



Contents lists available at ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

Academic Review of social and human studies

journal homepage: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552



La prise en charge des répertoires bi-plurilingues dans les pratiques enseignantes. Exemple de deux enseignantes du secondaire à Mostaganem

Support for Bi-plurilingual Repertoires in Teaching Practices The Case of Mostaganem Secondary School Teachers

Karima Boughania, Doctorante^{1*}, Malika Bensekat, Professeure²

¹ Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Laboratoire DPFcc, Algérie.

² Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Laboratoire DPFcc, Algérie.

Key words:

*sociodidactic,
plurilingual repertoires,
teaching practices,
plurilingualism.*

Abstract

This text attempts to take stock of the issue of taking charge of language repertoires in language classes by examining the Algerian field from the angle of the sociodidactic approach. Indeed, becoming aware of the richness of the Algerian linguistic landscape in the sense that several languages are in contact there, we asked ourselves the question of whether this reality is really taken care of in our schools by focusing mainly on classroom practices. . We will try to highlight the support for plurilingual repertoires in teaching practices in order to situate these repertoires in the pathways of foreign languages. We would like to insist above all on the relations of continuity and reciprocity between sociolinguistics and didactics, but above all to show how not to ignore but, on the contrary, take advantage of languages and their contact which are part of the repertoires of learners. Cala says, and to carry out our research, we had to observe the teaching practices in situ and also talk to two teachers in order to detect their own representations in relation to the effective handling of the plurilingual reality in the classroom.

Informations sur l'article: Résumé

Historique de l'article:

Reçu le: 14-04-2021

Accepté le: 14-05-2021

Mots clés:

*sociodidactique,
répertoires plurilingues,
pratiques enseignantes,
plurilinguisme.*

Ce texte essaie de faire le point sur la question de la prise en charge des répertoires langagiers en classe de langue en interrogeant le terrain algérien sous l'angle de l'approche sociodidactique. En effet, prenant conscience de la richesse du paysage linguistique algérien en ce sens que plusieurs langues y sont en contact, nous nous sommes posé la question de savoir si réellement cette réalité est prise en charge dans nos écoles en nous intéressant essentiellement aux pratiques de classe. Nous tenterons de mettre en évidence la prise en charge des répertoires plurilingues dans les pratiques enseignantes afin de situer ces répertoires dans les parcours des langues étrangères. Nous voudrions insister surtout sur les relations de continuité et de réciprocité entre sociolinguistique et didactique, mais surtout de montrer comment ne pas ignorer mais, au contraire, tirer profit des langues et de leur contact qui font partie des répertoires des apprenants. Cala dit, et pour mener à bien notre recherche, nous avons dû observer les pratiques pédagogiques in situ et nous entretenir, en outre, avec deux enseignantes afin de déceler leurs propres représentations par rapport à la prise en charge effective de la réalité plurilingue en classe.

1. Introduction

L'étude du plurilinguisme, voire du rôle que peut jouer la L1 ou les autres langues qui constituent le répertoire linguistique des apprenants et des enseignants dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues, s'avère importante sur le plan didactique. Notre objectif est d'orienter la réflexion autour du rôle et du statut de / des L1 dans les cours de français à l'école en Algérie.

Cette étude, qui s'inscrit dans la continuité des travaux en sociodidactique, adoptera d'une part une perspective sociolinguistique qui tentera de décrire la façon dont se manifeste(ent) la (les) L1 convoquée(s) dans les cours de français par rapport aux rituels de la classe et au contrat enseignant / enseigné ; et d'autre part une perspective didactique qui examinera les pratiques enseignantes qui valorisent/dévalorisent les répertoires pluriels des apprenants.

Nous voulons montrer, parallèlement, s'il est fait appel à tout le répertoire linguistique plurilingue des apprenants en classe de français. Notre hypothèse principale est que les enseignants de langue s'interdisent et interdisent à leurs apprenants le recours à leurs répertoires linguistiques dans la classe. Cela pose évidemment la question de sa prise en compte didactique et des représentations qui animent les acteurs de la classe et qui influencent leurs pratiques.

