

LES ENJEUX SOCIODIDACTIQUES POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE LES LANGUES MINORÉES COMME MÉDIATION DIDACTIQUE OU STRATÉGIE MÉTALINGUISTIQUE.

Youcef BACHA, Dr Hakim MENGUELLAT

-Doctorant, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes (L.D.L.T), Université de Ali Lounici -
Blida 2, Faculté des Lettres et des Langues, département de français, Algérie

-Université de Ali Lounici -Blida 2, Algérie

E-Mail : bachayoucef2016@gmail.com

Date de réception : 15/10/2019

Date d'acceptation : 14/05/2020

Date de publication : 17/06/2020

Youcef BACHA (bachayoucef2016@gmail.com)

Résumé :

Notre contribution se veut analytique d'une observation, in situ, de classe de français langue étrangère où nous questionnons l'impact de la langue de référence sur les interactions entre pairs en classe de FLE. En effet, notre intérêt est tout particulièrement porté sur ce questionnement car nous avons observé que les épisodes interactionnels, en classe, sont imprimés par une complication communicative dont les langues et/ ou variétés s'enchevêtrent. À partir d'un corpus enregistré dans une séance d'observation in vivo nous procédons à son analyse en nous appuyant sur une grille critériée, conçue à cet effet. Nous sommes partis de la question suivante : quel est l'impact de LR, si oui lequel, sur l'apprentissage du FLE ? Pour répondre à cette question, nous émettons l'hypothèse suivante : le recours à LR pourrait développer la compétence communicative des apprenants et (re)dynamiser les interactions en classe. Au terme de notre étude, nous avons abouti aux résultats montrant que le recours à la langue de référence joue une double fonction : pédagogico-didactique.

Mots-clés : didactique du plurilinguisme ; didactique intégrée ; intercompréhension ; observation de classe ; langue de référence.

ملخص

بحثنا هذا يتمحور حول دراسة اثر اللغة المرجعية في قسم اللغة الفرنسية وذلك من خلال دراسة التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ من جهة و التلاميذ فيما بينهم من جهة ثانية. اخترنا هذا الموضوع لأن معظم إن لم نقل جل المحادثات تتسم بطابع التداخل اللغوي. قمنا بتحليل تسجيل أجريناه في حصة اللغة الفرنسية وذلك من خلال الاستناد إلى بعض العناصر التي قمنا بتصميمها لهذا الغرض. ولمعالجة هذا الموضوع طرحنا السؤال الآتي : ما مدى تأثير اللغة المرجعية على تعلم اللغة الفرنسية مستندين في الإجابة عنه إلى فرضية مفادها : إن اللغة المرجعية تساهم في تطوير الكفاءة التواصلية وكذا التحفيز على التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ في القسم.

وفي الأخير يمكننا القول بان اللغة المرجعية تلعب دورا بالغا على المحورين البيداغوجي والتعليمي وذلك من خلال التحفيز على التفاعل داخل القسم وتبسيط المحتوى التعليمي وكذا تسهيل الفهم لدى المتعلم.

الكلمات المفتاحية : تعليمية التعدد اللغوي; التعليمية التكاملية; الفهم المشترك; ملاحظة في قسم اللغة الفرنسية; اللغة المرجعية.

Introduction

Cet article est le résultat d'une observation, *in situ*, de classe de français langue étrangère (désormais siglé FLE) où nous nous sommes intéressés à l'impact de la langue de référence¹ (dorénavant LR) sur les interactions produites en classe entre les co-acteurs (enseignant et apprenant(s)). Effectivement, notre choix est porté sur cette question car nous avons constaté que les interactions marquées par une complexification communicative (Kebbas et Abbès, 2012 : 35) dont les langues et/ ou variétés s'interpénètrent. A partir d'un enregistrement effectué dans un cours de FLE, nous procédons à son analyse en nous nous référons à une grille critériée, conçue à cet effet.

Nous sommes partis de la question suivante : quel est l'impact de LR, si oui lequel, sur l'apprentissage du FLE ?

Pour répondre à cette question, nous formulons l'hypothèse suivante : le recours à LR pourrait développer la compétence communicative des apprenants et dynamiser les interactions en classe.

Pour ce faire, nous esquissons, tout d'abord, un tableau succinct sur la situation sociolinguistique en Algérie, puis nous éclaircissons certains concepts cruciaux, telles la didactique du plurilinguisme, la didactique intégrée et l'intercompréhension entre les langues, nous semble-t-il important.

Nous passons, *in fine*, à l'analyse de notre corpus enregistré en nous appuyant sur une grille descriptive de l'observation de classe.

