enseignement de la langue, l'administration publique et toutes les institutions économiques et commerciales. Le contrôle de la langue des institutions est, selon Corbeil (1980), primordial dans toute entreprise de modification d'une situation linguistique. Il est

cependant « dangereux de faire peser le changement linguistique sur les individus. Leur responsabilité, en la matière, est limitée. » (p.116). Aussi, ajoute-t-il que l'appel exagéré à la responsabilité de l'individu pour des changements significatifs à une situation linguistique risque de faire naître chez ce dernier une espèce de « sentiment d'impuissance collective » qui provoquerait la dégradation accélérée de la situation.

Le second principe définit les caractéristiques de « la situation cible ». Pour cela, une étroite collaboration entre les linguistes et les responsables politiques est hautement souhaitable. Le rôle des premiers est d'offrir aux seconds toute leur expertise en matière linguistique afin qu'ils puissent faire des choix politiques éclairés pour ensuite pouvoir légiférer en conséquence. Il est également

primordial que ces choix politiques fassent l'objet d'un large consensus, qu'ils reçoivent l'adhésion du grand nombre d'usagers et qu'ils représentent véritablement et sans ambiguïté aucune un projet collectif. à (Corbeil, 1980 p. 118).

Le rôle suivant de l'État est d'informer la population du bien-fondé de ces choix, ce qui constitue le succès de sa politique linguistique.

La généralisation de l'emploi de la langue d'un seul coup et à tous les secteurs (en raison de leurs interactions) est, selon Corbeil, fortement conseillée. L'approche sectorielle est particulièrement dangereuse, car réduire la politique linguistique à un seul domaine comme celui de l'éducation, dans la plupart des cas, risque de susciter des réactions négatives dans la population.

Le troisième principe consiste à mettre au point une stratégie originale assurant la transition d'une situation donnée à une situation cible. Cette stratégie devrait être orientée vers quatre facteurs fondamentaux : le cadre temporel, le mode de contrôle du processus de changement, les travaux nécessaires à sa mise en place et enfin les ressources financières nécessaires.

Le facteur temps est effectivement très important pour la réalisation efficace des travaux de terminologie, la construction du matériel pédagogique indispensable ainsi

que pour la formation des cadres. Les objectifs de l'aménagement linguistique devraient évoluer avec la situation linguistique elle-même.

Afin d'assurer une continuité de la politique linguistique et de son application, il est nécessaire d'instaurer un mode de contrôle administratif de tout le processus de changement. Les personnes physiques ou morales chargées de cette mission ont la responsabilité de transmettre à des organismes dotés d'autorité des comptes-rendus périodiques sur les mesures prises.

La mise en œuvre des travaux visant à atteindre la situation cible implique en premier lieu le partage des tâches : celles assignées à l'État et celles attribuées au secteur privé. L'État devrait assurer la préparation du matériel pédagogique, des formulaires de gestion et bien évidemment certains travaux de terminologie. Le secteur privé a quant à lui, le mandat de mettre au point l'étiquetage, la publication, le recrutement ainsi que la formation du personnel responsable de la rédaction de la documentation administrative et technique. Toute cette entreprise exige un budget adéquat afin d'assurer le bon fonctionnement de la mise en place de la nouvelle politique linguistique au sein de tous les organismes et ministères, surtout le ministère de l'Éducation.

1.3 Les langues et les États-Nations dans un contexte nouveau

Le mot « nation » renvoie à des sens différents selon plusieurs contextes historiques. D'abord, le mot « natio », qui provient du latin « exprime l'idée de naissance, de famille, de tribu, de peuple » (Laroussi, 2003 p. 2)

La nation est également « une grande communauté humaine, le plus souvent installée sur un même territoire et qui possède une unité historique, linguistique, culturelle, économique plus ou moins forte (Le petit Larousse, 2009).

Dans le cas de la France, la nation fut fondée par la volonté des citoyens; elle est alors confondue avec « la patrie ». La souveraineté autrefois concentrée dans la personne du roi fut alors transférée, par la Révolution, vers les représentants de la

« nation ». Celle-ci devient alors « source exclusive de la souveraineté », comme il est bien proclamé dans l'article 3 de la Déclaration des droits de l'homme. Ce nouveau concept politique de la « nation » a entraîné une confusion entre « État » et « nation » d'où la création de l'ère des « États-nations » tout en conservant le concept de base de « nation culturelle ». Aujourd'hui, ces deux termes se superposent : « les mouvements nationalistes » se traduisent par « l'aspiration d'une nation culturelle à devenir un État souverain. » (Laroussi, 2003 p. 2)

Après avoir placé « la nation » dans un contexte historique, Laroussi affirme que toute réflexion sur la problématique linguistique est tributaire de la conception de la nation, c'est alors que

La nation devient le fruit d'une histoire et d'une construction artificielle. Elle n'est pas une donnée mais un processus d'intégration de populations diverses qui n'est jamais complètement achevé. (Laroussi, 2003 p. 3)

Les notions de « nation » d' « identité », de « langue » et d' « ethnicité » ont souvent été mêlées. Aujourd'hui, dans un contexte de mondialisation des échanges, d'éveil des identités nationales, de dislocation de certains États nationaux et de formation de nouveaux groupes multinationaux, le débat sur les rapports entre langue et État-nation mérite d'être recadré dans ce nouveau contexte mondial. Outre les mouvements migratoires, la mondialisation des échanges économiques à tendance à réduire le monde à une espèce de « village planétaire » À la lumière de ces réflexions, des questions s'imposent pour Laroussi, (2003 p. 4):

L'État-nation peut-il maintenir encore une politique linguistique centralisatrice qui s'appuie sur l'équation, une langue = une nation et inversement, ou dépend-il de plus en plus de l'organisation de l'économie et des ententes politiques sur le plan supra-national? La mondialisation des échanges économiques et par conséquent l'intensification des flux transnationaux entraînent-ils le recul de la souveraineté des États-nations? Quelle politique linguistique les États-nations peuvent-ils envisager dans un contexte où de plus en plus de décisions leur échappent? Est-il encore concevable de maintenir une politique linguistique fondée sur le sentiment national?

Il va sans dire que la situation des pays du Maghreb reflète la construction des États-nations dotés d'une politique « homogénéisante » et « unificatrice ». Une idéologie qui vise à produire l'unité nationale et qui minimise les groupes linguistiques. Une idéologie qui est au service de l'État-nation sans égard au droit des minorités à utiliser leurs langues.

CHAPITRE II

L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE EN ALGÉRIE

Pour comprendre le processus de l'aménagement linguistique en Algérie, nous consacrerons une partie de ce chapitre à l'histoire de l'arabisation en Algérie et nous dressons un portrait de l'école algérienne. Nous procéderons à la description des différentes ethnies ainsi que les langues en présence en Algérie. Nous parlerons également du brassage des cultures et de la pluralité linguistique dans l'Antiquité, notamment dans le bassin méditerranéen, sans oublier l'époque coloniale et le processus de francisation lors de cette période. Nous donnerons un aperçu des différents travaux d'aménagement du code linguistique tant dans l'arabophonie que dans le Maghreb, et quelques recommandations pour un meilleur aménagement linguistique dans les pays arabes.

2.1 Brassage des cultures et pluralité linguistique

L'Algérie, pays d'Afrique du nord situé entre le Maroc et la Tunisie, a été socialement et linguistiquement influencé par de multiples civilisations anciennes comme celles des Phéniciens, des Carthaginois, des Romains, des Vandales, des Byzantins, des Arabes, des Turcs et des Français. Ce brassage de cultures a vu naître, et parfois disparaître des langues dans tout le bassin méditerranéen et particulièrement en Algérie.

Les Imazighen, appelés ultérieurement les « Berbères », constitués de grandes tribus indépendantes les unes des autres, furent les plus anciens à s'installer en Afrique du nord. Dès le deuxième siècle après J.C., ils ont farouchement résisté à l'hégémonie de Carthage et de Rome, mais sans succès puisque l'Empire romain a réussi à étendre sa puissance sur tout le territoire numide, le transformant en une grande province romaine très prospère. Après l'invasion romaine (du II^e au IV^e siècle), la Numidie a connu l'invasion des Vandales. Au V^e, le royaume a été à nouveau envahi par les Byzantins dont l'occupation fut très brève puisqu'ils ont été vaincus par les Arabes venus de la péninsule arabique pour répandre l'Islam. Après avoir annexé l'Égypte en 640, ces derniers avaient pour objectif d'islamiser et arabiser tout le Maghreb en passant par plusieurs étapes : « l'édification de Okba Ben-Nafâa, en 674, d'un grand pôle de rayonnement culturel et scientifique à Kairouan constitue un point de départ pour la future conquête de l'ouest de l'Afrique du Nord. » (Queffélec *et al.*, 2002 p. 12)

Les « Berbères » ont affiché jusqu'à aujourd'hui une grande résistance face à l'invasion arabe. Les Arabes ont tout de même réussi à dominer tout le Maghreb. Quelques Berbères furent même convertis à l'Islam à l'instar de Tarek Ibn Ziad qui conquiert l'Espagne et l'Andalousie. Il est à noter que l'Islam et la culture arabe ont profondément marqué les Berbères, sans toutefois modifier totalement leur organisation sociale et leur spécificité culturelle. Les dynasties arabo-berbères ont fini par décliner puis disparaître.

Après la défaite des musulmans en Espagne, le port de Mers El-Kébir à Alger (1505) et la ville d'Oran (1509) furent sous l'emprise des Espagnols, ce qui obligea Alger à solliciter l'aide des Turcs. Sous l'Empire ottoman, la Régence d'Alger fut fondée en 1516. Sous la domination turque, le Maghreb a connu deux siècles de stabilité administrative, économique, politique, et culturelle et ce jusqu'à l'invasion française en 1830. L'occupation française a duré cent trente ans. La guerre de

libération a duré sept ans et demi: de 1954 à 1962, année de l'indépendance et de la fondation de l'Algérie dans ses limites actuelles.

Jusqu'au VII^e siècle, les échanges culturels et économiques entre les pays du bassin méditerranéen ont favorisé l'interpénétration culturelle entre les peuples ainsi que l'extension des langues les plus influentes économiquement, telles que le phénicien, le grec et le latin. Il est également à noter que « la conquête arabe sur la région fut l'un des plus grands, sinon le plus grand des chocs des civilisations qu'ait connus la région avec l'avènement d'une religion, l'islam, et d'une langue l'arabe... » (Queffélec *et al.*, 2002 p. 14). Toutefois, selon Benrabah (1999), la délatinisation et l'arabisation ne se sont pas faites du jour au lendemain. Ce fut un long processus pendant lequel les deux langues ont d'abord coexisté puis le latin a disparu progressivement. Dans les montagnes, des propagandes visaient à convertir les montagnards berbères, tout cela par le biais des mosquées et des missionnaires récitant les versets du Coran. Très vite, la langue arabe fut considérée comme sacrée puisqu'elle véhiculait l'Islam : « Allah a transmis son message au prophète Mahomet comme un idiome divin » (Benrabah, 1999 p. 33).

Le métissage linguistique a donné naissance à une sorte de « lingua franca », l'ancêtre de l'arabe algérien. Cette langue permettait la communication et les échanges commerciaux entre locuteurs du bassin méditerranéen, à savoir les Arabes, les Européens (en majorité des Espagnols) et les Turcs. Avec le temps, la « lingua franca », qui renfermait « un lexique essentiellement espagnol avec des éléments turcs apparus dès le XVI^e siècle et des formes syntaxiques s'inspirant de l'arabe », a acquis beaucoup de prestige. Son usage ne se limitait pas seulement aux échanges commerciaux dans les ports de la Méditerranée, elle était également parlée dans les maisons et, du coup, elle a inévitablement influencé l'arabe dialectal parlé encore aujourd'hui en Algérie (Benrabah, 1999 p. 43).

2.2 L'aménagement du statut des langues parlées en Algérie

La population algérienne contemporaine est constituée principalement d'Arabes et de Berbères s'exprimant respectivement en arabe et en berbère. Une grande proportion de ces deux ethnies s'exprime également en français, langue de l'ancienne colonie française.

2.2.1 L'arabe et ses variétés

L'arabe appartient à la famille des langues sémitiques telles que l'akkadien, l'araméen, le sudarabique, l'hébreu et quelques langues éthiopiennes. Selon quelques grammairiens et linguistes arabes, son existence dans la péninsule arabique remonte à quelques siècles avant la naissance du prophète Mohamed en 570 après Jésus Christ. Il fut d'abord parlé par quelques tribus nomades pour ensuite présenter la particularité d'être employé

dans les différentes manifestations sociales, commerciales et culturelles. Ces manifestations qui avaient lieu particulièrement à La Mecque, lieu de pèlerinage séculaire, permettaient aux poètes et tribuns de se livrer à des joutes oratoires mémorables (Taleb-Ibrahimi, 1996 p. 27)

La langue arabe dans sa variété dite « classique », « fusha », « littéraire », « coranique » est la langue du coran.

L'articulation de la religion sur la langue arabe classique confère à cette dernière une dimension de sacralité qui, toujours présente, institue des rapports de nature existentielle et mystique entre l'homme et l'instrument de communication. (Queffélec *et al.*, 2002 p. 33).

Contrairement à l'arabe dialectal, l'arabe classique jouit du statut de langue écrite. Il est enseigné à l'école depuis la première année de l'école primaire. Cette langue ne subissant aucune modification notable, est restée non seulement la langue de l'étude du Coran, mais aussi celle de la poésie et de la littérature arabo-musulmane ancienne.

Quant à la variété « standard », elle est le résultat de l'ouverture du monde arabo-musulman sur le monde occidental et les sciences, surtout suite à la colonisation européenne. La variété « standard » dite également « moderne », « médian » et même

« intermédiaire », assez éloignée de l'arabe classique, a recouru à l'emprunt aux langues étrangères européennes, en l'occurrence le français et l'anglais, permettant d'adapter la langue arabe aux exigences de la vie moderne. L'arabe standard moderne est donc dérivé de l'arabe « classique », mais avec un vocabulaire modernisé.

C'est cette variété d'arabe standard moderne qu'on retrouve dans les administrations algériennes, la justice, la presse (écrite et télévisée) et toutes les sphères de la vie politique. 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 l'histoire, la géographie, l'éducation civique, la technologie, la biologie, etc. Dans les textes de lois, on fait référence à « la langue arabe » tout court sans préciser s'il s'agit de l'arabe « classique » ou de l'arabe « moderne ». « La langue arabe » représente donc la variété « haute » comparée à la variété « basse » qui est l'arabe « dialectal ». Elle a le statut de langue officielle et nationale.

La troisième variété est l'arabe « dialectal », également dit « arabe algérien »; il constitue aujourd'hui la langue maternelle de 85% de la population. Pour reprendre les paroles de Taleb-Ibrahimi (1995 p. 31), il constitue la langue de la « première socialisation linguistique, de la communauté de base ». Il se distingue en parler des villes et parler rural. Il y a une très grande intelligibilité entre les différents parlers dialectaux locaux. Sous l'Empire Ottoman, l'arabe dialectal algérien a acquis une très grande vitalité comme le dit bien Benrabah (1999 p. 42) :

Dès le XVI^e siècle, il commence à véhiculer une poésie d'expression populaire dite *Ech-chi'r el Malhoun*. D'une grande valeur esthétique, elle n'a rien à envier à la littérature classique avec laquelle elle rivalise. Des documents existent pour attester de cette riche littérature et l'on considère Sidi Lakhdar Benkhelouf de Mostaganem (qui aurait vécu aux environs de 1550) comme étant le premier poète dans le genre.

La situation de triglossie en Algérie tient compte de l'existence de l'arabe « classique », « moderne » et « dialectal ». L'arabe « classique » ou « moderne » est

considéré comme la variété « haute », tandis que l'arabe algérien « dialectal » représente la variété dite « basse ». (Ferguson, 1959)

2.2.2 *Le berbère*

Le berbère avec toutes ses variétés (le tamazight, le chaouia, le mozabite et d'autres) est la langue des Berbères, nommé également « Imazighen » signifiant « homme libre ». Comme nous l'avons mentionné précédemment, les Berbères constituent un des premiers peuples occupant l'Afrique du nord depuis l'Antiquité. Ils se concentrent principalement au nord du pays, au sud-est et au sud. Les Berbères du nord sont des Kabyles; ils parlent le kabyle ou le tamazight, ceux du sud-est (région du massif des Aurès et de l'Atlas saharien) sont des Chaouia; ils s'expriment dans une variété de berbère appelée le Chaouia. Enfin la variété mozabite est parlée dans la région du M'Zab et le massif du Hoggar dans le sud du pays.

Le tamazight, qui jouit encore aujourd'hui d'une grande vitalité ethnolinguistique, demeure « un élément constitutif fondamental de la réalité linguistique algérienne, au même titre que l'arabe dialectal et le français. » (Queffélec *et al.*, 2002 p. 32). Il est employé dans les zones rurales où les locuteurs sont exclusivement berbérophones. Les Berbères sont majoritairement bilingues : ils parlent le berbère et l'arabe dialectal. Ceux qui sont scolarisés, c'est-à-dire, la deuxième et la troisième génération (depuis l'indépendance de l'Algérie) sont même quadrilingues : ils parlent le berbère, l'arabe classique, l'arabe dialectal et le français. (Goumaïda, 1999).

Dans les années 1980, les Berbères ont commencé à revendiquer auprès du gouvernement algérien non seulement la reconnaissance du statut du tamazight, mais aussi son enseignement. Ce mouvement de revendication linguistique, connu sous le nom de « printemps berbère », persiste jusqu'à nos jours. En effet, après les grèves générales, le boycott scolaire, une série d'actions de masse et des négociations entre le président de la République et le Mouvement Culturel Berbère (MCB), un décret a été signé portant sur la création d'un Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA). Ce

dernier a eu pour mission l'introduction du tamazight dans le système scolaire algérien. Le tamazight a été effectivement introduit à l'école algérienne, plus précisément dans les régions berbérophones. Cependant, après quelques années d'enseignement, le bilan a fait état de plusieurs problèmes, tels que le désintérêt des élèves et l'inadéquation des méthodes d'enseignement utilisées (Goumaïda, 1999). La question du statut du tamazight a pris un nouveau tournant en 2001. Elle a obtenu le statut de langue nationale au pays, mais elle n'a toujours pas réussi à obtenir le statut de langue officielle.

2.2.3 *Le français*

Le français a été introduit en Algérie en 1830 lors de l'occupation française, et depuis il fait partie du paysage linguistique algérien. C'est une langue qui a profondément marqué l'Algérie. Selon Queffélec et al. (2002 p. 36) « Sa diffusion a été le prolongement logique de la domination coloniale et des divers politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830 en substitution à la langue et à la culture arabes »

La pratique et l'enseignement du français ont été renforcés après l'indépendance, donnant lieu à des situations de bilinguisme, voire même de trilinguisme chez les locuteurs algériens maîtrisant l'arabe, le berbère et le français. À l'école, le français est enseigné comme langue seconde à partir de la troisième année du cycle primaire.

Officiellement, le français en Algérie est une langue étrangère à statut privilégié. C'est la langue de travail dans certaines administrations publiques et privées et la langue des filières technologiques à l'Université. Elle est la langue d'usage dans certains milieux appartenant aux couches sociales les plus favorisées du pays.

Pour ce qui est du domaine de l'édition, selon Moatassime (1992 p. 35), 95% des livres diffusés par la SNED (Société Nationale d'Édition et de Diffusion) sont importés, dont 60% de titres français et 40% seulement de titres arabes. Le domaine médiatique n'échappe pas à cette réalité :

Après les évènements d'octobre 1988, il y a eu la création de 100 titres de journaux dont 75% sont d'expression française. Et en 1992, les titres édités en français constituent 75% de l'ensemble des titres édités dans le pays; un chiffre révélateur qui témoigne du pourcentage important des lecteurs visés ou potentiels (Goumaïda, 1999 p. 56).

L'engouement pour la langue française a été également renforcé par l'apparition des satellites dans la majorité des foyers algériens. Des chaînes de télévision françaises et arabophones suscitent encore aujourd'hui l'intérêt des téléspectateurs, particulièrement les personnes lettrées en français et les bilingues.