2- Cadre théorique

Avant de passer à la description et l'analyse de notre corpus, il est nécessaire de mettre en évidence quelques préalables théoriques pour une meilleure compréhension de ce qui s'en dégagera comme éléments significatifs.

Notre étude ne peut prendre sens, en effet, que par l'explicitation du cadre dans lequel elle s'est déroulée. En effet, l'Algérie entretient avec ses langues, et avec le français en particulier, des rapports complexes et toujours en évolution. Il est donc utile de définir les paramètres contextuels de notre travail car le plurilinguisme algérien est au cœur de notre problématique. La place spéciale qu'y occupe le français entraîne, en effet, des phénomènes linguistiques et discursifs observables dans le

domaine scolaire qui assurent la communication entre les acteurs de la classe.

En partant de notre objet d'étude, le français, notre but est d'élargir le champ de vision pour l'insérer dans le paysage linguistique de l'Algérie, ce qui pourra expliquer autant ses particularités linguistiques que les caractéristiques de son apprentissage, que tout enseignement devrait prendre en compte. En effet, le paysage linguistique du pays se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française, avec des variations suivant les zones géographiques « *L'étendue et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisants et déterminants qui lui confèrent une position (informelle) dans la hiérarchie des valeurs et sur le marché linguistique algérien* » (Bensekat, 2016)

Cette vision sociale des langues plaide en faveur d'une « sociodidactique », c'est-à-dire une didactique inséparable des conditions d'émergence sociale de ses réalisations scolaires et d'apprentissage en général. Les recherches de Rispaïl (1998, 2003, 2004, 2005), Blanchet (2011, 2012), Bensekat (2012, 2016, 2018) revendiquent ce concept pour souligner « *le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'apprenant un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective* ». (1998, p.445).

L'angle définitoire sous lequel nous voulons examiner nos données intègre la perspective sociolinguistique : « *La didactique d'une langue, quelle qu'elle soit, ne peut plus aujourd'hui se développer dans une perspective strictement monolingue ni faire abstraction des pratiques sociales et des représentations de la langue enseignée.* » On peut ajouter, dans la même direction de pensée qu'« *une sociodidactique est une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner.* » (Rispaïl)

Dans cette lignée, Claude Cortier donne de la sociodidactique une définition assez complète, en articulant pratiques de classe et pratiques sociales:

Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels,

socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes.(CORTIER, colloque AIRDF de Lille, 2007).

Nous voudrions rappeler que la problématique du recours aux langues dites maternelles et/ou premières (désormais L1) dans l'enseignement-apprentissage des disciplines scolaires en Algérie ne date pas d'aujourd'hui.

Dans les travaux de Asselah-Rahal (2007), nous soulignons l'importance de s'intéresser aux langues de "départ" et aux compétences plurilingues – le déjà-là ou déjà acquis- des apprenants dans leur contexte familial et social pour assurer les apprentissages. Considéré comme une continuité. Ces travaux montrent à quel point les langues premières (L1) jouent un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue ; le français pour notre cas. Par ailleurs, les observations du terrain montrent que les L1, sont caractérisées par une dépréciation chez les acteurs du système éducatif (y compris les parents).

3- Corpus : constitution, public choisi et techniques de recueil

Du recueil des données par enregistrement à l'objet écrit observable, nous avons dû effectuer plusieurs tâches et transformations. En effet, notre corpus 1, recueilli en classe, est un ensemble d'enregistrements audio de trois heures réparties en deux prises effectuées dans deux classes différentes et à trois moments de l'année. Ces trois moments correspondent à tous les trimestres d'enseignement et peuvent renseigner sur des probables évolutions langagières et comportementales. Quant aux deux classes, situées dans deux établissements différents, elles permettent une enquête dans deux contextes variables.

Nos observations se focalisent d'une part sur les interactions de classe afin de mesurer le(s) degré(s) de prise en compte de la dimension plurilingue et pluriculturelle dans les pratiques en classe de langue ;

ces observations nous permettent d'autre part de situer les répertoires plurilingues et pluriculturels dans les pratiques enseignantes, en corrélation avec les tâches et les activités qui les prennent en charge.