1. Complexité du contexte sociolinguistique en Algérie

Le paysage sociolinguistique algérien est profondément façonné, au fil du temps, par maintes civilisations qui sont dérivées des belligérances successives : phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française... A ce titre, cette cohorte civilisationnelle engendre *ipso facto* un mélange de maintes variétés linguistiques.

De facto, ce pays est (re)devenu, à l'ère actuelle, un champ-carrefour qui décèle fondamentalement un plurilinguisme et un pluriculturalisme incontestés, comme en témoignent Ph. Blanchet et P. Martinez :

L'Algérie est un espace dans lequel ont cours des variétés linguistiques multiples : arabe algérien avec différentes variantes locales, l'arabe dit «classique» qui est la langue de l'école, le français, le berbère avec différentes variantes locales (tamazight, kabyle, chaoui, targui), expression d'une diversité culturelle constitutive. (2010 : 205)

Dans cette lignée, la question du plurilinguisme ne pourrait se faire abstraction en Algérie, du fait que tout locuteur algérien se dote de nombreuses langues/varieties langagières. Cette situation d'enchevêtrement et de croisement des langues, se faisant jour en Algérie, a une incidence incontournable sur les pratiques langagières des apprenants en classe.

L'apprenant algérien est, dès la prime enfance, confronté perpétuellement à maintes variétés langagières avec leurs différentes variantes ayant cours : l'arabe dialectal et le tamazight, puis au cours de la scolarisation, il s'approprie d'autres langues normées telles que l'arabe littéraire ou classique, le français et les autres langues étrangères. Cette «mosaïque linguistique» dote l'apprenant de 3^{ème} année secondaire de langues vivantes d'un bi-/ plurilinguisme qui le baigne dans un contexte marqué par la diversité et la complexité langagière.

De facto, l'acquisition des langues et/ ou variétés sociales telles que l'arabe dialectal et le tamazight dans le contexte berbérophone et l'apprentissage des langues étrangères à l'école déconstruit le mythe babylonien patent ledit "monolinguisme" au profit d'un plurilinguisme latent.

Du reste, l'apprentissage de nouvelles langues, en l'occurrence le français langue étrangère entraîne un effet d'engouement-étonnement chez l'apprenant, en d'autres termes l'apprenant reçoit un nouveau système linguistique en partie ou entièrement différent de celui de sa propre langue ; ce fait le convie à faire écho à la langue source comme bouée de sauvegarde ou langue d'appoint en vue de s'accommoder au déséquilibre, de s'acclimater aux effets fluctués et de s'enfuir du «choc linguistique»² que pourraient entraîner l'apprentissage des langues étrangères. A cet effet, l'apprenant produit inéluctablement un «syncretisme» langagier ou un métissage de codes.

2. La didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme et/ ou les approches plurielles (Candelier et coll., 2007 : 07) exige pratiquement d'autres compétences aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Elle met en valeur, en fait, l'intersection entre langues acquises et apprises où les cloisons étanches entre les langues deviennent houleuses voire éradiquées. Ces approches se fondent essentiellement sur le va-et-vient entre l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et étrangères afin de développer une compétence métalinguistique³, comme l'expliquent J. Billiez et D.-L. Simon :

[...] des approches nouvelles visant, entre autres, à créer des circulations entre les enseignements des langues, redonner des sens aux apprentissages langagier à l'école, dissocier les habiletés, prendre en compte les passages entre les cultures, prendre appui sur les stratégies, développer les capacités métalinguistiques (2014 : 446)

En effet, l'enseignement plurilingue met en synergie quatre approches proposées par M. Candelier et coll. (2007) : l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues. Ces approches œuvrent pour donner lieu à un nouveau type de compétence dont les caractéristiques principales sont : *compétence déséquilibrée* qui démythifie la notion de maîtrise parfaite des compétences linguistiques dans plusieurs langues ou ce que nous dénommons autrement par le bilinguisme parfait. Elle est *évolutive* car la compétence plurilingue n'est pas une entité figée mais mouvante et changeante ; le caractère *partiel* de cette compétence «désacralise» le perfectionnisme linguistique et le modèle d'une compétence maxima ; *différenciée et décroisonnée*, cette notion explicite que l'entrecroisement et le décroisonnement des langues n'est pas une incompétence, mais en revanche un trait d'identité de locuteur plurilingue.

En définitive, la didactique du plurilinguisme exige l'acquisition d'une nouvelle formation où l'enseignant intègre - voire (re)valoriser- la langue maternelle et/ ou de référence en classe en tant que outil de médiation didactique et de stratégie métalinguistique².

3. La didactique intégrée

Dénommée autrement la didactique du plurilinguisme, elle met l'accent sur l'enseignement de plusieurs langues, à savoir les langues maternelles et les langues étrangères et/ ou secondes qui se fonde sur l'établissement de circulation entre leur enseignement.