On peut également remarquer la langue de Molière dans les placards publicitaires, les enseignes et devantures de commerces, les imprimés, etc. Il est très difficile d'avoir le chiffre exact des francophones en Algérie; cependant, le nombre de locuteurs maîtrisant plus ou moins la langue française est évalué à plusieurs millions selon Goumaïda, 1999.

En résumé, on peut noter que le paysage linguistique algérien est d'un caractère tout à fait hétérogène : l'arabe dialectal algérien dans toutes ses variétés est dominant, même si officiellement il n'a toujours pas de statut. Le berbère est parlé par les berbérophones. Le français est emprunté par les intellectuels, les francophiles bien branchés sur l'occident, les compagnies privées et les écoles privées. Quand à l'arabe standard, il est d'usage dans la salle de classe des écoles publiques, dans certaines éditions de la presse algérienne (presse écrite et journal télévisé) et dans la fonction publique. Vu le mouvement constant des populations à l'intérieur du pays, il est très difficile de dresser la carte linguistique de l'Algérie contemporaine.

2.3 La francisation et l'arabisation de l'Algérie

Depuis plus de 40 ans d'indépendance en Algérie, la politique d'arabisation fait encore beaucoup de mécontents parmi la population. Cette dernière n'a jamais eu

l'occasion de choisir, par voie de référendum, le statut des langues en présence. L'école algérienne, lieu par excellence d'inculcation de la culture arabo-musulmane aux jeunes générations algériennes de la période post-coloniale, a connu la première vague d'arabisation en 1962, juste après l'indépendance d'Algérie. La culture et l'identité arabo-musulmane étaient les seuls repères qui restaient à l'Algérie post-coloniale.

Avant de parler de l'arabisation en Algérie, il est cependant important de mentionner la politique de « francisation » (l'introduction du français) à l'époque coloniale afin de comprendre le bilinguisme de fait (arabe-français) qui est toujours en vigueur en Algérie.

2.3.1 *La francisation de l'Algérie (période coloniale)*

En effet, suite à une politique expansionniste de la Troisième République, la France avait décidé de « désagréger » de façon définitive les fondements de l'organisation arabe en Algérie. Elle a pratiqué

Une guerre intensive à la culture et à la langue arabes, en traquant et en détruisant toutes les poches de résistance populaire et en interdisant toute tentative d'opposition à l'idéologie coloniale. L'administration française, soucieuse de son avenir et de sa pérennité dans ce riche pays nouvellement conquis, appliqua la politique de la terre brûlée. (Queffélec *et al.*, 2002 p. 19)

Le français, en tant que langue officielle de la colonie, a évidemment gagné toutes les sphères sociales, administratives et autres. Dès 1881, la colonisation fut caractérisée d'abord par l'introduction du français dans les écoles. C'était, selon Morsly (2004 p. 172) « le point de départ de la francisation de l'Algérie ». Le terme *francisation* désigne « le choix de la langue française (politique) et les efforts mis en œuvre pour encourager les pratiques en langue française (aménagement). » Cette entreprise fut des plus organisées, aussi bien au niveau de la définition du statut qu'au niveau de la détermination du code de la langue française. L'arabe avait alors le statut de langue étrangère dans l'enseignement. Les fonctions des langues (l'arabe et le français)

furent alors attribuées. La colonie a donc connu une période de « hiérarchisation des usages et des fonctions des deux langues ». Le français était, bien entendu, la seule langue qui permettait la promotion sociale, mais cela concernait surtout les Européens (Morsly, 2004).

De 1881 à 1882, sous l'autorité de Jules Ferry, il y a eu promulgation des lois scolaires françaises dans le but d'assimiler les musulmans, appelés à l'époque « Indigènes », par le biais de l'école. Pour atteindre son objectif, l'armée française a d'abord tenté d'éliminer presque tous les établissements scolaires musulmans tels que les écoles coraniques et les médersas à l'exception de quelques uns maintenus comme « foyers de collaboration tout en y limitant l'enseignement de la lecture du Coran. » (Taleb-Ibrahimi, 1973 p. 12).

Les tentatives de scolarisation des Indigènes ne furent pas un grand succès car les musulmans fréquentant parallèlement le peu d'écoles coraniques qui restaient, et qui étaient subventionnées par les collectivités locales, ont commencé à boycotter les écoles françaises. En fait, beaucoup de parents musulmans, en colère contre les Français, qui taxaient leurs écoles coraniques d'« écoles du fanatisme », ont cessé d'envoyer leurs enfants aux écoles françaises publiques, ce qui a généré beaucoup d'ignorance et d'analphabétisme parmi la population musulmane. À l'exception d'une petite élite bilingue (arabe-français) « favorable aux idées occidentales » pour reprendre les mots de Jacques Leclerc, la plupart des musulmans ont résisté au modèle d'éducation français, et ce jusqu'au début du vingtième siècle. En effet, les conflits entre « francisants modernistes » et « arabisants islamisants traditionalistes » avaient pris racine déjà à cette époque (Leclerc, 2000).

Dans cette page d'histoire, il est également important de mentionner que les partisans d'une politique de francisation mise en place par la France défendaient deux options : certains prônaient l'éducation sans discrimination raciale ou linguistique. Leur objectif était essentiellement assimilationniste; d'autres défendaient une école « uniquement adaptée aux besoins de la puissance coloniale et visant à la formation

de fonctionnaires musulmans pouvant servir d'intermédiaires entre l'administration et la population.» (Queffélec *et al.*, 2002 p. 20).

2.3.2 *L'arabisation de l'Algérie (période post-coloniale)*

Avant de parler de l'histoire de l'arabisation post-coloniale en Algérie, définissons le sens littéral du terme *arabisation* qui est « le fait d'arabiser, de donner un caractère (social, culturel) arabe » Petit Robert (Robert, 2003)

Dans un sens plus large, Fishman (1974) considère l'arabisation comme un processus dont l'objectif est d'atteindre un maximum d'utilisateurs de la de langue arabe dans les différents pays arabes. L'accent est mis tant sur la forme orale que sur la forme écrite. L'arabisation recouvre également la normalisation, la préparation de la terminologie technique et scientifique en arabe et la planification de la langue afin de l'élever au rang de langue officielle (et/ou nationale) et de langue de l'instruction publique. Dans les pays du Maghreb (Algérie, Tunisie et Maroc) anciennement colonisés, l'arabisation constitue un véritable défi en éducation.

Le peuple algérien est encore divisé en deux clans. D'une part, le clan des arabisants est constitué de l' « entité arabo-islamique » qui prône la réappropriation et le maintien de l'arabisation ainsi que des valeurs de l'Islam. D'autre part, le clan des francisants est composé d'une « entité occidentale » ouverte à la modernité et à l'enseignement/l'apprentissage de la langue française. Les berbérophones se situent dans le clan des francisants (vu leur histoire et leur lutte contre l'arabisation). Sur le terrain, nous assistons à des tensions d'ordre social et linguistique entre les deux clans. La question des langues devient alors un enjeu majeur « dans les luttes pour le niveau de vie et le pouvoir » affirme Grandguillaume (2004).

Contrairement à la Tunisie et au Maroc qui avaient su conserver leurs repères identitaires, l'Algérie a vu ses repères effacés par la colonisation.

Ni le souvenir du falot dey d'Alger, ni l'épopée brillante, mais vaine d'Abdelkader ne représentaient d'ancrage fort dans l'histoire à une entité réduite à l'état de département français. (Grandguillaume, 2004 p. 26)

Dans les pages qui suivent, nous allons parler de l'évolution de la situation linguistique en Algérie depuis l'indépendance jusqu'à la présidence de Bouteflika, l'actuel président arrivé au pouvoir en 1999.

Dès son indépendance en 1962, l'Algérie a vu sa politique de francisation remplacée progressivement par une politique d'arabisation post-coloniale. Dans cet esprit, on a voulu légitimer et se réapproprier l'identité arabo-musulmane. En effet, dès sa libération, le premier président de l'Algérie, Ben Bella (de 1962 à 1965), a choisi la restauration de l'arabe comme langue officielle et nationale. Dans les écoles primaires, l'enseignement de l'arabe a commencé dès la rentrée scolaire de 1963, à raison de 10 heures d'arabe pour 30 heures d'enseignement. 1964 fut l'année de l'arabisation totale de la première année du primaire. Pour combler le manque d'enseignants qualifiés en langue arabe, le président a dû faire appel à mille instituteurs égyptiens. Cette «arabisation improvisée», pour reprendre les mots de Grandguillaume, a créé des situations problématiques tant sur le plan de la communication que sur le plan de la pédagogie. Sans formation pédagogique préalable, les professeurs peu expérimentés avaient de la difficulté à communiquer avec les élèves dont la langue maternelle était l'arabe algérien et non l'arabe standard moderne ni l'arabe égyptien (le dialecte égyptien). À l'Université d'Alger, on a créé l'Institut islamique, transformant ainsi la licence d'arabe en licence (exclusivement unilingue) inspirée du modèle oriental (Grandguillaume, 2004 p. 27)).

Toujours sous l'influence des réformistes des années 1930, le ministre de l'Éducation nationale Ahmed Taleb Ibrahim (1965-1970) s'est empressé de fixer les impératifs de l'enseignement qui étaient de l'ordre de trois : la démocratisation de l'enseignement, l'arabisation et l'orientation scientifique. Ainsi, l'arabisation de la deuxième année du premier cycle du primaire eut lieu dès la rentrée 1967. L'année suivante fut créée la section arabe de la Faculté de droit ainsi qu'une licence d'histoire en arabe. Sous l'ordonnance du 26 avril 1968, le gouvernement exigea de tous les fonctionnaires la connaissance de la langue nationale et ce à compter du 1

janvier 1971. Le 5 décembre 1969 fut créée la Commission nationale de réforme ainsi que la sous-commission de l'arabisation, dont l'objectif était de réformer le système éducatif. Cependant, en juillet 1970, suite à un remaniement ministériel, le ministère de l'Éducation Nationale fut scindé en trois ministères, à savoir l'Enseignement primaire et secondaire, l'Enseignement supérieur et la Recherche scientifique ainsi que l'Enseignement originel et les Affaires religieuses. Ahmed Taleb Ibrahimi fut remplacé par un nouvel « agent actif de l'arabisation », Abdelhamid Mehri. Celui-ci occupait la fonction de secrétaire général de l'Enseignement primaire et secondaire. Appuyé par de fervents réformistes du Front de Libération Nationale (parti unique à l'époque), il a réussi à « mettre les Algériens devant le fait accompli d'un enseignement primaire et secondaire entièrement arabisé, et ayant de ce fait des retombées sur l'enseignement supérieur. »

Durant le mandat de Abdelhamid Mehri (1970-1977), des événements et des agitations locales ont eu lieu, notamment la mobilisation, la manifestation et l'arrestation des étudiants progressistes (hostiles aux arabisants) favorables à la mise en œuvre de la révolution agraire; la nationalisation des compagnies pétrolières le 24 février 1971, suivie de tensions au niveau international. En avril de la même année, « un colloque des cadres de l'Éducation aboutit aux décisions suivantes : arabisation totale des 3^e et 4^e années primaires, arabisation d'un tiers de l'enseignement moyen et d'un tiers du secondaire. » (Grandguillaume, 2004 p. 30). Paradoxalement, un décret du même ministère dispensait les hauts fonctionnaires de la connaissance de la langue arabe

Outre les tensions et les controverses suscitées par la mise en œuvre de la révolution agraire et de l'arabisation, au mois de mai 1975, s'est ajoutée la tenue d'une conférence nationale portant sur l'arabisation. Elle fut inaugurée par le président Boumediene. La pression arabisante fut tellement forte qu'une ordonnance (du 16 avril 1976) entraîna la fermeture des établissements étrangers, notamment les écoles des Pères Blancs et des Sœurs Salésiennes. En 1976, on a également procédé à

l'arabisation des formulaires d'état-civil et de l'environnement tels que les noms des rues et les plaques d'immatriculation. Le vendredi (au lieu du dimanche) a été déclaré jour de repos hebdomadaire. Il y a également eu promulgation de la Charte nationale dont le texte

accorde une place importante à la politique culturelle du pays et précise l'importance capitale de la généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans tous les domaines de la vie sociale et économique. Les langues étrangères sont décrétées langues d'ouverture sur la civilisation universelle et sur l'univers scientifique. (Cherrad-Bencherfa et Derradji, 2004 p. 161).

En 1977, le ministère de l'éducation a vécu un autre remaniement ministériel. En effet, le président Boumediene, inquiet par les rapports sur la situation de l'enseignement, « sensible aux tensions provoquées à propos de la révolution agraire et l'arabisation et désireux de faire prévaloir l'aspect progressiste de son action », s'est empressé de nommer Mostefa Lacheraf ministre de l'éducation. Dès son arrivée, ce dernier limogea Mehri et toute l'équipe de son cabinet. Cette période fut marquée par une « véritable pause de l'arabisation ». Sous le mandat de Lacheraf, on a rétabli la formation d'enseignants bilingues ainsi qu'une section « lettres bilingues » à l'université sachant que précédemment toutes les sections littéraires avaient été arabisées. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, le nouveau ministre, Abdelatif Rahal, a insisté « à plusieurs reprises sur les inconvénients que présente une arabisation de l'enseignement supérieur, dans un pays où l'emploi est fortement lié à la langue française, et anglaise éventuellement. » (Grandguillaume, 2004 p. 31).

Vu la forte pression du clan arabisant, et le manque de soutien de la part du président Boumediene, d'abord affaibli par la maladie puis décédé le 27 décembre 1978, la pause de l'arabisation n'a pas duré longtemps.

L'année 1979 fut marquée par le retour en force des officiels du FLN (Front de Libération Nationale), une tendance arabisante très proche du courant islamiste montant. Parmi eux « se comptaient les partisans les plus acharnés de l'arabisation à tout prix et l'instauration d'une société islamique » (Grandguillaume, 2004 p. 31).

En 1980, l'arabisation fut appliquée dans les universités, notamment pour les disciplines telles que les sciences sociales, politiques, juridiques et économiques. L'année suivante, soit 1981, a été instauré le Haut conseil de la langue nationale. Celui-ci avait pour objectif d'effectuer le suivi et le contrôle de l'arabisation.

L'arabisation de l'enseignement s'est poursuivie sous la présence de la vague islamiste (entre 1985 et 1998). Peu avant la révolte des étudiants en 1988, le président Chadli avait interdit aux étudiants de fréquenter le Centre culturel français. Son but était d'éloigner l'élite algérienne de la culture francophone, de diminuer l'importance de la langue française en lui substituant la langue anglaise comme langue optionnelle à la quatrième année du primaire. La grogne des étudiants en octobre 1988 a conduit à la libération du régime. En effet, la constitution de février 1989 a instauré le multipartisme, ce qui a donné lieu à une « opportunité » au mouvement islamiste (Front Islamique du Salut) de gagner les élections communales et législatives successivement en 1990 puis en 1991. « La généralisation de l'utilisation de l'arabe, rendant obligatoire l'emploi de cette langue à partir du 5 juillet 1992 » (Grandguillaume, 2004 p. 34) fut votée lors de l'assemblée nationale populaire dont la majorité des membres étaient des islamistes. C'est la loi numéro 91-05 du 16 janvier 1991 qui, selon Cherrad-Bencherfa et Derradji (2004 p. 163),

« est considérée comme étant la plus contraignante, la plus coercitive. Le texte législatif délimite et fixe pour ainsi dire tous les domaines d'emploi réservés exclusivement à cette langue ».

Les domaines en question sont l'administration publique, le monde de l'éducation (primaire, secondaire et universitaire), les hôpitaux, les entreprises et les associations de toutes natures confondues. Toute utilisation de langues étrangères pour la rédaction d'un document officiel était considérée comme un délit selon les dispositions pénales prévues dans le chapitre 4 de la présente loi. (Voir le texte intégral en annexe). Cette loi a été « gelée » en 1992, réactivée en 1996 pour être ensuite mise en vigueur le 5 juillet 1998 (Leclerc, 2000).

Il est également important de noter que selon Cherrad-Bencherfa et Derradji (2004 p. 164), « cette loi, à la veille de la date de son application, n'a pas été suivie de texte définissant les modalités de son application selon les secteurs visés. »

Selon Grandguillaume (2004), dans ce climat de décadence du pouvoir central, l'arabisation est devenue l'« adjuvant » de l'islamisation. L'imprégnation religieuse s'est fait sentir dans le domaine de l'enseignement. Ce fut également la descente aux enfers pour l'enseignement supérieur dès l'année 1986 : diminution des ressources de l'État, manque de moyens de documentation arabisée. Bref, tous ces facteurs ont contribué à l'effondrement de l'enseignement supérieur arabisé.

En 1999, le président Abdelaziz Bouteflika a succédé à Liamine Zeroual. Il a été soutenu à la fois par l'armée algérienne, les francophones et les islamistes sensibles à la question de la concorde nationale. Au pouvoir jusqu'à nos jours, Bouteflika est connu pour sa position nuancée dans le domaine des langues. Un épisode illustrant bien sa position est celui d'un discours d'intronisation en un arabe classique bien recherché afin de démontrer aux citoyens sa connaissance de la langue arabe classique qui, en réalité, n'était pas comprise de l'ensemble de la population. Le président a enfin poursuivi son discours en français puis en arabe dialectal, deux langues avec lesquelles les Algériens sont bien familiers. Il a également affirmé sa position lors de la Journée de l'étudiant où il a déclaré « qu'il est impensable d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en anglais. »

Le président Bouteflika a également exprimé son attitude face à la question des langues en Algérie, notamment la langue française, en déclarant que

L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française (Cherrad-Bencherfa et Derradji, 2004 p. 168).

Cette déclaration a vraisemblablement fait présager d'une évolution de la position de l'Algérie face à la question et au rôle du français dans toutes les sphères de la société

algérienne. Aussi a-t-elle marqué le début de réformes notoires au niveau du système éducatif et une vision plus large de la question linguistique en Algérie.

Une nouvelle initiative en vue de réformer le système éducatif a porté non seulement sur l'ouverture du pays à la science, aux langues étrangères, à la culture universelle, à la modernité et à la coopération internationale, mais aussi sur la promotion des éléments constitutifs de l'identité nationale. Elle s'est concrétisée par l'installation, en février 2000, d'une Commission nationale composée d'une centaine de membres. De tendance « traditionaliste » et « moderniste », ces derniers se sont démarqués par leur position concernant la place du français et de l'islam respectivement dans le domaine de l'enseignement et de la formation morale et religieuse. Le rapport de cette Commission a été remis au président Bouteflika en mars 2001, mais il n'a jamais été rendu public car la tendance majoritaire a été celle des modernistes qui préconisaient « la réintroduction du bilinguisme dans l'enseignement à tous les niveaux, une modernisation de la pédagogie et la substitution d'une formation civique à un endoctrinement islamiste » (Grandguillaume, 2004 p. 35).

La réforme touche également le secteur universitaire. Dans les grandes orientations du système éducatif nouvellement envisagé, une place est accordée à la coopération internationale, particulièrement avec les pays d'Europe, en l'occurrence la France, avec la création d'universités mixtes, de laboratoires et d'écoles doctorales.

2.4 Les tentatives d'aménagement du code linguistique et de normalisation de l'arabe.

La réforme de la langue arabe sous le label d'arabisation a conduit à la création de trois importantes académies de langue arabe à Damas (Syrie) en 1919, au Caire (Égypte) en 1932 et à Bagdad (Irak) en 1947. Ces trois académies ont produit une quantité prolifique de terminologie et une production néologique considérable en arabe. Cependant, leurs travaux n'ont pas été largement diffusés et mis en pratique

pour atteindre un large public arabe, souvent en raison de l'opposition des classicistes conservateurs.

