

**Les pratiques d'articulation des langues : cas de
l'arabe et du français dans l'enseignement en
Algérie**

Mohamed GACEMI
Université Ahmed Ibn Badis de Mostaganem, Algérie
gacemi20univ@gmail.com

Reçu, le 03/06/2023 Accepté, le 31/07/2023 Publié, le 23/02/2024

Résumé :

En règle générale, très peu de pratiques didactiques proposées par les méthodes d'enseignement apprentissage du FLE satisfont aux besoins des apprenants lorsque ceux-ci apprennent dans un contexte où l'évitement des langues déjà présentes est érigé en principe méthodologique d'enseignement apprentissage des langues. Cet article interroge les pratiques didactiques effectives rencontrées sur le terrain. Il s'agit de l'articulation des langues français>arabe dans un contexte sociolinguistique scolaire plurilingue.

Mots clés : articulation linguistique- contact des langues FLE- pratiques translangagières- plurilinguisme-

Abstract:

Generally, very few didactic practices proposed by the teaching-learning methods of French as a foreign language meet the needs of learners when they learn in a context where the avoidance of languages already present is established as a methodological principle of teaching-learning of LANGUAGES. This article questions the effective didactic practices encountered in the field. It is about the articulation of French>Arabic languages in a plurilingual school sociolinguistic context

Keywords: contact of languages- French as a foreign language- linguistic articulation- plurilingualism- translinguistic practices

Introduction

Il n'est plus à prouver aujourd'hui que les séparations établies au siècle dernier entre les langues de l'école et leurs diverses didactiques sont dépassées. Pis, il se pourrait même que le peu de crédit accordé à la transversalité, au décloisonnement ait occulté pendant longtemps la

complexité qui caractérise le contact inéluctable que peuvent avoir les langues à l'école. Dabène et Rispaïl (2008) soulignent à cet égard que « La prise en compte de la diversité et de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage a progressivement conduit à rendre floues les frontières traditionnelles entre français, langue « maternelle », français langue seconde et français langue étrangère » (Dabène et Rispaïl, 2008 : 11),

C'est le cas par exemple des frontières longtemps demeurées infranchissables séparant les langues maternelles (LM) et les étrangères (LE) particulièrement le français langue étrangère (FLE)) dans certains contextes d'enseignement apprentissage des langues. Le contexte auquel s'intéresse le présent article c'est le contexte algérien.

Le contexte sociolinguistique arabophone est un contexte complexe est multiforme où les pratiques langagières des locuteurs constituent un usage articulé de langues et de variétés de langues en société. Deux oppositions majeures caractérisent ces deux principales langues dans les pays ayant l'arabe pour langue. La première opposition concerne les langues de la colonisation et l'arabe classique ou littéraire (dite aussi institutionnel, standard, moderne...) : l'anglais pour les pays anglophones (Égypte, pays du Golfe, Irak...) et le français pour les pays francophones (principalement les pays du Maghreb). La seconde opposition concerne l'arabe classique ou littéraire (langue nationale dans tous les pays) et les variétés de l'arabe (l'arabe dit dialectal), stigmatisé du fait qu'il est présenté comme une variété de l'arabe, une variété basse (par opposition à l'AS qui possède le statut de variété haute), non grammatisée et ne possédant pas de graphie).

Les partisans des langues de colonisation veulent maintenir leur prégnance sur les secteurs dynamiques de la société (administration, éducation, culture, média...) en tant que

langues médiatrices de la modernité et du développement scientifique. Les partisans du l'arabe littéraire justifient l'arabisation de la vie sociale et de l'éducation en particulier en faisant valoir le droit aux peuples arabes de recouvrer leur culture originelle arabo-musulmane. Ces deux positions se livrent « (...) une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays » (T. Ibrahim, 2004 : 51).

