

People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministry of Higher Education and Scientific Research

جامعة البليدة 2

University of Blida 2

كلية: الآداب و اللغات

قسم: اللغة الفرنسية

الميدان: الآداب و اللغات الأجنبية

الشعبة: لغة الفرنسية

التخصص: علوم اللغة

دروس في:

INTRODUCTION À LA SOCIODIDACTIQUE

الطور: ماستر

التخصص : علوم اللغة

السنة: الاولى

السداسي: الأول

من إعداد الأستاذ: باشا يوسف

الرتبة: أستاذ محاضر صنف ب

السنة الجامعية: 2024-2025



Table des matières

Présentation.....	5
Carte conceptuelle de la matière	6
 AXE 1 : LES FONDEMENTS THEORIQUES ET CONCEPTUELS	
COURS 1 : Définition de la sociodidactique	8
 LES PRÉALABLES SOCIOLINGUISTIQUES	
COURS 2 : Le paysage (socio)linguistique en Algérie	12
2.1. La situation (socio)linguistique en Algérie	13
2.2. Le statut des langues en Algérie	13
2.2.1. L'arabe scolaire ou littéraire.....	13
2.2.2. L'arabe algérien ou la langue minorée	14
2.2.3. Le tamazight : langue native ou identitaire	15
2.2.4. La langue française : langue d'ouverture et d'envergure	17
COURS 3 : De l'unicité linguistique à la complexité langagière.....	21
3.1. Le métissage des langues ou le plurilinguisme complexe de fait.....	21
3.2. Le répertoire plurilingue de l'apprenant algérien : entre bilinguisme, diglossie et plurilinguisme.....	22
COURS 4 : Le bilinguisme et/ou la bilingualité.....	25
4.1. La diglossie ou le conflit linguistique	27
4.2. Le plurilinguisme ou l'intersection des langues	29
4.3. Interlangue et/ou entrelangue	31
2.4. Les interférences et/ou le transfert dans le parler de l'apprenant	33
COURS 5 : Représentations et stéréotypes sur les langues	35
5.1. Représentations.....	35
5.1.1. Les fonctions des représentations sociales	37
5.2. Stéréotypes	38
COURS 6 : Les phénomènes linguistiques dans les discours des apprenants.....	40
6.1. L'alternance codique	40
6.2. Les différentes approches	40
6.2.1. La typologie de S. Poplack.....	40

6.2.2. La typologie de J. Gumperz.....	41
6.2.3. La typologie de L. Dabène et J. Billiez	42
6.2.4. La typologie de B. Py et G. Lüdi	44
6.3. L'emprunt et le calque dans le discours de l'apprenant	45
6.4. L'insécurité linguistique ou le sentiment d'extériorité /exogénéité	47

LES PRÉALABLES DIDACTIQUES

COURS 7 : Didactique du plurilinguisme.....	51
7. Les approches plurielles	51
7.1. L'éveil aux langues et/ou language awareness.....	52
7.2. La didactique intégrée	53
7.3. L'intercompréhension entre les langues parentes.....	54
7.4. L'interculturel.....	55

COURS 8 : Du monolinguisme étatique au plurilinguisme sociétal	59
8.1. Au-delà du monolinguisme : vers une didactique éco-plurilingue	59
8.2. La spécificité de l'enseignement du FLE dans un contexte plurilingue.....	60

COURS 9 : L'Algérie : pays plurilingue et pluriculturel	62
9.1. La discrédence entre le monolinguisme de l'État et le plurilinguisme sociétal	64
9.2. Le répertoire plurilingue et pluriculturel de l'apprenant	66

COURS 10 : Pour une sociodidactique de la langue de référence	69
10.1. L'approche sociodidactique adoptée dans le contexte de l'enseignement	69
10.2. L'apport de la sociodidactique	70
10.3. La sociodidactique au service des langues minoritaires	70
10.4. La sociodidactique au service de la contextualisation.....	72

COURS 11 : Au-delà des méthodes didactiques dites universalistes : vers une didactique contextualisée	74
--	-----------

AXE 2 : LES FONDEMENTS ÉPISTEMOLOGIQUES

COURS 12	78
12.1. L'interactionnisme.....	78
12.2. Le socioconstructivisme ou le paradigme interactionniste.....	80
COURS 13	83

13.1. Au-delà de la simplicité cartésienne : vers le paradigme de la complexité.....	83
13.2. Un nouveau concept éclairant : la simplicité de Berthoz	85

AXE 3 : LES DEUX VOLETS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE EN SOCIODIDACTIQUE

COURS 14 : Les recherches qualitative et quantitative	90
--	-----------

CONCLUSION	94
-------------------------	-----------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99
--	-----------

Présentation

Ce polycopié pédagogique regroupe une série de cours spécialement conçus pour les étudiants de Master 1 en Sciences du langage. Son objectif principal est de servir d'introduction à la sociodidactique, une discipline qui explore les interactions entre les pratiques d'enseignement et les contextes sociolinguistiques.

Les contenus abordés sont axés sur le développement des connaissances et des compétences essentielles en sociolinguistique et en didactique des langues. En mettant l'accent sur leur articulation dans des environnements scolaires et universitaires, ce polycopié vise à éclairer les dynamiques d'apprentissage et d'enseignement.

En offrant une base solide dans ces domaines, cet ensemble de cours permet aux étudiants d'acquérir les outils théoriques et pratiques nécessaires pour s'engager dans le champ de la recherche en sociodidactique. Les connaissances acquises ici serviront de tremplin pour explorer les enjeux contemporains liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dans divers contextes socioculturels.

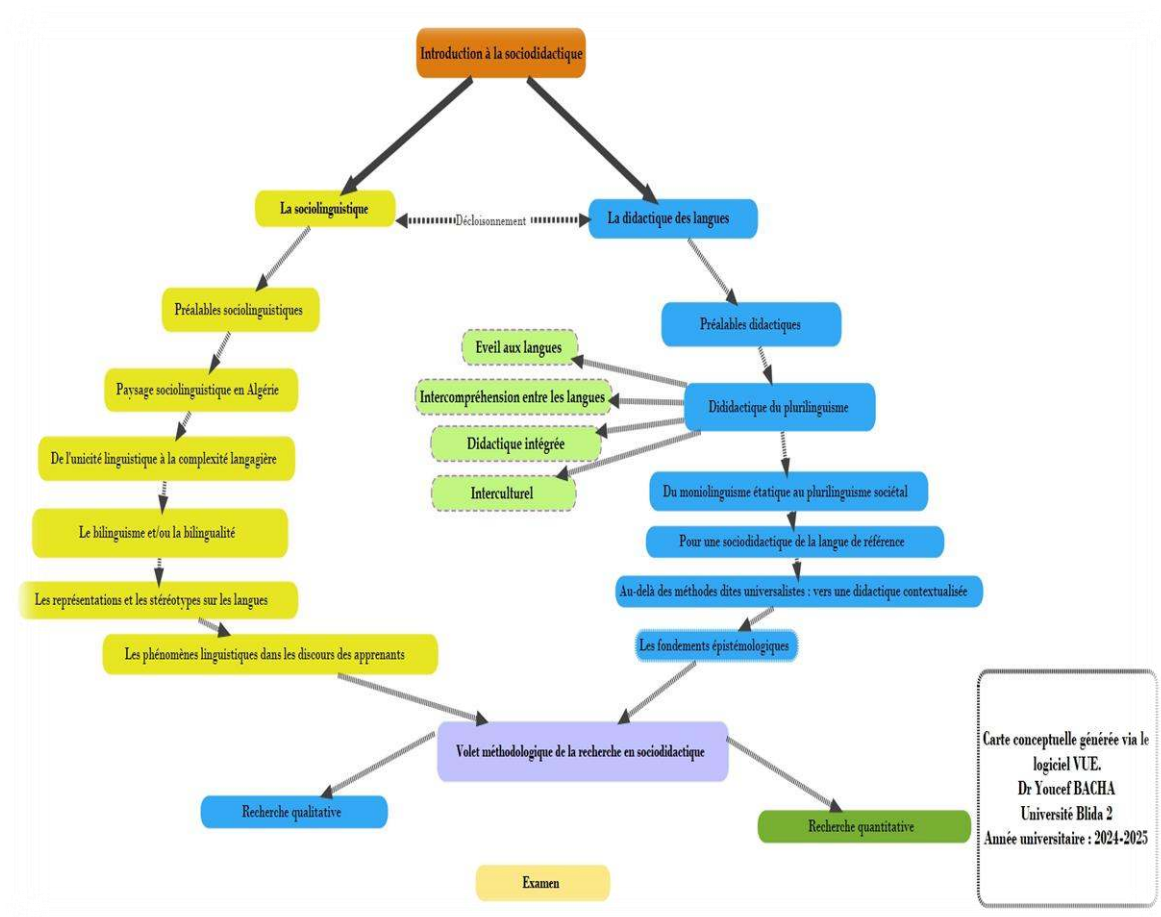
Mots-clés : Sociodidactique, didactique du plurilinguisme, interculturel, épistémologie, méthodologie