Dans les pays arabes, le phénomène de diglossie est encore très répandu aujourd'hui, opposant la variété « haute », l'arabe classique, largement appelé *fusha*, à la variété « basse », qui est représentée par l'arabe dialectal ou vernaculaire parlé par les communautés, souvent à la maison dans les familles, entre amis, au marché ou ailleurs. Constatant l'écart énorme entre la variété haute et les variétés basses des différents pays arabes, tant du point de vue phonologique, que morphologique, syntaxique ou lexical, des tentatives de modification (surtout de simplification) et de modernisation de la langue arabe classique ont déjà eu lieu dans le passé, et ce depuis les années quarante, particulièrement en Égypte, en Irak et en Syrie. Le but était de faciliter aux jeunes apprenants l'accès à la grammaire arabe classique et minimiser le choc chez les plus jeunes, car ces derniers devaient « oublier » la langue de la maison pour intérioriser des formules grammaticales plus ardues, prescrites dans les rapports de l'académie des pays en question. Les programmes de l'époque ainsi que la politique linguistique instaurée, exigeaient l'usage de la langue arabe classique dans tous les milieux scolaires, même si les enseignants eux-mêmes ne maîtrisaient pas cette variété d'arabe.

Sachant que cette dichotomie n'était pas unique à l'espace scolaire, un petit groupe de linguistes arabes a proposé une solution : promouvoir une variété d'arabe parlé baptisée, « la langue arabe moderne » (ou standard) devant se substituer à la variété classique. Ils voyaient en cette nouvelle variété le moyen d'expression d'une certaine classe sociale instruite d'un pays particulier comme l'Égypte ou n'importe quel autre pays arabe.

La majorité des linguistes plus conservateurs étaient complètement opposés à cette idée. Ils prônaient la préservation de l'arabe classique, tout en essayant de l'élever au statut de langue naturellement parlée dans toutes les sphères sociales. Ces linguistes, nommés classicistes, étaient convaincus que l'arabe classique allait

remplacer toutes les variétés dialectales parlées dans les pays arabes. Leur approche n'a malheureusement pas eu beaucoup de succès car elle présentait des faiblesses tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

En Égypte, par exemple, l'arabe égyptien (la variété basse) accessible à la majorité de la population, a gagné plusieurs sphères telles que l'enseignement (la littératie, plus particulièrement), la politique ainsi que les milieux culturels (cinéma, théâtre, etc.). Selon les statistiques, son usage a atteint son paroxysme, notamment dans l'industrie du cinéma et du théâtre. Parallèlement, en politique, l'expansion des mouvements révolutionnaires et socialistes de l'après-guerre a permis le développement d'une certaine sympathie envers l'arabe égyptien (Fishman, 1974).

Une tentative de vernacularisation du vocabulaire issu de l'arabe littéraire, appelé également *fusha*, a été faite en Égypte en 1954, dans le souci d'assurer la transition entre l'arabe littéraire et le vernaculaire durant les trois années du primaire et de contribuer au développement de la littératie. Cette approche a été rejetée par les conservateurs car elle n'a pas réussi à améliorer la lecture chez les jeunes élèves, ni aidé les élèves à s'approprier le lexique de l'arabe classique (Maamouri, 1998).

2.4.1 *Les travaux d'aménagement du système d'écriture*

La décision de réformer le système d'écriture en langue arabe est due aux difficultés liées à la pluralité des variations des lettres selon leur position dans le mot (au début, au milieu ou à la fin) et l'absence de voyelles (les signes diacritiques marquant les sons des voyelles). En effet, ces difficultés sont rencontrées non seulement chez les jeunes écoliers et les adultes en processus d'alphabetisation, mais aussi chez des lecteurs instruits (Fishman, 1974).

Selon Meynet (1971), plus de 300 réformes du système d'écriture ont été présentées à l'Académie du Caire. Certains linguistes défendaient le concept de romanisation, tandis que d'autres proposaient des changements au niveau de la forme des lettres et l'utilisation des diacritiques. La question de la réforme du système

d'écriture est peut-être été oubliée d'une certaine manière, néanmoins certains points concernant cette réforme semblent faire l'unanimité, à savoir la préservation des lettres arabes (au lieu de leur romanisation) et la simplification de leurs variantes.

2.4.2 Les travaux de terminologie en grammaire et en rhétorique

Selon (Fishman, 1974), c'est l'enseignement de la grammaire et de la rhétorique qui seraient à l'origine de l'échec de l'éducation dans les pays arabes. En effet, basé sur des méthodes millénaires utilisées autrefois par la prestigieuse Université Al Azhar du Caire, l'enseignement de la grammaire et de la rhétorique nécessiterait une cure de modernisation et de simplification, afin de répondre aux nouveaux besoins des sociétés égyptienne, irakienne et syrienne. Les travaux consistaient en l'élaboration d'une nouvelle terminologie, l'établissement d'un ordre différent et significatif des catégories grammaticales en langue arabe, en vue d'atteindre un maximum de clarté et de facilité dans l'analyse. Ces réformes ont été temporairement suspendues en 1961 à cause de l'opposition des traditionalistes conservateurs syriens, toutefois, des manuels scolaires utilisés en Égypte et en Irak semblaient s'aligner sur le nouveau modèle suggéré par le rapport du Ministère Égyptien de l'Éducation.

Enfin, la plupart des réformistes actuels expriment encore le besoin de revoir et modifier certaines règles de la grammaire traditionnelle en se basant plutôt sur des travaux antérieurs et sur l'usage moderne de l'arabe classique.

2.4.3 Les travaux de modernisation lexicographique

Le développement du vocabulaire scientifique et technique a été entrepris par les académies arabes ainsi que par des institutions spécialisées. Leur objectif était de rénover la variété *fusha* et la protéger des emprunts au vernaculaire. L'action de modernisation la plus importante fut celle de l'emprunt des mots étrangers dans le domaine de la technologie et de la science. Le travail des spécialistes consistait surtout à utiliser des mots arabes adéquats dans les cas où l'équivalent en arabe n'existait pas. Toutefois, les spécialistes ont été débordés par le développement rapide

des domaines scientifique et technologique. Les efforts de relexification n'excédaient pas les 2 000 mots par année et la liste totale des mots approuvés par l'Académie entre 1957 et 1964 ne dépassait pas les 20 000 termes. Le travail sur la *fusha* ne semblait pas être adapté et développé d'une manière suffisante afin d'intégrer les nouveaux concepts et les nouvelles inventions (Maamouri, 1998).

2.4.4 *Les travaux d'aménagement de l'arabe au Maghreb*

Des linguistes et grammairiens du Maghreb ont essayé dans les années 1970 d'élaborer un arabe fondamental maghrébin, s'inspirant principalement du modèle de français fondamental de Guggenheim, *Le français fondamental* (Morsly, 2004). Ce « fonds commun » des pays du Maghreb avait pour but de produire un lexique de l'arabe fondamental nécessaire aux manuels scolaires des classes du primaire des écoles maghrébines (Algérie, Tunisie et Maroc). Cependant, « des 4 800 entrées du lexique, seulement 3,5% sont d'origine maghrébine et ce malgré le critère concernant l'usage réel au Maghreb » (Benrabah, 1999 ; Maamouri, 1998 ; Morsly, 2004). Les linguistes n'ont pas terminé leur travail et l'application sur le terrain n'a pas eu lieu.

Durant la même période (entre 1960 et 1970), en Algérie, il y a eu « purification linguistique » essentiellement marquée par la normalisation de l'usage linguistique à travers une émission radiophonique (très connue à l'époque) où l'animateur avait pour mission de « corriger » le langage « erroné » (souvent des mots d'origine française) des auditeurs. Les mots d'origine française étaient, bien sûr, proscrits afin d'éviter l'influence du français, langue du colonisateur : « Les Algériens assistaient, en direct, à une véritable campagne de purification linguistique » (Benrabah, 1999 p. 127).

Pour sa part, Ahmed Lakhdar Ghazal (1982) de l'Institut d'études et de recherches sur l'arabisation (IERA, Rabat), dans son projet intitulé Codage Arabe Unifié ou (Projet d'alphabet arabe unifié), a proposé la simplification de la variation orthographique, en utilisant une seule forme de graphie dans toutes les positions du

phonème (au début, au milieu ou à la fin du mot). Il s'est particulièrement intéressé à l'imprimerie dans le but de standardiser les lettres de l'alphabet arabe pour son usage dans les télécommunications. Cette réforme a été appliquée au Maroc pour un certain temps, mais ne semblait pas avoir fait l'unanimité quant à son application, surtout après l'avènement de nouvelles technologies informatiques en matière d'écritures de scripts arabes, moins coûteuses et faciles d'utilisation.

Il est important de noter que malgré les efforts déployés, il n'existe toujours pas d'autorité centrale dotée d'une politique unifiée qui contribuerait d'une certaine manière à l'élaboration d'un code linguistique arabe adéquat et qui répondrait efficacement au critère de la modernité. Néanmoins, les recommandations pour un meilleur aménagement linguistique dans les pays arabes ne manquent pas.

2.4.5 Recommandations de Maamouri

L'absence d'une politique linguistique unifiée dans le monde arabe, due à l'existence d'idéologies conflictuelles, a constitué un obstacle aux réformes de crainte de réduire la force unificatrice de la langue ancestrale commune. Maamouri (1998) affirme que l'arabe souffre d'un problème technique et sociologique et que ce dernier devrait être étudié minutieusement avant de tirer des jugements sur l'arabisation.

Les recommandations de Maamouri sont en faveur d'une approche plus pragmatique et sont très proches de la réalité de la situation de l'arabe dans le système éducatif des pays concernés. Cette approche est basée essentiellement sur des projets bien documentés, comme la vernacularisation du discours de classe depuis l'école primaire, en vue d'une meilleure littératie des jeunes apprenants et des adultes. Aussi la réforme du système d'écriture devrait-elle assurer une meilleure pratique de la lecture et la conceptualisation des outils langagiers des usagers en matière de grammaire et de lexique. Cette pédagogie devrait inclure les normes et les comportements de la communauté au sein de la classe dans le but d'augmenter la

pertinence du processus d'apprentissage en faisant un lien avec l'expérience personnelle de l'apprenant tout en créant des sujets concrets et familiers.

Afin d'assurer une bonne codification descriptive de l'arabe, Maamouri (1998 p. 64) propose la création d'une Grammaire Contemporaine de l'Arabe (GCA) pour une codification descriptive de la langue. Une grammaire qui inclurait des modèles inspirés des différentes périodes, des échantillons représentatifs de la presse écrite utilisés actuellement dans les pays arabes ainsi que des modèles variés de la *fusha* et du vernaculaire utilisés dans le monde arabe. Les fondements de cette grammaire contemporaine devraient s'inspirer à la fois des formes traditionnelles et modernes de la langue, enfin une grammaire à la manière de la *Grammar of Contemporary English (GCE)* parue en mars 1972.

Pour ce qui est du lexique, le phénomène de globalisation a contribué à la création d'un nombre fulgurant de nouveaux concepts pour lesquels il n'existe pas d'équivalent en langue arabe. La création d'une nouvelle terminologie pour ces nouveaux concepts est en effet un défi majeur pour le monde arabe. L'instrumentation lexicale est très importante dans plusieurs domaines d'usage de la langue arabe, comme par exemple le domaine de la technologie, de la recherche scientifique, ainsi que dans d'autres domaines comme la pièce automobile et le domaine de la mécanique générale.

Le manque de standardisation de termes déjà existants est également un autre problème à considérer. En effet, pour contrer ces difficultés, Maamouri (1998) propose la création de deux dictionnaires : le premier, Dictionnaire de l'arabe contemporain inspiré du dictionnaire Collins Cobuild Dictionary paru en 1987, qui offre des informations précises sur la façon dont l'anglais moderne est utilisé et qui donne également des usages textuels sur plus de vingt millions de mots tirés de magazines, de journaux, de brochures et d'autres. Le second dictionnaire, destiné à enrichir le vocabulaire des écoliers serait baptisé, « Le Dictionnaire arabe thématique et visuel ». Inspiré du projet « Dictionnaire thématique visuel », de Jean-Claude

Corbeil et Ariane Archambault, ce dictionnaire, basé sur des outils terminologiques illustrés avec des images tirées de la vie réelle, serait un bon outil pour la reconnaissance des mots et permettraient plus d'autonomie au niveau de la recherche de certains concepts.

Maamouri et al. (2007), en collaboration avec d'autres chercheurs de l'Université de Pennsylvanie (le Linguistic Data Consortium) travaille actuellement sur la transcription, en arabe standard, de conversations téléphoniques des vernaculaires jordanien, palestinien, libyen, syrien et d'autres. Le développement de ce corpus est fort prometteur pour la vitalité des vernaculaires et leur rôle dans le processus de littératie.

2.5 Le portrait de l'école algérienne

Sachant que les efforts de la politique linguistique en Algérie ont porté sur la réhabilitation de la langue arabe en tant que langue de communication et langue du Coran, l'objectif fondamental de cette politique linguistique demeure la généralisation de la langue arabe dans toutes les sphères de la vie quotidienne. Dans cette perspective, l'école algérienne est devenue le lieu par excellence de la réalisation de cet objectif d'assurer un meilleur statut à la langue arabe. Dans le but de rendre cette intervention efficiente, des séries de lois, décrets et ordonnances gouvernementaux ont été promulguées en Algérie. Les plus populaires et les plus citées dans la littérature sont la loi 91-05 du 16 janvier 1991, portant sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, ainsi que l'Ordonnance 05-07 du 23 août 2005, fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement. (voir Appendice A). Toutefois, certaines écoles privées ont dérogé à la loi en optant pour un enseignement en français et se sont vu menacées de fermeture.

Le bilan de toutes ces mesures gouvernementales est manifestement négatif. En effet, des articles de journaux de la presse locale ainsi que certains ouvrages

critiquent la qualité de l'enseignement en Algérie, évoquant les méthodes d'enseignement inappropriées, notamment au début des années 1960, la piètre qualité de traduction arabe des manuels scolaires, la succession des réformes éducatives, ainsi que la non-qualification du personnel enseignant.

Ainsi, la méthode pédagogique d'enseignement de la langue française adoptée par le Ministère algérien de l'éducation en 1965 a été celle en vigueur en France : la méthode *Frère Jacques*, rebaptisée *Malik et Zina*. C'était un modèle destiné aux classes de perfectionnement et réservé surtout aux enfants immigrés, souvent de milieux défavorisés ainsi qu'aux jeunes Français présentant des déficiences intellectuelles. Benrabah (1999 p. 145) à ce propos affirme que les programmes des classes de perfectionnement en France avaient pour objectif de donner à l'enfant des « équipements linguistiques minimaux et des connaissances qui lui permettent de survivre linguistiquement dans la communauté d'accueil mais non de réussir des études ». Autrement dit, ce modèle français dont l'Algérie s'est inspiré, était axé sur « un arabe oral » permettant uniquement la compréhension de dialogues simples :

La réalité complexe du jeune algérien est réduite à un inventaire de phrases et des mots concrets qui correspondent à des catégories grammaticales très strictes : des textes en forme de suites de phrases ayant la structure sujet-verbe-complément. (Benrabah, p.145)

Cette méthode a été fortement critiquée par le linguiste Benrabah. Il l'a qualifiée de « confiscation de la pensée ». Le désir de « simplifier » le langage des enfants algériens est, selon lui, une manière de « castrer » ce que le linguiste Noam Chomsky appelle « la compétence linguistique ».

Benrabah (Benrabah, 1999 p. 158) n'a pas manqué de critiquer aussi la piètre qualité de traduction arabe des manuels scolaires algériens, notamment ceux des sciences exactes comme les mathématiques, la physique et les sciences naturelles. Une enquête sur les ouvrages scolaires a démontré qu'il y a effectivement des problèmes de terminologie. En mathématiques, en effet, il y a souvent confusion de notions car la typographie arabe ne distingue pas les lettres majuscules des lettres

minuscules.Or, en mathématiques, les petites lettres et les grandes lettres ont des fonctions bien déterminées.D'autres difficultés des notions mathématiques au niveau de la traduction sont liées au sens des mots. Toujours au niveau de la terminologie, les manuels de physique confondent certains termes qui ont la même racine en arabe. Les déficiences terminologiques sont également notables au niveau des manuels de chimie.

L'enseignement des mathématiques en Algérie est en train de vivre une véritable crise, selon Benrabah et d'autres spécialistes. Une « crise qui risque à termes de mener à la disparition de cette filière à l'université ». Les signes précurseurs sont la chute significative des inscriptions aux épreuves de baccalauréat, Série Sciences exactes. En effet, en 1990, le nombre de candidats inscrits représentait 18.46 % de l'ensemble des candidats toutes séries confondues, alors qu'en 1998, il est passé à 3.84 %. Cette « faillite » des mathématiques s'explique par le fait que les objectifs visés n'ont pas été clairement définis par l'enseignant. L'enfant a manifestement éprouvé des difficultés à comprendre la matière et à assimiler les notions de base. Des « notions restent trop abstraites pour des élèves formés à n'appréhender que le concret » (Benrabah, 1999 p. 158).

L'auteur Abdenour Abdesselam (2007) brosse un portrait exhaustif de l'école algérienne depuis l'indépendance de l'Algérie jusqu'à nos jours. Il déplore la dégradation du système scolaire algérien et la descente aux enfers de toute l'institution.

Pour ce qui est des réformes de l'éducation, malgré maintes tentatives de rendre les programmes scolaires plus attrayants et un budget colossal (25% du budget de l'État), l'école algérienne a échoué. Son échec est, selon lui, dû à plusieurs facteurs tels que « l'inadaptation » et « l'inadéquation » du contenu des programmes, compte tenu des exigences du niveau des connaissances des sciences et des technologies modernes sans oublier le recrutement de personnel enseignant non qualifié :

En effet, ils étaient recrutés, d'une manière aléatoire (après leur propre échec scolaire) et sans formation préalable. On pensait alors que l'urgence était d'accueillir la masse d'élèves qu'imposait une démographie galopante et non maîtrisée. L'école se transformera alors vite en une vaste garderie. (quotidien *Liberté*)

L'auteur blâme également la politique d'arabisation comme étant une des raisons de la déperdition scolaire et de la dérive de l'école algérienne.

Nul doute, renchérit l'auteur, que cette politique rend l'équation école-développement difficile à résoudre. L'école algérienne ne saura et ne pourra former des cadres nécessaires au développement technologique et économique du pays.

Arezki (2004), dans son livre sur la situation de l'enseignement en Algérie, évoque les facteurs endogènes et exogènes qui ont mené à la situation actuelle. Les facteurs exogènes qu'elle cite s'apparentent plus au moins à ceux cités dans l'article de Abdenour Abdesselam. Pour ce qui est des facteurs endogènes, elle puise dans sa formation de psychologue pour expliquer le comportement des jeunes et leur attitude vis-à-vis de l'école. Elle cite entre autres, les échanges conflictuels avec les professeurs et tous les intervenants de l'école, leur sentiment d'insécurité, leur manque de confiance en soi, des troubles de langage pour certains, une mauvaise acquisition du langage écrit pour d'autres. Enfin la liste est longue.

Pour ce qui est des réformes scolaires, Arezki (2004) aspire à un véritable renouveau du système éducatif tant pour le primaire et le secondaire que pour l'universitaire, un système en rupture totale avec la réforme entreprise en 1971, où l'enfant puisse enfin s'épanouir et développer son potentiel.

À propos de l'enseignement des langues, elle affirme que vu le phénomène de mondialisation, la situation devient irréversible et la pluralité linguistique est dorénavant incontournable.

2.6 CONCLUSION

La politique d'arabisation en Algérie n'a pas connu beaucoup de succès. Dans la conjoncture actuelle de réforme scolaire et d'ouverture à la modernité, il est nécessaire de revoir le statut officiel et institutionnel de la langue arabe, de repenser la place et le rôle du français dans l'école algérienne, et de définir et reconnaître le rôle de l'arabe algérien et du berbère, afin d'assurer une meilleure littératie pour les arabophones et les berbérophones.

Sachant que le français continue à jouer un rôle important, notamment dans l'enseignement supérieur, il est important de considérer l'enseignement bilingue à partir de la petite école, pour initier les apprenants à la maîtrise des deux langues. La recherche linguistique et didactique en Algérie a largement considéré le bilinguisme (arabe-français) comme un atout et non comme un problème (Ait Dahmane, 2007).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Avant de parler des aspects méthodologiques de notre travail, il est important de rappeler que notre enquête est une réplique de l'étude de Saad (1992). Le présent travail s'inscrit dans une démarche méthodologique quasi-similaire.

