



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ز)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

De la nécessité d'une réflexion épistémologique en sociodidactique du plurilinguisme et de l'interculturel : de la reconceptualisation à la formation

Youcef BACHA

Laboratoire de Didactique de
la Langue et des Textes

Université de Blida²

Hakim MENGUELLAT

Université de Blida

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 09 N° 03 Juillet – Décembre 2020/pages 48-77

Référence : BACHA Youcef et MENGUELLAT Hakim,
«De la nécessité d'une réflexion épistémologique en
sociodidactique du plurilinguisme et de l'interculturel : de la
reconceptualisation à la formation», Didactiques Volume 09
N° 03 Juillet – Décembre 2020, pp.48-77,
<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

De la nécessité d'une réflexion épistémologique en sociodidactique du plurilinguisme et de l'interculturel : de la reconceptualisation à la formation

On the necessity for epistemological reflection in sociodidactics of plurilingualism and intercultural: from reconceptualization to training

Youcef BACHA¹

Laboratoire de Didactique de la
Langue et des Textes
Université de Blida2

Hakim MENGUELLAT²

Université de Blida 2

Reçu : 12/ 04/ 2020

Accepté : 04/ 10/ 2020

Publié : 10/ 01/ 2021

Résumé

Notre contribution se veut un retour réflexif et épistémologique sur quelques phénomènes saillants et complexes, essaimés et fort répandus dans les champs sociolinguistique et didactique. Notre positionnement étique et émique a pour objectif ici de réinterroger les concepts et de proposer des pistes de réflexion qui dotent aussi bien le personnel enseignant que l'apprenant d'une posture épistémologique leur permettant de ne pas transférer et/ou didactiser seulement les savoirs et les savoir-faire, mais de les questionner et les décortiquer pour les ré-explore et les ré-exploiter.

Mots-clés : réflexion épistémologique, didactique du plurilinguisme, sociodidactique, conceptualisation, formation

Abstract

This article is an epistemological study about some complicated and prominent phenomenon which are recurrent in sociodidactics and educational field. This study aims at rewriting some concepts and

¹ bachayoucef2016@gmail.com

² hakimmenguellat@yahoo.fr

suggesting new helpful methods for both teachers and students to examine expertise so that they can discover and develop not only simplify and exchange it.

Keywords : epistemological thinking, multilingualism didactics, sociodidactics, concepts, training

ملخص

بحثنا هذا يهدف إلى دراسة ابستمولوجية لبعض الظواهر البارزة و المعقدة التي تكتسي المجالين اللساني الاجتماعي و التعليمي. دراستنا هاته الظاهرية و الباطنية هدفها إعادة النظر في بعض المصطلحات واقتراح بعض السبل الجديدة لتمكين الأستاذ و كذا المتعلم ليس فقط من تحويل و تبسيط المعارف و المهارات و لكن فحصها و دراستها من أجل اكتشافها و إعادة استخدامها.

الكلمات المفتاحية: التفكير الابستمولوجي، تعليمية التعدد اللغوي، التعليمية الاجتماعية، المفاهيم، التكوين

Introduction

L'émergence de la sociodidactique comme discipline bi-face (Rispaïl, 2012) ou comme champ carrefour englobant à la fois une sociolinguistique et/ou une sociologie du langage et une didactique contextualisée (Blanchet et Asselah-Rahal, 2009 ; Blanchet et Chardenet, 2011) a bouleversé les pratiques et les concepts. Ce fait interpelle les chercheurs soucieux et les didacticiens praticiens à porter tout à la fois un regard veillant et rénovant tant sur les pratiques de classe que sur la conception terminologique, du fait que tout changement de pratique est intimement lié à la conception théorico-méthodologique et inversement.

Pour ce faire, nous structurons notre travail en trois phases scintillantes :

➤ *Description du contexte sociolinguistique algérien :* Nous désignons la situation sociolinguistique en Algérie par la complication et la simplexité berthozienne, au lieu de la

complexité morinienne (Morin, 2005) qui est une notion fréquemment et éminemment essaimée dans les travaux sociolinguistiques menés en Algérie depuis presque trois décennies.

➤ *Rénovation terminologique et conception épistémologique* : Afin d'examiner le phénomène du changement terminologique, notre contribution porte sur une réflexion épistémologique sur certaines notions socio-didactiques que nous avançons de notre part : français de référence sociale, sociodidactisation, sociopédagogie, choc linguistique et zones proximales de rencontre. L'articulation conjointe de ces notions nous a permis de théoriser une nouvelle approche que nous appelons : théorie du choc linguistique.

➤ *Perspectives pour une formation sociodidactique* : Au terme de cette présente contribution, nous traçons des pistes sociodidactiques permettant aux enseignants d'avoir une nouvelle posture pédagogique afin d'innover leurs pratiques didactiques.

1. De la complexité à la complication sociolinguistique

Lorsque nous envisageons qualitativement la situation sociolinguistique en Algérie, nous saisissons un ensemble de traits chaotiques caractérisés par l'hétérogénéité des représentations et la « complication » (Morin, 2005, p. 93)³ des faits linguistiques et culturels qui sont difficiles à parcelliser au sens morinien (référence au concept « du tout et des parties ») plutôt que la complexité qui abolit les frontières entre les oppositions, le manichéisme et la bi-polarité et montre que le monde est fait de complémentarité.

En effet, la question du *status* et du *corpus* (Queffélec et al., 2002, p. 67)⁴ des langues en Algérie est insaisissable en raison du

³ La complication qui est l'enchevêtrement extrême des inter-rétroactions, est un aspect, un des éléments de la complexité [...] la complication est un des constituants de la complexité.

⁴ *Status* : tout ce qui caractérise la langue sur le plan institutionnel et officiel, à savoir son officialité, sa place, ses fonctions telles qu'elles sont décrites dans le discours officiel ; *corpus* : l'ensemble des usages et de ses emplois réels,

caractère *complémentaire/antagoniste* (Morin, 2005, p. 99)⁵ des langues : suivant les principes de *l'hologrammie et la récursivité* ; le plurilinguisme algérien est déterminé par de nombreuses variétés et/ou langues (parties) qui forment une langue communément partagée (tout), alias *la darija* ou l'arabe dialectal. A ce propos, Ph. Blanchet et S. Asselah-Rahal expliquent cette situation caractérisée par le paradigme de la complexité.