L'enquête a ciblé un public formé de deux classes du secondaire dans la ville de Mostaganem. Les apprenants et les deux enseignantes dont nous avons enregistré les interactions verbales, sont en première et troisième années secondaire. Nous avons ciblé ces deux établissements pour des raisons de commodité et d'homogénéité car il nous est facile de les appréhender quotidiennement.

Notre enquête a été complétée par un entretien semi-directif réalisé avec les deux enseignantes observées et portant sur leur gestion des répertoires langagiers en classe les données collectées constituent notre corpus 2.

Conventions de transcription et de traductions

Notre corpus a été, ensuite transcrits selon les conventions de Vion (1992) que nous avons développées pour que celles-ci s'adaptent à la réalité de nos corpus et à nos objectifs en y apportant quelques aménagements ; du fait que Vion travaille sur des corpus monolingues en français.

Par exemple, nous avons établi certaines transcriptions pour les mots dont une partie n'est pas reconnaissable (trait d'union), pour les mots arabes (mis en italique) et pour la prononciation alphabétique.

Mais, nous avons dû, également, ajouter une phase de traduction en intégrant la transcription des mots arabes en langue française entre parenthèses de façon à ce qu'il soit lisible dans son intégralité par le lectorat francophone.

Cette recherche, rappelons-le, prend pour base les activités langagières réellement développées en classe de langue et porte principalement sur la gestion des répertoires verbaux en classe de français, au niveau secondaire dans le contexte algérien. Notre objectif étant de vérifier si l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère permet de promouvoir et de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles considérées comme des facteurs de réussite pour les apprenants en classe de FLE.

Cette prise en compte a pour arrière-plan le paradigme suivant : ce à quoi vise la classe n'est pas de faire parler couramment les apprenants avec l'enseignant, mais de transmettre/acquérir les connaissances nécessaires pour que les apprenants n'aient pas de difficultés lorsqu'ils pratiquent le français en dehors de la classe de langue. Tout cela nous amène à dire que, si la classe de langue vise la pratique du français en situation « réelle », il pourrait y avoir des activités qui ressembleraient à la réalité langagière sociale et qui mettraient en valeur l'appropriation de la langue en situation « réelle ». Dans ce cas, il y a lieu d'examiner avec attention les types de compétences dont peuvent faire preuve les apprenants hors de la classe, puis d'observer jusqu'à quels degrés leurs répertoires bi-plurilingues peut servir la classe de langue et y intervenir. Il faudra évidemment pour cela légitimer les pratiques langagières hors de la classe comme des pratiques dignes d'intérêt et d'observation.

4- L'Algérie, société plurilingue

L'Algérie se présente comme un pays où se côtoient plusieurs langues avec des statuts différents, entre autres l'arabe classique, l'arabe dialectal, les formes de berbère dont tamazight, le français et l'anglais, entre autres. Cette situation peut être traitée d'un point de vue plurilingue mais aussi du point de vue du conflit linguistique :

« La situation linguistique de l'Algérie peut-être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel a tendance de nommer, la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le chaoui...) et l'arabe dialectal » (Kara A-Y., 2004 : 33).

En ce qui concerne le français qui est dans une position dite privilégiée, la première difficulté de son apprentissage en situation de classe, c'est parfois la différence de vue entre les deux environnements, extérieur (langue de communication dans la société) et intérieur, à l'institution éducative (en tant qu'objet d'étude à l'école) comme le souligne à juste titre Bensekat « les attitudes langagières d'un même

individu par rapport à cette langue étrangère peuvent changer suivant le contexte dans lequel celui-ci se trouve ». (Bensekat, M, 2012 : 111).

L'absence donc d'une politique réaliste a exacerbé les incohérences d'un contexte sociolinguistique déjà problématique, rendant inconfortable la situation des apprenants piégés par l'écart entre leur langue de communication « *langue usagière, fautive, et dévalorisée* » (Sebaa R., 1996 : 63) et la langue scolaire. A ce sujet, les éclairages qu'apportent les travaux de Dourari décrivant les pratiques réelles des locuteurs plurilingues en Algérie et qui consolident les constats établis et les résultats révélés par Dalila Morsly et Khaoula Taleb-Ibrahimi, montre que la situation linguistique en Algérie résulte d'une politique mettant en concurrence les deux langues arabe et française.