Cette confrontation engendrée par cette double diglossie (voire une polyglossie) se répercute à l'école dans la perturbation (Rispaïl, 2012). Cette perturbation est fortement rigidifiée par les querelles entre partisans du tout arabe et les langues de colonisation pour le choix d'une politique linguistique et éducative

1. Le dilemme de l'articulation des langues pour les enseignants de français

L'un des effets de cette perturbation sur l'enseignement apprentissage des langues en Algérie et particulièrement sur celui du français s'est traduit par une divergence entre les enseignants au sujet du recours aux LM dans les cours de français. Sur le terrain, les enseignants de français sont divisés sur l'intérêt du recours à l'arabe en cours. Cette division continue (même actuellement) à nourrir des dissensions sur le pour ou contre cette pratique. Pis, en raison du tabou qui frappe le débat concernant le recours ou pas à l'arabe, le flou continue à s'épaissir à tel point qu'aucune position tranchée n'a été prise à ce sujet. Sahli relève les raisons qui opposent les deux camps :

« Le discours de nos informateurs révèle des opinions divergentes quant à l'usage des langues en classes. Plus particulièrement, les points de vue des enseignants semblent osciller entre deux pôles antagonistes : l'un stigmatise le recours au mélange des langues, l'autre au contraire met l'accent sur l'intérêt et la nécessité de mettre les langues en contact » (Sahli, 2013 : 101).

1.1. Réalité de l'articulation des langues en contexte algérien

Pour mieux rendre compte de la réalité de cette pratique sur le terrain, une enquête par questionnaires¹ a été réalisée auprès de 93 enseignants du niveau collège. Le fait d'admettre le recours à l'arabe implique une forme ou une autre d'articulation langue étrangère>arabe. À la question « En cours, recourez-vous à l'arabe (souvent, rarement, jamais) », les réponses ont révélé que 92,40% des enquêtés admettent recourir à l'arabe en cours, partagés entre 68,40% qui déclarent y recourir rarement et 28,00% souvent. Seul 3,42% reconnaissant ne jamais y recourir. Certaines des raisons invoquées par ces enseignants pour justifier le recours à l'articulation français>arabe dans leur cours semblent pourtant réalistes au vu des arguments qu'ils avancent et les conditions dans lesquelles ils sont amenés à recourir à cette pratique.

Il faut préciser ici que l'expression articulation des langues est utilisée en didactique des langues pour désigner une situation dans laquelle l'enseignant alterne langue à apprendre (ici la langue étrangère le français) et langue connue par les apprenants l'arabe (apprise à l'école) avec la finalité de s'appuyer sur la seconde pour s'approprier la première.

1.2. L'articulation des langues : une bouée transcodique

À ces positions divergentes (pour vs contre) correspondent deux réactions des enseignants : Pour ceux qui sont

¹ C'est une enquête par questionnaire réalisée auprès de 93 enseignants du collège, une enquête réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale intitulée « L'entretien biographique, outil d'identification de pratiques didactiques plurilingues chez les enseignants de français de Saïda », <https://theses.hal.science/tel-03265458>. La recherche avait pour objet de comprendre la pratique du recours à la LM par les enseignants de français dans leurs classes.

convaincus que cette pratique n'aide en rien l'apprenant à s'approprier la langue étrangère, dans ce cas, ce dernier interdit à l'apprenant à recourir à l'arabe, et l'apprenant dès lors soit abandonné, soit essaie à nouveau de répondre à la demande de l'enseignant, en s'efforçant de mieux se conformer à ses attentes. En refusant l'usage de la l'arabe à l'apprenant, l'enseignant ne peut raisonnablement y recourir lui-même.

Lorsque l'enseignant tolère le recours à l'arabe dans son cours, il « (...) peut alors ouvrir une séquence négociée, qui donne lieu à un travail co-construit entre apprenants du groupe-classe, apprenant(s) et enseignant. Les séquences négociées sont le lieu de la mise en œuvre de tout un éventail de *stratégies adaptatives* de la part de l'enseignant (Araujo Sa, 1994 : 258 ; voir aussi Garabédian & Lerasle, 1993 ; Moore & Py, 1995), qui sont normalement menées dans la langue-cible » (Moore, 2001 : 4).