Les principes complexes (issus de l'analyse systémique) d'hologrammie, selon lequel le fonctionnement du tout rétroagit sur les parties notamment pour permettre son homéostasie, c'est-à-dire son adaptation évolutive à son environnement, invitent à considérer que c'est l'ensemble qui donne sens et sa dynamique aux parties qui le constituent, et non l'inverse [...] une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout. (2009, p. 10)

La complexité des faits ne caractérise pas uniquement les discours des locuteurs et tout particulièrement les apprenants, mais aussi la « *discrepance* » entre la situation d'apprentissage et celle d'usage des langues ; c'est pourquoi, il est nécessaire de repenser le rapport entre la *situation* (Blanchet, 2012, p. 11)⁶ didactique et le *contexte* (Blanchet, *ibidem*)⁷ dynamique des langues.

En ce sens, il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation : l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait

effectifs, dans ses multiples interactions avec les autres langues présentes sur le marché linguistique.

⁵ Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes.

⁶ Le réseau ponctuel d'interactions mutuelles directes entre des acteurs-locuteurs ici et maintenant lors d'une observation participante.

⁷ Ce vers quoi ou sur quoi ne converge pas la focale/ ce qui n'est pas au centre de la focalisation/ ce depuis quoi on règle les focales (y compris le contexte du chercheur et de la recherche) [...] c'est donc une construction et non une donnée.

partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2009, p. 10)

2. Un nouveau concept éclairant : la simplicité de Berthoz

Après la simplicité qui traite les faits selon un modèle simpliste et la complexité qui perçoit les phénomènes selon un pattern complexe, nous témoignons de l'émergence d'un maître-mot "simplicité" dérivé du domaine de neuroscience et qui prend un usage fréquent dans le domaine du commerce et de la décoration. Il est utilisé initialement par les géographes en 1950, comme l'explique Alain Berthoz :

Le mot « simplicité » (en anglais simplicity) est utilisé par les géographes depuis les années 1950 et il est un usage courant dans les domaines du commerce ou de la décoration. Néanmoins, ces utilisateurs ont un intérêt limité [...]. (2009, p. 10)

Dans cette perspective, la simplicité n'équivaut pas à la simplicité mais elle est fondamentalement liée à la complexité avec laquelle elle possède une racine identique. A. Berthoz définit la simplicité comme principe simplificateur.

Le cerveau doit trouver des solutions relèvent de principes simplificateurs. Elles permettent de traiter très rapidement, avec élégance et efficacité, des situations complexes, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir. Elles facilitent, dans l'intersubjectivité, la compréhension des intentions d'autrui. Elles maintiennent ou privilégient le sens. Elles peuvent impliquer des détours, une apparente complexité, mais en posant les problèmes de façon originale. (ibid., p. 17)

Nous empruntons à ce modèle quelques concepts comme *la mémoire, la généralisation, la flexibilité, l'adaptation au changement et le détour* qui ont un rapport avec les faits langagiers, notamment les stratégies qu'utilise l'apprenant lors du passage d'une langue à l'autre.

En effet, l'apprenant algérien possède évidemment un répertoire langagier ou le « déjà-là » qui constitue le socle fondateur de tout apprentissage, auquel il se réfère afin de maintenir efficacement la situation de communication. Cette opération correspond au principe de « *mémoire* » qui se définit par l'auteur comme « *souvenir d'une expérience passée doit pouvoir être utilisé dans l'action présente ou pour prédire les conséquences futures de l'action.* » (*ibid.*, p. 23)

Le deuxième principe dénommé la « *généralisation* » qui s'explique par la mise en place des mouvements et des stratégies mémo-gestuelles pour combler les lacunes qu'éprouve l'apprenant. « *L'origine de la pensée réside dans la nécessité de bouger, dans le mouvement.* » (*ibid.*, p. 24)

D'après l'essai-erreur, l'apprenant met un ensemble de stratégies de transfert, de surgénéralisation, d'analogie lui permettant de surmonter les difficultés langagières. Ces stratégies entreprises correspondent au principe de « *flexibilité et l'adaptation au changement* ».

Un organisme doit pouvoir, pour résoudre un problème, percevoir, capturer, décider ou agir de plusieurs façons (vicariance) pour s'adapter au contexte, compenser des déficits, affronter des situations nouvelles, mais, pour avoir à sa disposition un répertoire de solution, il ne faut pas qu'il soit plongé dans la complexité. (*ibid.*, p. 23)

Enfin, le « *détour* » est un concept phare par le biais duquel l'apprenant utilise un ensemble construit de mécanismes de simplification pour rendre l'information accessible. L'exemple donné par A. Berthoz, dans son ouvrage *La simplicité*, du

chirurgien qui travaille sur l'image de l'organe transmise par une caméra installée dans le corps du patient qui fournit au chirurgien une perception du toucher sur l'organe grâce au capteur situé au bout de l'instrument (coelioscopie) ; ce «*détour*» facilite la tâche du chirurgien. L'exemple cité élucide à bon escient le processus réflexif de l'apprenant : de schématisation, de flexibilité et de possibilité de consulter une "*banque de langues*"⁸ à laquelle il recourt lors de la communication en tant que stratégie facilitatrice.

En définitive, la «*simplicité* » est un modèle épistémologique ayant un rapport avec le langage humain qui peut être substitué aux actes kinésiques tels que le langage analogique : geste, face, hochement de tête... bref, elle transforme le sens des mots en signifiante référentielle. Ce processus transformationnel correspond au principe de *vicariance* (Le Tallec-Lloret, 2014, p. 73-85)⁹ qui désigne la gestuelle ou la stratégie compensatoire d'un déficit ou d'une difficulté linguistique. Ceci est utilisé dans le but de faire comprendre ou de se faire comprendre.

*Le langage fait partie des mécanismes de la simplicité puisqu'il permet de simuler la réalité en lui substituant des signes, des symboles. Le caractère universel des lois qui sous-tendent le langage est maintenant bien établi, et ces règles simplifient la compréhension d'autrui ; dans le même temps, la diversité des langues permet à chaque peuple, à chaque culture, d'exprimer ses originalités. (Le Tallec-Lloret, *ibid.*)*

3. Français de référence sociale (FRS)

Nous définissons le statut de la langue française en Algérie par le syntagme Français de Référence Sociale (siglé FRS), notion que nous inventons. Quoiqu'elle soit reléguée au statut d'une langue

⁸ Nous désignons, par ce terme, le répertoire verbal de l'apprenant qu'il utilise dans toute communication hétérogène et hétéro-glossique.

