

# Les interactions didactiques en classe de français langue non maternelle

(enfants de 7-8 ans) en école primaire :  
Compétences langagières visées et pratiques de classe  
Université de Mostaganem 2011

## Introduction

Le monde d'aujourd'hui est dans une perspective où l'École soutient l'enseignement/apprentissage des langues, maternelles, nationales et étrangères. Mais la problématique algérienne est complexe, du fait que LA langue de l'école (arabe de scolarisation) n'est pas parlée à la maison et que la (les) langue(s) de la maison (l'arabe algérien et/ou le tamazight) n'est (ne sont) pas parlée(s) à l'école dans l'espace de la classe (car durant les récréations et les bavardages, il en va autrement). Cette problématique a des répercussions sur le plan didactique, idéologique et politique. Et nul ne doute du poids déterminant des langues (maternelles, officielles, nationales, secondes et étrangères) sur la réussite ou l'échec scolaire. Cette hypothèse, soutenue intuitivement, mais généralement réfutée de façon discursive, envoie à la problématique du handicap socioculturel : l'échec scolaire pourrait être dû à l'échec lin-

guistique comme le montrent les travaux de la sociolinguistique américaine. (cf. Labov, 1972 *Language in the Inner City : studies in the Black English Vernaculaire*, traduction française : *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, tome 1 et 2, 1978). Celui-ci a aussi montré à propos des adolescents afro-américains des banlieues pauvres que le problème n'est pas de communiquer, mais de se comporter et de s'exprimer dans la langue de l'École. En travaillant pour éviter cet échec scolaire, l'Institution ne cesse de réformer l'École et l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, les récurrentes « nouvelles réformes scolaires » en Algérie sont engagées dans un souci d'améliorer le système éducatif et la qualité de l'enseignement, et par conséquent le niveau des élèves (mieux parler, écrire, comprendre). Mais la récurrence même de ces réformes depuis une trentaine d'années peut amener à poser la question de leur efficacité.

## Problématique

La problématique est basée sur constat des politiques linguistiques et éducatives de l'Algérie qui n'ont pas cessé de changer sur le plan idéologique, éducatif et didactique.

Sur le plan didactique (l'objet de ma thèse), l'Algérie a adopté l'approche par les compétences comme réponse aux demandes de l'éducation et de l'enseignement, c'est-à-dire concrètement la société civile, famille, parents, opinion publique, et les enseignants ainsi que les formateurs. Les finalités de l'approche par les compétences sont de tenter de répondre aux exigences d'un monde en continuelle évolution sur le plan social, économique et psychologique. Les finalités didactiques ne peuvent se détacher des finalités politiques. L'année où j'ai filmé les classes de français (2006) coïncidait avec la valorisation de l'image et l'usage du français ; celui-ci était enseigné en 2<sup>ème</sup>

année primaire. A l'heure actuelle, le français est enseigné en 3<sup>ème</sup> année primaire.

Le constat étant :

- baisse du niveau du français à l'école et par conséquent à l'université
- plurilinguisme institutionnel déséquilibré (conséquences de l'arabisation massive)
- plurilinguisme francophone « délabré »
- méthodologies d'E./A. très traditionnelles...

A partir de ce constat, j'ai élaboré un cadre théorique en considération du contexte.

## I – un cadre théorique élaboré en considération du contexte

Le cadre conceptuel s'organise autour de l'apprentissage et de l'enseignement du français à l'école primaire en Algérie. Ce cadre conceptuel est constitué de notions et concepts que j'ai eu besoin de préciser et de délimiter : acquisition, apprentissage et appropriation langagiers, notions de compétence et de compétence langagière, interactions didactiques dans un cadre d'E./A. précoce d'une langue étrangère, la notion de besoin langagier, etc.. Je vous renvoie au Poster que j'ai réalisé sur le cheminement de ma thèse (en fin d'article). Le contexte est situé sur l'enseignement précoce des langues étrangères dans un cadre plurilingue complexe.