Compétences visées

- ✓ Définir la sociodidactique.
- ✓ Comprendre le rôle de la sociolinguistique en classe de langues.
- ✓ Expliquer les fondements méthodologiques et épistémologiques de la sociodidactique.
- ✓ Appliquer les méthodes d'enquêtes et les stratégies d'enseignement.

Connaissances préalables recommandées

- ✓ Avoir des connaissances en sociologie et en sociolinguistique.
- ✓ Avoir des connaissances en didactique des langues/cultures et du plurilinguisme.



Carte conceptuelle de l'arborescence sociodidactique

Intitulé du Master : Sciences du langage
Intitulé de l'UE : Sciences du langage 1
Public cible : Master 1
Crédits : 1
Coefficients : 1
Mode d'évaluation : Examen
Courriel : y.bacha@univ-blida2.dz
Année universitaire : 2024-2025

LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET CONCEPTUELS

1. La définition de la sociodidactique

Née d'un confluent ou d'un croisement de deux disciplines : entre la sociolinguistique et la didactique des langues ou entre la didactique et la sociologie, la sociodidactique¹ est apparue pour la première fois en 1993, introduite à la fois comme substantif et adjectif, qui signifie la prise en compte des paramètres sociolinguistiques dans la situation didactique de la classe² ou une didactique d'intervention sociale³. Cela donne naissance à une didactique sociale et/ou *contextualisée* d'après les propos de M. Rispaïl : « Sur le plan épistémologique, le terme « socio-didactique » indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. [...] La sociodidactique aurait pu venir de « sociologie » et être quelque chose comme une « didactique sociale ». »⁴. Cela explique que le rapport entre l'école et la société est celui d'inclusion et de complémentarité. En fait, l'intervention de la sociodidactique comme champ de recherche ou interdiscipline a pour objectif primordial de réduire, voire d'inclure, le social dans le scolaire. Notons que l'apprenant est conçu à la fois en tant que produit et producteur sociétal : il est d'une part le produit, car il est imbu de cultures, de traditions, de croyances et de représentations dérivées d'une pratique sociétale ; et d'autre part, il est le producteur du fait qu'il participe aux actes sociaux et contribue au changement des pratiques sociales. Cet ensemble de traits sociétaux dont dispose le locuteur-apprenant doit être pris en charge par l'enceinte de l'école ; cette idée est soutenue par P. Blanchet en insistant sur la mise en cohérence entre le social et le scolaire. « On étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et les représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives. »⁵

La sociodidactique, quant à elle, se veut une discipline qui prend en charge essentiellement les langues minorées et/ou minoritaires en y accordant un statut optimal afin de valoriser un plurilinguisme sociétal, où les langues régionales peuvent avoir le même statut que les

¹ Date de dépôt de la thèse de Marielle Rispaïl, à Grenoble 3, sous la direction de Louise Dabène, ayant attesté la naissance du mot « sociodidactique ».

² Bensekat, M. et Rispaïl, M., 2018, « Le terrain algérien sous la loupe sociodidactique : une rencontre féconde », dans *Revue Socles*, vol. 5, n° 11, pp. 412 – 434.

³ Le Gal, D. et Vilpoux, C., 2012, « La sociodidactique comme didactique de l'intervention », dans *Matices en Lenguas Extranjeras*, Bogota, n° 6. URL : https://www.academia.edu/11813454/La_sociodidactique_comme_didactique_de_l_intervention

⁴ Rispaïl, M. « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », dans Abbès, A.-Y. et Kebbas, M. (dir.), *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, n° 1 décembre 2012, p. 62. *Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah (SocLeS)*.

⁵ Blanchet, P., 2012, *op. cit.*, p. 11.

langues officielles, et qui facilitent partant les apprentissages scolaires. « L'approche plurilingue défendue est aussi « une des façons de répondre à l'insidieux oubli social dont elles [les langues] sont victimes » et de soutenir l'idée d'une identité plurielle qui pourrait se construire dans et par le milieu scolaire. »⁶

Pour aller loin :

Philippe Blanchet (2015). *Quels sont les apports de la sociolinguistique à l'enseignement / apprentissage du FLE ?* Vidéo accessible sous : <https://www.youtube.com/watch?v=zqf76sWODdM>

Philippe Blanchet (2023). *La sociodidactique.* Vidéo accessible sous : <https://www.youtube.com/watch?v=HCRuMyvcchE>

Activités

Activité 1

La Sociodidactique est :

- La sociologie et la didactique ☐
- La sociolinguistique et la didactique ☐
- La didactique contextualisée ☐

Choisissez la bonne réponse.

Activité 2

Expliquez, en termes simples, le rapport entre la sociolinguistique et la didactique des langues ?

Activité 3

Définissez, en deux lignes, la notion de la contextualisation en didactique des langues.

⁶ Rispaill, M. (dir.), 2012, *op. cit.*, p. 238.

LES PRÉALABLES SOCIOLINGUISTIQUES

⌘ Objectifs pédagogiques ⌘

- S'initier aux notions et aux concepts de la sociolinguistique.
- Définir la situation sociolinguistique en Algérie à l'aune des pratiques langagières observées.
- Montrer les représentations et les stéréotypes sur les langues.
- Analyser les discours des apprenants en mettant l'accent sur les phénomènes transcodiques.

1. La situation (socio)linguistique en Algérie

Terme largement abordé par les chercheurs qui prennent la situation (socio)linguistique en Algérie comme objet d'étude, le plurilinguisme est remarquablement vu, en Algérie, en tant que produit de son histoire et de sa géographie⁷.

Notons que la situation linguistique en Algérie se caractérise par des effets de tension et d'extension. En effet, les langues en Algérie sont le produit de nombreuses civilisations successives : carthaginoise, turque, espagnole, française, etc.