3.1 Questions de recherche

Nos questions de recherche demeurent fondamentalement les mêmes à l'exception de la question 1 qui a été légèrement modifiée, et la question 3 qui a été reformulée. Nous cherchons à connaître les attitudes et les perceptions des jeunes lycéens face à la politique d'arabisation en Algérie et à l'usage du français. Cela nous permettra de savoir si les attitudes et les perceptions ont changé après 20 ans d'arabisation. De plus, nous introduisons une nouvelle variable indépendante: l'orientation scolaire des répondants. Nous avons cherché à savoir si celle-ci a une influence sur les opinions et attitudes des répondants : les élèves orientés vers les sciences naturelles et les mathématiques seraient-ils moins favorables à l'arabisation des sciences et technologies au niveau des études supérieures? Jusqu'à quel point les jeunes répondants algériens orientés vers les sciences naturelles et les mathématiques ont-ils des attitudes négatives envers l'arabisation, comparés aux autres répondants orientés vers la littérature ?

La question 3 a été reformulée : «*Quel est le degré d'influence de la francophilie des parents sur les attitudes des répondants?* » Au lieu de : «*Quel est le degré d'influence de la langue d'instruction des parents sur les attitudes des répondants?* », car les questions de l'enquête de Saad ne nous donnent pas d'information sur la langue d'instruction des parents.

Ces questions de recherche nous aideront à mieux évaluer et comprendre les facteurs influençant les attitudes des répondants et discuter des mesures d'arabisations instaurées dans l'enseignement post-secondaire en Algérie.

3.2 Le choix de la méthodologie

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons mené une enquête dans deux lycées algériens. C'est une recherche quantitative qui vise à décrire et à analyser les données selon des variables indépendantes.

Nous avons donc procédé à une enquête par questionnaire de type sociolinguistique et psycho-social comprenant principalement des questions de type fermé. Cette enquête a été menée auprès d'une population de 135 lycéens.

Afin de décrire et d'analyser nos données, nous avons procédé à une analyse statistique descriptive.

3.3 Le questionnaire : son élaboration et son contenu

Il est repris de l'étude de Saad (1992), originalement rédigé en anglais. Nous avons procédé à sa traduction en français pour pouvoir l'administrer à nos répondants. Nous avons même proposé de le traduire en arabe, mais, à notre grande surprise, notre collègue d'Algérie nous a confirmé que les répondants n'auraient pas de difficultés avec la version française. Le choix du questionnaire en tant qu'instrument de mesure, comme il a été déjà mentionné dans l'étude de Saad, permet généralement au chercheur de rassembler les mêmes informations d'une grande population, de

quantifier et de comparer les résultats facilement. Il n'était pas nécessaire de le faire valider puisqu'il avait déjà été validé dans l'étude de Saad.

Le questionnaire (ci-joint Appendice C) comporte deux parties. La première contient 23 items (questions) en rapport avec les variables indépendantes. La deuxième partie est une mesure d'attitudes basée sur l'échelle de Likert. Elle comporte 37 énoncés, dont les trois derniers ont été rajoutés par nous, dans le but de connaître certains facteurs extrascolaires influençant les opinions des jeunes répondants. L'énoncé 29 : « *le système scolaire algérien est prêt pour l'arabisation* », ainsi que la question ouverte ont été supprimés dans notre étude. L'énoncé 29, exige selon nous, une réponse à développement, et il en est de même pour la question ouverte concernant l'opinion des répondants sur les changements au niveau de la politique de l'arabisation en Algérie (2e partie du questionnaire de Saad). L'énoncé 8 a été modifiée : « *l'arabe est une langue importante en Algérie* » au lieu de « *l'arabe est une langue importante en Algérie car elle est la langue du Coran* ». Nous avons privilégié des formes d'énoncés basées sur des questions fermées. Aussi avons-nous modifié la question 8 car l'importance de l'arabe en Algérie n'est pas basée exclusivement sur des raisons religieuses.

3.4 L'échantillonnage

Notre recherche vise à obtenir une représentation statistique d'une population. Nous avons opté pour une méthode probabiliste qui se sert d'une liste de population afin de déterminer l'échantillon. Nos données proviennent d'un échantillon qui a été choisi d'une manière aléatoire dans deux lycées algériens, soit une population de 135 lycéens, âgés entre 16 et 21 ans et fréquentant des classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année de lycée (l'équivalent des années du CEGEP au Québec). Nous avons requis l'aide d'une ancienne collègue afin de distribuer le questionnaire pour nous. Le choix des lycées s'explique par les liens professionnels dont notre collègue dispose dans les deux

lycées choisis. Le choix des classes participantes s'est fait selon la disponibilité des professeurs.

3.5 L'administration du questionnaire

Le questionnaire, rédigé seulement en français, a été distribué au mois de mai 2008, par l'entremise d'une ancienne collègue, auprès de répondants dans 2 lycées algériens: 100 copies dans le lycée Okba Ibn-Nafâa et 35 copies dans le Technicum de Sidi-Moussa. En présence du professeur, notre collègue s'est chargée de la distribution des questionnaires pendant l'horaire du cours car en dehors de ces horaires, les élèves étaient inaccessibles. La collègue a également pris la peine de donner quelques explications en arabe des énoncés qui s'avéraient plus ardues pour certains. La majorité des élèves ont fini de compléter le questionnaire en 50 minutes, mais certains ont eu besoin de plus de temps.

3.6 Le choix des variables

Nous avons d'abord pris en considération cinq variables indépendantes : l'ethnicité, la compétence des répondants en arabe standard, la francophilie des parents des répondants, le sexe et l'orientation scolaire des répondants. Nous avons examiné l'impact de ces facteurs sur l'attitude et l'opinion des répondants face à l'arabe, à l'arabe comme langue de la science et de la technologie, à l'arabisation, au bilinguisme, au français comme marqueur de statut et au français comme menace à l'identité algérienne.

3.7 Description des variables indépendantes

Dans la première partie du questionnaire, les items 5 et 6 et 7 concernent les écoles fréquentées par les élèves, la langue d'instruction ainsi que la langue utilisée au lycée pour les matières comme les mathématiques, la physique, la chimie, la

géographie, la philosophie et l'histoire. L'item 8 (rajouté par nous) concerne l'orientation scolaire du répondant : sciences naturelles, mathématiques ou littérature. Les items 9-19 concernent le niveau d'instruction des parents, leur usage des différentes langues parlées en Algérie, ainsi que leur compétence en français écrit et en arabe standard moderne. Les items 20-21 visent à évaluer la compétence en arabe standard et en français des répondants.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nos variables indépendantes sont au nombre de cinq : 1) l'ethnicité, 2) la compétence des répondants en arabe standard, 3) la francophilie des parents des répondants, 4) le sexe et 5) l'orientation scolaire des répondants.

L'ethnicité est déterminée à travers la langue maternelle, mais surtout à travers la langue utilisée avec les parents. Il n'y a que les Kabyles habitant à Alger qui déclarent avoir l'arabe comme langue maternelle, mais qui parlent souvent kabyle à la maison. Cette variable indépendante pourrait influencer l'attitude des répondants envers les variables composites telles que l'arabisation, l'arabe, le français comme marqueur de statut et d'autres.

La compétence des répondants en arabe standard est déterminée par les items 20 et 21 qui vérifient la compétence des répondants à la fois en français oral et écrit puis en arabe standard écrit seulement. Ceci s'explique par le fait que les répondants ne parlent pas arabe standard spontanément; quand à son écriture, elle est plutôt limitée au cadre scolaire. Il est à rappeler que cette mesure n'est autre qu'une auto-évaluation des répondants, ce qui rend cette variable moins indépendante que les autres variables.

La francophilie des parents telle qu'évaluée par les répondants est déterminée par les items 14, 17, 18, 19 qui vérifient leur compétence en français, en arabe et en langue parlée à la maison avec les enfants. Il est à noter que cette variable n'a pas été prise en considération dans l'étude de Saad. Nous croyons que la francophilie des parents pourrait avoir une influence sur l'attitude et les perceptions des répondants face à l'arabisation.

Le sexe des répondants, déterminé par l'item 1 dans le questionnaire, pourrait affecter l'attitude des répondants. En Algérie, on dit souvent que les femmes parlent mieux français que les hommes. Elles parlent mieux français parce qu'elles sont plus attirées par la culture francophone (la mode, l'éloquence du discours et même plus) et par le même fait, elles font beaucoup d'efforts pour atteindre une meilleure maîtrise de la langue française.

L'orientation scolaire des répondants sera mesurée par l'item 8 du questionnaire. Cet item a été ajouté dans notre étude car nous estimons que les élèves orientés vers les sciences naturelles et les mathématiques seraient possiblement plus francophiles et plus conscients de l'apport du français dans le domaine des sciences et technologies que ceux orientés vers les lettres.

Tableau 3.1 Récapitulatif des variables indépendantes

Les variables indépendantes	numéro des items (1 ^{ère} partie : 23 items)
1. Ethnicité	3, 4, 10, 11, 22
2. La compétence des répondants en arabe standard	21
3. La francophilie des parents	14, 17, 18, 19
4. Le sexe	1
5. L'orientation scolaire des répondants	8

3.8 Description des variables dépendantes

La deuxième partie du questionnaire comporte 37 questions suivant l'échelle de Likert à 5 points : **A** : « tout à fait d'accord »; **B** : « plutôt d'accord »; **C** : « je ne sais pas »; **D** : « plutôt en désaccord »; **E** : « tout à fait en désaccord ». Elle est consacrée à la mesure des attitudes des répondants face à la langue arabe, à l'usage de l'arabe comme médium d'instruction pour les études supérieures, à l'arabe comme langue de la science et de la technologie, à l'arabisation, au bilinguisme, au français comme

marqueur de statut et au développement du français comme menace à l'identité algérienne. Pour cette mesure, nous avons fait le lien entre les **variables indépendantes** citées dans la première partie et le score des répondants sur les **variables dépendantes** soulignées plus haut. Les variables dépendantes sont également appelées **variables composites**. C'est un ensemble de 7 variables décrites ci-dessous et récapitulées dans le tableau 3.2.

La langue arabe: les nations arabes sont connues pour leur fierté d'appartenir au panarabisme et de partager la langue arabe comme symbole d'union et de force commune. Est-ce l'arabe a le même statut aux yeux des lycéens algériens?

L'usage de l'arabe comme médium d'instruction pour les études supérieures: les classes du primaire, du secondaire et du lycée sont toutes arabisées. Est-ce que cela implique une réaction positive des répondants envers l'arabisation des études supérieures?

L'arabe comme langue de la science et de la technologie: Les lycéens algériens pensent-ils que l'arabe standard est adéquat pour la science et la technologie?

L'arabisation: vu la complexité du processus, cette variable est constituée de plusieurs énoncés reliés à l'usage de l'arabe à l'école et dans le milieu professionnel.

Le bilinguisme: l'usage du français dans le système scolaire algérien a engendré un phénomène de bilinguisme de fait. Cette variable tente de mesurer jusqu'à quel point l'expérience du bilinguisme chez les Algériens est positive.

Le français comme marqueur de statut: en réalité le français demeure la langue de travail en Algérie. Il a réussi à atteindre une forme de prestige aux yeux de la population d'une manière générale, même si autrefois, et encore aujourd'hui, il est perçu comme une forme d'impérialisme culturel.

Le développement du français comme menace à l'identité algérienne: le français fait encore partie du paysage linguistique de l'Algérie contemporaine et surtout de la

vie publique et professionnelle des Algériens, est-il perçu comme une menace à l'identité algérienne?

Il va sans dire que la valeur attribuée aux réponses a été inversée selon que l'énoncé avait une valeur positive ou négative. Ainsi, « A : tout à fait d'accord » a reçu un score de 5 pour un énoncé positif et de 1 pour un énoncé négatif et vice versa pour la lettre « E : tout à fait en désaccord ». La lettre « C » a toujours reçu un score de 3. Un score élevé est donc interprété comme favorable et un score bas comme défavorable.

Les attitudes des répondants face aux variables dépendantes citées ci-dessus ont été mesurées par quelques items. Dans le tableau qui suit, nous mettons en relation chaque variable dépendante et les numéros des items figurant dans le questionnaire.

Tableau 3.2 Récapitulatif des variables dépendantes

Les variables dépendantes Les attitudes des répondants face à	numérotation des items (2 ^e partie, échelle de Likert)
1. La langue arabe	1, 8, 15, 22
2. L'arabe comme médium d'instruction pour les études supérieures	18, 25, 30, 34
3. L'arabe comme langue de la science et la technologie	6, 13, 26,31
4. L'arabisation	2, 3, 9, 10, 16, 17, 23, 24,28, 32
5. Le bilinguisme	4, 11,29, 33
6. Le français en tant que marqueur de statut	5, 7, 12,19
7. Le français comme menace à l'identité algérienne	20, 21,27

3.9 Le procédé d'analyse

Les résultats des questionnaires ont été codés et analysés en utilisant le logiciel SPSSX (Statistical Package for the Social Sciences). Il a été procédé à la séparation des énoncés positifs et négatifs sur l'échelle des attitudes pour ensuite les coder. Pour calculer le degré de corrélation entre les variables dépendantes, il a été utilisé le « Pearson product-moment correlation test ». L'analyse de variances (ANOVA) a également été faite afin de pouvoir comparer différents groupes sur la base de leurs valeurs pour une seule variable. Cette mesure est utile lorsque plusieurs moyennes (plus de deux) sont comparées, surtout pour éviter de trouver de la significativité là où il ne doit pas y en avoir.

3.10 L'analyse des résultats

Lors du traitement des résultats, il a été constaté que quelques questions n'ont pas été complétées par certains répondants, mais ceci n'a pas affecté l'analyse des données. Les analyses consistent 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 avec les résultats de Saad (1992). De plus, notre connaissance personnelle du milieu nous permet de compléter l'interprétation de l'ensemble des résultats.

3.11 La conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie suivie lors de cette recherche. En se basant sur des variables socio-démographiques telles que le sexe, le degré de scolarité et la francophilie des parents. Nous tentons de dégager les attitudes et les opinions des répondants face à l'arabisation. Rappelons que l'enquête a été effectuée à l'aide d'un questionnaire composé d'un total de 60 items tirés du

questionnaire de Saad (voir appendice D). Dans le chapitre suivant, nous examinerons les résultats de cette enquête.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse statistique des données recueillies auprès des 135 personnes interrogées lors de l'enquête. Ces données indiquent les tendances générales chez les répondants en ce qui a trait à leurs attitudes et opinions face à la question de l'arabisation.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à la description de notre échantillon en fonction des facteurs sociodémographiques tels que, le sexe, l'orientation scolaire des répondants, la langue de communication des parents, parmi d'autres. Par la suite, nous tenterons de répondre à nos questions de recherche.

4.1 Description et répartition de l'échantillon

81,06 % des répondants sont nés à Alger contre 15,91 % nés en banlieue d'Alger. Une proportion de 1,52 % seulement est née soit en Kabylie, soit dans une autre région. Parmi les répondants, seulement 3,70 % parlent kabyle, tandis que la grande majorité, soit 96,30 % parle arabe algérien. L'arabe standard est la langue d'instruction depuis l'école primaire d'une proportion de 96,17 % de la population répondante. Une infime minorité des répondants, soit 3,83 % déclare avoir le français comme langue d'enseignement depuis l'école primaire.

4.1.1 Répartition de l'échantillon par sexe

Notre échantillon comporte un pourcentage de 42,22.% de jeunes hommes contre 57,78 % de jeunes femmes (Tableau 4.1)

Tableau 4.1 Répartition de l'échantillon par sexe

Question 1	fréquence	pourcentage	fréquence cumulée	pourcentage cumulé
Masculin	57	42.22	57	42.22
Féminin	78	57.78	135	100.00

4.1.2 Répartition de l'échantillon par âge

Nous avons réparti les répondants en six catégories d'âge (Tableau 4.2) : 5,19 % ont 16 ans, 30,37 % ont 17 ans, 37,04 % ont 18 ans, 14,81 % ont 19 ans, 8,89 % ont 20 ans et 3,70 % ont 21 ans. On peut noter que la plus grande proportion des répondants, soit 67.41 % se situe dans la tranche d'âge des 17-18 ans.

Tableau 4.2 Répartition de l'échantillon par l'âge

Question 2	fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
16	7	5.19	7	5.19
17	41	30.37	48	35.56
18	50	37.04	98	72.59
19	20	14.81	118	87.41
20	12	8.89	130	96.30
21	5	3.70	135	100.00

4.1.3 Répartition de l'échantillon par francophilie des parents

Pour mesurer le degré de fréquence de la francophilie (ou de la francophonie) chez les parents des répondants, nous avons posé la question qui suit : Est-ce que votre père/mère parle français? Réponse : très souvent, assez souvent, parfois ou jamais.

On remarque que d'une manière non restrictive (en réunissant les deux options de réponse : très souvent et assez souvent), le père parle fréquemment français dans une proportion de 64,88 %. 35,12 % de la population répondante a déclaré que le père parle français parfois ou jamais (Tableau 4.3). D'une manière restrictive, 25,19 % de la population interrogée a déclaré que le père parle très souvent français ; 39,69 % des répondant ont estimé que le père parle assez souvent français, 29,01 % ont dit que le père parle parfois français et seulement 6,11 % ont déclaré que le père ne parle jamais français.

Tableau 4.3 Répartition de l'échantillon par francophilie du père

Question 18_2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Très souvent	33	25.19	33	25.19
Assez souvent	52	39.69	85	64.89
Parfois	38	29.01	123	93.89
Jamais	8	6.11	131	100.00

Quant à la francophilie de la mère, d'une manière non restrictive, 51,14 % des répondants ont déclaré que leur mère parle fréquemment français contre 48,85 % dont la mère parle parfois ou ne parle jamais français. D'une manière restrictive, 21,37 % des répondants ont déclaré que leur mère parle très souvent français, 29,77 % ont estimé que leur mère parle assez souvent français, 35,11 % ont affirmé que leur mère parle parfois français. Dans une proportion de 13,74 %, les répondants ont déclaré que leur mère ne parle jamais français. (Tableau 4.4)

Tableau 4.4 Répartition de l'échantillon par francophilie de la mère

Question 19_2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Très souvent	28	21.37	28	21.37
Assez souvent	39	29.77	67	51.15
Parfois	46	35.11	113	86.26
Jamais	18	13.74	131	100.00

4.1.4 Répartition de l'échantillon par francophilie du répondant

Pour mesurer la compétence en français parlé des répondants, nous avons posé la question qui suit : *évaluez dans quelle mesure vous savez parler les langues suivantes : l'arabe algérien, le français, le kabyle ou autre?* La réponse : très bien, assez bien, avec difficulté et pas du tout. Concernant leur compétence en français, 23,70 % des répondants ont déclaré parler très bien français, 54,81 % ont estimé que leur français parlé est assez bon. Une proportion de 17,78 % des répondants a estimé qu'ils parlent français avec difficulté et seulement 3,70 % de la population interrogée ne parle pas du tout français. (Tableau 4.5)

Tableau 4.5 Répartition de l'échantillon par francophilie du répondant

Question 20_2	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Très bien	32	23.70	32	23.70
Assez bien	74	54.81	106	78.52
Avec difficulté	24	17.78	130	96.30
Pas du tout	5	3.70	135	100.00

4.1.5 Répartition de l'échantillon par compétence d'usage des langues en Algérie

Sur l'ensemble, 92,59 % ont déclaré très bien parler l'arabe algérien (l'arabe dialectal), 6,67 % le parlent assez bien et 0,74 % avec difficultés. Selon l'auto-évaluation des répondants, ils connaissent pratiquement tous l'arabe algérien. Le français est très bien parlé par 23,70 % de la population interrogée, 54,81 % le parlent

assez bien, 17,78 % le parlent avec difficulté et une proportion de 3,70 % ne le parle pas du tout. Dans une proportion de 13,53 %, les répondants ont déclaré très bien parler le kabyle, 5,26 % assez bien, 15,79 % avec difficulté et 65,41 % ne le parlent pas du tout. (Tableau 4.6). Il est à noter que deux variétés de berbère, soit le Mozabite et le Chaouia n'ont pas été considérés car dans notre échantillon, il n'y avait aucun locuteur de ces deux variétés. Dans l'étude de Saad, leur nombre était faible, soit, 1,8 % pour le mozabite et 1,1 % pour le chaouia. Sachant que l'arabe standard, dans sa forme orale, est plutôt réservé à la salle de classe (et encore cela dépend des professeurs), aux médias et à d'autres sphères gouvernementales, il n'a pas été considéré. La majorité des répondants n'ont pas répondu au choix 20_4 : (autre). Parmi les répondants, aucun n'avait le français comme langue maternelle.