La didactique intégrée, quant à elle, fait le point sur l'ensemble de compétences et de savoirs langagiers afin de développer un apprentissage plurilingue et pluriculturel. En nous appuyant sur les pré-acquis de l'apprenant, nous pouvons enseigner les autres langues tout en mettant en synergie le « déjà-là » avec les savoirs antérieurs de la langue à apprendre.

De surcroît, la didactique intégrée valorise le croisement et le décroisonnement des langues acquises et apprises, Ch. Reissner souligne que « *la didactique intégrée vise à mettre en réseau l'ensemble des compétences et savoirs langagiers, en vue de développer l'apprentissage plurilingue et pluriculturel.* » (2015 : 670)

Dans cette perspective, la didactique intégrée accentue la relation interlinguistique et insiste *a fortiori* sur la capacité de médiation entre les langues maternelles et/ou de référence et les langues étrangères en vue de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'apprenant, à ce propos M. Bono et S. Melo-Pfeifer explicitent la caractéristique fondamentale de la compétence plurilingue : « *On insiste ainsi sur les circulations interlinguistiques, sur les capacités de médiation[...]* ». (2012 : 64)

4. L'intercompréhension

Nous entendons par «intercompréhension» le rapport qui rallie les langues et/ ou variétés et tout particulièrement les langues de la même filiation ou de parenté génétique. Elle met en valeur l'exploitation de nombreuses sources linguistiques à l'intérieur d'une situation de communication, dans le sens où l'apprenant prend appui sur les pré-acquis de la langue source afin d'appréhender les autres langues, à ce propos A. Lambelet et P.-Y. Mauron soulignent que :

la capacité de comprendre des textes (oraux et/ou écrits) dans une famille de langue en particulier. Sur le modèle des tamis, elles proposent des exercices ciblés sur la reconnaissance du contexte global, des mots cognats, des structures syntaxiques partagées, etc. Leur objectif est donc avant tout le développement de stratégies de compréhension de langues non-apprises, ainsi qu'une prise de conscience des ressemblances entre la langue-cible et la langue de l'école ou une autre langue maîtrisée par les élèves. (2016 : 786)

Dans ce contexte, le décroisonnement produit entre les langues est conçu comme construction de l'identité de locuteur plurilingue, puisant dans diverses sources langagières pour entreprendre une communication effective. En fait, le maillage de l'intersection des langues facilite la compréhension des fondamentaux de la/ des langue(s) étrangère(s) à partir de la mise en place des assises de la langue première ; et ce s'établit finalement par la mise en exergue des convergences-divergences entre les langues.

5. Méthodologie de travail

5.1. Choix du public

Nous avons opté pour les apprenants de troisième année secondaire Langues vivantes (3^{ème} AS. LV.), public de notre recherche. Notre choix s'est porté spécifiquement sur celui-ci en

raison de la richesse de son répertoire plurilingue : arabe littéral, dialectal, français, anglais... Ainsi s'agit-il, d'une part, d'un niveau scolaire constituant l'étape ultime des trois paliers : élémentaire, collégial et secondaire, et d'autre part, le seuil d'éventuelles études supérieures. Ces jeunes scolarisés déjà ont une conscience et une compétence linguistique car ils ont étudié la langue française, durant leur parcours d'apprentissage, pendant plus de huit ans.

Ce faisant, ce public nous permet de mettre en évidence leur répertoire linguistique et les stratégies qu'utilisent les apprenants pour communiquer. En effet, la coexistence de cette pluralité langagière au sein de la classe entre les langues vernaculaires⁴ comme l'arabe dialectal et véhiculaires⁵ telles que l'arabe littéraire ou littéral et le français chez les apprenants de 3AS. LV. nous amène à nous interroger dans quelle mesure telles langues peuvent se rencontrer voire s'interpénétrer. Cette coexistence des langues génère *ipso facto* une incidence de la/ des langues confinées pratiquement dans l'oralité sur le français en tant que langue scripturale réduite au premier rang d'une langue étrangère.

5.2. Outil d'investigation et collecte des données

Nous avons confectionné une grille de description de classe de FLE, car nous avons jugé utile, d'un point de vue analytique, que telle grille est adéquate à la tâche assignée étant donné que l'oral est toujours vu en classe comme objet polymorphe, instable et souvent improvisé se mesurant pratiquement selon le contexte de la tâche, la consigne requise et les objectifs assignés, en ce sens J.-P. Cuq et I. Gruca expliquent que :

formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l'oral ou à l'écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques et/ ou institutionnels. Il ne peut donc y avoir un seul modèle d'évaluation pour une compétence. (2005 : 216)