Le mélange de langues présente une image brouillée de ce que peut être l'apprentissage d'une langue pour certains enseignants qui, formés dans une culture éducative monolingue (Blanchet, 2012 : 20), mononormative (Gacemi, 2021) s'opposent à l'articulation linguistique dans leur cours.

2. La faiblesse du niveau en français

D'aucun ne peut nier toute la difficulté que rencontrent les apprenants d'une langue étrangère lorsque celle-ci est enseignée de manière séparée et exclusive. L'exemple de l'apprentissage en immersion montre à quel point ce dernier est problématique dans des contextes d'enseignement apprentissage hétéroglotte. S'il est admis que dans beaucoup de cas ce type d'apprentissage donne des résultats, tout particulièrement avec des enfants d'un certain âge, voire adolescents, il n'est pas certain que ce soit le cas pour les apprenants plus âgés voire adultes.

L'enseignement apprentissage des langues étrangères dans certains contextes pâtit de cette volonté de la mise en œuvre de certaines méthodes prétendant convenir spécialement à l'enseignement apprentissage en contexte étranger. Or, ces méthodes s'inscrivent dans une approche qui considère que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est possible que s'il y a immersion dans celle-ci avec le postulat que le « bain linguistique » suffit à faire intégrer cette langue dans les pratiques langagières des apprenants. Dès lors, tout recours à une autre langue que celle en apprentissage peut poser problème et pourrait dans le meilleur des cas ralentir le rythme de l'apprentissage voire le perturber. Cependant beaucoup de didacticiens Klett, entre autres, affirme que le recours à une d'appui en apprentissage d'une langue étrangère « (...) n'est pas un élément perturbateur, au contraire, à faible dose et de façon sporadique, le recours à la langue natale s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant » (Klett, 2011 : 107).

Les méthodes d'apprentissage du français proposées dans les manuels FLE ont vite montré leurs limites dans les contextes d'apprentissage où les apprenants ont une faible connaissance du français voire dans beaucoup de cas, aucune connaissance de cette langue. Dans la notion d'immersion, l'enseignant est convaincu que la seule exposition de l'apprenant au français lui permet de se l'approprier. La méthode croit pouvoir substituer l'absence d'un contexte immersif « natif » à un ensemble d'activités censées simuler l'immersion grâce notamment à un matériel didactique adapté tel que les TIC par exemple. Or, cela ne suffit pas à amorcer un enseignement de base d'une communication en français. Plus encore, les méthodes FLE ne considèrent que très rarement voire jamais le rôle que peuvent jouer les langues déjà connues par les apprenants dans l'appropriation de la langue étrangère en général et du français en particulier.

3. Articulation translangagiere entre langue cible et langue première

Le recours à l'articulation linguistique n'est possible que dans le cadre d'une didactique pensée pour l'articulation et donc intégrée (De Pietro, 2006, 2014 ; Falempin et David, 2012). En d'autres termes, opter pour cette didactique nécessite que les concepteurs des programmes de français tiennent compte de la réalité plurilingue des apprenants. Pour cela, leur choix devrait se porter sur des activités adaptées où arabe et français peuvent s'articuler. C'est un apprentissage particulier où par exemple ces deux langues s'articuleraient. Si un tel choix est fait, l'enseignant de français jouerait un tout autre rôle que celui dans lequel l'éducation l'a longtemps confiné : la transmission du savoir.

L'articulation linguistique français>arabe consiste en un recours à l'arabe à chaque fois que la communication en français pose un problème de compréhension aux apprenants. Cette pratique à laquelle l'enseignant recourt permet d'aider l'apprenant en phase initiale d'apprentissage à mieux saisir la signification des explications données par l'enseignant. Il peut y recourir selon le besoin, en expression /compréhension orale ou expression /compréhension de l'écrit, en grammaire, dans les taches d'évaluation...Rien ne sert d'organiser l'apprentissage selon une implémentation oral>>écrit, l'articulation réussit mieux lorsque la construction des deux compétences orale et écrite progressent conjointement.