Tableau 4.6 Répartition de l'échantillon par compétence d'usage des langues en Algérie

Langues- q.20	Compétence			
	<i>Très bien</i>	<i>Assez bien</i>	<i>Avec difficulté</i>	<i>Pas du tout</i>
Arabe algérien	92.59 %	6.67 %	0.74 %	0 %
Français	23.70 %	54.81 %	17.78 %	3.70 %
Kabyle	13.53 %	5.26 %	15.79 %	65.41%

4.1.6 Répartition de l'échantillon par compétences écrite des langues en Algérie

L'arabe algérien et le kabyle sont des langues orales (bien qu'il y ait eu des tentatives de standardisation d'un système d'écriture en kabyle : l'alphabet tfinagh ainsi que d'autres formes plus modernes). Nous avons voulu connaître la compétence des répondants seulement en arabe standard et en français à travers l'autoévaluation de leur compétence écrite dans ces deux langues (Tableau 4.7). On constate qu'une très grande proportion de la population interrogée, soit 88,15 %, rapporte disposer d'une très bonne compétence écrite en arabe standard. Seulement 10 % déclare avoir une assez bonne connaissance de l'arabe écrit, et une infime quantité de répondants, soit 1,48 % écrit l'arabe avec difficulté. Quand au français, langue étrangère à statut

privilegié, il est très bien écrit par 44.36 % de la population interrogée : 34,59 % des répondants déclarent l'écrire assez bien, 12,78 % de la population l'écrit avec difficulté et 8,2% l'écrit avec beaucoup de difficulté.

Tableau 4.7 Répartition de l'échantillon par compétence écrite des langues en Algérie

Langues	Compétence en langues écrites			
	<i>Très bien</i>	<i>Assez bien</i>	<i>Avec difficulté</i>	<i>Avec beaucoup de difficultés</i>
<i>Arabe standard</i>	88.15 %	10.37 %	1.48 %	–
<i>Français</i>	44.36 %	34.59 %	12.78 %	8.27 %

4.1.7 Répartition de l'échantillon par langues parlées à la maison avec les parents

Le tableau 4.8 nous indique que 88,97 % de la population interrogée parle très souvent arabe algérien à la maison avec les parents et 8,09 % le parle assez souvent. Seulement 2,95 % de la population interrogée le parle parfois et 0,74 % des répondants ne le parlent jamais. Ceci s'explique par un autre pourcentage qui indique bien que 96,30 % des répondants ont l'arabe algérien comme langue maternelle et seulement 3,70 % des répondants ont le kabyle comme langue maternelle.

Quant à l'usage du français à la maison, il est très souvent parlé par 11,28 % de la population et assez souvent par 25,56 %. 51,88 % le parlent parfois et 11,28 % ne le parlent jamais.

Le kabyle, par contre, n'est jamais parlé par une grande proportion de la population interrogée. En effet, seulement 9,77 % de la population interrogée le parle très souvent, 4,51% le parle assez souvent, 13,53 % le parle parfois et 72,18 % ne la parle jamais.

Tableau 4.8 Répartition par langues parlées à la maison avec les parents

Langues parlées à la maison avec les parents Q-22	Fréquence			
	<i>Très souvent</i>	<i>Assez souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>
<i>Arabe algérien</i>	88.97 %	8.09 %	2.21 %	0.74 %
<i>Français</i>	11.28 %	25.56 %	51.88 %	11.28 %
<i>Kabyle</i>	9.77 %	4.51 %	13.53 %	72.18 %

4.1.8 Répartition de l'échantillon par niveau scolaire des parents

Cet échantillon (Tableau 4.9) nous permet de voir que dans une proportion presque égale, soit 37,69 % pour le père et 38,28 % pour la mère, les répondants ont déclaré que le niveau de scolarité le plus élevé chez leurs parents était le niveau du lycée (l'équivalent du CÉGEP au Québec).

Tableau 4.9 Répartition de l'échantillon par niveau scolaire des parents

Parent	Niveau scolaire			
	<i>Université</i>	<i>Lycée</i>	<i>Secondaire</i>	<i>Primaire</i>
<i>Le père</i>	26.15 %	37.69 %	20.17 %	15.38 %
<i>La mère</i>	25.00 %	38.28 %	23.44 %	13.28 %

4.1.9 Répartition de l'échantillon par orientation scolaire des répondants

Dans notre échantillon, 50 % des répondants sont orientés vers une filière scientifique, 0,74 % sont orientés vers les mathématiques, 35,29 % suivent une filière littéraire, 7,35 % en gestion et 6,62 % en comptabilité. Il est à noter que lors du codage des questions, nous avons considéré les filières « gestion » et « comptabilité » précisés par les répondants, même si la question n'incluait pas un quatrième choix.

Tableau 4.10 Répartition de l'échantillon par orientation scolaire

Question 8	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Scientifique	68	50.00	68	50.00
Mathématique	1	0.74	69	50.74
Littéraire	48	35.29	117	86.03
Gestion	10	7.35	127	93.38
Comptabilité	9	6.62	136	100.00

4.2 Attitudes et perceptions des répondants : description des variables dépendantes

4.2.1 Attitudes envers l'arabe

La première variable dépendante est composite et concerne la langue arabe. Le tableau 4.11 ci-dessous indique la moyenne de tout l'échantillon pour chaque item. Il est à noter qu'une réponse A (tout à fait d'accord) vaut 5 points, qu'une réponse B (plutôt d'accord) vaut 4 points, qu'une réponse C (je ne sais pas) vaut toujours 3 points, qu'une réponse D (plutôt en désaccord) vaut 2 points et qu'une réponse E (tout à fait en désaccord) vaut 1 point.

On remarque que pour l'item 1, la majorité des répondants, soit 43,70 % (voir l'appendice B) sont tout à fait d'accord, ce qui donne une moyenne assez élevée de 3.84 /5. Les répondants sont donc d'avis que l'usage prolongé du français dans les domaines actuels tels que l'éducation, le gouvernement et les affaires diminue l'utilisation de l'arabe standard. En ce qui concerne l'item 8, on remarque la même tendance, c'est à dire la majorité des répondants sont tout à fait d'accord avec l'énoncé, soit 84,44 % : le pourcentage le plus élevé de tous les items du questionnaire avec une moyenne de 4.73 (supérieure à toutes les autres moyennes). Cette tendance illustre l'« importance » de la langue arabe en Algérie. L'énoncé 15 traite l'aspect esthétique de la langue arabe, un avis bien partagé par 68,66 % de la population interrogée. Pour l'énoncé 22, les scores ont été inversés : on a attribué la

valeur 1 à la réponse A, « tout à fait d'accord) et une valeur 5 à la réponse D, « tout à fait en désaccord » d'où la moyenne 1,94 pour cet énoncé. Ce résultat est révélateur puisque 50,75 % des répondants (voir appendice B) trouvent que l'arabe est plus approprié pour l'enseignement de la littérature que pour la pensée scientifique. Il est intéressant de noter que seulement 6,72 % de la population interrogée est tout à fait en désaccord. La moyenne de la variable composite, 3.70/5, est la somme des moyennes des items 01, 08, 15 et 22, divisée par 4. D'une manière générale, ces résultats démontrent une attitude positive envers l'arabe sauf en ce qui concerne l'enseignement des sciences.

Tableau 4.11 Attitude envers l'arabe

Numéro d'item dans le questionnaire	Moyenne/item/ 5
01. L'utilisation du français dans les domaines actuels risque de diminuer l'utilisation de l'arabe.	3.84
08. L'arabe est une langue importante en Algérie.	4.73
15. L'arabe est une langue plus belle que le français.	4.27
22. L'arabe est une langue plus appropriée pour la littérature que pour la pensée scientifique.	1.94
<i>Moyenne de la variable composite</i>	3.70

4.2.2 Attitudes envers l'usage de l'arabe comme médium d'instruction pour les études supérieures

Cette variable composite nous permet de mesurer les attitudes des répondants envers l'usage de l'arabe comme médium d'instruction pour les études universitaires. Rappelons que dans l'historique sur l'arabisation, nous avons mentionné que l'arabe est la langue d'instruction à l'école primaire, à l'école secondaire, au lycée et même à l'université pour certaines disciplines. Il est également important de souligner qu'il y a même eu des sections arabisées dans certains domaines scientifiques comme la biologie et les sciences de la terre. Le tableau 4.12 ci-dessous nous permet de voir la moyenne des quatre items servant à mesurer cette variable.

La moyenne de la variable composite, 2.59/5, nous indique que les opinions penchent vers « plutôt en désaccord » ou tout au plus vers « je ne sais pas ». Ceci s'explique par le fait que le score de l'énoncé (question) 25 a été inversé. L'énoncé 25 est donc négatif alors que les autres énoncés sont positifs. Le score de 2.13 à l'énoncé 25 implique que la majorité considère qu'il est souhaitable que l'arabe soit considéré comme seule langue d'enseignement.

Tableau 4.12 Attitudes envers l'usage de l'arabe comme médium d'instruction pour les études supérieures

Numéro d'item dans le questionnaire	Moyenne/item/5
18. Si j'avais le choix, je suivrais tous mes cours en arabe.	2.77
25. Il n'est pas souhaitable que l'arabe soit utilisé comme la seule langue d'enseignement.	2.13
30. À l'université, l'arabe doit être utilisé pour l'enseignement de toutes les disciplines.	2.93
34. Le français est plus adéquat que l'arabe pour l'enseignement à l'université.	2.53
<i>Moyenne de la variable composite</i>	2.59

4.2.3 Attitudes envers l'arabe comme langue de la science et de la technologie

Cette variable composite permet de mesurer les attitudes des répondants envers l'usage de l'arabe dans les domaines purement scientifiques. Le tableau 4.13 illustre les moyennes des différents items.

Pour calculer les moyennes des items 6, 13, 26 et 31, on a inversé la valeur des scores. Ainsi, la valeur 5 a été attribuée au score le plus bas, c'est-à-dire, « tout à fait en désaccord » et la valeur 1 a été attribuée au score le plus haut, « tout à fait en accord ». Les moyennes les plus faibles sont donc celles des items 26 et 31. Elles impliquent des opinions favorables à l'usage du français dans les domaines scientifiques et technologiques, particulièrement l'item 31 où la moyenne est la plus faible. Cependant, la moyenne de 2.68/5 de la variable composite indique des opinions encore ici très partagées.

Tableau 4.13 Attitudes envers l'arabe comme langue de la science et de la technologie

Numéro d'item dans le questionnaire	Moyenne/item/5
06. Les matières comme la physique et les mathématiques devraient être enseignées en arabe.	3.00
13. Les matières scientifiques sont plus faciles à comprendre lorsqu'elles sont enseignées en français.	3.55
26. Le français est une langue plus appropriée que l'arabe pour l'enseignement des sciences et technologies.	2.19
31. L'usage du français offre plus de possibilités de carrières en sciences et en technologie.	1.95
<i>Moyenne de la variable composite</i>	2.68

4.2.4 Attitudes envers l'arabisation

Cette variable composite comporte plusieurs items permettant d'examiner différents domaines de l'arabisation tels que l'administration algérienne, les affaires, le sens idéologique de l'arabisation et le rôle du français à l'école. Le tableau 4.14 nous présente les différents items avec leur moyenne. Nous examinerons quelques aspects reflétés à travers l'opinion des répondants.

Pour calculer les moyennes des énoncés du tableau 4.16, on a inversé la valeur des scores pour les items 2, 3 et 32. Ainsi, la valeur 5 a été attribuée au score le plus bas, c'est-à-dire, « tout à fait en désaccord » et la valeur 1 a été attribuée au score le plus haut, « tout à fait en accord ». Pour les autres items, les valeurs n'ont pas été inversées. on n'a pas inversé les valeurs. Ainsi, l'item 2 représente une moyenne de 1.54 / 5, soit la moyenne la plus faible de tous les autres items. Les répondants semblent tout à fait conscients de l'apport du français dans le développement de l'école algérienne.

Concernant l'utilité de l'arabe littéraire, l'énoncé 23 indique une moyenne inversée de 2.11/5 de la population interrogée. Ce score indique que les répondants sont « plutôt en désaccord » avec l'énoncé, à savoir que *l'arabe littéraire est très peu*

utile. En d'autres termes, les répondants considèrent que l'arabe littéraire est utile dans les milieux de travaillent.

La moyenne de l'énoncé 24 est de 2.36 /5. Elle indique une opinion « plutôt en désaccord envers l'énoncé ». Autrement dit, les répondants considèrent que l'arabisation s'est faite avec des professeurs plus ou moins qualifiés et avec du matériel scolaire plus ou moins adéquat.

L'énoncé 17 sonde l'opinion des répondants par rapport à l'avenir des cadres francophones et leur devenir en cas de généralisation de l'arabisation. La moyenne par rapport à cet énoncé est de 3.46. Cette moyenne indique une opinion plutôt en accord envers l'énoncé.

Si on se fie à la moyenne de la variable composite qui est de 2.82 /5, on peut dire que le score est mitigé. Il indique tout de même des opinions légèrement positives envers l'arabisation.

Tableau 4.14 Attitudes envers l'arabisation

Numéro d'item dans le questionnaire	Moyenne/item/5
02. Le français va continuer à jouer un rôle important à l'école algérienne.	1.54
03. Le français devrait être considéré sur le même pied que les autres langues étrangères enseignées en Algérie.	3.55
09. L'arabe doit être utilisé dans tous les domaines publics.	3.92
10. Les étudiants qui parlent seulement arabe ont un niveau intellectuel inférieur à ceux qui parlent arabe et français.	2.81
16. L'Algérie sera vraiment indépendante lorsque l'arabe devient la langue de travail au pays.	3.63
17. L'arabisation n'est pas complète car les cadres francophones ont peur de perdre leurs postes et leurs privilèges.	3.46
23. La connaissance de l'arabe littéraire est très peu utile dans les milieux de travail.	2.11
24. L'arabisation de l'école s'est faite sans professeurs qualifiés et sans matériel scolaire adéquat.	2.36
28. La qualité de l'enseignement va se dégrader si l'arabe est utilisé comme seule langue d'instruction à l'école.	2.49
32. Le français restera la langue de travail en Algérie dans les années à venir.	2.35
<i>Moyenne de la variable composite</i>	2.82

4.2.5 Attitudes envers le bilinguisme (arabo-français)

Il est très important de connaître l'attitude des répondants envers le bilinguisme arabo-français puisque la langue française a toujours été présente dans les écoles algériennes et ce, malgré l'expansion de la politique d'arabisation. Le tableau 4.15 illustre les items et leur moyenne.

L'item 11 a le score le plus élevé, soit 4.34/5. Ceci reflète une opinion tout à fait favorable au bilinguisme arabo-français qui est perçu comme un enrichissement culturel. Le score de l'énoncé 04 est 4.19/5. Il représente une opinion tout à fait en accord envers l'énoncé. Les scores des énoncés 29 et 33 ont été inversés. Une valeur de 1 a été attribuée au score le plus haut et une valeur de 5 a été attribuée au score le plus bas. Ainsi, les énoncés 29 et 33 ont une moyenne de 3.31 / 5. La moyenne de la

variable composite, soit 3.78 /5, indique que les répondants ont une attitude positive envers le bilinguisme arabo-français. Il reste que l'analyse des pourcentages nous permet de dire que si on élimine ceux qui « ne savent pas », 49,63 % des répondants sont en désaccord avec l'énoncé 29 et seulement 33,34 % sont en accord, et que 48,09 % en désaccord avec l'énoncé 33 et que seulement 32,06 % sont d'accord. 17,04 % « ne savent pas » ou sont neutres par rapport à l'énoncé 29 et 19,85 %, « ne savent pas » ou sont neutres par rapport à l'énoncé 33. On peut donc en conclure qu'une faible majorité ne croit pas que l'enseignement bilingue est néfaste et que le bilinguisme arabe-français ne provoque pas la perte d'identité.

Tableau 4.15 Attitudes envers le bilinguisme

Numéro d'item dans le questionnaire	Moyenne/item/5
04. La connaissance de l'arabe et du français est une source de fierté pour les Algériens.	4.19
11. Le bilinguisme arabo-français est considéré comme un enrichissement culturel.	4.34
29. L'enseignement bilingue risque de baisser la compétence des élèves dans les deux langues.	3.31
33. Le bilinguisme arabo-français provoque la perte de l'identité arabo-musulmane.	3.31
<i>Moyenne de la variable composite</i>	3.78

4.2.6 Attitudes envers le français comme marqueur de statut

Le tableau 4.16 présente les attitudes des répondants envers le français comme marqueur de statut.

Le score de l'énoncé 05 est 4.14/5. C'est le score le plus élevé. Il marque une attitude positive envers l'énoncé. La variable composite est 3.30. Elle indique un score positif envers le français comme marqueur de statut. Il reste qu'à l'énoncé 19 les opinions sont vraiment très partagées entre ceux qui sont d'accord (42,11 %) et ceux qui sont en désaccord (48,87 %). Il n'y a que 9,02 % qui sont « neutres » par rapport à cet énoncé.

Tableau 4.16 Attitudes envers le français comme marqueur de statut

Numéro d'item dans le questionnaire	Moyenne/item/5
05. Les Algériens qui ont étudié en français ont plus de chance d'avoir un bon travail que ceux qui n'ont étudié qu'en arabe.	4.14
07. Les Algériens qui parlent le français tout le temps ont des problèmes d'identité.	3.26
12. On n'a pas besoin d'avoir un bon niveau de français pour réussir à avoir un bon travail.	2.96
19. Être bien instruit signifie parler parfaitement français.	2.84
<i>Moyenne de la variable composite</i>	<i>3.30</i>

4.2.7 Attitudes envers le français comme menace à l'identité algérienne

Cette variable composite nous permet d'examiner les opinions des répondants par rapport au français comme une menace à l'identité algérienne et comme facteur d'aliénation culturelle, comme on l'entend souvent dans les discours algériens. Le tableau 4.17 ci-dessous illustre la moyenne des quatre items et le score final aggloméré.

Il est à noter que la valeur des scores pour l'item 14 et 27 a été inversée. La valeur 1 a été attribuée au score le plus haut, « tout à fait en accord » et la valeur 5 au score le plus bas. Pour les autres items, on n'a pas inversé les valeurs. Ainsi, la moyenne de l'item 14 est de 1.57 /5. Cette moyenne représente 63.24 % de la population qui est tout à fait d'accord avec l'énoncé (voir appendice B), donc en faveur de l'usage du français comme médium offrant une meilleure communication internationale.

En ce qui concerne l'item 21, la moyenne de 3.50 /5 indique une tendance favorable envers l'énoncé. Le score final aggloméré, soit 2.70 / 5, est mitigé.

Tableau 4.17 Attitudes envers le français comme menace à l'identité algérienne

Numéro d'item dans le questionnaire	Moyenne/item/5
14. L'usage du français comme langue d'instruction à l'école offre des possibilités pour une meilleure communication internationale.	1.57
20. L'usage du français dans plusieurs domaines de la vie publique est le signe de la domination de la France.	3.18
21. L'usage du français comme langue d'instruction à tous les niveaux est une menace à l'identité algérienne.	3.50
27. L'usage actuel du français dans beaucoup de domaines de la vie publique favorise l'unité algérienne.	2.59
<i>Moyenne de la variable composite</i>	<i>2.70</i>

4.3 Corrélations entre les variables composites

Le Tableau 4.18 (tableau croisé du test de coefficient de corrélation de Pearson) présente les corrélations entre les variables composites afin de déterminer leur degré d'interdépendance. Nous avons obtenu des corrélations positives entre les variables composites qui traitent les attitudes envers l'arabe, l'arabe dans l'enseignement supérieur, l'arabe comme langue de la science et de la technologie et le développement du français comme menace à l'identité algérienne. En somme, plus le (la) répondant(e) est favorable à l'arabe, plus favorable il/elle le sera envers les autres variables susmentionnées. Les facteurs sont représentés par les numéros de 1 à 7 selon leur ordre d'apparition dans le tableau.

