

Comment la famille peut-elle favoriser la gestion d'un capital bi-plurilingue* et pluriculturel ?

*Naziha BENBACHIR***

Cette communication s'inscrit dans le cadre de notre travail de recherche portant sur la gestion du plurilinguisme en milieu professionnel : cas de la Sonatrach¹.

L'étude est construite essentiellement, sur une approche ethnographique² dont les principes reposent sur la participation du chercheur à la communauté étudiée. L'intérêt d'une recherche empirique se justifie par la volonté de connaître ce qui demeure encore trop opaque, c'est-à-dire non seulement les comportements et les interactions mais aussi et surtout les systèmes méthodologiques qui régissent la vie de nos acteurs.

Le corpus analysé, provient d'entretiens de recherche semi-directifs et de notes recueillies auprès de nos informateurs qui sont au nombre de 19 dont la plupart occupent le statut de cadre moyen ; ce sont des juristes, des économistes, des financiers, des ingénieurs et des cadres Ressources Humaines.

* On remarque le passage et l'évolution d'une terminologie sur la base « pluri » : plurilinguisme, répertoire plurilingue, pluriculturelle (Py (dir.), 2000 ; Coste, 2001, 2003 ; Castellotti (Dir.), 2001) et également la présence de la forme « bi-pluri » : compétence bi-plurilingue, enseignement bi-plurilingue (Billiez et al, 2000 ; Billiez, Trimaille, 2001 ; Sabatier, 2004 ; Billiez, 2005 ; Lambert, 2005 ; Castellotti et Moore, 2007) qui marque ainsi une opposition à la vision unitaire et associe la compétence en deux langues ou plus. (Thamin, 2007)

** Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

¹ Société nationale de transport et de commercialisation des hydrocarbures créée en 1963.

² Une recherche sur site qui a duré 3 ans.

La biographie langagière

Appréhender la gestion du plurilinguisme des cadres de la Sonatrach nous conduit plus largement à porter un intérêt particulier aux biographies langagières, c'est sans doute partager un tant soit peu avec Edgar Morin, la conviction selon laquelle « *avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re méditer, si nous transformons l'expérience en conscience nous sommes prêts pour un nouveau commencement.* » (Morin, 1991 :10).

Ainsi, le développement des biographies langagières devient l'un des outils novateurs mis en œuvre dans le cadre des démarches préconisées en didactique des langues cette pratique s'inscrit dans un vaste mouvement de retour au sujet (Delas, 2006 :11), le récit de vie et le témoignage l'un et l'autre d'ailleurs associés à une oralité sont appelés à connaître une vague sans précédent.

Nous considérons que toute recherche sur l'apprentissage des langues de même que toute forme d'enseignement doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel.

Pour la tâche enseignante, dans le but de choisir les options méthodologiques adéquates. Pour la tâche de recherche, pour pouvoir interpréter ce qui se passe dans l'entreprise ? Avec quelles attentes ? Avec quelles caractéristiques spécifiques ? Avec quels répertoires linguistiques et quelles expériences d'appropriation ? Dans quels contextes institutionnels et matériels ? Où apprend-on les langues ? A quel âge ? Dans quelles conditions ? A une époque où tout le monde acquiert au moins une ou même des langues dans lesquelles il a été socialisé, nous savons que chaque situation est un monde en soi que chaque histoire d'appropriation des langues est personnelle. Pour mieux comprendre la spécificité de tel contexte d'appropriation des langues il convient de réfléchir à la

diversité de plus en plus grande des environnements acquisitionnels et des lieux d'appropriation

En l'occurrence, la classe de langue ne constitue qu'un contexte parmi d'autres aussi bien scolaires qu'extra-scolaires ce qui est nouveau c'est la relativisation de la place du milieu institutionnel en général qui n'est plus considéré comme le seul contexte d'acquisition. Celle-ci pouvant se produire aussi au cours d'activités sociales, quotidiennes, des obligations professionnelles, les voyages créent de nouveaux contextes d'acquisition des langues et de nouveaux contextes plurilingues.