### - Le plurilinguisme algérien

Le plurilinguisme algérien est effectivement marqué par la présence de trois sphères langagières avec des variétés orales et écrites : la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère francophone. Le rapport et le contact entre ces variétés de langues est souligné par Khaoula Taleb-Ibrahimi (2004 : 49-51) :

« Toute la société est traversée par deux grands rapports de domination linguistique :

- le premier oppose les deux langues d'écriture, l'arabe et le français, l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité, ces deux langues se livrant une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays.
- Le second oppose les deux normes dominantes (l'une par son statut de langue officielle, l'autre « étrangère » mais « légitimée » par son statut privilégié dans la vie économique) aux parlers arabes et amazighs, disqualifiés, stigmatisés comme si les Algériens, élites et masses populaires, voulaient chasser à jamais le spectre de la dialectisation qu'avait voulu imposer, en son temps, la puissance coloniale dans son entreprise de déculturation du peuple algérien ».

C'est le fossé existant entre l'arabe algérien et l'arabe standard (de scolarisation) qui accentue les oppositions entre variété orale et variété écrite. A ces variétés de langues, partagée entre l'arabe (dialectal, standard et parfois classique) et le tamazight dans sa forme écrite standardisée et ses variétés à l'oral, s'ajoutent certaines variétés de la langue française dans la communication quotidienne et dans l'enseignement d'une manière générale.

Ce mélange arabe-français et/ou berbère dans le parler des Algériens montre bien une forme de bilinguisme culturel et institutionnel, qui a placé l'Algérie à la tête des pays francophones après la France, culturellement et potentiellement parlant : « l'Algérie est le premier pays francophone après la France » (Michel Quitout, 2007 : 85) ; cela s'explique par le nombre de lecteurs francophones en Algérie (livres, journaux, études supérieures) et par le nombre de foyers algériens regardant les chaînes françai-

ses. Toutefois, il s'agit d'une francophonie réelle chez certaines couches sociales et d'une francophonie partielle chez d'autres.

Abdou Elimam (1997, 2003, 2004) analyse le profil sociolinguistique de l'Algérie dans ses articles où il aborde le vernaculaire majoritaire (le maghribi), le vernaculaire minoritaire (le tamazight), et une langue culturelle de partage de savoir et de culture (le français). Abdou Elimam (2006) considère que ce plurilinguisme algérien est mal géré par l'Institution et par les sujets parlants comparé à d'autres pays arabes plurilingues tels que le Moyen-Orient : « Force de constater que le maghribi continue d'être une langue maternelle et native, alors que l'arabe n'y soit pas parvenu ! Le même phénomène est attestable dans les pays du Moyen-Orient où les langues du terroir circulent de manière fort aisée dans toutes les institutions... dès lors que l'on se retrouve dans un contexte oral. Y compris les conférences dispensées dans les plus grandes universités ont lieu dans la langue maternelle des étudiants (en jordano-palestinien, en syrien, en égyptien, etc.). C'est d'ailleurs cette reconnaissance de fait des langues natives qui facilite l'arabisation... l'écrit dans ces pays ». Passons à l'enseignement précoce, le cadre contextuel de la thèse.

#### - L'« enseignement précoce » au regard des situations scolaires algériennes

La précocité de l'enseignement des langues en Algérie n'a malheureusement pas de rapport étroit avec le bilinguisme : il n'y a pas (ou plus) de classes bilingues<sup>1</sup> en Algérie dans les

---

1. Cf. l'article de Daniel Coste, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ? », qui aborde les finalités politiques et sociales des classes bilingues (maintenir une langue régionale, intégrer des populations immigrées, éduquer en plusieurs langues, renforcer le statut scolaire pour une langue étrangère, maintenir des bastions scolaires, mettre en place des filières élitistes, préparer les apprenants à des usages académiques, et garantir un capital multilingue national) dans *Le français dans le monde*, n°345, mai-juin 2006, Paris, pp. 18-19.

écoles publiques ; l'enseignement se fait en arabe standard (de scolarisation) du primaire au secondaire, ce qui crée obstacle à l'université quand l'enseignement se fait en français pour certaines disciplines scientifiques, ce qui entraîne la nécessité de créer un français sur objectif spécifique ou universitaire.