Cette succession de civilisations a implanté une pluralité linguistique⁸ où chaque zone géographique est dotée d'un ou des parler(s) spécifique(s) caractérisé(s) par un "tatouage linguistique" : chaoui, targui, chenoui, mozabite, chleuh, tamacheq...

Nous distinguons avec Sebaa (2002) une configuration quadridimensionnelle en Algérie⁹ : « se composant fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population confinée à une quasi clandestinité. » Cette pluralité langagière peut entraîner une situation de conflit, voire de déni linguistique. D'une part, "*le conflit*" se produit sous l'effet de la coexistence de plusieurs langues et/ou variétés superposées, tel l'arabe standard atteignant le statut d'une langue d'identification et d'unification au détriment des autres langues qui sont usuellement sollicitées et institutionnellement minorisées ; et d'autre part "*le déni*" suscité par le fait que chaque langue cherche à obtenir un statut académique et politique officiel au détriment des autres langues. Quant aux variétés régionales qui ont beau être minorisées, elles jouissent d'un usage massif par l'écrasante majorité des locuteurs algériens.

⁷ Taleb-Ibrahimi, Kh., 2004, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb*, I, p. 1, mis en ligne le 8 juillet 2010.

⁸ cf. Blanchet, P., 2017, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Editions Textuel, définition de « La pluralité linguistique à tous niveaux est vue comme un phénomène fondamental qui traverse toutes les « variétés » dans lesquelles on la catégorise (« langues », « dialectes », « variétés à l'intérieur d'une langue », etc.) : ce n'est pas qu'une question de plurilinguisme (au sens « il y a plusieurs langues »), c'est aussi tout autant une question de variation perçue comme « interne » à chaque « langue » (différentes façons de parler ou d'écrire une langue) et au mélange des « langues » (parlers et écritures associant plusieurs « langues »), ce pourquoi on préfère alors parler de pluralité linguistique. », pp. 20 – 21.

⁹ Sebaa, R., « Culture et plurilinguisme en Algérie », dans TRANS. *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n° 13/2002. Accessible en ligne sous : <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.

La situation (socio)linguistique en Algérie se caractérise selon Sebaa (2015) par les dichotomies paradoxales *spiritualité vs rationalité*, *quotidienneté vs officialité*¹⁰ : en d'autres termes l'arabe classique est spécifiquement consacré au "sacré"¹¹ tandis que le français est une langue véhiculaire attribuée au domaine rationnel ou scientifique. L'arabe académique est considéré comme langue officielle tandis que l'arabe dialectal est réservé à l'usage quotidien.

1.1. Le statut des langues en Algérie

Nous allons retracer un panorama de cette situation linguistique dans laquelle les langues tout à la fois s'enchevêtrent et s'entrechoquent. Nous pouvons les catégoriser globalement en quatre grandes sphères : l'arabe littéraire, l'arabe dialectal, le tamazight et le français.

1.1.1. L'arabe scolaire ou littéraire

Dénommée littéraire, littérale, coranique ou classique¹², la langue arabe est issue de la famille des langues chamito-sémitiques tout comme l'hébreu, le phénico-punique ou le moabite. Les grammairiens et les linguistes affirment son existence dans la péninsule arabe quelques siècles avant la naissance du Prophète. Conçue comme une langue sacrée en raison d'emprunts de certains termes dérivés de la liturgie, ce qui lui confère une dimension de sacralité.

L'arabe standard moderne est reconnu pour son usage dans l'espace institutionnel, médiatique et la presse écrite... avec la présence des variétés diverses selon différents pays arabes. Au XIX^e siècle, les élites modernistes du Moyen-Orient sous l'égide de ce que nous appelons le mouvement de *Nahda* ou "renouveau" en français instaure les normes d'une variété commune qui fait l'union des pays arabes.

En Algérie, cette langue est passée par des fluctuations nombreuses au cours du XX^e siècle : elle est passée de statut de négation à celui d'affirmation en tant que langue officielle et nationale, d'où la naissance en 1986 de l'Académie de la langue arabe et le Haut Conseil de la langue arabe (HCLA) en 1998. Djamila Saadi retrace son évolution

¹⁰ Sebaa, R., 2015, *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, Ed. Frantz Fanon, Tizi-Ouzou, p. 94.

¹¹ En rapport avec la liturgie, tels les chants religieux, les récitation des textes coraniques... En ce sens, A. Dourari distingue entre **l'arabe scolaire** utilisé dans le système scolaire et dans toute situation formelle, **l'arabe classique** en référence à l'arabe du coran et des textes arabes anciens et **l'arabe littéraire ou littéral** qui stigmatise et oblitère un arabe algérien, marocain, égyptien... Il récuse l'usage du terme de **l'arabe standard**, car les outils de standardisation n'existent pas encore (dictionnaire et grammaire consensuels). cf. Dourari, A., 2022, *Penser les langues en Algérie*, Boumerdès, Frantz-Fanon, pp. 118 – 119.

¹² Queffélec, A. et coll., 2002, *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot, p. 34.

historique au fil du XX^e siècle : « L'arabe a subi les aléas de l'histoire coloniale. En 1938, il est déclaré langue étrangère par une loi qui ne fut abolie qu'en 1961, à la veille de l'indépendance. En 1962, la "ré-arabisation" du pays est assurée par le biais de la scolarisation. Puis en 1968, un décret institue l'arabe comme langue de travail dans la fonction publique ; en 1988, les écoles françaises sont interdites aux Algériens. C'est en 1990 qu'une loi généralise l'usage obligatoire et exclusif de la langue arabe dans les institutions et l'administration, loi assortie de peines allant jusqu'à l'emprisonnement en cas d'infraction. »¹³

Il est à constater que rares sont ceux qui l'utilisent au quotidien, car sa grammaire demeure complexe pour l'ensemble des locuteurs algériens, excepté ceux qui sont scolarisés. Cela intensifie le débat scientifique et provoque un clivage au sein des chercheurs, ce pourquoi un nombre impressionnant d'entre eux s'insurgent contre le statut officiel accordé à la langue arabe littéraire au détriment des autres variétés reconnaissant un immense usage. F. Laroussi qualifie cette situation sociolinguistique par des termes dichotomiques : *absent-présent/présent-absent*, *vivant-mort/mort-vivant* : « l'arabe maternel a le statut constitutionnel d'un « absent », alors que l'arabe littéraire, absent des « lieux de la domesticité », du « commerce », « des loisirs », « se voit octroyer le statut constitutionnel du présent ». L'auteur désigne la situation linguistique comme « celle du présent-absent, de l'absent-présent, du vivant-mort, du mort-vivant. »¹⁴

1.1.2. L'arabe algérien ou la langue minorée

Nombreuses sont les dénominations qui configurent cette langue : inaugurale, première, vernaculaire, dialectale, naturelle, maternelle et native.¹⁵ L'arabe algérien constitue la pulsion communicative inconsciente de tous les locuteurs pour la majorité desquels elle est leur langue maternelle. Son statut ne jouit pas d'officialité, quoiqu'elle soit fréquemment sollicitée au quotidien et généralisée, effectivement, sur tout le territoire algérien.