3.1. Articulation langue étrangère>arabe : type de progression

Il ne s'agit pas d'articuler les langues à tout va, de manière systématique et sans réelle prise en compte de la fonction que pourrait assurer l'articulation entre langues. L'alternance des langues n'est pas une fin en soi mais une

stratégie mobilisée dans le but de comprendre en arabe ce qui échappe à la compréhension dans la langue étrangère. Partant, son intérêt réside dans la manière de « didactiser » sa mise en œuvre. L'enseignant doit anticiper les moments du cours nécessitant une articulation linguistique avant même de commencer le cours et non improviser dans un moment de panne didactique. À titre d'exemple, ce peut être des mots dont l'enseignant pressent la difficulté qu'auront certains apprenants à saisir le sens dans la seule langue étrangère. Ce peut être également des énoncés implicites qui sont culturellement marqués et donc spécifiques à cette langue étrangère : Ces énoncés sont extrêmement fréquents à l'exemple des figures de style, des expressions idiomatiques, des mots et expressions du registre familier...

Faire apprendre une langue étrangère en l'isolant de sa composante sociolinguistique est une approche vouée à l'échec. L'enseignement apprentissage du français est un exemple de cette volonté à n'enseigner que la langue « pure » « non incrusté » du français « incorrect » sinon comment expliquer cette manie de la tradition FLE qui met un point d'honneur à faire acquérir d'emblée à l'apprenant la distinction entre les différents registres de la langue française. Or, la communication en français semble très peu faire cas de ces dichotomies. Elle constitue plutôt un brassage des genres, des registres, des styles et des variétés qui font que le français de communication échappe souvent à ce type de catégorisations.

L'enseignant qui recourt à l'articulation linguistique doit avoir une connaissance suffisante (sans prétendre à une quelconque maîtrise) dans les langues à articuler. Cependant, il ne faut pas réduire une articulation LE/arabe dans les deux sens à une traduction interlinguistique.

3.2. L'articulation linguistique jusqu'où ?

Si aucune durée ne détermine le recours l'articulation linguistique en raison de l'hétérogénéité des niveaux d'apprenants, considérer une certaine tendance dans sa mise en pratique est possible. Il faut préciser ici que dès l'adoption de l'articulation entre langues, l'enseignant doit avoir conscience qu'il n'est nullement question de recourir indéfiniment à cette pratique. En recourant à l'articulation LE/LM, plus il avancera dans l'apprentissage de la LE, plus le recours à la LM diminuera.

100%	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	Fr
90%	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	Fr	Fr
80%	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	Fr	Fr	Fr
70%	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	Fr	Fr	Fr	Fr
60%	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
50%	ara	ara	ara	ara	ara	ara	ara	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
40%	ara	ara	ara	ara	ara	ara	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
30%	ara	ara	ara	ara	ara	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
25%	ara	ara	ara	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
20%	ara	ara	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
15%	ara	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
10%	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr	Fr
niveaux	A1						A2						

Figure1 : Processus d'articulation LE/arabe vers un affranchissement progressif de l'arabe.

La représentation ci-dessus illustre le processus d'articulation français>arabe qui tend au fur et à mesure à faire s'approprier le français et faire progressivement s'affranchir l'apprenant de recourir à l'arabe pour réaliser les tâches d'apprentissage en français. Par exemple, l'articulation linguistique s'étalera du niveau A1 jusqu'au niveau A2, un niveau où l'enseignant aura atteint un certain niveau seuil d'affranchissement de l'arabe. C'est un

processus progressif concernant l'usage de la langue étrangère mais dégressif concernant l'arabe. Cette articulation sera gérée par l'enseignant jusqu'à un point crucial, celui de non-retour permettant à l'apprenant de communiquer et d'interagir en langue étrangère

4. Expérimentation de la pratique translinguistique en contexte algérien

L'expérience concernant l'articulation linguistique a été réalisée en Algérie dans une école privée d'apprentissage des langues étrangères à Saïda, une ville située à 500 Km d'Alger. Le groupe qui a participé à l'expérience est un public adulte (des apprenants avec des parcours assez hétérogènes), en majorité arabophones, composé d'étudiants universitaires, de fonctionnaires, de professionnels dans plusieurs domaines. Ces apprenants ont suivi des cursus scolaires différents étant donné la différence des époques de leur scolarisation liées à la différence d'âge de ces derniers.