L'enquête s'est déroulée pendant la période où le début de l'enseignement du français est passé de la quatrième année fondamentale à la deuxième année primaire, soit un début plus précoce (enfants de 7-8 ans). C'est une expérience qui a duré deux à trois ans (2003/2004, 2004/2005, 2005/2006). En 2006/2007, l'enseignement du français est passé de la deuxième année primaire à la troisième année primaire (donc une restriction de la précocité). Ce changement est survenu selon le Ministère de l'Éducation Nationale suite à une évaluation sur laquelle nous avons cherché à en savoir plus : nous avons enquêté auprès de l'Académie de Mostaganem (Rectorat dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale), aucun document ne nous a été remis sur cette mystérieuse évaluation !!

Il est à noter que l'enseignement des langues en Algérie a connu des perturbations et des changements depuis la crise politique et économique ; depuis les années 2000 ce retour vers le français précoce et non l'anglais est justifié par des besoins langagiers, didactiques et économiques. Le français fait partie du vécu des élèves en dehors de l'école ; l'élève est en contact avec le français très tôt (télévision, dessins animés, entourage des adultes, etc.). Ces expériences vont lui permettre de construire son propre système de repère. « Deux domaines lui fournissent ce système de référence : l'Institution scolaire et la vie communautaire » (Y. Cherrad, 1992 : 314).

## II – Du cadre théorique à la recherche sur le terrain

L'objet du travail, basé sur le modèle interactif et ethnographique de la classe, est de voir comment se réalisent les apprentissages langagiers et les pratiques de classe. La démarche choisie suppose un modèle empirico-inductif, dit « qualitatif » en sciences humaines.

Le corpus recueilli est une somme d'enregistrement audiovisuel de 10 heures, auxquels s'ajoutent des textes officiels encadrant l'enseignement du français dans les écoles primaires en Algérie ainsi que le manuel de français.

L'objet de la thèse porte aussi sur les interactions didactiques étudiées dans leur dimension verbale et non verbale afin de voir comment se dégagent l'organisation séquentielle de la parole et les règles d'une conversation didactique en classe. Ces situations d'échanges langagiers et même de traduction didactique en classe permettent de découvrir les méthodes et les cultures d'enseignement-apprentissage en classe de langue ainsi que le répertoire langagier des participants.

### - Les hypothèses et le protocole d'observation

A partir de ma propre observation et à partir des études faites sur le terrain algérien (Morsly, 1988, Cherrad, 1990, Ghetas, 1995... etc.), j'ai formulé les hypothèses suivantes :

- Il y aurait coexistence de plusieurs ensemble de références didactiques et pédagogique en classe, du traditionnel en passant par le béhaviorisme, le communicatif et maintenant l'approche par les compétences ;
- Cette coexistence, surtout si elle est mal maîtrisée par l'enseignant (ou ignorée) serait un frein aux apprentissages langagiers ;
- En outre, les apprentissages ne pourraient se développer

- tels que les programmes le prescrivent si la position de l'enseignant dans la classe et sa gestion de celle-ci n'ont pas évolué et sont restés traditionnels ;
- Enfin, en l'absence de lien effectif avec le monde extérieur, les apprentissages langagiers ne pourraient trouver leur pleine efficacité ;
  - Et il faut donc se demander si l'enseignement est centré sur l'apprenant ou sur la langue.

Dans ce cadre, j'ai opté pour l'observation participante des classes de 2<sup>ème</sup> année primaire (des enfants de 7-8 ans), dans une position de chercheur engagé ou recherche-action. Cet engagement se manifeste par le contact direct avec les participants (directeur d'école, maîtresse, élèves...). La position d'observatrice-participante m'a conduite vers une position plus impliquée avec des outils de recherche qualitatifs et interactifs.

### III – Les résultats

- **Approche des compétences souhaitées sur la base du programme et du manuel**

*La composante linguistique : une composante essentielle*

Le programme algérien insiste en premier lieu sur la composante linguistique. Les compétences du manuel sont de type classique : écouter, parler, lire et écrire. Ce modèle d'apparence communicative ne constitue pas la base d'une approche par les compétences, qualifié aussi comme « non vivace » et peu communicatif par les didacticiens (Springer, 1999, Béacco, 2007). L'apprentissage linguistique prédomine sur le socioculturel et le pragmatique.