Par l'intermédiaire de telle grille, nous visons un certain nombre de critères qui s'opèrent de façon graduée, à l'entrée de telle grille figure la compréhension du sujet et de la consigne, en d'autres termes nous visons l'appropriation de la tâche requise par l'apprenant, puis nous passons aux connaissances linguistiques : phonétique, discursive... Enfin, nous clôturerons ce tableau par les attitudes et les comportements manifestes qu'adoptent les co-acteurs dans les relations d'échange en classe ou « *l'espace de parole* » selon l'expression de R. Bouchard (Vigner, 2015 : 52). À cela s'ajoute deux critères, en l'occurrence les tours de parole, cités en amont, qui nous renseignent sur le nombre de répliques des dyades en classe, en l'occurrence enseignant et apprenant(s) et apprenant-apprenant et le nombre de vocables de LR introduits dans les discours pédagogiques des pairs, ainsi que la traduction, cité en aval de la grille, qui est un facteur puissant dans des relations pédagogiques imprimées éminemment par la diversité langagière et culturelle.

Cet ensemble de critères nous offre une assise théorique afin d'observer de près le degré d'interaction entre pairs, l'impact de LR sur la motivation des apprenants et l'interaction en classe du FLE, ainsi que la qualité des discours des co-acteurs, en l'occurrence l'enseignant et les apprenants. Dans la transcription de nos corpus nous désignons par "E.", l'enseignant, par "e." élève garçon et par "ee." élève féminin. Nous utilisons, par ailleurs, l'abréviation "es." pour les élèves, et "E.+es.", enseignant et élèves.

6. Résultats et discussions

6.1. Répartition des tours de paroles

Acteurs	E.	e.	ee.	es.	E.+es.	E.+ee.	Total
Tours de parole							
Nombre de tours de paroles	108	32	32	35	14	01	222
Total	108	99		15			

Le tableau supra montre la répartition des tours de parole des co-acteurs de classe. Globalement, il s'agit de 222 tours de parole se répartissant ainsi : 108 pour l'enseignant atteignant une moyenne trop élevée comparativement aux autres acteurs. Tandis que les tours de parole des élèves sont au

total 99 se répartissant équitablement entre les deux sexes : 32 pour chacun. Les interventions collectives des élèves atteignent le nombre 35 tours de parole, un nombre qui est plus proche de celui des deux sexes. Viennent après les interventions collectives des élèves et de l'enseignant dont le nombre global est 15 tours de parole se distribuant ainsi : 14 entre enseignant et apprenants et 01 tour de parole entre enseignant et apprenant.

Il est à noter que la lecture de ces chiffres montre, d'une part, une répartition très inégale de la prise de parole entre enseignant (E) et élèves (es.) ; et d'autre part, une distribution quasi-égale entre les tours de parole de la participation collective des élèves (es.) et celle individuelle : garçon (e.) et fille (ee.).

6.2. Nombre de vocables de langue de référence

Acteurs	Vocables de la langue de référence	Total
E.	البلاد/حرقة/ حراقا/كيف/كيف/ تقريب / مسافات/ ولا لا	08
e.	الشروق/ حرقة/ تقليص/ المسافات /تقليص/ المسافات/مسافات/متقونا/الأم /ثقافا	10
es.	بلاد/ثقافا	02

De ce tableau, il ressort les pratiques langagières de l'enseignant et des élèves. En effet, l'enseignant introduit des mots de l'arabe dialectal - faisant partie même du registre familier de la langue française - dans son discours pédagogique pour exemplifier les arguments étayant l'antithèse ([bl&ɛd] ; [harga]) et mieux les emphatiser ([kifkif] ; [walala] = ou non) ; il traduit, en outre, l'expression de l'apprenant ([Taqribmasāfāt] = raccourcir les distances). Les mots de la langue arabe y sont insérés correspondent au type d'alternance intra-phrastique.

Par ailleurs, l'élève intervient en langue arabe pour s'informer de la traduction de l'expression arabe ([Taqribmasāfāt] = raccourcir les distances) ou pour fournir une réponse à la question posée par l'enseignant (normée = [matqûna]/ la mère = [ɛlom] / culture = [taqāfa]) ou exemplifier le discours de l'enseignant ([šorûq] = un journal édité journallement en langue arabe). L'insertion de ces termes correspondent conformément au type d'alternance inter-phrastique, se produisant entre deux phrases.

Enfin, l'intervention des élèves a pour objectif de traduire les termes insérés dans le discours de l'enseignant : pays = [bl&ɛd] ; culture = [taqāfa].