Du reste, excepté la langue amazighe, les autres langues parlées par l'ensemble des locuteurs algériens sont dévalorisées, voire frappées du sceau de l'occultation. Leur dénégation est légitimée au profit de l'officialisation de la langue arabe littéraire ou classique qui s'impose (in)consciemment comme langue identitaire à tous les locuteurs algériens, bien qu'elle demeure étrangère sur le plan de la pratique quotidienne, F. Cheriguen entérine cette thèse : « la grande majorité s'accorde à privilégier un arabe

¹³ Saadi, D., « Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues », dans *Situations du français*, Linx, 1995, pp. 129-133. Téléchargeable : https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_num_33_2_1397.

¹⁴ Article accessible sous : www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArts/2002/laroussi

¹⁵ Chachou, I., 2013, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, p. 87.

littéral, pourtant jamais vraiment en usage en dehors de l'enceinte scolaire et d'une partie de la presse, qui lui est donc relativement étranger [...] l'arabe dialectal résiste efficacement en faisant apparaître son concurrent, l'arabe officiel, pour ainsi dire, comme inadapté, inefficace, voire étranger. »¹⁶

Nous inclurons dans la sphère des "langues algériennes" : *la darija ou le maghrébi*¹⁷ et le berbère, car ces deux langues sont à la fois historique et d'usage courant : elles proviennent du punique et du libyque : *le punique* est la langue des carthaginois, la langue officielle du prince numide Massinissa qui a nourri l'émergence du maghribi et *le libyque* qui a servi au bourgeonnement des langues berbères, comme l'affirme I. Chachou : « Il semble que la dénomination plurielle de « langues algériennes » est plus adéquate et mieux adaptée au contexte. Elle renverrait principalement à l'arabe algérien et aux langues berbères dans leurs diversités. »¹⁸

Cet ensemble de variétés métissées rebaptisées par le répertoire verbal sont utilisées uniquement dans les conversations orales, en raison de l'absence d'une grammaire stricte et de normes communes. Nous les scindons en deux types controversés : *urbain vs rural*.

Quatre grandes variétés d'arabe se répartissent le territoire algérien, telles qu'elles sont décrites par Queffélec *et al.*¹⁹ :

- à l'ouest, l'oranaï qui s'étend de la frontière algéro-marocaine jusqu'aux limites de Ténès ;
- l'algérois, qui couvre toute la zone centrale du pays jusqu'à Béjaïa ;
- à l'est du pays, sur les hauts plateaux et leur capitale Sétif prédomine un parler rural spécifique à la région, réputée pour son folklore populaire et son raï égrené de mots français ; plus à l'est, dans le Constantinois et jusqu'à la frontière algéro-tunisienne, existent des parlers propres aux villes de Constantine et d'Annaba ;
- au sud, une variété dont les contours géographiques recouvrent « l'aire subsaharienne », participe, plus intimement, d'un grand ensemble dialectal s'étendant de la péninsule arabe aux côtés atlantiques.

¹⁶ Cheriguen, F., 2008, *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*, Alger, Office des publications universitaires, p. 106.

¹⁷ cf. Elimam, A. « Du Punique au Maghribi. Trajectoires d'une langue sémito-méditerranéenne. », *Synergies Tunisie*, n° 1 – 2009, Le maghribi est défini « les « parlers » non berbérophones du Maghreb. », p. 33.

¹⁸ Chachou, I., *op. cit.*, p. 89.

¹⁹ Queffélec, A. *et al.*, 2002, *op. cit.*, p. 35.

Nous pouvons considérer que ces langues sont socialement parlées et politiquement scotomisées, vu leur marginalisation et occultation sur le plan politico-linguistique. En fait, elles sont catégorisables comme secondaires en raison de l'absence de critère de normativisation (publications) et normalisation (officialisation). Au demeurant, le tamazight vient d'être l'objet d'un aménagement linguistique et d'une officialisation en 2016, et par conséquent il a échappé à l'occultation en rejoignant le peloton des langues jouissant d'un prestige institutionnel²⁰.

1.1.3. Le tamazight : langue native ou identitaire

En Algérie, la Kabylie est la communauté la plus marquée par un bon nombre de locuteurs. Effectivement, la langue kabyle est parlée par deux tiers de la population berbérophone d'Algérie (Chaker cité par Bessai, 2019)²¹, elle est parlée dans des zones restreintes, souvent montagneuses ; les principaux parlers amazighs algériens sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mزاب) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). Ces parlers connaissent une minorisation face à l'augmentation de la pression exercée par la politique de l'arabisation et l'islamisation, selon Chaker Salem : « Pour les périodes les plus récentes, de la post-indépendance, l'absence de statut de reconnaissance et la situation de minoration objective du berbère ont confiné les travaux dans un prudent descriptivisme, souvent renforcé par certaines options théoriques (sensible chez les structuralistes et les générativistes notamment). »²²

En 1980, la revalorisation de ces parlers à travers la création du Mouvement Culturel Berbère (MCB) a coïncidé avec le Printemps berbère 1980, ce mouvement revendique la revalorisation de la langue et de la culture amazighes. Il s'ensuivit un boycott en 1994 qui déboucha sur une décision prise en mai 1995 légitimant la scolarisation de la langue amazighe comme langue nationale via la création du Haut Conseil à l'amazighité (HCA). Suite à cet évènement considérable, le 8 avril 2002, la politique reconnaît le caractère national de Tamazight, comme l'illustre Kh. Taleb-Ibrahimi : « le pouvoir lâcha du lest en reconnaissant le 8 avril 2002, lors d'une session exceptionnelle des deux chambres du

²⁰ Elimam, A., *op. cit.*, p. 31.

²¹ Bessai, B., 2019, « Insécurité linguistique en contexte minoritaire algérien : enquête sociolinguistique auprès des locuteurs de Tasahlit », *Multilinguales*, 11, 2019, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 7 août 2022. URL : <https://journals.openedition.org/multilinguales/4102>

²² Chaker, S., 2005, « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », dans Rispail, M. et Tiziri, N. (dir.), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan, p. 167.

Parlement algérien, le caractère national du tamazight et en amendant l'article de la Constitution algérienne »²³.

La langue amazighe, faisant partie du patrimoine culturel et folklorique²⁴, vient de subir un aménagement linguistique notamment avec le statut d'officialité. Elle n'est pas moins aujourd'hui une langue réservée uniquement à l'oral mais elle est aussi une langue d'enseignement-apprentissage. Toutefois, de nombreux problèmes se posent actuellement sur l'absence d'une codification au niveau de la transcription et des choix graphiques (latin, tifinaght, arabe) ainsi que sur la non standardisation des normes syntaxiques et grammaticales en raison de la variation linguistique de chaque région. S'ajoute à cela, l'arabisation majeure du pays allant à l'encontre de l'enseignement officiel de cette langue. « l'arabisation préconisée par le régime n'est rien d'autre qu'un processus de déberbérisation du pays »²⁵.

1.1.4. La langue française : langue d'ouverture et d'envergure

La langue française occupe une place prépondérante en Algérie. En effet, elle est présente dans les administrations, comme langue de communication, dans les établissements scolaires et universitaires comme langue enseignée et langue d'enseignement et jouit d'un usage courant dans les espaces médiatiques ainsi que dans la presse écrite : « En effet, quarante ans après l'indépendance politique du pays, l'usage de la langue française s'est non seulement maintenu, mais connaît dans certains secteurs, comme la communication, les espaces culturels ou l'information, un regain de vitalité. »²⁶

Comme le soulignaient Queffélec *et al.* en 2002 : « le champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française ; celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale. »²⁷

En effet, après l'indépendance du pays, la langue française était utilisée sur tout le territoire : les lettrés dans cette langue dépassaient ceux en langue arabe, car l'enseignement fut durant l'ère coloniale et même post-coloniale, dispensé plus en langue française qu'en arabe via le développement des écoles publiques.