*La composante sociolinguistique : présente par image et centrée sur l'Algérie*

Cette composante est présente sous forme de savoir-vivre dans la société. Les supports et les thèmes proposés dans le

manuel font plus référence à l'identité algérienne de l'élève (cf. manuel, tome 1, pp. 48-49) qu'aux cultures étrangères.

*La composante pragmatique : présente et travaillée par répétition*

Elle est présente dans les séquences sous forme « j'écoute et je répète » dans le manuel. En réalité, les élèves répètent « des actes de parole » correspondant à différentes situations de communication orale sans vraiment acquérir la faculté de les remployer dans d'autres environnements appropriés ou de situation authentiques. Ce modèle d'apprentissage d'inspiration béhavioriste et transmissif ne tolère pas l'apprentissage significatif et constructif.

## - les interactions didactiques

### 1) Le verbal

Les séquences d'ouverture et de fermeture sont généralement assumées par la maîtresse ; cela relève d'un mode d'enseignement traditionnel autoritaire basé sur le respect de la hiérarchie. A comparer avec d'autres modèles d'enseignement, cela n'est pas toujours le cas, par exemple dans les modèles basés sur l'autonomie et la découverte où l'élève construit et découvre le savoir, tandis que, dans notre cas de figure, le savoir est transmis et appris par cœur.

Dans les séquences étudiées, on constate que c'est toujours l'enseignante qui interroge, qui explique et qui sanctionne. Les apprenants répondent, répètent et obéissent. Autrement dit, jamais un élève n'est en position d'ouvrir une interaction : il doit d'abord lever le doigt pour parler, et si la maîtresse l'y autorise, il le fait : il profère une phrase complète seulement dans le cas où il veut demander une autorisation pour sortir, c'est-à-dire quand il se place en dehors des interactions didactiques ou

pour répéter une phrase émise par la maîtresse, c'est-à-dire quand il est obligé de prononcer une phrase dans un contexte didactique. Durant les interactions de classe, chaque élève ne prononce que quelques mots isolés, et jamais une phrase complète spontanément. C'est très important : comment, en effet, apprendre sans parler vraiment ?

En principe, les interactions verbales pédagogiques sont fortement marquées par des représentations sociales, indique P. Bange (1992 : 21) : « Les interactions verbales quotidiennes sont guidées par des buts sociaux pratiques, par le « motif pragmatique » ». Toute interaction repose sur le principe de négociation et de coordination ; « toute activité qui doit être coordonnée doit donc être en ce sens négociée » (Bange, 1992 : 29).

### Exemple : extrait de corpus<sup>1</sup>

Inst. : répétez tous ensemble l'escargot Zakaria monsieur l'avocat maraksh hafedha ! (= tu ne l'as pas apprise !) – Cherifa tu passes – Cherifa Belhakem Zakaria tu as oublié ? ça y est – répétez tous ensemble un deux trois l'escargot !

[Les élèves répètent assis avec des gestes accompagnant le dialogue]

Apprenants : veux-tu m'aider à construire ma maison s'il te plait ? – je suis désolé l'atelier est fermé – veux-tu m'aider à construire ma maison s'il te plait ? - je ne peux pas j'ai de la fièvre – veux-tu m'aider à construire ma maison s'il te plait ? – je m'excuse j'ai mal aux dents

Ce corpus dévoile un grand nombre d'analyse :

- L'approche par *el-befada* au lieu de l'approche par les compétences (ex. *maraksh hafedha* !)
- Les apprenants mémorisent et répètent des actes de langage sans en être sûre qu'ils pourront les employer des situations concrètes qui relèvent du vécu de l'enfant en dehors de l'école

---

1. Corpus filmé le 12 avril 2006 par moi-même à l'école primaire El Yazid Moussa, au centre-ville de Mostaganem.

- Absence de coordination et négociation dans les interactions didactiques ; ce sont des interactions à sens unique, la maîtresse demande ou questionne et les élèves répondent ou répètent. Il n'y a pas dans le corpus filmé de situations où l'élève pose une question et la maîtresse qui répond.
- Il y a une symétrie de coordination des gestes de la classe ; les élèves font ensemble le geste du refus (ex. je ne peux pas venir !). Passons donc au non verbal.