6.3. Respect du sujet et de la consigne

Le sujet a été assimilé par les apprenants après une série d'explications : l'enseignant pose, d'abord, des questions pour mettre l'apprenant au cœur du sujet ; quant à ce dernier, il a évoqué des termes génériques « *sujet apposé* » (internet/ réseaux sociaux » et progressivement- via les questions d'orientation- l'apprenant trouve la réponse adéquate « *facebook* » « *sujet posé* ». Ensuite, l'enseignant porte le sujet au tableau tout en demandant à l'élève de le lire. Il pose des questions, en amont, relatives à la structure globale du texte argumentatif ; en contrepartie, les réponses fournies par les apprenants sont brèves comme « *antithèse, arguments, deux thèses...* »

Du reste, l'explication du sujet coïncide avec celle de la structure canonique du texte argumentatif ; cette scène est régie interactivement par le jeu de question-réponse, comme nous le remarquons dans la plage suivante :

-Q. E. *quels sont les mots clés ?*

-R. e. *facebook*

-R. es. *Réseaux sociaux..les amis...*

-Q. E. *qui contient des arguments et*

-R. E+es. *et des exemples*

-R. es. *antithèse*

-Q. E. *c'est le point de vue que vous allez défendre ولا ولا (ou non ?) c'est ça ! (sourire)...alors la thèse défendue qui sont des*

-Q. E. *combien de thèse dans ce sujet ?*

-R. es. deux thèses.

La quasi-totalité des questions posées par l'enseignant sont perçues comme propos générateurs de la parole de l'élève ou plutôt comme questions explicatives :

- Q. E. *Toutefois..n'est pas un moyen important ? ...exprime l'oppo..*
- Q. E. *La solitude ! alors cause la solitude c'est une cause ?*
- Q. E. *Sont nocif pour les yeux..alors on va dire déchire ou bien cause la myopie on va dire ça ? on va prendre la myopie comme exemple...bien ! cause la myopie ...encore*
- Q. E. *De réviser (rire) ! vous révisez plus vos leçons c'est ça ce que vous voulez dire ?*
- Q. E. *On a deuxième thèse ou ce qu'on appelle antithèse?...*

Pour faciliter la lecture, nous avons résumé ce qui vient d'être expliqué dans le schéma suivant il donne à voir les diverses étapes sus-citées du cours :

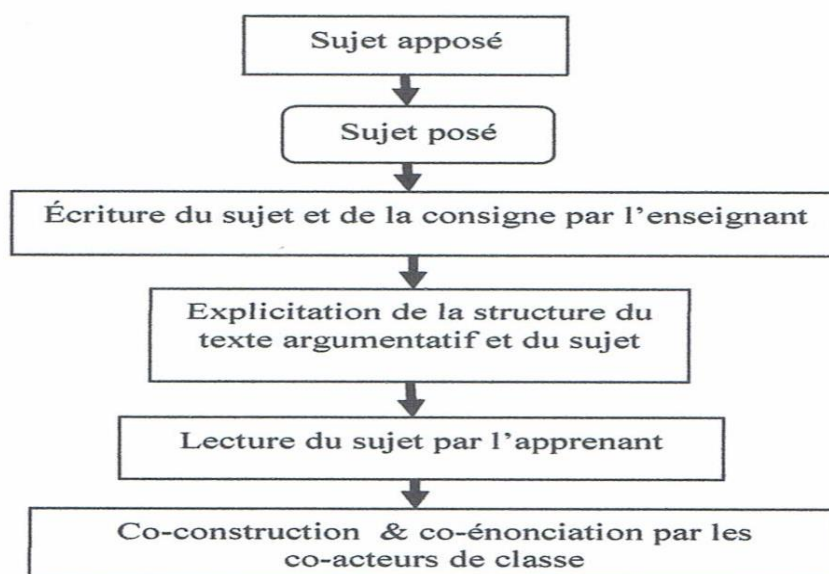


Figure : Schéma représentatif de la structure du cours

6.4. Prosodie et fluidité discursive

Les réponses qu'offre l'enseignant se déterminent, en gros, par une rythmicité scandée et lente comme *soli+tude/ thè+se/ dé-sa-vantage/ l'oppo+sition/ d'entre+tenir/ mater+nelle*

6.5. Prononciation et intonation

Sur le plan phonétique, nous remarquons un écart de certains mots dans le discours de l'enseignant, tels : rassemble au lieu de rassembler ; [i]ne drogue au lieu de [y]ne drogue ; Br[i]llon au lieu de Br[u]illon ; li[ô]s au lieu de li[ê]s.

Par ailleurs, la liaison est manquante dans certains mots prononcés par l'élève, notamment entre l'article contracté « des » et le substantif « yeux » : [dəzjø] au lieu [dezjø] et entre la conjonction de subordination « que » et le pronom indéfini « on » : [kekɔ̃] où il ya un hiatus éminemment non respecté.