Après l'indépendance et jusqu'en 1978, l'enseignement fondamental était bilingue : les matières littéraires s'enseignaient en langue arabe, tandis que les matières scientifiques se

²³ Taleb-Ibrahimi, Kh., *op. cit.*, p. 17.

²⁴ Queffélec, A. *et al.*, *op. cit.*, p. 33.

²⁵ Cheriguen, F., *op. cit.*, p. 110.

²⁶ Sebaa, R., 2013, *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, Paris, Publibook, p. 11.

²⁷ Queffélec, A. *et al.*, *op. cit.*, pp. 36 - 37.

faisaient en langue française. À partir de l'année 1989, l'enseignement secondaire est entièrement arabisé ; en contrepartie, dans l'enseignement universitaire, les filières scientifiques sont dispensées uniquement en langue française. Toutefois, ce déphasage entre le cycle secondaire et universitaire provoque des résultats accablants, comme l'affirme Chachou en montrant certains témoignages : « La catégorie des diplômés atteste en effet du paradoxe creusant l'écart entre le lycée et l'université, et qui s'avère dirimant à la réussite en milieu universitaire et à l'accomplissement de la mission de l'université en tant que moteur de la recherche. »²⁸

Suite à ces résultats dommageables, des mesures considérables et des efforts colossaux ont été conjugués afin de pallier ce déficit en introduisant la langue française en deuxième année primaire en 2004 ; mais faute d'outils et d'outillages didactiques, son enseignement s'exercera désormais en troisième année primaire à partir de l'année 2006-2007. S'ajoutent d'autres actions pédagogiques à cette réforme éducative, telle la formation intensive en français destinée aux étudiants s'inscrivant dans les filières scientifiques ; Kh. Taleb-Ibrahimi fait le point sur cette initiative entreprise en faveur de l'amélioration du niveau de la formation universitaire : « Il s'agit pour ce qui concerne l'enseignement supérieur d'engager des actions de formation intensive pour les étudiants de médecine et des autres formations scientifiques et techniques. »²⁹

Force est d'admettre que le français devient une langue répandue dans toutes les aires : scientifique, économique, médiatique, politique, et notamment dans le domaine symbolique et culturel comme la littérature, le cinéma et le théâtre qui se nourrissent d'une dimension historico-culturelle habitant chaque individu : historiquement, d'une part, la colonisation ayant duré 132 ans a pu foncièrement implanter sa langue dans la mémoire collective de la majorité des locuteurs algériens dont elle est devenue l'inconscient refoulé ; d'autre part, un outil culturel, car toute langue véhicule sa culture et peut être aussi une langue véhiculaire d'une autre culture que la sienne, qui lui est étrangère tout comme la langue française en Algérie qui véhicule la culture de l'élite algérienne ; en ce sens, R. Sebaa va jusqu'à dire que cette langue est devenue le nœud focal de toute une population. « Car au-delà d'intérêts politiques et économiques réels ou symboliques, la langue française met en branle ou plus précisément, réactive tout un monde de mythes,

²⁸ Chachou, I., *op. cit.*, p. 113.

²⁹ Taleb-Ibrahimi, Kh., 2012, article déjà cité. Voir également Cortier, C., Kaaboub, A., 2010, « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques », dans Parpette, C., Mangiante, J.M., *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 47, *Faire des études supérieures en langue française*, pp. 53-63.

anciens ou à venir, dont la dimension culturelle constitue indiscutablement le nœud focal. »³⁰

Une décision politique et ministérielle vient d'être prise récemment à l'égard de l'enseignement de l'anglais à côté du français à partir du cycle primaire dès la rentrée scolaire 2022-2023. Cette initiative a été saluée par certains car ils s'aperçoivent que l'enseignement de l'anglais permet l'accès à la communication scientifique internationale et aux TIC, et contestée par d'autres en raison du manque d'outils didactiques (livres, manuels scolaires...) et de formation des enseignants (recrutement des enseignants spécialisés en traduction)³¹. Les directions de l'éducation nationale ont annoncé la réception des dossiers au poste d'enseignant après la réunion du Conseil des ministres du 19 juin 2022³². Toutefois, cette situation problématique a incité des chercheurs comme A. Dourari à s'interroger sur l'aspect politique et pédagogique de cette décision hâtive³³. Par ailleurs, l'anglais n'est pas considéré uniquement comme langue de la technologie mais aussi de la communication : il est utilisé sur les réseaux sociaux par la jeune génération comme outil d'ouverture et surtout de la chanson de rap.

Quant à l'arabe dialectal ou l'algérien, comme préfèrent l'appeler certains chercheurs à l'instar de R. Sebaa, il constitue le substrat de la communication des locuteurs algériens. Le terme de « l'algérien », en tant qu'unité épistémologique, permet de bousculer les représentations négatives souvent associées à cette langue comme « sous-langue, daridja, langue populaire, langue de la rue, langue impure, langue métissée », etc. et de valoriser son statut académique et politique : « l'algérien est une langue à part entière, avec sa grammaire, sa syntaxe, sa sémantique et toute sa personnalité linguistique. »³⁴. Aussi, des chercheurs revendiquent l'enseignement et la valorisation de l'algérien en tant que langue maternelle de première socialisation, comme l'affirme R. Sebaa : « le déni de sa propre langue est le premier pas dans la haine de soi »³⁵. Il peut être une langue d'appui pour l'enseignement/apprentissage d'autres langues en établissant des rapports d'intercompréhension linguistique : « La LM peut constituer un point d'appui pour

³⁰ Sebaa, R., *op. cit.*, pp. 15 - 16.

³¹ L'enseignement de l'anglais au primaire : le « oui, mais » du ministère. Lien accessible sous : <https://www.algerie360.com/enseignement-de-langlais-au-primaire-le-oui-mais-du-ministre/>

³² Enseignement de l'anglais au primaire : L'Éducation nationale recrute des enseignants. Accessible sous : <https://www.algerie-eco.com/2022/08/02/enseignement-de-langlais-au-primaire-leducation-nationale-recrute-des-enseignants/>

³³ Enseignement de l'anglais : l'Algérie est-elle vraiment prête ? https://www.tsa-algerie.dz/enseignement-de-langlais-lalgerie-est-elle-vraiment-prete/?fbclid=IwAR3-i0ZrBITx8ZaKQtsr19WllJEzNP3nJdYryaPz-SDGaM7LULL7E0uO_c

³⁴ Sebaa, R., 2022, « L'algérien n'est pas un dialecte, c'est une langue à part entière », entretien réalisé par A. Boukhlef. Accessible sous : <https://www.middleeasteye.net/fr/entretiens/algerie-dialecte-algerien-langue-arabe-derdja-rabeh-sbaa>

³⁵ Le déni de sa propre langue est le premier pas dans la haine de soi. Accessible sous : <https://www.youtube.com/watch?v=65NmDkauTZs>

parvenir aux étapes de l'interlangue. Aussi peut-on poser que les stratégies cognitives de tout apprentissage sont la sur-généralisation, et l'assimilation. C'est sur ce fondement que les théories de l'apprentissage et de l'acquisition de Krashen (1981) ont été remises en cause.³⁶ En ce sens, de nombreuses productions littéraires et enseignes publicitaires sont écrites dans cette langue, notamment le roman de *Fahla*³⁷ de Rabeh Sebaa, considéré comme le premier roman écrit en algérien traduisant une audace refoulée dans une langue minorée.