5- Politique linguistique en Algérie

La politique linguistique est un des vastes axes d'étude auxquels s'intéresse la sociolinguistique. Elle concerne toute action ou intervention sur la langue (sur son statut, son lexique ou sa codification, etc). L-J. Calvet, le premier utilisateur de ce concept en France signale :

« *Le syntagme langage planning qui sera traduit en français par la planification linguistique, apparaît en 1959 sous la plume de E.Haugen, que les uns qualifiaient de sociolinguistique appliquée. Puis apparaît dans les années 70, la notion de politique linguistique* » (Calvet L-J., 1996 : 4).

Avec J-B. Marcellesi et B. Gardin, va naître plus tard le concept de glottopolitique, que Marcellesi définit ainsi :

« *Il y a en quatrième et dernier lieu les problèmes glottopolitiques ou politique de langues. Dans le passé ces questions étaient réduites à leurs dimensions techniques et on parlait de « planification linguistique ». Aujourd'hui elles sont abordées à travers une véritable réflexion sociolinguistique liée à une prise de parti : les chercheurs ont fini par refuser de traiter du seul point de vue technique des « questions linguistiques » qui se révélaient, à l'expérience, et quelles que soient les parentés et les*

proximités structurelles, de véritables poudrières » (Marcellesi J-B., 2003 : 55).

Pour préciser les délimitations épistémologiques de ce concept, il ajoute :

« *La glottopolitique c'est essentiellement le problème de la minoration [...] ; langues minorées au contraire réfère au processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'état certes, mais aussi par toute sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire, dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple* » (Marcellesi J-B., *ibid.* :57).

Le champ linguistique algérien, comme nous l'avons vu, est composé de différentes langues avec des statuts distincts. Or, dès l'indépendance, le pouvoir algérien, dans des lois et les décrets, a voulu imposer un monolinguisme à toute la société à travers l'imposition et la reconnaissance officielle unique de l'arabe classique :

« *Depuis l'indépendance, c'est sous l'angle de la construction de l'état-nation que la problématique des langues a toujours été soulevée. Les grands textes de référence que sont les constitutions (1976, 1986, 1989), et la charte d'Alger de 1964 posent de manière univoque la problématique des langues de façon duale : langue nationale (l'arabe classique) et langues étrangères. Le traitement in absentia qui est fait des vernaculaires locaux, montre un parti pris, peut-être « normal » en faveur d'une langue donnée pour des besoins de construction d'une société « homogène », ce que toutes les politiques se sont attelées à réaliser* » (Miliani M., 2004 : 214).

Il ressort de ces données que l'Algérie est marquée par un plurilinguisme de fait et un monolinguisme dans les positions et les décisions officielles.

6- Le français dans les pratiques linguistiques des algériens

Dans les pratiques linguistiques des locuteurs algériens, le français est toujours présent néanmoins, ces pratiques sont différentes d'un milieu social à un autre et se manifestent sous diverses formes.

Safia Rahal souligne à ce sujet que : « *la réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens. Nous avons premièrement « les francophones réels » c'est-à-dire les personnes qui parlent réellement français dans la vie de tous les jours, deuxièmement « les francophones occasionnels et là il s'agit de personnes qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques* » (Asselah-Rahal, 2008 : 13) telles **ordonner, insulter, ironiser, tourner en dérision**. Enfin ce que nous nommons « des francophones passifs », et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

7- Analyse des données

7.1- Répertoire langagier en classe de langue, une vision normative

L'analyse de notre corpus nous permet d'identifier les obstacles principaux de nos démarches : les visions monolingues et les visions normatives des langues. En effet, dans les textes officiels, « *la conception normative de la langue prévaut sur la variation linguistique* » ; c'est donc la norme qui construit du commun. Il serait plus judicieux, pourtant, de tenter de garder cette tension dynamique entre norme et variation, au lieu de vouloir la figer par la suppression de l'un ou l'autre pôle.