6.6. Morphosyntaxe

L'enseignant emploie « il (nous) aide à (se) cultive » : « se » au lieu de « nous »

Quant aux élèves, ils se dotent d'un vocabulaire restreint et imprécis qui relève, en gros, d'un langage familier et usuel tel que : *statut / inconvenient/ contre révision/ gaspiller le temps/ annoncer/ contacter/ un peu/ tchat...*

En outre, certaines structures introduites par les apprenants sont mal formulées et qui nuisent, en partie ou entièrement, au sémantisme, et le lexique introduit est quelquefois en discordance avec le thème de débat. Prenons comme illustration les séquences verbales ci-après :

il séparer une relation et une famille/ contre révision/ monsieur dans la maison celui qui utilise tablette c'est pas comme les autres/ porter les jeunes dehors du pays pour faire des choses pas bien / monsieur comme les hommes qui ont...perdu les annonces des enfants/ monsieur[↑] chacun besoin de métier/ monsieur c'est un outil de la mort

6.7. Cohésion et cohérence du discours

Nous constatons que la structure argumentative du discours est respectée, dans le sens où l'enseignant conditionne, respectivement, par le biais d'une série de questions les réponses fournies par les apprenants, en passant de la structure extrinsèque du discours argumentatif (contenant) à la structure intrinsèque (contenu).

En ce sens, l'agir collectif est fortement dominant dans les réponses des apprenants.

-Q. E. Le texte comporte quoi en premier temps

-R. es. une introduction

-Q. E. Dans l'introduction..qu'est-ce que vous allez présenter ?

-R. es. Facebook

-Q. E. Dans le développement..qu'est-ce qu'on doit faire..la première des choses

-R. es. les arguments

-Q. E. Combien de thèses dans ce sujet ?

-R. es. deux thèses..pour et contre

Par ailleurs, les répliques concises fournies par les apprenants sont complétées et étoffées par la rhématisation introduite dans l'intervention de l'enseignant.

-R. e. il sépare les relations et une famille

-Q. E. Voiiiiilà...sépare sépare...séparation c'est une cause eh ! directe de séparation entre couple..entre mari et femme qui veut dire détruit les relations.

-R. e. annoncer

-Q. E. Voilà annoncer...son CV pour chercher du travail.

-R. ee. monsieur donne peu de cultures

-Q. E. Il nous aide à se cultiver..c'est ça[↑] avoir de la culture..euh[↑] un moyen de culture

6.8. Attitude communicative et interactive

Nous observons que la (re)prise de parole entre dyades en classe est non respectée, dans la mesure où l'intervention de l'apprenant intercepte, de temps à autre, le discours de l'enseignant ; en revanche ce dernier se fait écho quelquefois à des termes régulateurs de manière à réajuster les propos de l'apprenant :

-R. e. monsieur..monsieur

-Q. E. Avoir de la culture..attends

-R. e. Donner des informations

-Q. E. Attends[↑] attends[↑]

-R. e. Commençons par avantages.

6.8.1. Interpellations

6.8.1.1. Propos de l'enseignant et de l'apprenant

L'interpellation est afférente uniquement aux adverbes d'acquiescement « oui », « alors » et « encore », où l'enseignant prend alors acte de ce qui vient de se déclarer après l'apostropheur « monsieur » introduit par l'apprenant. Dès lors, nous constatons l'absence radicale de l'appellation explicitée par les dénominations d'apprenants.

-R. e. monsieur

-Q. E. Oui

-R. e. monsieur

-Q. E. Encore/ oui

-R. es. monsieur

-Q. E. Oui

6.8.1.2. Reformulation des propos

L'intervention des propos de l'enseignant dans certaines séquences a pour objectif de reformuler voire restructurer le discours de l'apprenant. Elle apparaît, en fait, comme une sorte de «métadiscours» sur le discours de l'apprenant.

- R. ee. Utiliser facebook pour faire un communication ↑
- Q. E. Voilà ↑ on utilise facebook pour communiquer / alors facilite la communication..ce que vous voulez dire c'est ça !
- R. e. monsieur ↑ c'est un outil de la mort
- Q. E. C'est un outil d'annonce..qui veut dire
- R. e. sont nocif pour les yeux ↓
- Q. E. Sont nocif pour les yeux alors on va dire déchire ou bien cause la myopie
- R. ee. monsieur.. est-ce que je peux dire éviter l'étude
- Q. E. ...on a pas besoin de faire des études dans des établissements scolaires

6.8.1.3. Redondance des propos

Nous constatons la co-occurrence de certaines répliques dans le discours de l'enseignant, nous en évoquons quelques-unes ci-après.