Par contre, nous obtenons des corrélations négatives entre les variables composites de la ligne 1 à 4 concernant l'arabe et ceux des colonnes 5 et 6 représentant les attitudes envers le bilinguisme et le français marqueur de statut respectivement. Plus le répondant est favorable à l'arabe, à l'arabe dans l'enseignement supérieur, à l'arabe comme langue de la science et de la technologie, à l'arabisation, plus il voit le développement du français comme une menace à l'identité algérienne. Le même répondant est négatif envers le bilinguisme et le

français comme marqueur de statut. Nous obtenons des corrélations très négatives parmi les attitudes envers le statut du français : plus le répondant est en faveur du bilinguisme et pense que le français est un marqueur de statut, moins il voit le français comme menace à l'identité algérienne.

Tableau 4.18 Corrélations et probabilités parmi les variables dépendantes (ou composites)

Variables dépendantes (ou composites) / attitudes envers	Corrélations et probabilités						
	1	2	3	4	5	6	7
1. l'arabe		0.38	0.26	0.30	- 0.18	- 0.20	0.14*
2. l'arabe dans l'enseignement supérieur			0.33	0.43	- 0.42	- 0.20	0.30
3. l'arabe, langue de la science et de la technologie.				0.30	- 0.15*	- 0.22	0.16*
4. l'arabisation					- 0.16	- 0.25	0.22
5. le bilinguisme						0.008	-0.24
6. le français comme marqueur de statut.							-0.27
7. le français comme menace à l'identité algérienne.							

Les colonnes de 1 à 7 et les lignes de 1 à 7 représentent les mêmes variables composites.

* si $P < .05$

4.4 Interactions des variables indépendantes avec les attitudes

Dans cette section, nous allons tenter de répondre à nos questions de recherche. Elles seront examinées une à la fois et évaluées selon les scores enregistrés sur l'échelle des attitudes.

4.4.1 *L'ethnicité et les attitudes*

Dans la première question, « *quelle est l'évolution des attitudes et des perceptions des Berbères face à la politique d'arabisation?* », nous avons cherché une corrélation entre l'ethnicité (les deux grands groupes ethniques : les Kabyles et les Arabes) et les attitudes des répondants. Rappelons que l'ethnicité a été déterminée en fonction de la langue maternelle des répondants ainsi que les langues parlées à la maison. Contrairement à l'étude de Saad, nous n'avons pas pu trouver de corrélation entre l'ethnicité et les attitudes des répondants car l'échantillon des Kabyles est très faible comparé à celui des Arabes : 3.70 % des répondants ont déclaré avoir le kabyle comme langue maternelle et 96.30 % ont l'arabe algérien comme langue maternelle. Même au niveau de la langue dominante à la maison, c'est toujours l'arabe algérien qui est dominant : 88.97 % des répondants parlent très souvent arabe algérien et seulement 9.77 % parlent kabyle très souvent à la maison. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans l'échantillon de Saad il y avait plus de Kabyles en raison de la proximité géographique de l'école avec la Kabylie.

4.4.2 *La compétence des répondants en arabe standard et les attitudes*

Nous cherchions une corrélation entre la compétence en arabe standard moderne de nos répondants et leur attitude par rapport à la question de l'arabisation : « *jusqu'à quel point la compétence en arabe standard joue-t-elle un rôle positif dans l'attitude des lycéens envers la politique de l'arabisation?* »

Les lycéens déclarant avoir une bonne connaissance de l'arabe standard sont supposés avoir des attitudes plus positives envers l'arabe et l'arabisation d'une manière générale. La compétence en arabe standard moderne a été déterminée en octroyant un score de 2 ou 3 pour le groupe ayant une faible compétence en arabe standard moderne et 1 pour le groupe ayant une forte compétence en arabe standard moderne. Les résultats des tests bilatéraux de Student (voir Tableau 4.19) entre les groupes faibles et forts nous révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre

ces deux groupes. Ce résultat est cependant intéressant car il nous permet de constater que les attitudes des répondants ne dépendent pas de leur compétence en arabe standard.

Tableau 4.19 La compétence des répondants en arabe standard et les attitudes

Variables dépendantes (composites)	Compétence en arabe standard	
	T	La valeur P
Attitude 1	2.36	0.0195
Attitude 2	0.84	0.4028
Attitude 3	1.07	0.2873
Attitude 4	-0.87	0.3869
Attitude 5	-1.56	0.1209
Attitude 6	-0.01	0.9917
Attitude 7	1.37	0.1743

Source : SCAD, B.Fournier, Université du Québec à Montréal, 2008

4.4.3 La francophilie des parents et les attitudes

À travers notre question 3, nous cherchions une corrélation entre le degré d'influence de la francophilie des parents sur les attitudes des répondants : « *quel est le degré d'influence de la francophilie des parents sur les attitudes des répondants?* ». La francophilie des parents a été déterminée en octroyant un score de 1 ou 2 aux questions 18_b et 19_b de notre enquête. Rappelons que les parents francophiles représentent 39 % de notre échantillon, les non francophiles 61 %. Les résultats des tests bilatéraux de Student (voir Tableau 4.20) nous révèlent que la francophilie des parents a une influence négative sur les attitudes des répondants, notamment envers l'arabisation (-2.37; $p= 0.0193$) et leur perception du français comme menace à l'identité algérienne (-2.16; $p= 0.0323$).

Tableau 4.20 La francophilie des parents (test bilatéral Student)

Variables dépendantes (composites)/ attitudes envers	Francophilie	
	T	Valeur P
1. la langue arabe	-1.35	0.1806
2. l'arabe dans l'enseignement supérieur	-1.36	0.1762
3. l'arabe comme langue de la science et de la technologie	-0.21	0.8330
4. l'arabisation	-2.37	0.0193*
5. le bilinguisme	0.38	0.7040
6. le français comme marqueur de statut	0.45	0.6506
7. le français comme menace à l'identité algérienne.	-2.16	0.0323*

Source : SCAD, B. Fournier, Université du Québec à Montréal, 2008

4.4.4 La langue d'instruction au lycée et les attitudes

Les caractéristiques de notre échantillon ne permettent pas de répondre à la question 4 : « y a-t-il corrélation entre la langue d'instruction au lycée et les attitudes des jeunes envers l'arabisation? »

On n'a pas pu trouver de corrélation entre la langue d'instruction au lycée et les attitudes des jeunes répondants puisque l'arabe standard est la langue d'instruction depuis l'école primaire d'une proportion de 96.17 % de la population interrogée.

4.4.5 Le sexe et les attitudes

Pour répondre à notre question de recherche 5 : « jusqu'à quel point les lycéennes algériennes ont-elles des attitudes négatives envers l'arabe et l'arabisation, comparées aux répondants de sexe masculin? », nous avons vérifié l'interaction entre le sexe des répondants et l'attitude de ces derniers envers l'arabisation. Le tableau 4.23, nous indique la moyenne et l'écart type des répondants féminins et masculins. Il ne semble pas y avoir de différence significative entre les moyennes des filles et celles des garçons. Cependant, les tests bilatéraux de Student entre la population des

filles et des garçons indiquent une légère différence des attitudes des deux sexes en ce qui concerne leur perception du français comme menace à l'identité algérienne ($t=2.05$; $P= 0.0428$). Les répondants de sexe masculin se sentent plus menacés par l'usage du français que les filles. Dans les deux études, on peut constater que les filles affichent une attitude moins négative envers l'usage du français, voyant moins le français comme une menace à l'identité algérienne.

Tableau 4.21 Le sexe des répondants et les attitudes

Variables dépendantes (composites)/ attitude envers	Sexe des répondants			
	Masculin		Féminin	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
1. L'arabe	3.61	0.60	3.76	0.62
2. L'arabe dans l'enseignement supérieur.	2.71	0.91	2.50	0.95
3. L'arabe comme langue de la science et de la technologie	2.68	0.71	2.67	0.74
4. L'arabisation	2.89	0.61	2.78	0.50
5. Le bilinguisme	3.65	0.88	3.88	0.78
6. Le français comme marqueur de statut	3.25	0.72	3.34	0.82
7. Le français comme menace à l'identité algérienne.	2.86	0.69	2.60	0.73

Source : SCAD, B.Fournier, Université du Québec à Montréal, 2008

4.4.6 L'orientation scolaire des répondants et les attitudes

Pour répondre à notre sixième question de recherche : « *Les élèves orientés vers les sciences et les technologies seraient-ils moins favorables à l'arabisation des sciences et technologies au niveau des études supérieures?* », nous avons vérifié s'il y avait une corrélation entre l'orientation scolaire des répondants et les attitudes de ces derniers. Les résultats d'un test ANOVA (voir Tableau 4.23) selon l'orientation scolaire avec comparaisons deux à deux des trois types d'orientation scolaire nous

révèlent que les littéraires (représentés par le groupe 2) ont une attitude plus négative envers la langue arabe comparés au groupe 3 (spécialisé en comptabilité et gestion rajoutés par nos répondants dans le questionnaire), ($p= 0.0184$). Pour ce qui est de l'arabe, langue de la science et de la technologie (4^e attitude), la moyenne du groupe 2 (les littéraires) est supérieure à celle du groupe 3, ($p= 0.0039$), cependant, il ne semble pas y avoir de différences significatives entre le groupe 1 et 2, c'est-à-dire entre les littéraires et les scientifiques.

Tableau 4.22 L'orientation scolaire et les attitudes

Variables dépendantes (composites) /attitude envers	L'orientation scolaire					
	<i>Scientifiques</i>		<i>Littéraire</i>		<i>Autres</i>	
	moyenn e	écart type	moyenn e	écart type	moyenn e	écart type.
1. la langue arabe						
2. l'arabe dans l'enseignement supérieur	3.71	0.53	3.55	0.73	4.01	0.41
3. l'arabe comme langue de la science et de la technologie	2.59	0.98	2.61	0.91	2.56	0.88
4. l'arabisation	2.63	0.74	2.90	0.64	2.28	0.71
5. le bilinguisme	2.85	0.56	2.86	0.51	2.64	0.58
6. le français comme marqueur de statut	3.89	0.79	3.63	0.83	3.76	0.98
7. le français comme menace à l'identité algérienne	3.28	0.78	3.29	0.81	3.42	0.70
<i>Nombre total</i>	<i>2.80</i>	<i>0.73</i>	<i>2.69</i>	<i>0.65</i>	<i>2.39</i>	<i>0.80</i>

Source : SCAD, B.Fournier, Université du Québec à Montréal, 2008

Tableau 4.23 L'orientation scolaire et les attitudes

Variables dépendantes (composites)/attitude envers	L'orientation scolaire		
	F	Valeur P	
1. L'arabe	4.12	0.0184*	2 < 3
2. L'arabe dans l'enseignement supérieur	0.02	0.9802	--
3. L'arabe, langue de la science et de la technologie	5.77	0.0039*	2 > 3
4. L'arabisation	1.27	0.2841	--
5. Le bilinguisme	1.40	0.2498	--
6. Le français comme marqueur de statut	0.27	0.7660	--
7. Le français comme menace à l'identité algérienne	2.42	0.0925	--

1= scientifique; 2= littéraire; 3 = autres (comptabilité ou gestion)

Source : SCAD, B.Fournier, Université du Québec à Montréal, 2008

4.4.7 La conclusion : résumé des résultats

- L'arabe standard est la langue d'instruction de 96,17 % de la population répondante, et ce depuis l'école primaire.
- L'arabe algérien est parlé par 96,30 % de la population répondante.
- Dans notre échantillon, il y avait plus de répondants de sexe féminin que de répondants de sexe masculin.
- Environ le quart de la population interrogée ont déclaré que le père parle très souvent français. Or, pour la mère, moins du quart de la population répondante (21,37 %) ont déclaré que la mère parle très souvent français.
- Concernant la francophilie des répondants, la majorité ont déclaré que leur niveau est très bon ou assez bon, et ce malgré la baisse des heures

d'enseignement consacré au français. Aucun des répondants n'avait le français comme langue maternelle.

- Dans notre échantillon, les langues d'usage en Algérie se répartissent selon les compétences suivantes : l'arabe algérien est très bien parlé, puis le français vient en 2^e position et le kabyle en 3^e position.
- Pour ce qui est des langues écrites, l'arabe standard est mieux maîtrisé que le français.
- Les langues parlées à la maison avec les parents sont d'abord l'arabe algérien, le français vient en 2^e position, puis le kabyle dans une faible proportion.
- Pour ce qui est du niveau scolaire des parents des répondants, on peut voir une très faible différence entre le niveau scolaire du père et celui de la mère.
- Concernant l'orientation scolaire, la moitié des répondants sont orientés vers une filière scientifique, ensuite 35,29 % vers une filière littéraire et une très faible proportion des répondants est orientée vers la gestion ou la comptabilité. Les répondants ont presque tous déserté la filière mathématique (0,74 %).
- En ce qui a trait aux attitudes, les résultats ont démontré une attitude positive envers l'arabe, sauf pour l'enseignement des sciences.
- D'autres résultats ont révélé que les répondants auraient souhaité que l'arabe soit considéré comme seule langue d'enseignement pour les études supérieures.
- À propos de l'usage de l'arabe comme langue de la science et de la technologie, la moyenne composite a indiqué que les opinions sont très partagées.

- Quant aux attitudes des répondants envers l'arabisation, le score est mitigé. D'une manière générale, les résultats ont révélé des opinions légèrement positives envers l'arabisation.
- L'enseignement bilingue n'est pas perçu comme une mauvaise chose. Aussi, le bilinguisme n'engendra-t-il pas la perte d'identité.
- Les résultats révèlent également une attitude positive envers le français comme marqueur de statut.
- La population répondante a exprimé des opinions positives envers le français comme médium offrant une meilleure communication internationale, cependant, son usage à tous les niveaux est considéré comme une menace à l'identité algérienne.
- Comparées aux garçons, les filles ont affiché une attitude moins négative envers l'usage du français.
- Enfin, les résultats ont démontré que la francophilie des parents des répondants avait une influence négative sur les attitudes des répondants, surtout envers l'arabisation et la perception du français comme menace à l'identité algérienne.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons discuter des résultats en se basant sur les données de l'enquête, sur des références bibliographiques et sur notre connaissance du milieu. Nous allons également apporter des éléments de comparaison avec l'étude de Saad (1992).

5.1 Discussion générale des résultats

Dans la répartition de l'échantillon par niveau scolaire des parents (Tableau 4.9), les répondants ont déclaré que le niveau de scolarité le plus élevé chez leurs parents était le niveau du lycée. Cependant, le quart, c'est-à-dire 26,15 % pour les pères et 25% pour les mères ont un niveau d'instruction universitaire. Ce résultat peut être considéré comme un exploit pour les parents, surtout dans la conjoncture actuelle où beaucoup de parents sont obligés d'aller sur le marché de l'emploi pour des raisons économiques. Aujourd'hui, on observe également de plus en plus de femmes universitaires. Ceci s'explique par l'émancipation de la femme algérienne et par le même fait, la diminution des contraintes sociales, notamment le mariage précoce.

Concernant les attitudes des répondants envers l'arabe (Tableau 4.11), le score confirme bien les études de Chejne (1969) et Ferguson (1968) au sujet de la vénération de l'arabe classique chez les Arabes et les Musulmans, tel qu'il a été

mentionné dans l'étude de Saad. Pour l'énoncé 22, 50,75 % de la population (voir appendice B) répondante trouve que l'arabe est une langue plus appropriée pour l'enseignement de la littérature que pour la pensée scientifique. On note d'ailleurs un net changement d'opinion par rapport à l'enquête de 1987 (Saad, 1992) puisqu'à l'époque, pour le même énoncé, 18,7 % des répondants étaient tout à fait d'accord contre 33,8 % qui étaient tout à fait en désaccord. Ce changement d'opinion suggère la conviction des répondants que l'arabe, malgré son importance en tant qu'élément identitaire, n'est pas une langue adéquate pour l'enseignement des sciences.

Pour ce qui est des attitudes envers l'arabisation (voir appendice B), 47,76 % des lycéens étaient en accord avec l'énoncé 9, *l'arabe doit être utilisé dans tous les domaines publics*. Cette opinion en faveur de l'application de l'arabisation à tous les domaines publics semble confirmer le modèle théorique de Corbeil (1980). Celui-ci nous fait savoir que dans une perspective d'aménagement linguistique, il ne faut pas réserver l'application de la politique linguistique au secteur de l'éducation seulement, il faut la généraliser au niveau des autres secteurs publics, pour que les usagers en sentent l'utilité. Or, dans le contexte algérien, les lycéens ont sans doute ressenti le manque de sa mise en application aux autres secteurs tels que l'administration privée, l'économie et les affaires, entre autres.

Les répondants ont également exprimé leur désaccord envers l'énoncé 24, *l'arabisation de l'école s'est faite sans professeurs qualifiés et sans matériel adéquat*. Pour cet énoncé, on ne peut pas se fier exclusivement aux moyennes car elles peuvent se révéler trompeuses. On voit que 57,26 % sont « tout à fait ou plutôt d'accord » alors que seulement 22,39 % sont « plutôt ou tout à fait en désaccord », 20,9 % « ne savent pas ». C'est ce dernier chiffre qui peut pencher la moyenne à 2,36, donc un score penchant vers « plutôt en désaccord » alors que la majorité (si on exclut ceux qui « ne savent pas ») est « d'accord ». On peut donc dire que l'arabisation s'est faite avec des profs plus ou moins qualifiés et avec du matériel scolaire plus ou moins adéquat. Or, l'auteur Benrabah (1999) dénonce radicalement la piètre qualité des

manuels scolaires arabisés et le manque de professeurs qualifiés dans l'école algérienne.

On peut également noter que la plupart des réponses à l'énoncé 14 (voir appendice B) sont placées dans la catégorie « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord », soient respectivement 63.24 % et 22.79 %. Dans la catégorie « tout à fait d'accord » le chiffre est frappant car en 1987, dans l'étude de Saad, pour la même question et la même catégorie, le pourcentage était de 32 %, soit la moitié de ce qu'il est aujourd'hui. Les répondants semblent de plus en plus accepter la fonction de la langue française, celle favorisant une meilleure communication internationale. Par contre pour l'item 20, on retrouve une proportion de 25% dans la catégorie « tout à fait d'accord » contre 22.06 % dans la catégorie « tout à fait en désaccord ». Saad (1992) l'explique par l'expression d'une sorte de confusion de la part des répondants entre la fonction et le rôle de la langue française. Néanmoins les pourcentages sont moins importants qu'il y a 20 ans : pour la même question et les mêmes catégories, Saad a enregistré 32.4 % pour « tout à fait d'accord » contre 11.3 % pour « tout à fait en désaccord ».

Même si les répondants à l'énoncé 14 affichent une ouverture envers l'usage du français comme langue d'instruction à l'école pour une meilleure communication internationale, ils continuent aujourd'hui (énoncé 21) de voir le français comme une menace à l'identité algérienne : 34.81 % sont « tout à fait d'accord » contre 15.56 % qui sont « tout à fait en désaccord ». Il ne faut pas perdre de vue que la question identitaire est très sensible quel que soit l'âge ou l'origine du répondant. En Algérie, elle l'est en raison de la politique de l'arabisation qui ne fait pas l'unanimité chez la population dont les origines peuvent être kabyles, arabes, Chaouias, mozabites ou autres. L'histoire du français et la politique coloniale en Algérie ont également marqué la mémoire collective des Algériens qui sont aujourd'hui les grands-parents de la génération des répondants.

Dans ce travail, nous avons également vérifié l'interaction entre le sexe des répondants et l'attitude de ces derniers envers l'arabisation. Le tableau 4.23 indique une légère différence des attitudes des deux sexes : les répondants de sexe masculin se sentent plus menacés par l'usage du français que les filles. Il en est de même dans l'étude de Saad (1992). Saad explique cette attitude féminine en citant l'étude de Gravel (1979 p. 111) chez des sujets marocains affirmant que les femmes marocaines sont plus « *raffinées* » en ce qui a trait à leur expression en français. Cette même étude révèle que les femmes marocaines sont plus « *pragmatiques* » et donc plus inspirées par l'aspect fonctionnel du français. Cette explication pourrait également s'appliquer à notre contexte sans toutefois exclure d'autres facteurs tels que le taux de réussite scolaire et l'accès aux études supérieures chez la jeune femme algérienne.