Le répertoire verbal

Les données analysées dans la présente contribution concernent la trajectoire sociale et scolaire, elles proviennent des discours que portent nos informateurs sur les comportements langagiers et les répertoires verbaux.

Issue de la sociolinguistique américaine des années 60, la notion de répertoire verbal prend rapidement une importance capitale pour la sociolinguistique. Elle va permettre aux chercheurs de considérer la totalité des « codes linguistiques » présents dans une communauté qu'ils appartiennent ou non à une même langue.

C'est particulièrement au sein des travaux sur les bilinguismes liés au courant migratoire que cette notion va se développer.

Initialement définie par Gumperz (1964 :77), la notion de répertoire verbal est considérée comme l'ensemble des variétés sociales et fonctionnelles.

Le répertoire verbal constitue l'ensemble des variétés phonologiques, morphologiques, lexicales, syntaxiques, qu'un locuteur mobilise selon les contraintes grammaticales et les règles sociales qui autorisent ou invalident certaines réalisations. Autrement dit, le répertoire verbal englobe l'ensemble des ressources communicatives mobilisées par un sujet pour communiquer dans des situations réelles, socialement et culturellement significatives, c'est-à-dire quel que soit le degré de

maîtrise qu'il en a, le statut, les fonctions et les valeurs sociales assignées à ces langues.

Le nombre de langues usitées et déclarées par nos enquêtés, nous conduit à justifier l'usage du terme de plurilingues³.

La plupart des enquêtés évoquaient l'arabe dialectal et l'arabe classique, cette dernière renvoie à la variété normée, elle est apprise à l'école :

« L'arabe généralement à l'école »

« L'arabe académique à l'école ».

« el arbia fi el collège »⁴

« ellougha el arabia fi licoule »⁵

-Par opposition à l'arabe dialectal, appris à la maison:

« El arbia fi el collège »⁶

« Ellougha el arabia fi licoule »⁷

«Eddardja fi ezzounka weddar»⁸

« arabe dialectal famille arabe classique école »

Nos enquêtés établissent une frontière par rapport à l'usage qu'ils en font, en attribuant à l'arabe le statut de langue et en considérant le dialecte comme une non-langue.

Ces statuts attribués sont « liés, on le voit, aux représentations qui leur sont attachées. Les images des langues (Matthey, éd., 1997) ainsi construites, au travers de critères essentiellement non linguistiques, reflètent des images de

³ La compétence plurilingue et pluriculturelle définie par Coste, Moore et Zarate a été adoptée, en 2001, par le conseil de l'Europe pour les langues. Elle est aujourd'hui, la clé de voûte des approches sociolinguistiques et didactiques du plurilinguisme pour rendre compte des réseaux d'interaction mais aussi et surtout des systèmes méthodologiques qui régissent la vie de nos acteurs.

⁴ « l'arabe au collège »

⁵ « La langue arabe à l'école »

⁶ « l'arabe au collège »

⁷ « la langue arabe à l'école »

⁸ « Eddardja dans la rue et à la maison »

locuteurs, et ce sont ces images, différentes en fonction des moments ou des interlocuteurs, qui se donnent à voir dans les choix de rattachements à certaines langues ou d'autres, tout comme dans les pratiques de langues » (Moore, 2006 : 31).

D'autres enquêtés vont aller jusqu'à la stigmatisation de l'arabe dialectal, ainsi ils répondaient:

« Ellougha el arabia à l'école eddarja c'est un dialecte »⁹

« Krazathoum louto hadi arabi hadi françaouia maarba »¹⁰

Il est bien entendu selon Moore que les « *dénominations parler, dialecte, patois ne désignent pas des différences purement linguistiques mais des différences ou plutôt des inégalités économiques, sociales et culturelles. Ces différences et ces inégalités sociolinguistiques sont le résultat de transformations historiques. Pas plus que les langues « nationales », les « dialectes » ne sont des produits « naturels » voir dans cette diversité linguistique des « niveaux » n'est pas satisfaisant non plus pour la bonne raison que cette notion de « niveaux » implique une hiérarchisation (...) reposant sur des critères socioculturels historiquement et non pas en soi explicables » (Moore, 2006 :46)*

Ceux qui opposent et stigmatisent les deux contextes d'appropriation, sont essentiellement des apprenants qui n'ont pas suivi un parcours arabisé mais bilingue.