⁹ Vicariance : le principe selon lequel un organisme recourt à un mécanisme distinct pour parvenir à un but similaire, l'exemple donné par Berthoz (2013, p. 36) d'une personne qui marche dans l'obscurité et qui doit se diriger à tâtons, c'est-à-dire en substituant à sa vue neutralisée la combinaison de sa mémoire des lieux, [ses] habitudes motrices et [son] sens tactile.

étrangère, la langue française demeure foncièrement et éminemment la langue de la praxis communicative. En effet, l'observateur du contexte algérien est frappé d'emblée par l'omniprésence de cette langue dans l'espace public : les enseignes, les écriteaux, les pancartes, etc. sont transcrits en langue française, ainsi que les interactions quotidiennes qui sont fréquemment imprimées par l'intégration - consciente ou inconsciente - de vocables français. Cet usage abondant et prépondérant du français au quotidien démythifie son statut en tant que langue étrangère ou seconde et lui confère sa véritable position « naturelle », que ce soit dans la sphère publique ou institutionnelle, en tant que langue de référence sociale.

4. La langue de référence, bouée de sauvetage (LR)

Dans une perspective spécifiquement didactique, LR sert d'apport pour la construction de l'apprentissage d'une nouvelle langue en développant chez l'apprenant une capacité métalinguistique et métacognitive qui facilite l'intercompréhension entre les langues : l'apprenant transfère « *les fondamentaux* » de LR à l'apprentissage de nouveaux systèmes linguistiques ou d'autres langues. Cette opération permet d'asseoir les nouveaux apprentissages sur le déjà-là. En ce sens, A. Elimam souligne :

Le maghribi préparerait une meilleure acceptation-assimilation de l'arabe moderne. Le socle sur lequel repose tout accès à la connaissance (et cela dans quelque langue que ce soit), c'est la langue maternelle. La prendre en considération, c'est favoriser les accès à tous les autres savoirs. (2015, p. 210)

A cet effet, la langue de référence est conçue comme le « déjà-là » sur lequel se greffent les autres langues et qui leur donne du grain à moudre, à ce propos V. Castellotti note que : « *Lorsque, en effet, une seule langue de référence est présente pour servir de repère aux élèves, pour leur permettre d'asseoir et d'ancrer les*

nouveaux apprentissages, pour les amener à déduire les premières hypothèses de leur interlangue.» (2001, p. 11)

Elle consiste, en fait, en l'établissement d'un pont efficient de transmission du système linguistique acquis aux autres langues à apprendre. Elle fertilise le terrain d'apprentissage dans la mesure où l'apprenant transfère aisément les stratégies dites acquises de LR aux autres langues à apprendre de manière à faciliter l'apprentissage, à ce propos V. Castellotti explique que : «*la langue de référence sera très largement tolérée, voire même dans certains cas encouragée [...]»* (*ibid.*, p. 19)

Cette hybridation des langues se fonde sur la *rétroaction pro-action* - concepts que nous empruntons à C. Puren - du fait que l'apprenant se met dans une « odyssée » linguistique : en passant de LR à la langue étrangère et vice versa.

La *rétroaction* est une action en retour sur LR tandis que la *pro-action* est un procédé cognitif projeté sur la langue étrangère et/ou apprise (Puren, 2017).

Cet incessant aller-retour d'une langue à l'autre dénommé l'« *interlangue* » ou l'intercompréhension entre les langues - terme promu par les didacticiens et les psycholinguistes du bi-plurilinguisme dont nous citerons L. Dabène, B. Py, R. Porquier, G. Lüdi, S. P. Corder, M. Candelier, etc. - qui s'introduit dans le champ de la didactique du plurilinguisme et qui développe chez l'apprenant une sorte de « *grammaire approximative* ».

De ce fait, l'apprenant met en œuvre divers procédés tels que *la simplification, la perméabilité, l'instabilité...* de faire en sorte que l'appropriation de nouvelles langues puisse se clarifier progressivement. A ce propos, V. Castellotti corrobore cette thèse : « *[...] des phénomènes diversifiés de rencontre de langues qui peuvent apporter un éclairage nouveau pour mieux comprendre et expliciter le statut et les fonctions de certaines productions discursives [...]»*. (*ibid.*, p. 18)

Enfin, ces processus rendent l'apprentissage accessible en débloquent des situations-problèmes et en facilitant l'accès à la compréhension et à la sémantique ; à cet égard, l'apprenant puise

dans un répertoire linguistique insulaire dont les langues s'entrecroisent dans le but de (re)construire une compétence communicative plurilinguistique.

Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). (Candelier, CARAP, p. 8)

5. Socio-didactisation (SD)

La sociodidactisation est une notion que nous inventons pour désigner l'action menée sur les langues minorées/minoritaires dans le contexte scolaire comme stratégie didactique ou langues d'appoint afin d'apprendre une nouvelle langue. Effectivement, l'usage de ces langues en classe facilite l'apprentissage des autres langues, car l'apprenant s'appuie pratiquement sur le "déjà-là" de la langue acquise pour (pouvoir) s'approprier les outils linguistiques de la langue à apprendre.

En effet, *la socio-didactisation* des langues minorées en classe consiste à établir une médiation didactique – langues ponts - entre le « connu » et l'« inconnu », entre le simple et le complexe et entre l'endogène et l'exogène.

D'une part, l'enseignant s'appuie sur la langue de l'apprenant pour pouvoir opérationnaliser le contenu d'enseignement et optimiser les objectifs escomptés ; et d'autre part, l'apprenant prend appui sur les acquis de LR pour assimiler les nouvelles connaissances et s'échapper au « choc linguistique ».