Concernant l'orientation scolaire des répondants et les attitudes, notre question de recherche a été basée sur l'hypothèse que les littéraires auraient une attitude plus positive envers l'arabe et l'arabisation, compte tenu de leur cursus universitaire futur. Or, dans notre étude, ce sont les élèves du groupe 3 (comptabilité et gestion) qui ont affiché une attitude plus positive envers la langue arabe. Contrairement à ce que l'on pensait, les littéraires ne sont pas toujours en faveur de l'arabisation.

Dans notre questionnaire, nous avons rajouté l'énoncé (item) 36, afin de sonder les répondants sur l'usage des moyens de communication tels que l'Internet et les paraboles. Loin d'être surpris, 70.15 % des répondants ont répondu favorablement à l'énoncé, *les paraboles et l'Internet permettent aux jeunes générations de bien s'exprimer en français*. Ce pourcentage révèle sans doute l'intérêt que porte la jeunesse algérienne pour le changement, mais surtout pour la modernité et la pluralité.

5.2 Comparaison des résultats de Saad avec les résultats actuels

Notre enquête étant une reprise de l'étude de Saad (1992) effectuée en 1987, le tableau 4.25 ci-dessous illustre les moyennes des 7 variables composites de Saad, les moyennes actuelles (Mérovani) et la différence entre les deux. Une moyenne

précédée d'un signe moins (-) indique une différence d'attitude, mais de façon moins positive à ce qui a été affiché il y a 20 ans. Par contre, si la différence de moyenne n'a pas de signe moins (négatif), cela signifie que l'attitude des répondants actuels est plus positive que celle des répondants de Saad (il y a 20 ans). Si on prend par exemple la variable « *langue arabe* », on remarque que l'attitude des répondants est légèrement moins positive envers la langue arabe. Il en va de même pour la variable « *arabe comme langue de la science et la technologie* » avec une différence de -0.32. La différence de moyenne est par contre plus importante pour la variable « *le français comme menace à l'identité algérienne* ». Cela signifie que les attitudes négatives envers le français ont reculé de manière significative par rapport à il y a vingt ans. Pour ce qui est de la variable « *arabisation* », la différence de moyenne (- 0.37) indique que les répondants de cette enquête affichent une opinion moins favorable à l'arabisation. Pour la variable « *bilinguisme* », on note une légère hausse dans les attitudes positives.

Tableau 5.1 Variables dépendantes (composites) et différences de moyennes

Les attitudes des répondants envers :	Saad	Mérouani	Différence
1. La langue arabe	3.15	2.83	-0.32
1a. La langue arabe ¹	3.58	3.36	-0.22
2. L'arabe comme médium d'instruction pour les études supérieures	2.86	2.59	-0.27
3. L'arabe comme langue de la science et la technologie	3.00	2.68	-0.32
4. L'arabisation ²	3.19	2.82	-0.37
5. Le bilinguisme	3.56	3.78	0.22
6. Le français en tant que marqueur de statut	2.79	3.30	0.51
7. Le français comme menace à l'identité algérienne	3.32	2.70	-0.62

Source : SCAD, B.Fournier, Université du Québec à Montréal.

5.3 La conclusion

Des éléments de comparaison avec l'étude de Saad, nous permettent de conclure que les attitudes négatives envers le français ont reculé de manière significative par rapport à il y a 20 ans. Même s'il reste encore des confusions parmi les répondants en ce qui a trait au rôle et la fonction de la langue arabe, leur vision du statut du français en Algérie a cependant évolué.

¹ La variable dépendante 1a est considérée sans l'item 8, car le sens de ce dernier a été modifié dans Mérouani

² La variable dépendante 4 a été considérée sans l'item 29, car celui-ci a été supprimé dans Mérouani

CONCLUSION

Nous avons amorcé ce mémoire en décrivant la problématique autour de la politique linguistique en Algérie. Cette dernière se traduit par l'arabisation des institutions, notamment le secteur de l'éducation. Tel que mentionné dans l'introduction, cette politique n'a pas été bien accueillie par la majorité des Algériens, en raison de son mode d'application, mais également à cause de la diversité ethnique et du multilinguisme de fait qui caractérise le paysage linguistique de l'Algérie contemporaine. D'ailleurs, à ce jour, l'arabisation n'est pas complétée et rencontre beaucoup de difficultés pour sa mise en application.

Notre mémoire a eu pour but de répliquer l'étude de Saad (1992) portant sur les attitudes des étudiants face à l'arabisation du secteur de l'éducation en Algérie. On a tenté de cerner l'évolution des attitudes des jeunes lycéens face à la politique linguistique algérienne. Notre population cible n'a pas été choisie au hasard. Elle représente des jeunes lycéens qui ont cheminé dans l'école algérienne, et qui ont vécu toutes sortes de difficultés liées à la traduction en arabe des manuels scolaires, notamment ceux des mathématiques, de la physique, de la chimie et de la biologie.

Nous avons ensuite présenté une recension des écrits qui situe notre travail dans le cadre plus large de l'aménagement linguistique, en tant que domaine d'études. Nous avons parlé des fondements de l'aménagement linguistique d'une manière générale. Pour comprendre notre problématique, il a été nécessaire de présenter le paysage linguistique de l'Algérie, un abrégé d'histoire d'aménagement linguistique

en Algérie, les différentes tentatives de l'aménagement du code arabe et le portrait de l'école algérienne.

L'approche méthodologique a permis de décrire les questions de recherche, le questionnaire utilisé et les variables considérées.

Dans le chapitre des résultats, nous avons pu présenter l'échantillon à l'étude, ainsi que les attitudes des jeunes lycéens face aux variables dépendantes (également appelées variables composites) telles que l'arabe, l'arabe dans l'enseignement supérieur, l'arabe comme langue de la science et la technologie, l'arabisation, le bilinguisme, le français comme marqueur de statut et le français comme menace à l'identité algérienne. Nous avons également tenté de répondre à nos questions de recherche.

Dans notre recherche, nous avons cherché une corrélation entre l'ethnicité et les attitudes des répondants. Cependant, nous n'avons pas pu considérer la variable indépendante *ethnicité*, comme dans l'étude de Saad (1992), car dans notre échantillon, la population kabyle représentait seulement 3.70%, comparativement à la population arabe nettement majoritaire, avec un pourcentage de 96.30 %. Rappelons que l'échantillon à l'étude a été composé de 135 répondants provenant de deux lycées différents. Le choix du deuxième lycée s'est imposé afin d'assurer un nombre maximum de répondants (dans le premier lycée, on a pu recueillir seulement 35 répondants). Par contre, on a pu trouver une corrélation entre la francophilie des parents et les attitudes des répondants. Les résultats des tests bilatéraux de Student (voir tableau 4.22) nous ont révélé que la francophilie des parents a une influence négative sur les attitudes des répondants, particulièrement envers l'arabisation.

Dans l'ensemble, on a pu voir que les lycéens ont exprimé une opinion très favorable à l'arabe en tant que langue importante en Algérie. Néanmoins, les opinions sont plutôt partagées si on considère l'arabe comme langue d'instruction pour les études supérieures, notamment pour l'enseignement de la science et la technologie. Par rapport à l'arabisation, nous avons obtenu un score mitigé (une moyenne de 2.82

/5) indiquant des opinions partagées envers l'arabisation. Le bilinguisme a recueilli des opinions plutôt favorables de la part des répondants avec un score de 3.78 /5. D'autre part, le statut du français en Algérie a également recueilli une opinion favorable de la part de la population interrogée avec un score de 3.30/5. Enfin, les répondants considèrent toujours le français comme menace à l'identité algérienne avec une moyenne de 2.70/5.

Les résultats obtenus des attitudes des répondants suggèrent d'une manière générale une opinion plutôt mitigée envers l'usage du français et au bilinguisme et moins favorable à l'arabisation. Selon nous, ces résultats donnent foi à l'étude de Ait Dahmane (2007) où de nombreux étudiants algériens ont en effet exprimé la coexistence conflictuelle entre les langues en présence en Algérie. Boyer (1996) explique que « tout plurilinguisme est dans le cadre d'une dynamique sociolinguistique plus ou moins fortement conflictuelle » (p.15).

Selon nous, ces résultats s'expliquent également par le manque de constance et de cohérence dans l'application de l'arabisation, tant au niveau du primaire et du secondaire qu'au niveau universitaire. En effet, beaucoup d'étudiants se sont retrouvés à l'université avec un cursus entièrement en français, après avoir complété leurs études primaires et secondaires en arabe.

L'école algérienne a besoin de représentations claires des langues qui caractérisent son paysage linguistique : l'arabe algérien et le berbère de préférence non stigmatisés par rapport à la langue de l'école; l'arabe classique devrait être associé à des représentations de valeurs sacralisantes (langue du Coran) et enfin, le français fut et demeure la langue de l'ouverture à la modernité (Ait Dahmane, 2007).

Dans cette étude, comme il a déjà été mentionné précédemment, l'opinion envers le statut de l'arabe a démontré, une fois de plus, que la langue arabe demeure un élément identitaire bien ancré dans la mémoire collective de tous les Algériens. Il faudrait donc multiplier les efforts et les moyens pour la rendre plus facilement utilisable dans les domaines scientifiques et technologiques.

Des auteurs ayant abordé la question des langues en Algérie et la problématique de l'arabisation, tels que Benrabah (1999 ; Benrabah, 2007) Morsly (2004), Grandguillaume (Grandguillaume, 2001, 2002, 2004) et Queffélec et al (2002) remettent en question l'usage de l'arabe standard dans les écoles. Ils s'entendent que la langue de première socialisation est avant toute autre langue, l'arabe algérien; une langue pratiquée par la majorité de la population répondante dans la présente étude. Queffélec (2002 p. 121) la présente comme « le moyen privilégié d'expression, de communication et de travail des monolingues analphabètes qui représentent une part importante de la population ». Elle est également « l'ancrage dans le connu, le familier, le rassurant demeure une caractéristique majeure des représentations estudiantines » (Ait Dahmane, 2007, P.19)

Quand à la langue française, elle continuera à jouer un rôle important, non seulement en Algérie, mais dans tout le Maghreb. Elle est un gage de réussite sociale et d'appropriation de l'universel. « Un taux de croissance démographique parmi les plus élevés de la planète et la généralisation de l'instruction ont fait que l'Algérie reste quantitativement le deuxième pays francophone dans le monde » (Benrabah, 1996, p. 58). Toujours à propos de la langue française, Grandguillaume (2001 p. 3) a écrit :

Elle fut la langue d'oppression coloniale et de dépersonnalisation, mais aussi la langue d'ouverture et de libération. Du fait du rôle qu'elle y a joué, elle représente un lien d'origine et par là une référence d'identité. La reconnaissance de ce fait par les Maghrébins les libérerait de la mauvaise conscience souvent liée à son utilisation, mauvaise conscience largement exploitée par des idéologues de mauvaise foi, puisqu'ils n'hésitent pas à y avoir recours par eux-mêmes ou leurs enfants quand leur intérêt l'exige.

5.4 Les limites de cette étude

Certaines limites concernant notre étude méritent d'être soulignées. En fait, comme nous l'avons souligné précédemment, les répondants proviennent de deux

lycées différents. Le lycée Okba-Ibn-Nafâa, situé à Alger et le technicum de Sidi-Moussa, situé dans la banlieue d'Alger. La variable indépendante *localisation géographique* aurait pu être considérée, car les limites géographiques impliquent nécessairement une différence au niveau de l'accès à la littérature et à l'information francophone. Nous n'avons malheureusement pas pu considérer cette variable en raison de la population limitée dans le lycée Okba-Ibn-Nafâa.

Une ouverture pour une recherche subséquente serait de cibler la population d'étudiants universitaires, ceux qui ont subi un cursus arabisé et qui continuent leurs études universitaires en français versus des universitaires exclusivement arabophones.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdenour, Abdesselam. 2007. «L'école algérienne : les raisons de l'échec». *Liberté (quotidien d'Algérie)*. vol. 16 septembre.
- Ait Dahmane, Karima. 2007. «La langue française en Algérie: stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue » In *Stéréotypages et stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Henri Boyer, p.19-24. Tome 3: Éducation, école, didactique, Actes du colloque international de Montpellier. Paris: L'Harmattan.
- Arezki, Dalila. 2004. *L'enseignement en Algérie : L'envers du décor*. Biarritz: Séguier.
- Benrabah, Mohamed. 1996. «Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie». In *Les Politiques linguistiques, mythes et réalités*, Caroline Juillard et Louis-Jean Calvet, p. 55-60. Montréal: AUPELF-UREF.
- , 1999. *Langue et pouvoir en Algérie: Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris: Séguier.
- , 2007. «Language-in-education planning in Algeria : historical development and current issues». *Language policy*. vol. 6, no 2, p. 225-252.
- Boyer, henri. 1996. *Sociolinguistiques. Territoires et objets*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Chejne, Anwar. 1969. *The Arabic Language: Its role in history*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Cherrad-Bencherfa, Yasmina, et Yacine Derradji. 2004. «La politique linguistique en Algérie». *Revue d'aménagement linguistique*, no 107, p. 145-170.
- Corbeil, Jean-Claude. 1980. *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal: Guérin.
- Ferguson, Charles. 1959. «Diglossia». *Word*. vol. 15, p. 325-340.
- . 1968. «Myths About Arabic». In *Readings in the Sociology of Language*, Joshua Fishman. The Hague: Mouton Publishers.
- Fishman, Joshua. 1974. *Advances in language planning*. The Hague: Mouton Publishers.
- . 2006. *DO NOT Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy* London: Routledge.
- Goumaïda, Linda. 1999. «Compétence socioculturelle : problèmes épistémologiques et didactiques (le cas de l'Algérie)». Montpellier, Sciences du langage, Paul-Valéry Montpellier III, 471 p.
- Grandguillaume, Gilbert. 2001. «Les enjeux d'une politique linguistique». In *Actes du Colloque de l'Association Mémoire de la Méditerranée: L'interpénétration des cultures dans le Bassin occidental de la Méditerranée* (14 novembre 2001).
- . 2002. «Les enjeux de la question des langues en Algérie». In *Les langues de la méditerranée*, Robert Bistolfi. Paris: L'Harmattan.
- . 2004. «L'arabisation au Maghreb». *Revue de l'aménagement linguistique*, no 107, p. 14-40.
- Gravel, Louis-André. 1979. «A sociolinguistic investigation of multilingualism in Morocco». *Applied linguistics*, Columbia University Teachers' College.
- Haugen, Einer. 1959. «Planning for a Standard Language in Modern Norway». *Anthropological Linguistics*. vol. 1, no 3, p. 8-21.

- Kaplan, Robert, et Richard Baldauf. 1997. *Language Planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Laroussi, Fouad. 2003. «Quelle politique linguistique pour quel État-nation?». *Glottopol*, no 1, p. 2-7.
- Leclerc, Jacques (2000). Algérie. L'Aménagement linguistique dans le monde. Québec, TLFQ, Université Laval
- Maamouri, Mohamed. 1998. «Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region». In *Mediterranean Development Forum: Human Development: Moving Forward Workshop* (Septembre 1998).
- Maamouri, Mohamed, Tim Buckwalter, David Graff et Hubert Jin. 2007. *Fisher Levantine Arabic Conversational Telephone Speech*. Philadelphia: Linguistic Data Consortium.
- Meynet, Roland. 1971. *L'écriture arabe en question: les projets de l'Académie de Langue Arabe du Caire de 1938 à 1968*. Beyrouth: Dar el-Mashreq.
- Moatassime, Ahmed. 1992. *Arabisation et langue française au Maghreb*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Morsly, Dalila. 2004. «Langue française en Algérie : Aménagement linguistique et mise en œuvre des politiques linguistiques». *Revue de l'aménagement linguistique*, no 107.
- Queffélec, Ambroise, Yacine Derradji, Valéry Debov, Dalila Smaali-Dekdouk et Yasmina Cherrad-Bencheffa. 2002. *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Louvain: Duculot.
- Ray, P.S. 1968. «Language Standardization». In *Readings in the Sociology of Language*, Joshua Fishman, p. 754-765. The Hague: Mouton.
- Robert, Paul (2003). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Le Robert. Paris

- Saad, Zohra. 1992. «Language planning and policy attitudes: A case study of Arabization in Algeria». Applied Linguistics, Columbia University Teachers College.
- Taleb-Ibrahimi, Ahmed. 1973. *De la colonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*. Alger: SNED.
- Taleb-Ibrahimi, Khaloua. 1995. *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: Dar El-Hikma.
- , 1996. «Remarques sur le parler des jeunes de Bab el Oued». *Plurilinguismes*, no 12, p. 95-109.
- Taulí, Valter. 1968. «Introduction to a Theory of Language Planning». *Upsala Acta Universtatis Upsaliensis*.

APPENDICE A

LA LOI SUR L'ARABISATION

Abonnement annuel	Tunisie Maroc Libye Mauritanie	ETRANGER (Pays autres que le Maghreb)	DIRECTION ET REDACTION : SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT Abonnements et publicité : IMPRIMERIE OFFICIELLE 7, 9 et 13 Av. A. Benbarek — ALGER Tél. : 65. 18. 15 à 17 — C.C.P. 3200 — 50 ALGER Télex : 65 180 IMPOF DZ BADR : 080.300.0007 68/KG ETRANGER : (Compte devises): BADR : 060.320.0800 12
	1 An	1 An	
Edition originale	150 D.A.	400 D.A.	
Edition originale et sa traduction	300 D.A.	730 D.A. <small>(Frais d'expédition en sus)</small>	

Edition originale, le numéro : 3,50 dinars ; édition originale et sa traduction, le numéro : 7 dinars. — Numéros des années antérieures : suivant barème. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre la dernière bande pour renouvellement, réclamation et changement d'adresse. Tarif des insertions : 30 dinars la ligne.

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX — LOIS ET DECRETS
ARRETES, DECISIONS, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES
(TRADUCTION FRANÇAISE)

SOMMAIRE



LOIS

**Loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation
de l'utilisation de la langue arabe, p. 38.**

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 complétée, 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 1^{er} 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 1^{er}. — 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, complètes, 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 1^{er} 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.

APPENDICE B

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES MOYENNES ET DE L'ÉCART TYPE

Tableau B Pourcentage, catégories, moyenne et écart type des réponses sur l'échelle des attitudes

Item #	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Je ne sais pas	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Moyenne	Écart type
01	43.70	27.41	7.41	12.59	8.89	3.84	1.34
02	63.24	25.74	6.62	2.94	1.47	1.54	0.86
03	37.04	22.22	11.11	17.78	11.85	3.55	1.44
04	57.78	19.26	11.85	5.93	5.19	4.19	1.17
05	60.29	16.91	8.82	4.41	9.56	4.14	1.31
06	23.53	19.85	12.50	21.32	22.79	3.00	1.51
07	17.78	16.30	20.74	12.59	32.59	3.26	1.50
08	84.44	10.37	—	3.70	1.48	4.73	0.78
09	47.76	23.13	11.19	8.96	8.96	3.92	1.33
10	31.11	19.26	11.11	14.07	24.44	2.81	1.59
11	58.21	25.37	11.19	2.24	2.99	4.34	0.97
12	25.00	17.65	14.71	21.32	21.32	2.96	1.50
13	40.00	18.52	13.33	12.59	15.56	3.55	1.50
14	63.24	22.79	9.56	2.94	1.47	1.57	0.89

15	68.66	8.96	8.96	7.46	5.97	4.27	1.25
16	44.78	11.94	17.91	12.69	12.69	3.63	1.47
17	28.03	18.18	35.61	8.33	9.85	3.46	1.26
18	22.22	13.33	13.33	21.48	29.63	2.77	1.55
19	19.55	22.56	9.02	20.30	28.57	2.84	1.53
20	25.00	21.32	22.06	9.56	22.06	3.18	1.48
21	34.81	22.22	16.30	11.11	15.56	3.50	1.46
22	50.75	23.88	12.69	5.97	6.72	1.94	1.22
23	42.96	25.93	15.56	8.15	7.41	2.11	1.26
24	38.06	18.66	20.90	14.18	8.21	2.36	1.33
25	45.93	25.19	10.37	7.41	11.11	2.13	1.36
26	44.12	23.53	11.03	11.76	9.56	2.19	1.36
27	29.41	15.44	34.56	8.09	12.50	2.59	1.32
28	41.48	17.78	8.89	14.07	17.78	2.49	1.56
29	16.30	17.04	17.04	18.52	31.11	3.31	1.47
30	22.96	15.56	17.78	19.26	24.44	3.93	1.50
31	48.87	24.06	15.04	6.77	5.26	1.95	1.18
32	40.00	15.56	26.67	5.19	12.59	2.35	1.38
33	18.32	13.74	19.85	14.50	33.59	3.31	1.51
34	31.01	20.93	25.58	8.53	13.95	2.53	1.38
35	24.43	12.98	16.03	22.90	23.66	2.92	1.51
36	70.15	14.18	6.72	3.73	5.22	4.40	1.11
37	43.94	21.97	9.85	6.06	18.18	3.67	1.53

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE

PARTIE I

1. Sexe : _____
2. Age : _____
3. Lieu de naissance : _____ (Ville, Pays)
4. Langue maternelle : _____
5. Le nom de votre école : _____
6. Langue d'enseignement depuis l'école primaire : _____
7. Quelle est la langue d'enseignement au lycée pour les matières suivantes : Donnez une réponse pour chaque matière en mettant un X dans la colonne correspondant à la langue d'enseignement de la matière.