Ainsi, la langue arabe réfère dans les réponses de nos enquêtés à des pratiques langagières diverses, l'arabe est la première langue acquise, la langue parlée majoritairement ou langue de scolarisation, néanmoins c'est l'école qui trace des frontières entre l'arabe classique et l'arabe dialectal. Ce dernier investi largement le contexte familial.

En l'occurrence, le tamazight n'a pas été occulté des réponses de nos enquêtés, en lui attribuant différentes désignations : tamazight¹¹, takbailit¹² et kabyle.

⁹ « L'arabe de l'école est une langue, eddarja c'est un dialecte »

¹⁰ « Krazathoum louto ce n'est pas de l'arabe c'est du français arabisé »

¹¹ Est le féminin du terme berbère 'amazigh' ; il désigne la langue et ses variantes.

¹² Désignation berbère de la langue kabyle.

D'autres langues viennent s'ajouter aux langues citées: le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

Le français qui jouit d'un statut particulier en raison notamment de causes historiques évidentes, il renvoie dans les réponses de nos informateurs à une langue « déjà là » dans le milieu familial, ainsi nos enquêtés déclaraient dans les entretiens:

« le français kount naaraf chwiya ma mère kanat tkarini »¹³

« Le français fi eddar »¹⁴

« fi eddar¹⁵ à la maison on parlait français »

Pour d'autres enquêtés, le français faisait déjà partie du paysage familial et du milieu social. Bien avant l'école, on l'utilisait avec la maman, le papa immigré ou les médias notamment dans ces réponses :

« à la maison on parlait français »

« français fi milieu j'ai appris tout jeune mes parents karyines je bouquinais aussi »¹⁶.

L'éveil aux langues et aux cultures intervient bien avant la scolarisation de nos enquêtés¹⁷, cette démarche ne vise pas « *un véritable « apprentissage » de langues, mais plutôt une « éducation » au(x) langages et au(x) langues* » (Cavalli, 2008 : 48)

La sensibilisation plurilingue est plus intégrée dans la société algérienne que dans le système éducatif.

Le français reste associé dans les réponses à la notion de capital, c'est notamment le cas de **Nadira**¹⁸ qui déclarait : «le français la

¹³ « Je connaissais un peu le français, ma mère m'apprenait »

¹⁴ « Le français à la maison »

¹⁵ « à la maison... »

¹⁶ « le français faisait partie du milieu ; j'ai appris tout jeune mes parents étaient instruits »

¹⁷ La sensibilisation plurilingue s'effectue à la maison ou dans des écoles privées pour les plus chanceux.

¹⁸ Nadira est cadre financier.

même chose que l'arabe transmis et appris, nous avons eu la chance d'avoir des parents qui parlaient français c'est beaucoup plus transmis qu'appris mon père était immigré ma mère était prof de français ».

Avoir des parents qui parlaient français est une chance selon ses termes, un capital qu'elle valorise.

Ce capital transmis par la famille, a été aussi cité par un autre cadre de l'entreprise dans cette note de terrain.

Note de terrain

«Le français c'est relatif à ma famille, à ma culture. Mon grand-père était aisé, il avait une imprimerie, il recevait les français chez lui c'était ses amis ; même s'il aidait les maquisards du FLN à imprimer les tracts de l'ALN¹⁹ dans son sous- sol. On est francophone du côté maternel, mes tantes, mes cousines et même leurs enfants »

Le français reste associé à l'idée de capital qui est mis en valeur et exhibé par certains enquêtés ; nous nous souvenons des propos d'une secrétaire qui parlait d'un cadre chargé de la gestion des appels d'offres internationaux dans l'entreprise. Elle le consultait souvent pour des corrections, elle nous le confiait dans cette note de terrain:

Note de terrain:

Enquêtée : il maîtrise le français, je vais le voir souvent pour correction, il est bien, je vais le voir discrètement.