Le critère commun à ces apprenants, c'est le besoin d'apprendre un français dans lequel ils puissent communiquer, interagir dans des situations problèmes où cette langue s'impose comme outil de travail. C'est un besoin que l'école algérienne n'arrive visiblement pas à satisfaire étant donné la complexité des approches d'enseignement apprentissage des langues étrangères qu'elle met en œuvre, en général des approches essentiellement centrées sur un enseignement de l'écrit (prégnance de l'écrit au dépend de l'oral et de la communication).

Le type d'enseignement apprentissage adopté auprès de ce public (20 apprenants) s'est certes appuyée sur des méthodes de type FLE mais il ne s'y est pas réduit. Le programme FLE (alter égo, saison...) sert de prétexte pour

aborder des contenus plus en phase avec un enseignement francophone de la langue française.

4.1. *Persistence de la méthode interrogative dans les activités de compréhension*

Il n'est plus de doute que le recours à la méthode interrogative reste la pratique didactique la plus communément utilisée dans les activités de compréhension. Deux autres objectifs majeurs caractérisent cette méthode. C. Puren la décrit comme

« (...) technique de guidage massivement utilisée dans nos classes de langues étrangères (LE), c'est bien la méthode interrogative qui impose le schéma questions du professeur / réponses des élèves comme forme quasi-permanente du travail oral collectif. Pour l'étude non seulement des documents écrits qui ont été et restent encore les plus utilisés tout au long de la scolarité - et auxquels je me limiterai ici - mais aussi des documents sonores, visuels, audiovisuels et "scripto-visuels" (tels que les bandes dessinées ou les publicités dans les supports écrits) » (Puren, 1989 : 76).

Outre qu'elle vise l'explication et le contrôle de la compréhension, la méthode interrogative sert surtout de prétexte à provoquer l'interaction orale en cours. En d'autres termes, elle va à susciter d'une part le réemploi des formes linguistiques et d'autre part à stimuler l'expression orale en français, avec l'intention que certaines formes linguistiques soient éventuellement reprises par les apprenants. Les questions sont posées de telle manière que les réponses obtenues présentent un enchaînement logique de la lecture en général dans un sens haut-bas. Cette méthode organise également le questionnaire dans le sens haut-bas pour mener les apprenants de façon méthodique jusqu'à la saisie globale du sens. Mais cela ne suffit pas à faire s'approprier la LE aux apprenants qui déchiffrent à peine les documents proposés à la lecture.

4.2. L'articulation linguistique dans les activités d'expression/compréhension orales

Concernant les activités d'expression orale/compréhension orale, l'enseignant doit avoir au préalable choisi un support didactique adapté à l'activité et au niveau des apprenants. L'articulation peut intervenir à des moments où la question n'est pas comprise par tous les apprenants. Dans ce cas, deux manières d'articuler. L'enseignant passe à l'arabe pour traduire la question en français. Ou bien l'enseignant demande à un apprenant qui a compris la de traduire la question en arabe à ses camarades qui n'ont pas compris. Ainsi, les difficultés de compréhension autour du sujet sur lequel les apprenants vont devoir s'exprimer sont aplanies dès le début de l'activité. Et ce sont en général les difficultés lexicales qui sont à l'origine de l'incompréhension du sujet et dont le dépassement préalable aide les apprenants à interagir avec l'enseignant et le sujet d'expression/compréhension qu'il propose.

Comme c'est souvent le cas lorsqu'est mise en œuvre la méthode interrogative, l'apprenant est placé dans une position difficilement interchangeable, celle d'être interrogé mais rarement voire jamais celle dans laquelle il pose les questions. Dans ce cas son action sur son apprentissage s'en trouve limitée. D'où l'inutilité de la mise en avant de la notion de « centration sur l'apprenant » en enseignement apprentissage des langues.