## 2) Le non verbal

Il semble que la maîtresse construise son tour de parole en fonction du regard des élèves (explique, montre au livre, au tableau...) ; les participants associent le non verbal au verbal, les élèves imitent les gestes de la maîtresse dans la répétition et même le ton de la voix. A ce sujet, la « voix » en classe de langue reste un domaine à exploiter en didactique des langues.

Le regard est un moyen de contact très significatif renforçant les interactions didactiques, et les gestes de la classe ont une valeur de signification et d'animation non dissociables des valeurs culturelles d'enseignement/apprentissage : « La communication est alors conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non, par ses gestes, son regard, ses silences » (Calbris & Porcher, 1989 : 50).



Vue de l'intérieure de la classe : un élève lève le doigt pour prendre la parole

## En guise de conclusion

### I - Pédagogie des interactions didactiques comme réponse aux besoins langagiers et développementaux des enfants

- Proposer des activités de médiation et de coopération orales et écrites

J'ai remarqué que les activités de médiation au sens de traduction et d'interprétation<sup>1</sup> (langue de scolarisation / langue étrangère) n'existe pas dans leur forme écrite ni dans le programme, ni dans la classe. Sans doute, parce que l'Institution interdit l'emploi de l'arabe algérien langue maternelle en classe. En outre, la médiation dans sa forme orale existe quand celle-ci est autorisée par la maîtresse (ex. inst. : *comment on appelle*

---

1. Cf. Le cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

*la voisine en arabe ? dis-le en arabe !*). La médiation au sens de Vygotski (médiation par l'adulte) et au sens du CECRL (2000) est importante quand il s'agit d'exprimer des besoins langagiers, mais aussi de reformuler. Ces activités manquantes conduisent à développer des stratégies de médiation, cognitives et énonciatives à la fois.

- **Développer des compétences langagiers en relation avec le culturel et le pragmatique**

La classe de français nous est apparue comme un microcosme dans lequel seule la maîtresse se permet l'alternance codique (pour des actes de langage bien précis), tandis que les élèves ne s'expriment qu'en français, et celui-ci semble avoir peu de rapport avec la vie extérieure, puisqu'il est cantonné aux phrases du manuel et que la maîtresse ne cherche pas à créer ce lien avec le monde extérieur. Les compétences pragmatiques et sociolinguistiques doivent évaluer la capacité d'agir de l'apprenant en langue étrangère dans des situations concrètes qui relèvent du vécu.

**II – Précocité de l'enseignement du français en Algérie : quelles éducations pour quelles finalités politiques ?**

Il est vrai que « la formation à l'ancienne » (on peut aussi parler de cultures d'enseignement/apprentissage) règne toujours dans le psycho-cognitif et le psychoaffectif de la maîtresse et des élèves filmés. Ces conséquences sont celles d'une réforme, on le rappelle, qui a duré près de trente ans – de 1976 à 2004 – avec le même manuel de français « Selma va à l'école » et le même programme. Ce non changement de formation et de contenu dans les curricula sont dus à la politique du pays : la focalisation sur l'arabisation (Grandguillaume, 1983, Kateb, 2005) a fait oublier l'importance des langues maternelles et étrangères. Une prise de conscience, un peu tardive (début des années 2000) a secoué les

Algériens et a poussé le gouvernement à réagir face à la baisse du niveau scolaire des élèves. Cela a conduit les décideurs en éducation à réfléchir et à proposer l'approche par les compétences. L'échec des concepteurs de curricula de langues étrangères est souvent associé à l'échec des concepteurs de curricula en langue de scolarisation : «Le conservatisme du corps des inspecteurs-concepteurs des programmes et des manuels, doublé de leur méconnaissance de l'évolution des sciences du langage et de la didactique, hypothèque de manière sérieuse la réforme du système éducatif» (Benramdane, 2011 : 86). Et pour sortir de cette méconnaissance, voire cette ignorance dans le domaine éducatif et universitaire, il faudrait miser sur une didactique plurilingue, intégrée et contextualisée.