Ce changement de statut reconfigure les langues sur l'échiquier idiomatique national et international et redéfinit le rôle de chacune d'elles dans les sphères politique, médiatique, institutionnelle...

³⁶ Dourari, A., 2022, *Penser les langues en Algérie*, Boumerdès, Frantz Fanon, p. 200.

³⁷ Fahla, un premier roman en daridja de Rabeh Sebaa. Accessible sous : <https://algeriecultures.com/actualite-culturelle/fahla-un-premier-roman-en-daridja-de-rabeh-sebaa/>

1. De l'unicité linguistique à la complexité langagière

1.2. Le métissage des langues ou le plurilinguisme complexe de fait

Les parlers algériens sont caractérisés par le terme *lingua franca*³⁸ : à l'ouest et notamment dans les villes côtières telles que Mostaganem et Oran dont les locuteurs utilisent quelques mots de la langue de Cervantès dans leur parler quotidien comme les vocables cités par Queffélec et Derradji³⁹ : *trabendo* (contrebande), *taberna* (bar), *bogado* (avocat), *calentica* (plat à base de pois chiches), *capsa* (boîte), *carriola* (charrette).

L'ancrage de cette langue dans l'usage quotidien s'explique par l'intrusion des Espagnols qui a duré trois siècles environ, de la fin de XV^e siècle (1592) jusqu'au XVIII^e siècle (1792).

En outre, à l'est, nous pouvons constater que les parlers au quotidien sont parsemés de quelques mots issus de l'italien en raison des activités commerciales entre les marins italiens et les corsaires algériens. Nous citons quelques mots d'un usage quotidien tels que *gusto* (désir, envie, goût), *numero* (numéro), *farina* (farine)... Et également dans le domaine toponymique, certaines villes sont étiquetées par des noms d'origine italienne : *magenta* (dans la région de Sidi Bel Abbès), *lodi* (dans la région de Médéa), *montebello* (dans la région de Tipaza)⁴⁰.

Au XVI^e siècle, les Ottomans ont laissé quelques traces linguistiques qui marquent, par conséquent, les régions d'Alger, Bejaia, Médéa, Constantine et Tlemcen, comme le souligne Benchneb Mohamed : « il est donc hors de doute que les Turks ont introduit dans le parler algérien un certain nombre de vocables »⁴¹. Citons quelques exemples illustratifs qui montrent la présence de la langue turque dans le parler algérien et qui s'intègrent dans la communication quotidienne : *bâtâria* (batterie de canons ; batterie d'un navire), *bâqlâva et baqlâwa* (espèce de gâteau fait avec des feuilletés de pâte au milieu desquels il y a des amandes pilées formant pâte, coupé en losange et, après cuisson, arrosé de miel), *bâlâk*

³⁸ C'est une langue communément parlée par une communauté. Elle se définit « *par ses fonctions véhiculaires dans différents domaines d'usages*. ». Voir Truchot, C., « L'anglais comme « *lingua franca* » : observations sur un mode de majoration. », dans *Cahiers de sociolinguistique*, 2005, 1, n° 10, pp. 167 - 178. Accessible sous : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2005-1-page-167.htm>. Aussi, la référence à l'ouvrage de Dakhli, J. *Lingua franca. Histoire d'une langue en Méditerranée*, Actes sud 2008, serait plus adaptée.

³⁹ Queffélec, A. *et al.*, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁰ Touzouirt, M., 2016, « Le marché des langues étrangères en Algérie : le cas de l'italien », dans *Dirassat Abhathe Arabic Journal of Huma and Social Sciences*. SSN : 1112-9751, n° 25, Huitième année, p. 6.

⁴¹ Benchneb, M., 1922, *Les mots Turks et persans conservés dans le parler algérien*, Alger ancienne maison Bastide - Jourdan Jules Carbonel imprimeur - Librairie-Kditeur (Thèse de doctorat), p. 10.

(peut-être); *bâlàk igî* (il se peut qu'il vienne; semble provenir du), *bèylèk. Beylik* (gouvernement du bey, administration, gouvernement, État; ce qui est public), *bûràk* (espèce de petits pâtés faits de viande hachée et d'œufs durs coupés menus, enveloppés de pâte et frits)⁴².

Notons que le parler algérien renferme des vocables empruntés à l'anglais qui sont probablement venus avec le français ou ils sont courants depuis longtemps, comme *Weekend* (fin de semaine) *Ti-shirt* (maillot en coton), *Baskets* (type de chaussures), *Cédérom* (type de disquette), *O.K.* (d'une orthographe militaire approximative (guerre de sécession américaine) : « **Oll Korect** » pour « All Correct »; puis repris familièrement), *Parking* (en anglais désigne « le fait de stationner », le « stationnement »; un parking, au sens de « parc de stationnement » se dit *car park* (angl. brit.), *parking lot* (angl. amér.)

Par ailleurs, le tamazight s'impose inconsciemment aux locuteurs algériens par la mise en œuvre de certains mots⁴³ au quotidien : *aegggun* (muet), *Zhar* (Chance), *Tchaqlala* (Vacarme), *Qelleb* (Chercher), *Agnin* (lapin), *Joghla* (Coquillage), *Ifker* (Tortue), *Yemma* (maman), etc.

La langue française ne cesse de façonner largement nos communications au quotidien et de « s'algérieniser » comme le souligne M. Bensekat : « une langue qu'on pourrait appeler « français algérien », formé d'une base de français avec inclusions régulières de quelques formes arabes. »⁴⁴. Nous évoquerons, en ce sens, quelques mots comme *carnet* (petit cahier), *tabla* (table), *portable* (téléphone portable), *télévisio* (télévision) *tomobile* (automobile), *marcher* (marcher), *stylo* (plume), *batterie* (batterie), *imprimante* (imprimante), *carta* (carte d'identité), la liste est encore longue.

Ces langues se caractérisent par la vivacité et la créativité, les frontières linguistiques s'effacent pour établir un répertoire plurilingue, matériau malléable susceptible d'être conjugué dans et selon des différentes situations communicatives. « Ces locuteurs ont, à leur disposition, un riche répertoire verbal et ils savent en user et abuser, à leur convenance, en modulant cette utilisation selon les différents contextes [...] »⁴⁵.

1.3. Le répertoire plurilingue de l'apprenant algérien : entre bilinguisme, diglossie et plurilinguisme

⁴² Bencheneb, M., *op. cit.*, p. 25.

⁴³ <https://www.bladi.info/threads/mots-dorigine-amazigh-mots-arabe.161610>.

⁴⁴ Bensekat, M., « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ? », *Synergie pays Riverains du Mékong*, n° 4, 2012, pp. 107 – 126. Téléchargeable :, <https://gerflint.fr/Base/Mekong4/bensekat.pdf>.

⁴⁵ Taleb-Ibrahimi, Kh., article déjà cité.