Enquêtrice : pourquoi il est bien?

Enquêtée : chez eux on parle français; sa mère lit beaucoup en français.

Effectivement, le même cadre nous confiait lors de l'entretien que le français fait bien partie du paysage familial « français el

¹⁹ Armée de libération nationale.

milieu j'ai appris jeune mes parents karyines²⁰, je bouquinais ma mère lisait beaucoup »

Un capital transmis que notre cadre doit à ses parents, un rôle qui est souvent endossé par les mamans selon Moore:

« Quelle que soit la politique linguistique adoptée en famille, les femmes jouent un rôle critique dans l'établissement des rituels d'échanges et des pratiques de langues pour différentes raisons. D'abord, elles restent encore fréquemment les plus proches des enfants très jeunes, et elles ont moins l'occasion que les hommes d'occuper un emploi de tisser des liens en dehors de la cellule familiale ou du groupe des proches » (Moore, 2006 : 83).

Ce n'est pas le seul cadre qui jouissait d'un capital plurilingue et pluriculturel, c'est également le cas d'un autre ingénieur qu'on nous présentait souvent comme un modèle. **Karim** un ingénieur, qui voyageait souvent à l'étranger (Grande-Bretagne, Amérique, France, etc...)

Karim parlait toutes les langues arabes, français, anglais et même l'arabe classique. Un capital nourri au cours d'une scolarisation précoce bilingue dans une école privée à Alger.

D'autres enquêtés évoquaient la fratrie, de grands frères ou des sœurs qui ont fréquenté l'école française et qui ont facilité et initié l'apprentissage du français.

En revanche, une autre configuration se dessine dans l'entreprise chez d'autres cadres ayant fréquenté l'école algérienne, mais qui n'ont pas bénéficié des mêmes apports sociaux.

Le déséquilibre par rapport aux compétences chez ces cadres est relatif au contexte d'appropriation, notamment chez trois enquêtés que nous avons côtoyé lors de notre enquête.

Ces cadres n'ont pas bénéficié d'une sensibilisation plurilingue précoce et ont été pris en charge par l'entreprise²¹.

²⁰ «Mes parents étaient instruits... »

²¹ L'entreprise leur assure des formations dans l'entreprise.

Evoquant ses compétences **Ourab**²² disait « normalement l'arabe c'est la langue maternelle », c'est légitime de la maîtriser et de développer un haut degrés de compétence dans cette langue. Une langue qui recouvre, selon Louise Dabène (1994), deux entités:

« la notion de langue maternelle peut recouvrir principalement deux entités: c'est la langue première, acquise dans la petite enfance, se voit indéniablement investie d'une charge importante sur le plan langagier, mais aussi d'un point de vue à la fois symbolique, affectif, social et culturel, la langue qui a servi de support à la construction des « apprentissages fondamentaux », ou langue de référence (Dabène, 1994), constitue elle aussi une source capitale dans la mesure où c'est dans et à travers elle que s'est accumulé le « bagage métalinguistique » des sujets. (Dabène, 1994, 21 ; Castellotti, 2001 : 11).

Quand aux autres langues **Ourab** disait que c'est un plus « ghir hna nzidouhoum »²³. Considérant que c'est seulement dans la première langue la seule langue dans laquelle il a été socialisé, qu'il doit développer un niveau de compétence élevé.

L'allusion au contexte est exprimée de manière plus explicite dans les propos d'un autre enquêté « «l'arabe, je le parle, je l'écris, le tamazight je le parle makanch l'écriture, français je le parle je le comprends bien bessah andna le problème de communication parce qu'à la maison on ne parle pas le français, entre collègues kounnahadrou ygoulou tchi tchi»²⁴.

Le déséquilibre évoqué dans ces propos s'inscrit dans une trajectoire sociale, d'abord une pratique familiale qui n'a pas favorisé l'apprentissage du français « à la maison on ne parle pas le français ».