6. Socio-pédagogie (SP)

Cette notion est forgée sous le modèle de psychopédagogie ayant pour objectif d'élargir le champ de l'interprétation des faits langagiers en dépassant le modèle psychologique qui circonscrit l'analyse des phénomènes aux comportements psychologiques – faits latents - de l'apprenant et la pédagogie tout court qui accorde une importance exclusive au rapport enseignant/apprenant. Toutefois, les déterminants sociétaux notamment LR exercent

une fonction fondamentale dans l'apprentissage et auxquels est liée l'identité psycho-langagière de l'apprenant.

En effet, la prise en compte de LR en classe dynamise les interactions entre les co-acteurs de la classe : enseignant/apprenant(s) et apprenant/apprenant et développe également une pédagogie participative et un discours dialogique et interlocutif au détriment de la monopolisation de la parole et la polarisation de la tâche pédagogique (pédagogie magistro-centriste).

7. Choc linguistique (CL)

Cette notion formulée sous le modèle de « choc culturel » d'E. Cohen et de G. Zarate pour désigner une situation d'engouement-étonnement à laquelle sera(it) exposé chaque apprenant lors de l'appropriation d'une nouvelle langue. En effet, d'une part, l'effet d'engouement est dû au fait que l'apprenant éprouve une réaction émotionnelle et une fascination face à la découverte d'une nouvelle langue ; d'autre part, l'étonnement ou plutôt le « choc linguistique » est provoqué par les effets agitateurs tels que l'anxiété, le malentendu, l'insécurité, l'incompréhension des faits linguistiques... Cette situation de l'« *Inconnu* » occasionne *ipso facto* une perte de repère et une angoisse.

En somme, le recours à la *socio-didactisation* constitue le noyau dur de l'apprentissage du FRS car il permet la facilitation et l'atténuation, voire l'abolition, du Choc Linguistique.

Nous présentons ci-dessous une théorie que nous élaborons afin de développer une voie d'accès à l'apprentissage du FRS.

8. Théorie du choc linguistique (TCL)

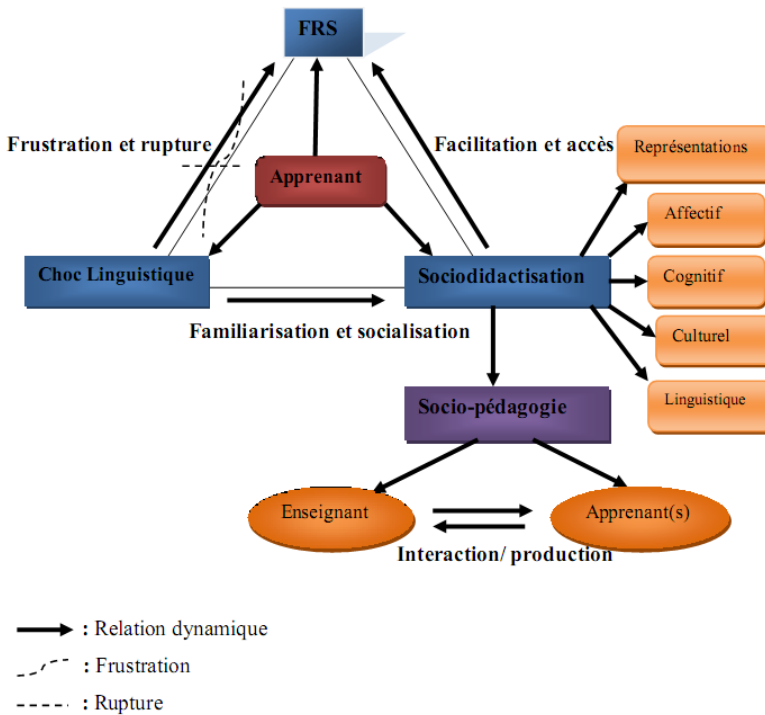


Figure 1 : Théorie du Choc Linguistique (CL)

Nous esquissons le schéma ci-dessus qui montre le positionnement épistémologique de l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage du FRS : lorsque l'apprenant passe par les langues dites minorées vers l'apprentissage du FRS, il *accède* aisément à l'information (la phase de *familiarisation* et de *socialisation*). Cela se fait à travers le recours à la/aux langue(s) de référence¹⁰ qui se fraye(nt) un chemin vers l'appropriation du FRS. Toutefois, nous remarquons quand il s'oriente vers l'apprentissage du FRS sans médiation didactique, en l'occurrence SD, il est exposé à l'effet du CL qui provoque une *frustration*, voire une *rupture*, qui est l'effet incontesté d'un système linguistique entièrement différent de sa langue de référence.

¹⁰Le pluriel désigne la pluralité des langues référentielles acquises par l'apprenant.

Il est à noter que *la sociodidactisation* apparaît, dans le schéma, comme l'élément phare et puissant car elle renferme une trame *multi*-dimensionnelle sur laquelle se greffent des traits variés et combinés : *l'affectif* car l'apprenant est déterminé par des émotions qu'il éprouve lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ; *le cognitif* qui lui permet de résoudre des problèmes et surmonter des difficultés ; *le culturel* se rapporte à la culture qui est l'arrière-fond de toute pratique pédagogique ; *le linguistique* s'explique par le fait que LR constitue le socle fondateur sur lequel se fondent les nouveaux apprentissages ; *les représentations* s'imprègnent des faits sociaux : tendances, attitudes et perceptions qui guident les pratiques apprenantes. La *socio-pédagogie* en tant que notion qui prend en compte les conditionnements sociétaux de l'apprentissage, notamment le rôle que joue LR dans les interlocutions/interactions entre co-acteurs en classe.

Finalement, la prise en compte de toutes les dimensions susmentionnées favorise l'apprentissage d'une nouvelle langue, étant donné que les nouvelles connaissances se greffent et se fondent sur les acquis dont la combinaison et l'articulation facilitent l'apprentissage.