Les apprenants algériens s'approprient des répertoires langagiers associant de nombreuses langues qui résultent à la fois de la rencontre des langues de scolarisation et celles de socialisation. Du fait que le contexte algérien est doté de diversité linguistique, l'apprenant rencontre, avant la scolarisation, un certain nombre de langues, l'arabe dialectal, tamazight, etc. Lorsqu'il accède à l'école, il entame l'apprentissage d'autres langues dont l'une, l'arabe standard ou classique, est imposée en tant que langue nationale, tandis que les autres langues : le français, l'anglais... sont statutairement reléguées au rang de LE dont la caractérisation principale est l'ouverture économique et culturelle, comme l'illustre G. Grandguillaume : « La langue de la réussite économique et sociale est le français. Une évolution, partiellement en cours, lui substituerait l'anglais, mais certainement pas l'arabe. C'est dans ces langues que fonctionne le secteur économique. Le rapprochement de l'Union européenne, l'ouverture économique ne feront qu'accentuer cette tendance. »⁴⁶

L'observateur de la situation sociolinguistique, en Algérie, est frappé d'emblée par l'effet de « *chiasme* »⁴⁷ se produisant à l'intérieur d'une même langue, l'arabe dialectal et l'arabe littéraire, ou entre deux langues différentes, le français et l'arabe classique ou littéraire. « Sous le terme arabe figure deux réalités linguistiques : la langue arabe littéraire (ou classique), la langue essentiellement écrite, réservée traditionnellement à la prière et à l'enseignement, qui n'est la langue maternelle d'aucune population [...] Cet arabe écrit, ou littéraire, ou moderne, coexiste dans tous les pays arabophones, avec des langues essentiellement parlées, qui varient selon les pays et autrefois les appartenances ethniques, des langues souvent appelées "dialectes" par opposition à l'arabe "classique", des langues que leur diversité et leur oralité rendent fluides et mouvantes. »⁴⁸

Les langues se définissent en Algérie par un phénomène d'attraction/répulsion, voire de conflit/déni, qui nuit à la stabilité de leurs *status*. C'est pourquoi, certains auteurs vont jusqu'à dire qu'il s'agit de « *la guerre des langues* »⁴⁹. Nous pouvons illustrer cette situation par l'enseignement de l'anglais qui s'est substitué à celui de la langue française en 1991, il est enseigné à partir de la 4^{ème} année fondamentale. En 1993, l'anglais devenait la première langue étrangère ou plutôt le premier concurrent de la langue française. Toutefois, vu le recul des effectifs inscrits à cette langue ainsi que l'inadéquation de

⁴⁶ Grandguillaume, G., 2002, « Les enjeux de la question des langues en Algérie. », dans Bistolfi, R. et Giordan, H., *Les langues de la méditerranée*, L'Harmattan, coll. Les Cahiers de Confluences, Paris, pp. 141 - 165.

⁴⁷ Il s'agit des langues fonctionnant en miroir : l'arabe littéraire et l'arabe dialectal ou l'arabe littéraire et le français.

⁴⁸ Grandguillaume, G., Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix, *Esprit, Immobilismes au Maghreb*, n° 10, octobre 2004, pp. 92 - 102.

⁴⁹ Saadi, D., « Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues », dans [Situations du français](#), Année 1995, pp. 129 - 133.

l'environnement de son enseignement, le français a repris sa place et son hégémonie plus tard. Ce débat dialectique de heurt et de bonheur⁵⁰ se reproduit récemment entre l'enseignement du français et/ou de l'anglais.

Activité

Faites le compte-rendu critique de l'article scientifique ci-après :

Attika-Yasmine Abbes-Kara (2010). « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15, pp. 77 – 87.
<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77?lang=fr>

⁵⁰ Algérie/Éducation : introduction de l'enseignement de l'anglais dès le primaire relancée. Accessible sous :
<https://www.aa.com.tr/fr/afrique/alg%C3%A9rie-education-lintroduction-de-lenseignement-de-langlais-d%C3%A8s-le-primaire-relanc%C3%A9/2617676>

1. Le bilinguisme et/ou la bilingualité

Le bilinguisme apparaît comme un sujet ayant fait couler beaucoup d'encre depuis les années trente jusqu'aujourd'hui. Il est associé souvent à la maîtrise parfaite de deux langues. En effet, Léonard Bloomfield retient la formule : « native-like control of two languages. »⁵¹ dans laquelle il insère la dimension de "la nativité" et de "la maîtrise" parfaite des compétences linguistiques. Le locuteur use de deux langues à parts égales et s'exprime avec aisance. François Grosjean, quant à lui, rajoute une autre définition qui élucide le concept en proposant la maîtrise régulière de la compétence linguistique en deux langues ou plus « the regular use of two or more languages »⁵².

Nous distinguons deux grands types de bilingualité d'enfance, d'adolescence et celui de l'âge adulte. « Il faut distinguer entre la bilingualité d'enfance, d'adolescence et de l'âge adulte. Les deux premières résultent davantage d'un apprentissage formel d'une langue seconde, alors que la première est souvent le produit de contexte bilingue. »⁵³ et à l'intérieur du bilinguisme d'enfance, nous discernons le bilinguisme précoce simultané et consécutif : dans le premier état, l'enfant s'expose dans un contexte où deux langues sont utilisées dont l'acquisition s'effectue simultanément ; dans le second état de bilinguisme, l'enfant acquiert la première langue en bas âge tandis que la seconde est apprise à l'école. « Dans le premier cas (bilingualité précoce consécutive), l'enfant apprend une deuxième langue en bas âge, après avoir acquis les structures principales de sa langue maternelle ; les deux langues sont souvent apprises dans des contextes différents [...]. Dans la bilingualité précoce simultanée, l'enfant est exposé à plus d'une langue dès les premiers mois et il acquiert deux langues maternelles dans un même contexte. »⁵⁴

Jean-Baptiste Marcellesi élargit la sphère de l'emploi des langues dont l'usage demeure communautaire : « L'aptitude d'un individu à utiliser couramment deux (ou plusieurs) langues différentes ; politique d'un pays dans lequel deux ou plusieurs sont officielles ; système d'éducation tendant à assurer une maîtrise égale de deux langues différentes. Il s'agit pour nous de ce que l'on pourrait appeler "bilinguisme de masse", c'est-à-dire pratique par toute une population de deux ou plusieurs systèmes linguistiques. »⁵⁵

⁵¹ Bloomfield, L., 1935, *Language*, London, First Editions, p. 56.

⁵² Grosjean, F., 1982, *Life with two languages : An introduction to*. Cambridge, London, Harvard University press, p. 1. « L'utilisation régulière de deux langues ou plus » [Traduction libre].

⁵³ Moreau, M.-L., 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Sprimont, Margada, p. 95.

⁵⁴ Moreau, M.-L., *ibid.*, p. 95.

⁵⁵ Marcellesi, J.-B., Blanchet, P. et Bulot, Th., 2003, *Sociolinguistique : Épistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, L'Harmattan, p. 125.

Hamers et Banc⁵⁶ distinguent bilinguisme et bilingualité : « [...] la notion de bilinguisme s'apparente à la notion d'aménagement linguistique du fait qu'elle réfère à l'état d'une société où deux langues sont employées ; la bilingualité est un concept psycholinguistique car il réfère à la manière dont un individu, qui a accès à plus d'un code linguistique pour communiquer, est à même de tirer parti des langues auxquelles il a accès tant au niveau de sa pensée que de ses relations sociales. »⁵⁷

La bilingualité renferme seize types que nous énumérerons succinctement : composée ou coordonnée (la relation entre le langage et la pensée) ; équilibrée ou dominante (selon le niveau de compétence dans les langues) ; précoce simultanée, précoce consécutive, adolescente ou adulte (selon l'ordre et l'âge de l'acquisition), endogène ou exogène (selon la présence ou l'absence de la L2 dans la communauté), additive ou soustractive (correspond au statut des langues), et enfin biculturelle, monoculturelle en L1, acculturée en L2 ou acculturée anémique (selon l'identité et l'appartenance culturelles).