Du côté de l'enseignant, Les tours de parole que nous avons relevés de notre corpus montrent clairement que la norme est rarement transgressée en classe de langue par les deux enseignantes observées. Par ailleurs, dans ces deux cas, les mots en arabe étaient précédés par des expressions préparant à la transgression de la norme et au passage spontané à l'usage de la langue maternelle (*je ne sais pas comment dire, en arabe, Je vais essayer de reformuler en arabe, d'expliquer en arabe, ...etc.*).

Extrait corpus 1

EN1 : *il faut connaître les principes alors comment...*

APP : *madame c'est quoi principe*

AN 1 : *alors principes euh ::: je vais essayer de vous expliquer ça autrement euh ::: en arabe on dit mabdaa vous avez compris*

Extrait corpus 1

EN 2 : *parmi les caractéristiques du texte expositif le premier point c'est l'absence de l'auteur par souci d'objectivité*

APP : *objectivité<*

EN 2 : *l'objectivité c'est le contraire de subjectivité vous voyez*

APP : *(silence)*

EN 2 : *je ne sais pas comment vous dire ça en arabe c'est euh ::: mawdou3ia et datia/ça va vous arrivez à suivre*

APP : *oui Madame*

L'appropriation du français est susceptible d'emprunter plusieurs canaux avant que son enseignement soit assuré par l'école : l'environnement immédiat (la famille), les médias (surtout la télévision), les documents en rapport avec la vie quotidienne sociale et économique du locuteur, constituent les multiples supports (formels ou informels) de l'acquisition du français dans la société algérienne.

L'enseignement / apprentissage du français en Algérie se fonde sur plusieurs objectifs fondamentaux (communicationnel, civilisationnel, culturel, fonctionnel) ; Pour atteindre ces objectifs, les décideurs algériens préconisent pour l'école une méthodologie moderne qui cible essentiellement un savoir-faire faisant la différence entre « les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement ». Il s'agit de développer les compétences linguistiques et communicatives par la pratique et par l'étude systématique du fonctionnement de la langue cible dans le contexte socioculturel particulier de la classe.

Cependant, nous avons relevé à travers notre analyse, l'intérêt que portent les enseignants à ce qui constitue la base traditionnelle d'un savoir linguistique : la

phonétique, la morphologie et la syntaxe. Comme le montre cet extrait relevé de notre corpus 2

Extrait corpus 2

EN 1 : *En effet, un élève au lycée est sensé maîtriser la langue, euh ::: je veux dire il doit pouvoir parler et écrire correctement en français..... ce qui n'est pas toujours évident. Du coup, en classe on est obligé d'être focalisé sur la norme et la correction de la langue.*

Pour moi les séances de grammaire et de conjugaison sont très importantes, voire les plus importantes.... je ne peux pas concevoir les choses autrement c'est commça

La compétence grammaticale de l'apprenant est approfondie et renforcée par un enseignement intégré des structures fondamentales de la langue, de la conjugaison, de la morphologie, de la phonétique et de la grammaire. Cette dernière est en quelque sorte une discipline privilégiée et la méthodologie préconisée pour son enseignement est appliquée pour permettre théoriquement à l'apprenant de réinvestir ces connaissances sur le plan linguistique et discursif comme l'explique cette enseignante :

Extrait corpus 2

EN 1 : *Justement, en cours de grammaire ou de conjugaison, par exemple, nous sommes appelés à renforcer les connaissances des élèves par l'apprentissage des règles mais aussi par des exercices d'application qui leur permettent de respecter le fonctionnement interne de la langue. Cela permet aussi aux élèves de réinvestir leurs connaissances linguistiquement parlant. C'est important tout ça.*

Or l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre à l'apprenant d'en maîtriser le fonctionnement comme instrument de communication. On pourrait viser une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant de réussir tous les échanges langagiers auxquels il sera amené à participer dans un contexte socioculturel spécifique. C'est ce qui est, en partie, souligné par la deuxième enseignante :