4.3. L'articulation linguistique dans les activités de compréhension écrite

La réussite dans une tâche de compréhension écrite proposée à l'apprenant dans laquelle il doit rédiger est tributaire de sa compréhension de ladite tâche. Or, souvent les apprenants débutant dans l'apprentissage d'une langue étrangère peinent à comprendre tout ce qui leur est demandé pour la simple raison qu'il ne possède pas un degré de

connaissance suffisant en langue étrangère. Et lorsque le plus souvent ces derniers n'ont pas compris et demandent une explication à l'enseignant, ce dernier reprend son explication (possiblement de manière différente) mais toujours en langue étrangère, ce qui ne satisfait aucunement au besoin qu'avaient exprimé. Ce dysfonctionnement intervenant dans une activité de production écrite pose problème aux deux parties : aux apprenants qui ne pourront malheureusement pas rédiger grand-chose étant donné que quelques idées qu'ils aient sur le sujet de rédaction, ils les ont en arabe et quand bien même ils auraient eu des idées qu'ils auraient bien aimé exprimer en langue étrangère, ils n'y arriveraient pas faute d'apport linguistique dans cette langue étrangère. C'est une situation frustrante pour les apprenants qui se résolvent à la triste réalité qu'ils ne peuvent pas rédiger en langue étrangère et pour l'enseignant qui se résigne à l'idée que les efforts qu'il fournit sont vains. Dans ce cas, l'articulation arabe>langue étrangère peut se révéler efficace si elle est conduite avec tact. Quelle forme peut avoir l'articulation linguistique dans ce type d'activité ?

L'activité de production de l'écrit s'apparente le plus souvent à une activité d'évaluation de l'apprentissage. En d'autres termes, la séance de production de l'écrit correspond pour l'enseignant à une séance d'évaluation où ce dernier mesure le degré d'efficacité de l'enseignement qu'il dispense et par la même occasion le niveau de réussite des apprenants. Les apprenants sont mis dans une situation où la réussite de la production équivaut à une réussite dans l'appropriation de la langue étrangère. Dans ce cas, l'enseignant adopte une posture d'évaluateur plus que celle du formateur. Lorsqu'ils demandent aux apprenants de rédiger, souvent il se contente de leur présenter le sujet voire le plan de rédaction, possiblement quelques conseils pour leur expliquer la démarche à suivre, rarement il va contrôler la progression de la rédaction des apprenants

lorsque ceux-ci sont en plein travail de production. Or, les apprenants accusant le plus souvent un déficit en mots et expressions en langue étrangère se débrouillent comme ils peuvent mais n'ont pas trop d'illusion sur la qualité finale de leur production. Ce déficit de mots et d'expression en langue étrangère est observable sur les copies des apprenants sous forme de « trous » de mots écrits en LM, d'interférences sémantiques...

Pourtant, l'enseignant peut très bien envisager une démarche pour aider ces apprenants à rédiger leur production écrite en s'appuyant en arabe. En effet, il est en mesure de leur fournir les mots et les expressions (que les apprenants demanderont en arabe) qui leur manquent en LE, leur fournir des précisions orthographiques pour écrire des mots, des notions de syntaxe (concernant la disposition des composants de la phrase, le choix de tel ou tel substitut grammatical, le mode et le temps de conjugaison convenable) ...tout cela sur demande des rédacteurs. Ces derniers peuvent même demander à l'enseignant de leur traduire en langue étrangère un terme, une idée exprimée que les apprenants auront exprimée en arabe. Les avantages d'une telle démarche sont insoupçonnés. Cette articulation arabe>langue étrangère (à l'exemple de l'articulation arabe>français dans notre cas) va permettre d'une part à l'apprenant d'avancer dans la rédaction ce qui représente pour lui un véritable exploit, une réussite qui le motivera plus avant pour l'apprentissage de la langue étrangère. D'autre part, il aura appris la signification d'un mot, d'une expression, voire d'une idée qu'il aura lui-même désirée exprimer (un apprentissage contextualisé) et non un choix fait par l'enseignant. Dans ce type de situation d'enseignement apprentissage, l'aptitude cognitive est stimulée et l'appropriation de la LE n'en sera que davantage renforcée.