### III – Vers une didactique du plurilinguisme, plurilingue, intégrée et contextualisée

Je reviens dans ces perspectives de conclusion aux langues nationales et maternelles de l'enfant algérien. Les langues maternelles sont minoritaires à l'école, mieux encore en classe mais majoritaires dans le vécu social des enfants et tout locuteur algérien. Dans le corpus étudié, les enfants ne parlent jamais spontanément en parler algérien sauf s'ils y sont autorisés (ex. inst. *dis-le en arabe !*), et encore, l'enfant hésite s'il doit le dire en arabe algérien ou standard. Il faudrait une prise en compte de l'institution des langues maternelles et de l'enseignement dans la langue maternelle. Comment doit s'effectuer cette considération des langues majoritaire et/ou minoritaires ? Reprenons ici les travaux de l'Unesco (*L'Éducation dans un monde multilingue*, Paris, UNESCO, 2003) et les travaux de Elimam dans un contexte algérien dans son ouvrage *Le maghribi, alias ed-darrija, la langue consensuelle du Maghreb* (2003) qui a proposé le maghribi comme un consensus entre l'arabe standard et le tamazight, puisque l'arabe algérien est une langue comprise par la majorité des Algériens.

Les expériences de la didactique intégrée (Roulet, 1980) qui vise une appropriation approfondie, cohérente et consciente des langues maternelles, nationales et étrangères peuvent se contextualiser dans un environnement algérien : « S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée » (Blanchet & Asselah Rahal, 2008 : 10). La didactique contextualisée fait référence à la compétence plurilingue et pluri-culturelle, et les recherches en Algérie avaient négligé jusqu'à présent le contexte socio-didactique de la classe. Pourquoi ? Probablement parce que les langues maternelles de l'enfant algérien sont depuis longtemps interdites explicitement ou tacitement en classe. Et le corpus de la thèse a montré que les élèves ne s'expriment pas en arabe en classe de français par peur de la maîtresse. Ainsi, il est temps de valoriser les langues maternelles à l'école par un réel travail de la didactique intégrée, et cela dès l'enfance.

## Bibliographie

- Bange, Pierre, (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, éd. Didier, Paris.
- Beacco, Jean-Claude, (2007) : *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, éd. Didier, Paris.
- Benramdane, Farid, (2011) : « Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°49, dossier : Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, (coordonné par P. Martinez, M. Miled et R. Tirvassen), janvier, éd. FIPF, Sèvres, pp. 76-90.
- Billiez, Jacqueline, (1992) : « L'enseignement précoce des langues vivantes dans un environnement scolaire multilingue : vers une solution alternative », in revue LIDILEM, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, actes du VIIIème colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 257-268.
- Blanchet, Philippe, (2000) : *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, éd. PUR, Rennes.

- Blanchet, Ph., Asselah-Rahal, S., (2008) : «Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?», in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, (sous la direction de Ph. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal), éd. des archives contemporaines, L'AUF, Paris, pp. 9-16.
- Bouhadiba, Farouk, (2004) : «De l'approche communicative vers l'approche par les compétences : enjeux et perspectives didactiques en Algérie», in *Cahier de langue et de littérature*, éd. Université de Mostaganem, pp. 17-28.
- Calbris, Geneviève & Porcher, Louis, (1989) : *Geste et communication*, éd. Hatier.
- Cherrad, Yasmina, (1990) : *Contacts de langues et enseignement du français en Algérie*, Thèse de Doctorat d'État en linguistique française et appliquée, sous la direction de A. Queffelec, Université de Constantine.
- Coste, Daniel, (2006) : «De la classe bilingue à l'éducation plurilingue ?», in *Le français dans le monde*, n°345, mai-juin, éd. CLE international, pp. 18-19.
- Dell H. Hymes, (1984) : *Vers la compétence de communication*, traduction française de France Mugler (texte original de 1973), éd. Hatier/didier (rééd. 1991), Paris.
- Elimam, Abdou, (2003) : *Le maghribi, alias ed-darija, la langue consensuelle du Maghreb*, éd. Dar el Gharb, Oran.
- Elimam, Abdou, (2006) : «Le maghribi, vernaculaire majoritaire à l'épreuve de la minoration», (article publié au site [www.u-picardie.fr](http://www.u-picardie.fr) le 18/12/2006).
- Ghetas, Cherifa, (1995) : *L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale : essai d'analyse des compétences narratives et textuelles de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans*, thèse de Doctorat en linguistique et didactique des langues, sous la direction de Louise Dabène, Université Stendhal, Grenoble III.
- Grandguillaume, Gilbert, (1983) : *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, éd. Maisonneuve et Larose, Paris.
- Hagège, Claude, (1996) : *L'enfant aux deux langues*, éd. Odile Jacob, Paris.
- Kateb, Kamel, (2005) : *École, population et société en Algérie*, éd. l'Harmattan, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, (1990) : *Les interactions verbales*, tome 1, éd. Armand Colin, Paris.
- Labov, William, (1978) : *Le parler ordinaire : la langue dans les guettos noirs des États-Unis*, tomes 1 et 2, (traduction française de Alain Kihm), éd. de Minuit, Paris.