Extrait corpus 2

EN 2 : *L'apprenant doit être capable d'interpréter ou de construire un discours dans n'importe quelle situation. On est bien loin des lois grammaticales et de leur application ! vous voyez c'est très important qu'il puisse le faire et c'est pas les règles grammaticales à elles seules qui vont l'aider»*

Ainsi, même si les décideurs font, en théorie, la différence entre compétence linguistique et compétence communicative puisqu'ils mettent en œuvre une méthodologie qui vise une utilisation adaptée du système linguistique ciblé, on relève tout de même l'absence de la dimension extralinguistique dans les situations d'apprentissage. En effet, la situation scolaire telle qu'elle est vécue n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables pour employer sa compétence linguistique dans une situation de communication transférable dans son quotidien, dans son monde référentiel.

Extrait corpus 2

EN 2 : *Je suis consciente, c'est vraiment dommage de restreindre l'enseignement d'une langue à un enseignement formel. On est trop enfermé dans l'espace classe et cela ne prépare nullement les apprenants à faire face aux différentes situations de communication de la vie quotidienne. c'est bien dommage car franchement on restreint notre espace d'action et celui des apprenants aussi d'ailleurs. Rispaïl décrit cette situation scolaire comme une « situation absurde: qu'on parle de langue maternelle ou non maternelle, on enseigne dans la classe une langue qu'on ne parle et qu'on n'écrit que dans la classe. Le reste se passe ailleurs... » (Rispaïl, 2012 : 78).*

Aussi pouvons-nous dire que l'enseignement/apprentissage de la langue est plus profitable à la vie quotidienne des apprenants, quand leur langage et leurs pratiques, linguistiques et langagières hors de la classe sont acceptés et bénéficient d'une validité qui pourrait être modélisante didactiquement parlant. On voit les pistes didactiques, en termes de conception de manuels, d'outils et de pratiques de classe, mais de formation également, que ces perspectives peuvent

ouvrir à la didactique.

Cette transférabilité n'est prise en charge effectivement ni par les méthodologues, ni par les enseignants qui se limitent ainsi à approfondir les connaissances linguistiques de l'apprenant, au lieu de l'aider à développer sa compétence de communication non pas par la simulation de situations de communication mais par la prise en charge et le développement des comportements et des savoirs langagiers de l'apprenant.

Nous remarquons, dans le contexte scolaire que nous étudions et pour confirmer ce que d'autres chercheurs ont déjà découvert, que chez l'enseignant, cet emploi renvoie à sa formation, aux habitudes d'enseignement (les habitudes d'enseignement du corps enseignant dans l'institution où cet enseignement est dispensé), aux directives imposées par les instructions officielles du pays dans lequel la langue est enseignée / apprise (Andrade, 1993 : 143), ou encore à des facteurs individuels (D.-L. Simon, 1989 : 243). Cela dit, le recours à la langue maternelle par l'enseignant est avant tout vécu comme une rupture du contrat didactique propre à la classe dans laquelle la langue cible est en même temps objet d'étude et moyen de communication (Dabène, 1984 et Cicurel, 1985).

Extrait corpus 2

EN 2 : *évidemment, je le vois bien dans ma classe, mes élèves parfois me surprennent parfois, même souvent, quand ils recourent à leur langue maternelle, et parfois l'anglais pour résoudre un problème, j'essaie de ne pas les bloquer mais vous comprenez, on n'a pas trop le choix, nous avons un contrat à respecter, c'est un cours de français donc on doit le faire en français.*

7.2- Répertoire bi-plurilingues des apprenants

La présence de la langue maternelle a été, cependant, importante du côté des apprenants, sans pour autant atteindre des proportions démesurées.

On peut légitimement se demander s'il est possible d'exiger des apprenants algériens qu'ils parlent uniquement dans la langue cible. Autrement dit, il est question de savoir d'abord quel rôle joue la

langue maternelle dans ces conditions, mais surtout dans quelle mesure elle peut favoriser ou bloquer l'apprentissage de la langue cible.