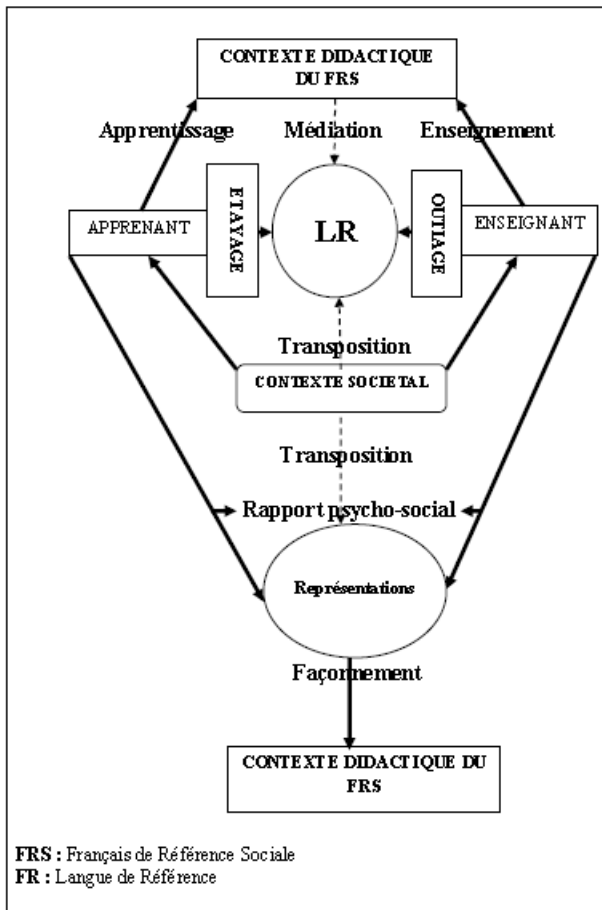


Figure 2 : Schéma représentatif du positionnement épistémologique de la langue de référence et des représentations sociales

La configuration *supra* montre le positionnement épistémologique de LR et des représentations sociales en tant que deux concepts inhérents à la sociolinguistique qui établissent une corrélation avec le contexte didactique.

En effet, la *transposition* de LR dans le contexte didactique du FRS¹¹ en tant qu'*outil de médiation*, à laquelle se

¹¹ Nous définissons le FRS comme l'usage sociétal de la langue française, car le français, en Algérie, n'est ni une langue étrangère (FLE) ni seconde (FLS)

réfère l'enseignant pour *outiller* ses pratiques didactiques en explicitant le contenu épistémique et maintenir également la relation pédagogique en renforçant le rapport affectif avec l'apprenant à travers la mise en mots du contexte sociétal.

Du reste, elle constitue pour l'apprenant un médium d'*étayage* sur lequel il prend appui afin d'accéder au sémantisme et à la compréhension du discours, elle développe aussi un processus métalinguistique qui facilite les normes grammaticales et lexicales de la langue à apprendre.

Quant aux représentations sociales, l'enseignant et l'apprenant sont imprégnés d'attitudes et de perceptions sur lesquelles se fondent les pratiques de classe. Effectivement, les représentations sociale (positives vs. négatives) sous-tendent, voire conditionnent, toute pratique didactique notamment l'intégration de LR dans l'enseignement-apprentissage du français.

Notons que les co-auteurs de classe - apprenant et enseignant - sont déterminés *a priori* par un *rapport psychosocial* se fondant sur la mise en valeur du socle commun, en l'occurrence l'image portée sur LR qui est le référent identitaire et identificatoire de l'apprenant (l'identité langagière).

In fine, les représentations et LR jouent une fonction centrale : ils reconfigurent, d'une part, la pratique langagière en classe selon l'usage que nous en faisons, soit ils consolident les apprentissages soit les ralentissent et les invalident ; et d'autre part, ils exercent une fonction pédagogique du fait qu'ils renouent ou interceptent - fait immanent à la perception et à l'usage de LR - le rapport entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant.

9. Zones Proximales de Rencontre (ZPR)

qui se limite à un usage institutionnel ou un statut politique, mais au contraire elle embrasse fortement le contexte sociétal dans sa diverse diversité.



Figure 3 : Zones Proximales de Rencontre

Le concept de « zone muette » conçu par Guimelli et Deschamps se définit comme un ensemble « [...] de cognition, qui, tout en étant disponibles, ne seraient pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production » (Chokier et Moliner, 2006). Elle se fonde sur un intra/anté-discours et une étude introspective, autrement dit il y a des séquences ou mots qui ne sont pas verbalisés par le locuteur interrogé dans le but de maintenir son estime de soi et d’entreprendre une image positive (inhibition du non désirable).

Nous avons élaboré la notion de « Zones Proximales de Rencontre » qui s’appuie sur l’étude des séquences verbalisées et communément partagées entre les enquêtés.

La figure ci-dessus montre les ZPR entre enseignants et apprenants. Nous observons des propriétés communément partagées qui sont inhérentes, en particulier, aux représentations des co-acteurs et aux fonctions de LR.

Nous constatons, en haut, les « représentations négatives » que se font les enseignants et les apprenants de LR : « *l'absurdité langagière* » du fait que cette langue est perçue comme une structure linguistique reposant sur une syntaxe chaotique et impure. Quant à *la complexité langagière*, elle se justifie par le fait que cette langue résulte d'un brassage de langues enchevêtrées (*lingua franca*) : arabe, française, espagnole, tamazighe, turque...

En outre, *l'exclusion et l'auto-exclusion* sont exprimées par le fait que son usage en classe pourrait conduire à la diminution du statut de l'enseignant et du niveau scolaire de l'apprenant.

Par ailleurs, nous constatons que les co-acteurs s'accordent sur des caractéristiques positives comme la « *fonction métalinguistique* » qu'exerce LR sur l'apprentissage du FLE, où l'apprenant et l'enseignant y recourent afin d'effectuer *une réflexivité* (Beacco et al., 2016, p. 41)¹² sur la langue à apprendre, en l'occurrence le FLE. Ceci pourrait débloquer des situations-problèmes résistantes (*bouée de sauvetage*).

Aussi, LR exerce une fonction extralinguistique que nous appelons « *fonction socialisante* » où la mise en œuvre de cette langue en classe permet à l'apprenant de se libérer des contraintes linguistiques ; l'enseignant met en mots le contexte sociétal afin d'inscrire l'apprenant dans une situation de familiarité en racontant des anecdotes, des fragments de récits...

¹² La réflexivité contribue à créer une prise de distance par rapport à celles-ci, sous la forme d'une certaine conscience des processus que l'on met en œuvre pour apprendre. L'apprenant fait de son apprentissage ou de ses expériences un objet d'analyse et de connaissance de soi. On s'accorde à considérer que cette distanciation améliore les capacités d'acquisition et de transfert des connaissances ainsi que le contrôle de la mise en œuvre des compétences acquises ou en voie de l'être.