6.8.1.3.1. Propos de l'enseignant

- C'est un gaspillage de temps...gaspillage de temps
- Sépare sépare séparation c'est une cause eh ! directe de séparation.
- Couper les relations avec les autres quand on coupe les relations avec les autres...on reste seul on reste seul
- La solitude/ alors cause la solitude c'est une cause la solitude
- sur vos brillon sur vos brillon
- Alors on utilise pour communiquer, alors c'est un moyen de communication autrement dit, c'est un moyen de communication, c'est un moyen...communication.
- Alors facebook donner des informations donner des informations.
- C'est un outil d'information ... outil d'information donner des informations.
- L'internet très bien quand on parle de l'internet qu'est-ce qu'on trouve sur internet
- Les liens liens
- rapprocher..on dit rapprocher les distances.
- c'est ça ! ou bien raccourcir c'est mieux que rapprocher n'est-ce pas ! pour avoir le sens eh ! le sens c'est plus juste c'est raccourcir les les distances
- Qu'est-ce que on va annoncer sur facebook ? Qu'est-ce que on va annoncer sur facebook ?
- le bled...le bled le bled le bled

6.8.1.3.2. Propos de l'apprenant

Aucune récurrence n'est constatée dans les répliques des apprenants, mise à part le seul vocable itératif « chat », ce dernier est employé par l'apprenant de façon répétitive en tant que terme certificateur de son propos. En somme, cette absence de répétition dans le discours est attribuable à la concision des séquences verbales étant donné que ces dernières sont réduites à de brefs extraits discursifs voire des mots.

es. Tchat tchat

6.9. Traduction

L'enseignant recourt à la langue française pour traduire l'expression arabe. Quant aux apprenants, ils répondent hâtivement- voire inconsciemment- en dialectal aux questions posées par l'enseignant.

- R. e. monsieur تقليص المسافات [taqlismasāfāt]
- Q. E. On dit rapprocher les distances ...c'est ça ! ou bien ...c'est raccourcir les les distances
- Q. E. C'est quoi la culture ?
- R. es. ثقافة [taqāfa]
- Q. E. C'est quoi l'émigration ?
- R. e. حرقا [ħarqa]
- Q. E. Pourquoi on dit la langue maternelle ?
- R. e. الأم [om]
- Q. E. Qu'est-ce qu'on dit dans l'arabe classique ?
- R. es. لبلاذ [blād]

Discussion des résultats

Nous remarquons un dialogisme discursif «interdiscours» - fait remarquable et récurrent - entre l'enseignant et les apprenants en classe. Effectivement, LR agit sur un continuum d'influence sur les pratiques interactives et interlocutives des apprenants en classe, en d'autres termes elle encourage notamment la parole de l'apprenant et suscite sa motivation pour apprendre en posant des questions et en dynamisant l'effet d'interaction entre dyades : enseignant et apprenant(s) et apprenant/apprenant. A cela s'ajoute que le discours de l'enseignant qui n'est en vérité qu'un métadiscours sur le discours de l'apprenant ayant pour fonction principale d'explicitier les vouloir/pouvoir dire de l'apprenant.

De cette observation, il ressort finalement deux éminentes fonctions dont réjouit LR en classe du FLE :

Primo, une fonction pédagogique car son usage dynamise les interactions verbales entre pairs, que ce soit entre l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants eux-mêmes. Aussi éveille-t-elle la motivation chez l'apprenant dans la mesure où elle libère sa parole et suscite un rapport interactif entre les apprenants eux-mêmes, étant donné que les tours de parole entre les apprenants sont répartis à part égale. Cette pratique se fonde pratiquement sur une pédagogie participative et interlocutive où les élèves co-agissent et (inter)agissent.

Secundo, LR remplit une fonction didactique, dans le sens où l'enseignant et les apprenants s'y réfèrent pour débloquent une situation problème résistante. Effectivement, le recours à cette langue constitue « une bouée de sauvetage » qui permet en fait de surmonter des écueils linguistiques rencontrés à travers la mise en place des procédés métalinguistiques comme l'explicitation des énoncés, la synonymie des mots, la comparaison, etc. qui sont des acquis de LR, dont le transfert-positif ne nuit aucunement à l'apprentissage du FLE.

Conclusion

Via les résultats obtenus, nous apportons des éléments de réponses à notre problématique de départ. En effet, LR joue une fonction pédagogique et didactique à la fois. *Primo*, pédagogique car elle permet de dynamiser les interactions verbales entre pairs à travers la collaboration et la co-action et de susciter également la motivation d'apprentissage chez les élèves. *Secundo*, didactique car son intégration en classe contribue au développement de la compétence linguistique en réception et en production. Elle permet, d'une part, à l'apprenant de débloquent des situations-problèmes en surmontant les obstacles et en facilitant l'accès à la compréhension et à la production ; et d'autre part, elle facilite la tâche pour l'enseignant en s'appuyant sur le « déjà-là » de l'élève. Bref, nous partons des connaissances acquises pour appréhender les connaissances apprises, car l'intervention de LR apparaît finalement comme « stratégie métalinguistique » lors d'une situation obstacle résistante.