Nous avons relevé différents types de glissements de langues en classe. Nos interlocuteurs (enseignant mais surtout apprenants) mobilisent leur répertoire langagier et recourent aux différentes langues qui le constituent quand ce recours leur permet de surmonter une difficulté et de débloquent la situation, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait corpus 1:

APP : *madame on euh ::nenjmoundirou (on peut faire) cette joueur*

EN 1 : *très bien on peut substituer ou remplacer Zidane par CE joueur PAS CETTE joueur en plus vous avez fait ça en quatrième année*

APP : *ousstada ga3 maqrinache (madame on pas étudié le français)*

EN 1 : *MADAME svp, ousstada c'est votre prof d'arabe*

Selon les résultats de notre enquête, Un des facteurs susceptibles d'amener à l'emploi de la langue maternelle en classe serait le manque de compétence linguistique de la part des apprenants ou d'un souci de compréhension de la part de l'enseignant.

Or cet emploi peut répondre à des besoins divers : indice d'incompétence dans la langue cible certes, mais aussi comme le dit à juste titre G. Lüdi (1991-1993), indice de la construction d'une compétence bilingue chez l'apprenant qui exploite toutes les ressources communicatives dont il dispose à un moment donné de son apprentissage.

Le locuteur profite de son bilinguisme pour jouer des deux langues, à la fois linguistiquement et, peut-être, phonétiquement. On entend de plus, même si nous ne l'avons pas pris en compte dans nos modes de transcription, que ces interventions de l'arabe en français correspondent à des effets prosodiques particuliers, mettant en valeur le passage d'une langue à l'autre : changement d'intensité, de hauteur de la voix, parfois du débit.

Nos investigations de terrain confirment cette approche.

Extrait corpus 1

EN 1 : *tu peux m'expliquer davantage ton point de vue tes arguments*

APP : *oui madame, pour internet c'est positif mais c'est négatif en même temps parce que euh :: si euh :: y a pas un contrôle des parents par exemple on peut je ne sais pas passer à coténekhessrou (on perd) du temps bêtement.*

Le recours à la langue maternelle apparaît comme un élément incontournable pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il constitue un procédé de facilitation parmi d'autres et permet d'accéder aisément à l'information. Il s'agit d'un potentiel stratégique favorisant cet enseignement. Giacob 1990 semblerait être d'accord avec cette position quand il déclare que la L1 n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant. C'est ce qu'expliquent également, à titre indicatif, les extraits suivants de notre corpus 2

Extrait corpus 2

EN 2 : *L'usage des changements de langues permet aux apprenants d'enrichir les possibilités discussives et de favoriser l'interaction de façon efficace.*

EN 2 : *En ce qui concerne l'utilisation de la L1 chez les apprenants, les enseignants ne doivent pas faire de cette emploi quelque chose à éviter à tout prix mais bien au contraire pour apprendre une langue étrangère et accéder à un bon niveau de compréhension des faits de la communication, il faut valoriser les connaissances que l'apprenant nous apporte de la langue maternelle et l'utilisation occasionnelle de la L1 en classe et susceptible de rendre l'apprenant sur de soi-même d'où le constat d'une progression au niveau de la compréhension et de la communication par rapport à un contexte où l'emploi de la L2 est exclusif.*

On peut aussi noter que la langue maternelle ne prend jamais définitivement la place du français : elle est

imbriquée de façon harmonieuse et ritualisée, comme un appui nécessaire pour continuer à s'exprimer et échanger, comme un signe de connivence aussi, entre interactants, plus que comme un aveu de lacune lexicale ou autre. Elle se charge donc d'un poids sémantique spécifique, qui enrichit la communication, offre une dimension nouvelle aux échanges et en accentue la profondeur et la portée.

Cela pourrait être pris en considération dans ce que Rispaïl & Bensekat (2018) appelle « *une nouvelle didactique qui orienterait les savoirs collectifs vers de nouvelles acquisitions, par des opérations et activités de dialogue et d'interactions à construire, vers des compétences de passage, de fluidité, de dynamique linguistiques plus que vers des savoirs établis et figés, opérations propres à faire évoluer les postures enseignantes* ». (Rispaïl & Bensekat, 2018 : 420)

Les deux auteures affirment que ces dynamiques sont principalement sociolinguistiques mais pas seulement. En effet, la didactique des langues a montré de plus en plus

« *son incapacité à faire progresser les élèves si elle se contentait de repenser les savoirs à transmettre et la façon de le faire ; et la sociolinguistique a pris de plus en plus, outre d'autres domaines qui la définissent, le terrain scolaire et ses discours comme objets d'étude.* (Rispaïl, 2012 : 7).