Certains vocables ont des propriétés sémantiques spécifiques dont la traduction demeure réductrice, voire déviante. Il existe des idiotismes et des plurivoques qui ne peuvent être rendus par d'autres termes.

En guise d'illustration, nous reformulons dans le tableau ci-dessous quelques séquences verbales qui sont des Zones Proximales de Rencontre entre les co-acteurs : enseignants/apprenants.

Les pratiques pédagogique-didactiques doivent extrapoler l'espace restreint de la classe pour appréhender le contexte sociétal en tant que donnée en perpétuelle construction, sur lequel s'appuient les recherches menées en sociodidactique. L'enseignant devrait inscrire ses pratiques dans une « contextualisation didactique » et un « contexte sociétal » en dépassant la conception d'une langue maternelle vers toutes les langues qu'a rencontrées l'apprenant. Cela peut être recueilli par des biographies langagières pour déceler le plurilinguisme latent et les représentations ensevelies dans les discours des apprenants.

Nous proposons des pistes de formation pédagogique aux enseignants pour les sensibiliser au plurilinguisme et aux langues de leurs élèves, car nous devrions pratiquement partir du déjà-là de l'élève pour enseigner l'« inconnu » et le « complexe ». Comme le suggère synthétiquement cette assertion d'un élève de terminale : *« lorsque nous parlons, nous utilisons l'arabe dialectal inconsciemment car il fait partie de notre vie et nous aide à apprendre le français. »*¹³

Cela nous amène à réfléchir fondamentalement à des pratiques pédagogiques innovantes, loin de la norme et du discours soutenu, d'où la nécessité de mettre en place de nouvelles pistes socio-didactiques pour prendre en charge les langues de famille en classe.

¹³ Extrait d'un entretien mené dans le cadre de notre thèse de doctorat.

Le tableau ci-après donne à voir quelques déclarations verbales des co-acteurs (enseignants et apprenants) reflétant une unanimité représentationnelle¹⁴ :

ZPR	Enseignants	Apprenants
Complexité langagière	-Pluralité de langue/ le dialecte c'est une pluralité de langue ça vient je sais pas moi du Turc/ de l'espagnol/ des gens utilisent maint'nant ce dialecte et ils ne savent pas d'où provient ? / D'où provient cette langue ce dialecte ce mot ? ils ne savent pas d'où provient ? Donc là ! est-ce que on va se contenter d'expliquer le français ou bien d'où vient ce mot de dialecte/ pourquoi ce partager entre deux ? Pourquoi jeter l'élève dans une ambiguïté ?/ comparatif entre une langue écrite et une langue qu'on peut pas écrire (E. 5)	-Mélange de toutes les langues/ c'est pour ça on utilise l'arabe classique (E.1)
Absurdité langagière	-Je ne vois pas des règles dans les dialectes/ je ne vois pas des règles/ et puis je trouve que ça n'a pas de féminin c'est-à-dire aléatoire/ ça n'a pas de féminin/ ça n'a pas de pluriel/ ça n'a pas de règles (E. 5)	-Langue cassée français arabe anglais / n'est pas belle (E.1) -Ces mots de l'arabe dialectal n'ont aucun sens (E.2)

¹⁴ Des entretiens semi-directifs que nous avons menés dans le cadre de notre thèse de doctorat, sous la direction de Dr Hakim Menguellat, Université de Ali Lounici-Blida 2 (Algérie).

<p>Exclusion et auto-exclusion</p>	<p>-donc je n' peux pas/ je peux pas je peux pas donner/ le prononcer en classe pa[R]c'que je n' sais pas// pa[R]c'que je sais pas pa[R]c'que l'élève après un jour va dire c'est le professeur qu'il a dit/ pour lui le professeur c'est un guide c'est un dictionnaire/ donc c'est une source fausse/ moi je suis pas sûr de l'explication de ce mot (E. 5)</p> <p>-Ça démunie mon statut quoi en tant qu'enseignant (E. 5)</p>	<p>-Que je parle en arabe/ je m'intimide/ je rabaisse mon niveau le maximum /ce n'est pas bien sûr/ parce que c'est la langue français /il faut que je parle sa langue (E.2)</p> <p>-Le prof de français parle français c'est pas l'arabe/ Non c'est pas mon niveau/ niveau 3^{ème} année / (E. 2)</p>
---	---	--

<p>Fonction métalinguistique</p>	<p>-lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens donc/ je lance le mot en arabe voilà ! (E. 2)</p> <p>-quand je vais expliquer des mots difficiles j'utilise l'arabe (E. 3)</p> <p>-pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe c'est/ c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important/ on parle pas toute la séance avec la langue maternelle/ mais on essaie d'expliquer les mots difficiles avec la langue maternelle/ pour moi c'est important. (E. 3)</p> <p>- Il n'a pas compris bien !/ on est arrivé à la situation de blocage/ de déblocage (rire) je débrouille en arabe ! (E. 5)</p> <p>-Pour moi/ le rôle des langues maternelles a un rôle important/ pourquoi ?/ c'est un rôle important pourquoi ? c'est essayer de simplifier le sens les mots difficiles/ en général j'explique pas la leçon avec la langue maternelle/ j'explique j'ai dit des mots (E. 3)</p> <p>-si je vais l'utiliser pour que je sorte de l'ambiguïté/ pour que je minimise le temps/ pa[R]c'que le mot étudié qu'on veut comprendre prendra beaucoup de temps/ toute une situation pour l'expliquer/ là peut-être là je vais le dire/ puisque l'accès au sens se ferait plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française/ beaucoup de temps pa[R]c'que comme vous savez la compréhension du mot est très sensible/ très sensible (E. 5)</p>	<p>-Pac'qu'il y a des mots français/ on parle en la maison dans la famille/Chodielle / les ars/ rideau/ tabla la table etc. (E. 1)</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">Bouée de sauvetage</p>	<p>-l'arabe qu'on utilise en classe ça facilite la communication entre le professeur (E. 1)</p> <p>-l'enseignant et l'app[R]enant/ (E. 1)</p> <p>-Je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent (E. 1)</p> <p>-lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens donc je lance le mot en arabe voilà !/ (E. 2)</p>	<p>-Si on ne comprend rien/ il faut expliquer en arabe (E. 4)</p> <p>-s'il n'a pas compris rien/ donc j'ai utilisé derja (E. 5)</p> <p>-donc il faut parler derja pour comprendre la/ pour chaque phrase dans n'importe quelle phrase ou bien/ pour moi (E. 5)</p>
<p style="text-align: center;">Fonction socialisante</p>	<p>-Il faut pour moi pour moi/ oui bien sûr pour lui c'est une occasion de se retrouver à la maison/ occasion de se libérer de cette langue qui l'accable/ cette langue qui lui attache les mains la bouche à travers ses règles/ donc pour lui il faut qu'il s'évade qu'il parle encore (E. 5)</p>	<p>-Je ressens normal/je suis un des membres de la société (E. 1)</p> <p>-il faut laisser cette langue en dehors de l'école (E. 3)</p>