	Arabe	Français
a. Mathématiques	_____	_____
b. Chimie	_____	_____
c. Physique	_____	_____
d. Sciences naturelles	_____	_____
e. Histoire / Géographie	_____	_____
f. Philosophie	_____	_____

8. Quelle est votre orientation scolaire actuelle :

a. Sciences naturelles (scientifique) (_____)

b. Mathématiques (maths) (_____)

c. Littérature (littéraire) (_____)

9. Dans quelle ville habitent vos parents _____

10. Quel est le lieu de naissance de votre mère? _____

11. Quel est le lieu de naissance de votre père? _____

12. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé atteint par votre père? :

a. Les études universitaires (l'université) (_____)

b. Le secondaire (le lycée) (_____)

c. Le collégial (le C.E.M) (_____)

d. Le primaire (_____)

13. Est-ce que votre père sait écrire en arabe ?

Très bien _____ ; bien _____ ; assez bien _____ ; un peu _____ ; pas du tout _____

14. Est-ce que votre père sait écrire en français?

Très bien _____ ; bien _____ ; assez bien _____ ; un peu _____ ; pas du tout _____

15. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé atteint par votre mère ?

- a. Les études universitaires (l'université) (____)
- b. Le secondaire (le lycée) (____)
- c. Le collégial (le C.E.M) (____)
- d. Le primaire (____)

16. Est-ce que votre mère sait écrire en arabe?

Très bien _____ ; bien _____ ; assez bien _____ ; un peu _____ ; pas du tout _____

17. Est-ce que votre mère sait écrire en français ?

Très bien _____ ; bien _____ ; assez bien _____ ; un peu _____ ; pas du tout _____

Les questions qui suivent se rapportent aux langues parlées par vos parents.

Encerclez une seule réponse pour chaque langue.

18. À quelle fréquence votre père parle-t-il les langues suivantes ?

	Très souvent	Assez souvent	parfois	Jamais
a. Arabe algérien	1	2	3	4
b. Français	1	2	3	4
c. Kabyle	1	2	3	4
d. Autre (_____)	1	2	3	4

19. À quelle fréquence votre mère parle-t-elle les langues suivantes ?

	Très souvent	Assez souvent	parfois	Jamais
a. Arabe algérien	1	2	3	4
b. Français	1	2	3	4
c. Kabyle	1	2	3	4
d. Autre (_____)	1	2	3	4

La question suivante se rapporte à votre connaissance orale des langues suivantes.

Encerchez une seule réponse pour chaque langue.

20. Évaluez dans quelle mesure vous savez parler les langues suivantes :

	Très bien	Assez bien	Avec difficulté	Pas du tout
a. Arabe algérien	1	2	3	4
b. Français	1	2	3	4
c. Kabyle	1	2	3	4
d. Autre (_____)	1	2	3	4

21. Évaluez dans quelle mesure vous savez écrire les langues suivantes ?

	Très bien	Assez bien	Avec difficulté	Avec beaucoup de difficulté
a. Arabe	1	2	3	4
b. Français	1	2	3	4

Les questions suivantes concernent les langues que vous parlez à la maison.

Encerchez une seule réponse pour chaque langue

22. À quelle fréquence parlez-vous les langues suivantes à la maison avec vos parents?

	Très souvent	souvent	parfois	jamais
a. Arabe algérien	1	2	3	4
b. Français	1	2	3	4
c. Kabyle	1	2	3	4
d. Autre (_____)	1	2	3	4

23. À quelle fréquence parlez-vous les langues suivantes à la maison avec vos frères et sœurs ?

	Très souvent	souvent	parfois	jamais
a. Arabe algérien	1	2	3	4
b. Français	1	2	3	4
c. Kabyle	1	2	3	4
d. Autre (_____)	1	2	3	4

Partie 2

Lisez attentivement les énoncés dans la partie qui suit et répondez en encerclant la lettre qui représente votre degré d'accord ou de désaccord.

- A = tout à fait d'accord
- B = plutôt d'accord
- C = je ne sais pas (j'hésite)
- D = plutôt en désaccord
- E = tout à fait en désaccord

1. *L'utilisation du français dans les domaines actuels risque de diminuer l'utilisation de l'arabe.* A B C D E
2. *Le français va continuer à jouer un rôle important à l'école algérienne.* A B C D E
3. *Le français devrait être considéré sur le même pied que les autres langues étrangères enseignées en Algérie (comme l'anglais et l'espagnol).* A B C D E
4. *La connaissance de l'arabe et du français est une source de fierté pour les Algériens.* A B C D E

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 5. Les Algériens qui ont étudié en français ont plus de chance d'avoir un bon travail que ceux qui n'ont étudié qu' en arabe. | A | B | C | D | E |
| 6. Les matières comme la physique et les mathématiques devraient être enseignées en arabe. | A | B | C | D | E |
| 7. Les Algériens qui parlent le français tout le temps ont des problèmes d'identité. | A | B | C | D | E |
| 8. L'arabe est une langue importante en Algérie | A | B | C | D | E |
| 9. L'arabe doit être utilisé dans tous les domaines publics. | A | B | C | D | E |
| 10. Les étudiants qui parlent seulement arabe ont un niveau intellectuel inférieur à ceux qui parlent arabe et français. | A | B | C | D | E |
| 11. Le bilinguisme arabe-français est considéré comme un enrichissement culturel. | A | B | C | D | E |
| 12. On n'a pas besoin d'avoir un bon niveau de français pour réussir à avoir un bon travail. | A | B | C | D | E |
| 13. Les matières scientifiques sont plus faciles à comprendre lorsqu'elles sont enseignées en français. | A | B | C | D | E |
| 14. L'usage du français comme langue d'instruction à l'école offre des possibilités pour une meilleure communication internationale. | A | B | C | D | E |
| 15. L'arabe est une langue plus belle que le français. | A | B | C | D | E |
| 16. L'Algérie sera vraiment indépendante | A | B | C | D | E |

lorsque l'arabe devient la langue du travail au pays.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 17. <i>L'arabisation n'est pas complète car les cadres francophones ont peur de perdre leurs postes et leurs privilèges.</i> | A | B | C | D | E |
| 18. <i>Si j'avais le choix, je suivrais tous mes cours en arabe.</i> | A | B | C | D | E |
| 19. <i>Etre bien instruit signifie parler parfaitement français.</i> | A | B | C | D | E |
| 20. <i>L'usage du français dans plusieurs domaines de la vie publique est le signe de la domination de la France.</i> | A | B | C | D | E |
| 21. <i>L'usage du français comme langue d'instruction à tous les niveaux est une menace pour l'identité algérienne.</i> | A | B | C | D | E |
| 22. <i>L'arabe est une langue plus appropriée pour la littérature que pour la pensée scientifique.</i> | A | B | C | D | E |
| 23. <i>La connaissance de l'arabe littéraire est très peu utile dans Les milieux de travail.</i> | A | B | C | D | E |
| 24. <i>L'arabisation de l'école s'est faite sans professeurs qualifiés et sans matériel scolaire adéquat.</i> | A | B | C | D | E |
| 25. <i>Il n'est pas souhaitable que l'arabe soit utilisé comme la seule langue d'enseignement.</i> | A | B | C | D | E |
| 26. <i>Le français est une langue plus appropriée que l'arabe pour l'enseignement des sciences et technologies.</i> | A | B | C | D | E |
| 27. <i>L'usage actuel du français favorise l'unité algérienne.</i> | A | B | C | D | E |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 28. <i>La qualité de l'enseignement va se dégrader si l'arabe est utilisé comme seule langue d'instruction à l'école.</i> | A | B | C | D | E |
| 29. <i>L'enseignement bilingue (arabe-français) risque de baisser la compétence des élèves dans les deux langues.</i> | A | B | C | D | E |
| 30. <i>À l'université, l'arabe doit être utilisé pour l'enseignement de toutes les disciplines.</i> | A | B | C | D | E |
| 31. <i>L'usage du français offre plus de possibilités de carrières en science et en technologie</i> | A | B | C | D | E |
| 32. <i>Le français restera la langue de travail en Algérie dans les années à venir.</i> | A | B | C | D | E |
| 33. <i>Le bilinguisme arabe-français provoque la perte de l'identité arabo-musulmane.</i> | A | B | C | D | E |
| 34. <i>Le français est plus adéquat que l'arabe pour l'enseignement à l'université.</i> | A | B | C | D | E |
| 35. <i>A l'avenir, le français sera de moins en moins parlé en Algérie.</i> | A | B | C | D | E |
| 36. <i>Les paraboles et l'Internet permettent aux jeunes générations de bien s'exprimer en français</i> | A | B | C | D | E |
| 37. <i>En Algérie les femmes parlent mieux français que les hommes.</i> | A | B | C | D | E |

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE DE SAAD

1. Sex _____

2. Place of Birth _____?(City/State)

3. Native language _____

4. School _____

5. Language of instruction at your school _____

6. Language of instruction in high school for the following subjects:

Give an answer for each subject.

	Arabic	French
a. Mathematics	_____	_____
b. Geography	_____	_____
c. Physics	_____	_____
d. History	_____	_____
e. Chemistry	_____	_____
f. Philosophy	_____	_____

7. Parents' place of residence _____(city/state)

8. Father's place of birth _____

9. Mother's place of birth _____

10. Did your father go to

a. primary school?	Yes (___)	No (___)
b. middle school?	Yes (___)	No (___)
c. secondary school?	Yes (___)	No (___)
d. university?	Yes (___)	No (___)

11. Does your father write Modern Standard Arabic ? Check one box.

Very well _____ well _____ poorly _____ not at all _____

12. Does your father write French? Check one box.

Very well _____ well _____ poorly _____ not at all _____

13. Did your mother go to

a. primary school? Yes (____) No (____)

b. middle school? Yes (____) No (____)

c. secondary school? Yes (____) No (____)

d. university? Yes (____) No (____)

14. Does your mother write Modern Standard Arabic ? Check one box.

Very well _____ well _____ poorly _____ not at all _____

15. Does your mother write French? Check one box.

Very well _____ well _____ poorly _____ not at all _____

The following questions deal with the languages spoken by your parents. Use the categories provided below. Respond for each language.

16. Does your father speak the following languages?

	Very often	Often	Rarely	Never
a. Dialectal Arabic	1	2	3	4
b. M.S. Arabic	1	2	3	4
c. French	1	2	3	4
d. Berber				
1. Kabyle	1	2	3	4
2. Mozabite	1	2	3	4
3. Shawia	1	2	3	4
4. Tamashckt	1	2	3	4

17. Does your mother speak the following languages?

	Very often	Often	Rarely	Never
a. Dialectal Arabic	1	2	3	4
b. M.S. Arabic	1	2	3	4
c. French	1	2	3	4
d. Berber				
1. Kabyle	1	2	3	4
2. Mozabite	1	2	3	4
3. Shawia	1	2	3	4
4. Tamashckt	1	2	3	4

The following questions deal with your spoken knowledge of the following languages. Use the categories provided below. Respond for each language.

18. Do you speak the following languages?

	never		Poorly	well
Very well				
a. Dialectal Arabic	1	2	3	4
b. MS Arabic	1	2	3	4
c. French	1	2	3	4
d. Berber				
1. Kabyle	1	2	3	4
2. Mozabite	1	2	3	4
3. Shawia	1	2	3	4
4. Tamashckt	1	2	3	4

19. Do you write the following languages?

	very poorly	poorly	well	very well
a. MS Arabic	1	2	3	4
b. French	1	2	3	4

The following questions deal with the languages you speak at home. Use the categories provided below. Respond for each language.

20. Do you speak the following languages at home with your parents?

	Very often	Often	Sometimes	Never
a. Dialectal Arabic	1	2	3	4
b. M.S. Arabic	1	2	3	4
c. French	1	2	3	4
d. Berber				
1. Kabyle	1	2	3	4
2. Mozabite	1	2	3	4
3. Shawia	1	2	3	4
4. Tamashckt	1	2	3	4

21. Do you speak the following languages at home with your siblings?

	Very often	Often	Sometimes	Never
a. Dialectal Arabic	1	2	3	4
b. MS Arabic	1	2	3	4
c. French	1	2	3	4
d. Berber				
1. Kabyle	1	2	3	4
2. Mozabite	1	2	3	4
3. Shawia	1	2	3	4
4. Tamashckt	1	2	3	4

In the following part, read the statements carefully and then respond by circling the letter that represents your degree of agreement or disagreement.

A= strongly agree
 B= agree
 C= uncertain
 D= disagree
 E= strongly disagree

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. The use of French in the domains where it is now used slows down the spread of M.S.A. | A | B | C | D | E |
| 2. French will continue to play an important role in the Algerian educational system. | A | B | C | D | E |
| 3. French should be relegated to the same position as the other foreign languages (Spanish, Italian, English) taught in Algeria. | A | B | C | D | E |
| 4. Knowledge of these two languages is a source of pride for Algerians. | A | B | C | D | E |
| 5. Algerians who study in French get better jobs than those who study in Arabic. | A | B | C | D | E |
| 6. Scientific subjects such as physics and mathematics should be Arabized. | A | B | C | D | E |
| 7. Algerians who use French all the time have problems of cultural identity. | A | B | C | D | E |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. The importance of Arabic lies in the fact that it is the language of the Qur'an. | A | B | C | D | E |
| 9. All the domains of public administration should be Arabized. | A | B | C | D | E |
| 10. Arabophone students have an inferior intellectual level than their francophone counterparts. | A | B | C | D | E |
| 11. Arabic-French bilingualism is a source of cultural enrichment. | A | B | C | D | E |
| 12. One does not need to speak good French to get a high level position. | A | B | C | D | E |
| 13. Scientific subjects are easier to understand when taught in French. | A | B | C | D | E |
| 14. The use of French as a language of instruction opens doors to international communication. | A | B | C | D | E |
| 15. Modern Standard Arabic is a more beautiful language than French. | A | B | C | D | E |
| 16. Algeria will not be independent until Arabic has regained its rightful position as the working language of the country. | A | B | C | D | E |
| 17. Arabization is not complete because Francophone cadres are afraid of losing their positions and privileges. | A | B | C | D | E |
| 18. If I had the choice, I would take all my course in Arabic. | A | B | C | D | E |
| 19. Being educated means speaking French perfectly. | A | B | C | D | E |
| 20. The use of French in so many domains of public life is a sign of cultural neo-colonialism. | A | B | C | D | E |
| 21. The use of French as a language of instruction at all levels is a threat for Algerian identity. | A | B | C | D | E |
| 22. Modern Standard Arabic is more a language of literary tradition than | A | B | C | D | E |

scientific thought.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 23. Very little Arabic is needed to function in the Algerian work place. | A | B | C | D | E |
| 24. Arabization should not begin until qualified teachers and adequate materials are available. | A | B | C | D | E |
| 25. Modern Standard Arabic cannot be used as the only language of instruction. | A | B | C | D | E |
| 26. French is more adequate than Arabic for teaching sciences. | A | B | C | D | E |
| 27. The use of French in the domains where it is now used favors Algerian unity. | A | B | C | D | E |
| 28. The quality of teaching will plummet if Arabic is used as sole language of instruction. | A | B | C | D | E |
| 29. The Algerian educational system is ready to be Arabized. | A | B | C | D | E |
| 30. Bilingual education lowers competency in both Arabic and French. | A | B | C | D | E |
| 31. Modern Standard Arabic should be used for the teaching of all subjects at the university. | A | B | C | D | E |
| 32. The use of French as a language of instruction opens doors to careers in science and technology. | A | B | C | D | E |
| 33. French will remain a working language in Algeria for decades to come. | A | B | C | D | E |
| 34. Arabic-French bilingualism brings about a loss of identity. | A | B | C | D | E |
| 35. French is more adequate for teaching at the university. | A | B | C | D | E |

If you could change the way Arabization has been implemented in Algeria, what would you change?

APPENDICE E (SAAD 1992)

PERCENTAGE, CATEGORY, MEAN AND STANDARD DEVIATIONS OF
RESPONSES ON ATTITUDE SCALE

Item #	Strongly Agree %	Agree %	Uncertain %	Disagree %	Strongly disagree %	Mean	S.D.
01	39.9	18.7	12.4	11.3	17.7	3.52	1.5
02	21.5	14.1	14.1	21.5	28.9	3.22	1.53
03	30.3	28.2	08.8	20.4	12.9	3.44	1.42
04	41.3	31.0	11.3	06.0	10.2	3.88	1.30
05	40.1	20.8	12.3	13.0	13.7	3.60	1.46
06	27.8	19.0	12.0	13.4	27.8	3.06	1.60
07	28.2	25	16.2	16.2	14.4	2.64	1.41
08	62.0	15.5	09.2	02.8	10.6	1.85	1.30
09	38.0	26.8	11.3	11.6	12.3	3.67	1.40
10	20.4	12.3	14.4	16.5	36.3	3.36	1.56
11	37.3	34.5	12.7	07.4	08.1	3.86	1.23
12	27.1	28.9	12.0	19.7	12.3	2.61	1.39
13	31.7	15.5	14.8	18.3	19.7	3.21	1.54
14	32.0	25.2	13.7	14.1	14.3	2.54	1.44
15	50.4	20.8	13.4	08.1	07.4	3.99	1.30
16	52.1	15.1	10.2	10.2	12.3	3.85	1.45
17	26.1	22.9	17.6	17.3	16.2	3.25	1.43
18	24.6	18.3	16.2	13.0	27.8	2.99	1.56
19	01.8	03.5	06.7	22.5	65.5	1.54	0.90
20	32.4	24.3	15.5	16.5	11.3	3.50	1.38
21	38.0	27.8	09.2	14.1	10.9	3.68	1.39
22	18.7	21.5	11.3	14.8	33.8	3.24	1.60
23	16.9	29.6	16.5	19.0	18.0	2.92	1.37
24	50.0	29.2	11.5	04.6	04.6	1.85	1.09
25	20.4	23.9	19.4	18.3	18.0	2.89	1.40
26	22.5	23.2	12.0	20.1	22.2	2.96	1.49
27	09.2	13.7	21.5	22.2	33.5	3.57	1.32
28	18.3	17.6	14.8	23.9	25.4	3.20	1.46
29	18.0	25.4	18.3	19.7	18.3	3.04	1.39
30	14.1	19.4	15.8	29.9	20.8	3.24	1.36
31	23.9	18.7	12.0	21.1	24.3	2.97	1.53
32	21.5	30.6	14.8	16.9	16.2	2.76	1.39
33	11.3	18.0	29.6	23.6	17.6	3.18	1.24
34	14.4	15.8	18.0	29.6	22.2	3.29	1.36
35	31.0	27.8	09.2	14.1	17.6	2.59	1.49