8- Conclusion

Il faut admettre, dans le cadre d'une politique éducative, l'importance de s'orienter vers une didactique du plurilinguisme dans le système éducatif algérien. En effet, il est primordial de prendre en compte, non seulement, la dimension plurilingue des apprenants, mais surtout, de ne plus conduire une didactique qui rejette le répertoire verbal pluriel des apprenants dans l'entreprise pédagogique, et celle qui est conçue sur la base de la juxtaposition des langues compartimentées. Ceci mène à reconnaître la pluralité linguistique comme une donnée importante des contextes dans lesquels on enseigne les langues, voire comme une richesse

Un nouveau contexte pour l'enseignement se dessine alors, conditionné par la mutation des représentations

qu'il véhicule, ainsi que par des définitions notionnelles évolutives. Cela entraîne, conséquemment une approche variationniste des langues et une prise en compte des ressources langagières des apprenants.

Conflit d'intérêt

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflit d'intérêts

Références bibliographiques

BENSEKAT M., (2012), « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ! », Synergie Pays du Mékong, n° 4, Des plurilinguismes à l'enseignement des langues, p. 107-126.

BENSEKAT M., (2012), « Le français conversationnel des jeunes de Mostaganem : une forme hybride », dans M., RISPAIL (dir.), La sociodidactique au service de la complexité algérienne... Et de quelques autres, Didacstyle, n° 4, p. 125-143.

CHACHOU, I & BENSEKAT, M, (2017) : « Essai d'analyse du discours universitaire francophone sur les langues pratiquées en Algérie : cas de quelques positions de recherche sur la question de la variation », Sladd n°9, Université de Constantine, pp 23-50.

BLANCHET Ph., ASSELAH- RAHAL S., (2008), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Blanchet Ph., MOORE D., & ASSELAH- RAHAL S (dir), Perspectives pour une didactique des langues contextualisées, Paris, Editions des archives contemporaines/AUF, p. 9-16.

DABENE M, RISPAIL M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans La lettre de l'AIRDF, n° 42, Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, p.10-13.

MARCELLESSI, J-B. (2003) : Sociolinguistique : épistémologie, langues régionales, polynomie, Paris, L'Harmattan.

MILIANI, M. (2004) : « Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergences et diversité », dans Boyer H., (dir.), Les langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne, Paris, L'Harmattan, pp. 211-218.

RISPAIL M., (1998), Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle: le cas de l'oral, thèse soutenue à l'Université de Grenoble 3, Grenoble.

RISPAIL M., (2012), « La sociodidactique au service de la complexité algérienne... Et de quelques autres », Didacstyle, n° 4, p. 7-10.

RISPAIL, M & BENSEKAT, M, (2018) : « Le terrain algérien sous la loupe sociodidactique : une rencontre féconde », REVUE Socles, Volume 5, Numéro 11, pp 412-434.

VION, R., (1992), La communication verbale. Hachette supérieur.

Convention de transcription (VION, R., 1992) aménagées

gras : pour attirer l'attention sur l'élément analysé et l'illustrer par des exemples

souligné: chevauchement de paroles

italique: passage en langue arabe traduit sur la ligne suivante

italique: petit corps traduction en français

BRAVo majuscules : accentuation d'un mot, d'une syllabe

xxxx partie inaudible

<texte> série acoustique incertaine

> intonation montante

<intonation descendante

:: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède / rupture dans l'énoncé ou micropause

(Xs) pause de X secondes

Comment citer cet article selon la méthode APA:

Karima Boughania et Malika Bensekat, (2022) La prise en charge des répertoires bi-plurilingues dans les pratiques enseignantes. Exemple de deux enseignantes du secondaire à Mostaganem, revue académique des études sociales et humaines, vol 14, numéro 01, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pages pp : 97-106.