Cet apport que détient davantage LR pour l'apprentissage du FLE nous incite à prendre une voie ambitieuse, somme toute, envers la « déminorisation » (Billiez, 1994 : 79) et la « socio-didactisation »⁶ des langues minorées/ minorisées dont l'objectif d'éradiquer le « hiatus » entre le dehors et le dedans, en d'autres termes elles (re)pensent/ repensent le rapport entre « [...]l'enfant et l'élève ; entre le monde social et le monde scolaire ; entre la vie des langues dans leurs variations et la langue épurée des programmes scolaire[...] ». (Rispaïl, 2012 : 237)

Ce lien entre le dehors (la société) et le dedans (l'école) renforce la relation entre les connaissances acquises et celles apprises, et dynamise l'interaction et la production en classe.

Références bibliographiques

- Billiez, J. et Simon, D.-L., 2014, « L'extension du domaine de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme », In : Troncy, Ch. (dir.), 2014, *Didactique du plurilinguisme, Approche plurielle autour de M. Candelier*, PUR, Rennes.
- Billiez, J., 1994, « Déminoriser l'enseignement de l'arabe en France, une utopie ? » In : Martinez, F.-S. et alii, *Las lenguas en la Europa Comunitaria, Las lenguas de minorias*, Ed. Rodopi B.V., Amsterdam-Atlanta, GA.
- Blanchet, Ph. et Martinez, P., 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situation francophone*, EAC, Paris.
- Bono, M. et Melo-Pfeifer, S., 2012, « La compétence plurilingue dans une perspective socio-constructiviste et (co-) actionnelle », In : Alao, G. et al., *Didactique plurilingue et pluriculturelle : acteur en contexte médiatisé*, EAC, Paris.
- Candelier, M. (coord.), 2007, *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Conseil de l'Europe, Version 2*.

Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

Kebbas, M. et Abbès A.-Y., 2012, « La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ ou de complexification de la communication », In : Abbès A.-Y. et Kebbas (dir.) *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique n° 1 Décembre : revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah (SocLeS)*.

Klinkenberg, J.-M., 1999, *Des langues romanes*, De Boeck & Larcier s.a., Bruxelles.

Lambel, A. et et Mauron, P. Y., « *Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions* », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 28 octobre 2016, consulté le 13 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/esp/786> ; DOI : 10.4000/es.p.786.

Reissner, Ch., 2015, « la recherche en plurilinguisme », In : Claudia Polzin-Haumannet Wolfgang Schweickard, *Manuel de linguistique française*, Belin/ Boston, Walter de Gruyter GmbH.

Rispail, M. (dir.), 2012, *Esquisse pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, Paris : L'Harmattan.

Rispail, M. (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Vigner, G., 2015, *Le français langue seconde*, HACHETTE LIVRE, Paris.

Notes

¹ Langue de référence est une langue de médiation didactique, elle peut être les langues de famille ou autres, sur laquelle prend appui l'apprenant afin de s'approprier une autre langue- seconde ou étrangère.

² Médiation didactique et stratégie métalinguistique : processus sur lequel s'appuie l'enseignant en tant qu'outillage afin d'explicitier le contenu d'enseignement et un moyen d'étayage pour l'apprenant afin d'accès à la compréhension/ production.

³ Choc linguistique, terme que nous formulons sous le modèle de « choc culturel » de Choen-Émerique (1984) pour désigner la situation de rencontre entre deux systèmes linguistiques l'un endogène et l'autre exogène tels l'arabe et le français et qui occasionne conséquemment un effet de heurt pour l'apprenant.

⁴ Selon Rispail, la métalinguistique « *il s'agit de capacités ou d'habiletés à tenir un discours sur la ou les langues que l'on côtoie, capacités qu'on peut entraîner dans la classe par des activités spécifiques de comparaisons, traductions, adaptations, écoutes, etc.* » (2017 : 81)

⁵ Langues vernaculaire sont des langues et/ ou variétés utilisées dans le domaine informel et qui sont confinées souvent dans l'oralité.

⁶ Selon Klinkenberg « *Les langues véhiculaires sont celles que des communautés ou des individus séparés par leurs variétés adoptent momentanément pour favoriser leur échange (de quelque nature que soient ceux-ci : commerciaux, religieux, amoureux, etc.)* » (1999 : 72)

⁷ Sociodidactisation, terme formulé sous le modèle de « didactisation » ou de « contextualisation », que nous introduisons afin de désigner l'introduction des langues minorées en classe comme outil de médiation didactique ou langue d'appoint.