- Morsly, Dalila, (1988) : *Le français dans la réalité algérienne*, thèse de Doctorat d'État, sous la direction d'André Martinet, Université René Descartes, La Sorbonne.
- Maurer, Bruno, (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française*, éd. OIF-L'Harmattan, Paris.
- O'Neil, Charmian, (2002) : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, éd. Didier, Paris.
- Piaget, Jean, (1923) : *Le langage et la pensée chez l'enfant*, éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris (10ème édition, 1997).
- Porcher, Louis, (1980) : *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, éd. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Porcher, Louis, (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, éd. Hachette, Paris.
- Quitout, Michel, (2007) : *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb : des origines à nos jours, l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, éd. L'Harmattan, Paris.
- Roulet, Eddy, (1980) : *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, éd. Didier, Paris.
- Springer, Claude, (1999) : «Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?», in *Les langues modernes*, dossier : L'acquisition de compétences langagières, éd. APLV, Paris.
- Puren, Christian, (2002) : «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle», in *Les langues modernes*, dossier ; L'interculturel, n°3, juillet-août-septembre, Paris, pp. 55-71.
- Puren, Christian, (2006) : «De l'approche communicative à la perspective actionnelle», in *Le français dans le monde*, dossier : Le travail, n°347, septembre-octobre, éd. CLE international, Paris, pp. 37-41.
- Puren, Christian, (2006) : «La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique», in *Le français dans le monde*, Dossier : Les animaux et nous, une nouvelle cohabitation, n°348, novembre-décembre, éd. CLE international, Paris, pp. 42-44.
- Stambouli, Meriem, (2009) : «Français précoce : quand et comment ?», in *Le français dans le monde*, dossier : Théâtre sans frontière, n°364, juillet-août, éd. CLE international, Paris, pp. 36-38.
- Stambouli, Meriem, (2009) : «Toute la classe ! un déclencheur de motivation ou de compétence ?», in revue *Synergie Algérie*, revue du Gerflint, n°4, pp. 197-207.
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula, (2004) : «L'Algérie : coexistence et concurrence

- des langues», éd. CNRS, dossier : euro-maghrébin, article téléchargé de (<http://anneemaghreb.revue.org>).
- UNESCO, (2003) : *L'Éducation dans un monde multilingue*, Paris : UNESCO [document téléchargeable de <http://unesdoc.unesco.org>].
  - Vasseur, Marie-Thérèse, (2005) : *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*, éd. Didier, Paris.
  - Vygotski, Lev, (1997) : *Pensée et langage*, (traduction revue par Françoise Sève), éd. La dispute, Paris.

### Textes institutionnels

- Le journal officiel de la république algérienne, lois du 27 janvier 2008.
- Le référentiel général des programmes algériens, 2006, éd. commission nationale des programmes et le Ministère de l'éducation nationale.
- Programme de la langue française, 2<sup>ème</sup> année primaire, commission nationale des programmes, décembre 2003, éd. Office national d'enseignement et de formation à distance.
- Programme de français, 3<sup>ème</sup> année primaire, commission nationale des programmes, groupe disciplinaire de français, janvier 2007.
- Le monde de Didine, Manuels de français de 2<sup>ème</sup> année primaire (tomes 1 et 2), et le livre d'activité des élèves «Cahier d'activité», le français en projet, éd. l'Office national des publications scolaires, 2004.
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre-enseigner-évaluer, Conseil de l'Europe, division des langues vivantes, Strasbourg, 2000.