Conclusion

Loin de prétendre faire un exposé sur ce que pourrait être la meilleure méthode pour articuler des langues à l'exemple de l'articulation langue étrangère> arabe ou vice versa en cours de langue étrangère, cet article vise à susciter la réflexion sur les possibilités de résoudre divers problèmes qui surgissent dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. S'il focalise sur l'articulation linguistique dans le contexte algérien d'enseignement apprentissage des langues, il ne s'y réduit pas pourtant. Cette manière de considérer l'appropriation d'une langue étrangère en contact avec l'arabe peut ouvrir un champ nouveau d'enseignement apprentissage des langues qui tient compte des contextes d'appropriation où le plurilinguisme est une réalité palpable. L'articulation linguistique en cours de langue étrangère se révèle être une démarche didactique qui facilite aux apprenants l'entrée dans le monde de la langue à apprendre en la rapprochant de celle qu'ils connaissent déjà. Ce passage entre l'une et l'autre (souvent brassé d'interculturel) réduit considérablement la crispation socioculturelle souvent ressentie lorsque les apprenants ne comprennent pas l'autre qui s'exprime dans une langue qui leur est étrangère.

À l'école, il n'est pas facile pour des apprenants, notamment pour ceux du cycle primaire de s'approprier des langues étrangères comme cela se faisait dans les années 70. S'appuyer sur leur LM pour éveiller leur conscience métalinguistique et réussir l'apprentissage d'une langue nouvelle constitue désormais un moyen efficace pour atteindre cet objectif. Reste à sensibiliser les enseignants des LE à plus d'ouverture aux pratiques translingagères pour un enseignement apprentissage des langues plus performant.

Références bibliographiques

- Blanchet, Ph. (2012) « L'identification des langues : une question clé pour une politique scientifique et linguistique efficiente », *Modèles linguistiques* 66. [http://ml.revues.org/282_consulté le 16/01/2021](http://ml.revues.org/282_consulté_le_16/01/2021) ;
- Dabene, M. et Rispaïl, M. (2008) « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *La Lettre de l'AIRDF Année 2008* 42 pp. 10-13.
- Gacemi M. (2021a). L'entretien biographique, outil d'identification de pratiques didactiques plurilingues chez les enseignants de français de Saïda. Thèse de doctorat soutenue en 2021. Université de Mostaganem Algérie. <https://theses.hal.science/tel-03265458>.
- Gacemi, M. (2021b). « Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français. Synergies Algérie n° 29 - 2021 p. 359-372. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5733268>.
- Klett, E. (2011). « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones ». In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dirs.) *Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, 2011, <https://www.researchgate.net/publication>.
- Moore, D. (2001). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère* n° 7 | 1996, en ligne 2012, <http://journals.openedition.org/aile/4912> ;
- Puren, C. (1989). « Méthode interrogative et commentaire de textes de la perspective historique à la prospective » *Langues modernes*, n°2, techniques de guidage, Paris : APLV 126 p. www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1989c/.
- Rispaïl, M. (2012), « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », *Revue socles : Reconfigurations des concepts, pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique*

et en sociodidactique, Alger : ENS Bouzaréah, pp.61-81.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677>.

Sahli, F, (2013). « Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial ». Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs postcoloniaux. Bruno Maurer (dir.), Revue de sociolinguistique n° 22, pp. 97-113. Glottopol n° 22, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

Taleb-Ibrahimi, K. 2004. « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », L'Année du Maghreb, Taleb-Ibrahimi, K. (2004) <http://anneemaghreb.revues.org/305>.

Pour citer cet article :

Gacemi, M (février, 2024). *Les pratiques d'articulation des langues : cas de l'arabe et du français dans l'enseignement en Algérie*. Pratiques & Didactique, pp. 69-85. [En ligne], 2 (1). [Ajoutez le lien de l'article.](#)