²² Cadre technique, ingénieur de formation.

²³ « Seulement nous on les ajoute »

²⁴ «L'arabe je le parle, je l'écris, le tamazight je le parle mais je l'écris, il n'est pas écrit ; le français je le parle je le comprends bien mais j'ai un problème de communication parce que à la maison on ne parle pas français, entre collègues si on parle français ils nous traitent de tchi tchi ».

Une pratique qui s'est prolongée avec le réseau amical qui n'encourageait pas le contact avec l'altérité, on risquait même selon ses propos d'être stigmatisés « entre collègues koun nahadrou ygoulou tchi tchi »

Le poids initial des représentations familiales et amicales a sérieusement défavorisé le sentiment d'altérité, un déséquilibre que l'entreprise essaie de combler en dispensant des formations et des mobilités.

D'ailleurs, ces cadres n'ont pas été les seuls à évoquer ce sentiment d'altérité vis-à-vis du français, une autre enquêtée l'explique parfaitement à travers cette note de terrain :

Note de terrain:

« Naziha tu n'as pas essayé de faire une recherche comparative koun chefti bin deux écoles primaires l'une dans un quartier populaire et l'autre dans un quartier résidentiel tchoufi la différence entre les deux par rapport au français ça va t'aider.

Kbarte fi les planteurs²⁵ un quartier populaire; ma mère était femme de ménage, je pense que si j'étais dans un autre milieu nkoun naaraf français.

Tu dois réserver une partie de ta recherche sur le milieu matensiche²⁶.

Notre enquêtée insistait à ce que nous incluons la variante « milieu social » dans notre recherche.

En conclusion, la plupart de nos enquêtés mettent en avant des compétences plurilingues, pour certains, partielles²⁷ ; le déséquilibre

²⁵ Un quartier populaire de la ville d'Oran.

²⁶ Naziha tu n'as pas essayé de faire une recherche comparative, tu aurais pu faire une comparaison entre deux écoles primaires l'une dans un quartier populaire et une autre école dans un quartier résidentiel tu vas voir la différence entre les deux. Moi j'ai grandi dans les planteurs un quartier populaire (..) je pense que si j'ai grandi dans un autre milieu je serais bien en français. N'oublie pas de réserver une partie de ta recherche sur le milieu.

se situait bien pour certains dans le contexte d'appropriation des langues.

Néanmoins, le rôle de l'école dans la construction d'une compétence plurilingue même partielle reste marginal, après dix ans d'apprentissage les représentations négatives demeurent ancrées dans le discours de nos informateurs

Ceci nous conduit à mieux comprendre les processus d'appropriation des compétences plurilingues et pluriculturelles dans les contextes sociaux qui dépassent le cadre scolaire

Toutefois, le rôle de la famille et du réseau de socialisation détermine de manière capitale la relation à l'autre. Zarate soulignait que l'expérience de l'étranger (de l'altérité) se construit dans un cadre historique et biographique familial et social.

Bibliographie

Castellotti, V., « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Coll. Dyalang, 2001, pp.9-31.

Coste, D., Moore, D & Zarate, G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Le français dans le monde. Recherches et applications, Apprentissage et usage dans le cadre européen*, Paris, Didier Eruditions, 1998, pp. 8-66.

Dabène, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.

Delas, D., « Instances du sujet et travail en biographie langagière. Le français dans le monde », *Recherches et applications*, 39, Paris, Clé International, 2006, pp. 12-17.

²⁷ Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence globale. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais faisant appel à différentes capacités et intégrant différentes « sous- compétences » ou compétences partielles » (Coste, Moore & Zarate, 1998:14).

Gumperz, J., *Language in social groups*, Stanford, Stanford University, 1971.

Moore, D., *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier [Coll. LAL], 2006.

Morin, E., *La méthode 4. Les idées*, Paris, Le Seuil, 1991.

Thamin, N., *Dynamique des répertoires langagiers et identité plurilingue de sujets en situation de mobilité*. Thèse de doctorat de l'université de Grenoble III. Grenoble, France, 2007.