Propriété sémantique intraduisible	<p>-La phrase elle est toujours/ ou bien une phrase elle est toujours l'a plusieurs sens/ d'accord pour moi c'est mon avis personnel/ un mot n'a pas de sens/ le mot est polysémique/ le mot n'a pas de sens/ la différence d'utilisation est change de signification selon l'utilisation (E. 1)</p> <p>-On doit chercher le mot dans l'arabe dialectal/ pas l'arabe littéraire ou académique (E. 1)</p>	<p>-Si vous n'avez prendre mot ↑exact /vous pouvez utiliser l'arabe derja (E. 5)</p>
---	--	--

Tableau : Zones Proximales de Rencontre

10. Quels enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue et interculturelle ?

Nous proposons ci-après quelques pistes de formation qui orienteraient les pratiques enseignantes vers une nouvelle perspective pédagogique.

10.1. Favoriser la didactique du plurilinguisme et l'intercompréhension entre les langues

Nous devrions réfléchir à dépasser le modèle babylonien (i.e. le monolinguisme) en classe de FLE. Les enseignants, à l'ère du plurilinguisme, sont appelés à valoriser la compétence plurilingue et le répertoire verbal de l'apprenant en tant que fin et moyen à la fois. *Une fin* car l'objectif de toute éducation plurilingue est de développer une pluralité linguistique chez la personne apprenante ; *un moyen* car l'enseignement-apprentissage des langues s'appuie sur un système comparatif qui met en relief les ressemblances et les dissemblances entre les langues pour expliciter la sémantique des mots et la construction syntaxique des énoncés de la langue à apprendre. L'assertion *infra* montre que l'intercompréhension entre les langues offre aux locuteurs la possibilité de mettre en œuvre plusieurs langues en dépassant le modèle « gênant » du monolinguisme.

Mehrsprachigkeitsdidaktik, la didactique du plurilinguisme et, Interkomprensions didaktik, didactique de l'intercompréhension... appartiennent à cette catégorie de mots car, dans leur noyau, elles promettent aux citoyens de pouvoir surmonter les limites d'un monolinguisme de plus en plus gênant. (Meissner et Schröder-Sura, 2014, p. 415)

10.2. Mettre en place une didactique intégrée

Nous proposons une approche qui vise à établir des ponts efficaces entre les langues en partant de la langue première et/ou acquise en vue d'enseigner-apprendre la langue étrangère ou seconde. Ce décloisonnement entre les langues opérationnalise, voire optimise, les apprentissages.

Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). (Candelier et al., 2007, p. 8)

10.3. Valoriser la notion de compétence plurilingue

La compétence plurilingue se définit comme notion *évolutive, déséquilibrée, différenciée, partielle, plurielle et décloisonnée*. Cela dit, elle démythifie le perfectionnisme linguistique et disqualifie le modèle de natif idéal en favorisant l'intersection et l'entrelacement entre les langues plutôt que leur juxtaposition et leur superposition. «*La compétence plurilingue déséquilibrée est aujourd'hui valorisée par sa reconnaissance institutionnelle dans les politiques linguistiques éducatives, mais elle est aussi étouffée par la notion archaïque de polyglottisme.*» (Picardo et Puozzo Capron, 2012, p. 34)

10.4. La contextualisation des apprentissages et la prise en compte du contexte de l'apprenant

Il importe aux enseignants, d'une part, de ne pas « didactiser » uniquement le contenu d'enseignement, c'est-à-dire le simplifier et le rendre enseignable et accessible, mais aussi de le « *contextualiser* » en tenant compte des paramètres sociétaux. D'autre part, il est nécessaire de prendre en compte le contexte de l'apprenant dans ses composantes psychologique, sociologique et (socio)linguistique.

Cela suppose chez l'enseignant une capacité à sélectionner et didactiser des documents en prise sur le contexte, textes, matériaux oraux et vidéos, interactions même, documents « authentiques », en les intégrant dans une démarche de projet, qui, à terme, peut les restituer comme produits sociaux ou productions socialement pertinentes [...] (Rispaïl, 2017, p. 31).

10.5. Se former et former à l'interculturel et/ou au multiculturel

Il est indispensable de prendre en considération la diversité culturelle qui environne la personne apprenante. En effet, l'apprenant devrait s'ouvrir à l'autre en appréhendant le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-vivre. Cette palette informationnelle dote l'apprenant d'un capital culturel lui permettant de prendre conscience de sa/ses propre(s) culture(s) et celle(s) d'autrui, et de s'inscrire également dans un contexte mitigé.

La compétence plurilingue et interculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. (Troncy et al., 2014, p. 30)

10.6. La « déminorisation » des langues de famille ou le plurilinguisme ignoré

Nous accordons tant d'importance aux langues minorées qui sont confinées pratiquement dans l'oralité et plaidons pour leur intégration en classe afin d'établir une passerelle entre le déjà-là et le savoir à apprendre ; entre le sociétal et le scolaire ; entre le connu et l'inconnu ; entre le simple et le complexe ; entre l'endogène et l'exogène...

Apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nouveau, afin, soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau.
(Bourguignon et Candelier, 2014, p. 92)

10.7. Positiver les représentations envers les langues de famille

Il est important de se faire des représentations positives de l'intégration des langues de famille ou minorées en classe pour développer une didactique plurilingue. Étant donné que les attitudes et les perceptions des locuteurs, en l'occurrence les apprenants et les enseignants, jouent un rôle déterminant dans la pratique linguistique en classe. Dans cet ordre d'idée, D. Moore affirme :

Pour construire une didactique sociale du plurilinguisme, le premier des déplacements est donc le passage d'une représentation monolingue (ou bilingue) à une représentation plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs. (Hickel, 2008)

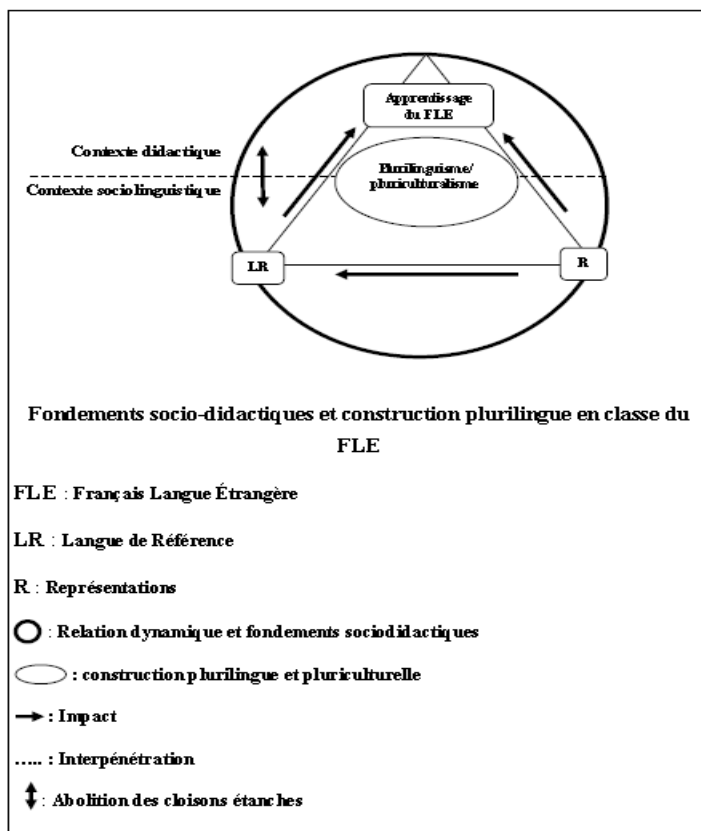


Figure 4 : *Fondements socio-didactiques et construction plurilingue en classe*

Nous avons estimé préférable, voire nécessaire, d'introduire et de valoriser le plurilinguisme en classe, car il offre à l'apprenant de nombreux atouts notamment la « musculation»¹⁵ de sa capacité cognitive à travers la mise en place d'une compétence plurilinguistique susceptible d'être remaniée en fonction de différents contextes d'usage. Sa malléabilité développe chez le locuteur, précisément l'apprenant, une capacité de décentration et d'empathie dans la mesure où il sera capable de s'adapter aux différentes situations et de parler aux divers locuteurs en développant « une attitude d'ouverture et

¹⁵ Rendre la capacité motrice de l'apprenant malléable se conjugue en fonction des attentes communicatives et des exigences contextuelles.

d'acceptation envers des gens différents [...] ». (David, 2012, p. 42)

Références bibliographiques

Beacco, J.-C. et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe.

Blanchet, Ph. (2012). « La configuration entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. », dans Abbes, A. Y. et Kebbas, M. (dir.), *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, *Socle ENS de Bouzaréah*, n° 1 décembre 2012, p.11. Téléchargeable : https://www.researchgate.net/publication/280789453_La_contextualisationentre_sociolinguistiqueet_socio_didactique_enjeuxtheoriques_et_methodologiques

Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : EAC.

Blanchet, Ph. et Asselah-Rahal, S. (2009). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues », dans Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : EAC.

Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : EAC.

Bourguignon, C. et Candelier, M. (2014). « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. », dans Troncy, C. et al. (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier*, Rennes : PUR.

Candelier, M. et al., *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Version 2- Juillet 2007.

Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : Presses universitaires de Rouen.

Chokier, N. et Moliner, P. (2006). La « zone muette » des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale ? ». Dans *Bulletin de psychologie*, (3) n° 483, pp. 281 à 286. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-3-page-281.htm>

David, H. (2012). « Du plurilinguisme bilatéral au plurilinguisme européen : le français médiateur dans une éducation plurilingue franco-italienne. », dans Alao, G. et al., *Didactique plurilingue et pluriculturelle*, Paris : EAC.

Elimam, A. (2015). *Le maghribi, alias « ed-derija » (La langue consensuelle du Maghreb)*, Tizi-Ouzou : Franz Fanon.

Hickel, F., « Danièle Moore, Plurilinguismes et école. », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 4, mis en ligne le 25 mars 2008. Accessible en ligne sous : <http://sejed.revues.org/1093>. <https://journals.openedition.org/sejed/1093> <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>

Le Tallec-Lloret, G. (2014). « Nouvelles perspectives de recherche en linguistique post-guillaumienne : cognématique et relation interlocutive. », dans Elimam, A. (coord.), *Énonciation et neurosciences cognitive, Synergies Europe* n° 9 – 2014, p. 73-85. Téléchargeable : https://gerflint.fr/Base/Europe9/numero_complet.pdf

Meissner, F.-J. et Schröder-Sura, A. (2014). « Didactique de l'intercompréhension=Interkomprehensions didaktik ? Observations lexicologiques et politiques à propos d'une néologie de l'union européenne. », dans Troncy, C. et al. (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures- Autour de Michel Candelier*, Rennes : PUR.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.

Picardo, E. et Puozzo Capron, I. (2012). «La créativité pour développer la compétence plurilingue déséquilibrée.», dans Alao, G. et al., *Didactique plurilingue et pluriculturelle*, Paris : EAC.

Puren, C., « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (tâches, rétroactions, évaluations) de la démarche de projet.», janvier 2017. Téléchargeable : <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-6-la-perspective-didactique-4-4/>

Queffélec, A. et al. (2002). *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles : Duculot.

Rispail, M. (2012). « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations. », Dans Abbes, A. Y et Kebbas, M. (dir.), *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, *Socle*, n° 1-décembre 2012.

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

Troncy, C. (2014). « Le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactique. », dans Troncy, C. et al. (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures- Autour de Michel Candelier*, Rennes : PUR.