Le bilinguisme scolaire chez les apprenants algériens est caractérisé substantiellement par la présence de deux langues, l'arabe littéraire et le français : les deux sont apprises consécutivement dès l'école primaire. La langue arabe est enseignée comme langue de scolarisation dès la première année scolaire et le français relégué au premier rang de langue étrangère, étant apprise à partir de la troisième année primaire. Dès lors, cet ordre chronologique d'apprentissage des langues devait faire de l'apprenant un locuteur bilingue capable de manier simultanément deux langues ou des *langues centrales et périphériques*⁵⁸, pour ne prendre ici que le modèle gravitationnel de Calvet (1980).

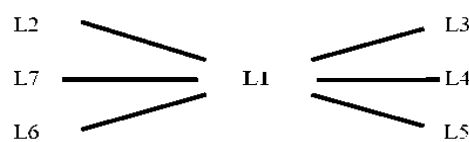


Figure 1 : Modèle gravitationnel ⁵⁹

Le niveau de maîtrise des deux langues varie considérablement de l'une à l'autre en raison de nombreux facteurs pouvant entrer en jeu - dont la maîtrise resterait fait souhaitable chez certains - tels que le volume horaire, la diversité des contextes socio-familiaux, la disparité

⁵⁶ El Euch, S., « De la typologie de la bilingualité à une typologie du plurilinguisme ou de la multilingualité : un hommage à Josiane Hamers », in *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 67, n° 1, January 2010, p. 56.

⁵⁷ El Euch, S., *ibid.*, p. 56.

⁵⁸ Moore, D. (dir.), 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, pp. 27 - 28.

⁵⁹ cf. Moore, D., *ibid.*, L.-J. Calvet distingue entre L1 (langue « centrale ») et L2 à L7 (langues « périphériques »), p. 28.

des capacités cognitives, etc. Tous ces facteurs et tant d'autres peuvent faire régresser, voire entraver quelquefois, l'apprentissage de telle ou telle langue.

Enfin, cette situation bilinguistique ne se limite pas uniquement aux langues de scolarisation mais elle englobe également l'arabe littéraire ou classique et les différentes variétés ayant un usage effectif dans le contexte algérien et entre le tamazight et les autres variétés contigües telles que chleuh, tamacheq, mozabit, etc. Cette mosaïque linguistique engendre des positions conflictuelles entre les langues de scolarisation et celles de socialisation.

2. La diglossie ou le conflit linguistique

Avant de rentrer au cœur du sujet, nous voulons faire un tour d'horizon historique autour du concept de diglossie. Ce terme vient étymologiquement du grec *di-gloss* qui signifie dualité linguistique ou bilinguisme. Henri Boyer définit la diglossie comme un terme désignant « une situation sociolinguistique où deux langues sont bien parlées, mais chacune selon des modalités très particulières. »⁶⁰

Quant à J. Psichari, il identifie deux langues parlées dans le contexte grec, dont l'une conçue comme langue *high* et l'autre *low*. « Le fait pour la Grèce de vivre une concurrence sociolinguistique [...] entre deux variétés de grec : le *katha-revoussa*, variété savante imposée par les puristes comme seule langue écrite et le *démotiki*, variété usuelle utilisée par la majorité des grecs. »⁶¹

En outre, Ch. A. Ferguson emprunte le terme de diglossie en lui donnant une nouvelle configuration définitoire. En 1959, il publie un article scientifique « *diglossia* », dans lequel il conçoit la diglossie comme deux variétés de la même langue qui sont en usage dans une société quelconque avec des fonctions socioculturelles certes différentes mais parfaitement complémentaires. L'une de ces variétés considérée "haute" (*high*) donc valorisée et l'autre considérée "basse" (*low*), dévolue pratiquement à l'usage ordinaire.

Par ailleurs, J. Fishman, à la suite de la conception fergusonienne, propose une nouvelle forme de diglossie où deux langues, et pas uniquement deux variétés au terme *stricto sensu* de Ferguson, s'entretiennent entre elles-mêmes et alimentent une relation *fonctionnelle complémentaire*⁶². Ce sociolinguiste met en place quatre figures diglossiques : *diglossie et bilinguisme* (les deux langues sont partagées par la population entière), *bilinguisme sans diglossie* (le cas de migration où les locuteurs adoptent la langue d'accueil tout en conservant leur langue d'origine), *diglossie sans bilinguisme* (un cas fréquemment cité

⁶⁰ Boyer, H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, pp. 49 - 50.

⁶¹ Boyer, H., *ibid.*, p. 50.

⁶² Boyer, H., *ibid.*, p. 50.

dans les pays en développement, notamment dans les zones rurales où les populations sont majoritairement monolingues), *ni diglossie ni bilinguisme* (dans le cas des communautés restant isolées « *cette figure reste théoriquement représentée* »).

Sans pour autant rentrer de façon exhaustive dans l'océan définitoire du concept de « *diglossie* », nous voulons jeter un regard de près sur la situation sociolinguistique de l'Algérie qui se caractérise par un conflit et parfois par un chevauchement de frontières entre une langue réputée "haute" et l'autre "basse".

D'abord, l'arabe classique réservé aux pratiques littéraires et à la communication médiatique, il relève du domaine de l'écrit, de la liturgie et de l'école. Tandis que l'arabe dialectal ou usagiel⁶³ est réservé aux pratiques ordinaires et aux communications journalières. Comme l'affirme Amirouche Chili : « La définition de Fergusson semble, à première vue, correspondre parfaitement au cas de la langue arabe qui connaît au moins deux variantes juxtaposées : le populaire et le classique : l'arabe populaire est utilisé quotidiennement, aussi bien dans le milieu familial que public comme vecteur des échanges interpersonnels et sociaux et l'arabe classique est en usage dans les médias étatiques, les communications formelles notamment écrites, la liturgie et l'école. »⁶⁴

Nous constatons aussi un conflit émergent entre l'arabe classique ou littéraire et le français qui jouissent d'un statut sociopolitique. Ces deux langues se retrouvent toujours en coexistence et en compétitivité ; en ce sens, F. Laroussi montre l'inquiétude que pourrait susciter la langue française au regard des autres langues. « C'est surtout la présence de la langue française en Algérie qui a inquiété et préoccupe encore le pouvoir ; quant aux autres langues ou variétés de langues autochtones, leur existence n'est évoquée qu'allusivement [...] »⁶⁵.

Il est à souligner aussi que ce conflit se manifeste aussi entre l'arabe standard et la langue berbère, décrétées en tant que langues nationales, comme le souligne R. Sebaa « Elle [la langue arabe conventionnelle] reste en décalage par rapport à la sensibilité ordinaire des langues arabes et amazighe algériennes, sans leur être opposée. La proximité tant dans le son que dans le sens est plus que patente. »⁶⁶

Caractérisée par un chevauchement voire une complexité statutaire, la situation sociolinguistique algérienne engendre un mode de conflit et de compétitivité qui donne

⁶³ Sebaa, R., *op. cit.*, p. 59.

⁶⁴ Chili, A., 2011, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Paris, Publibook, p. 54.

⁶⁵ Laroussi, F. et Liénard, F., 2011, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour mayotte*, Publications des universités de Rouen et du Harve, p. 393.

⁶⁶ Sebaa, R., *op. cit.*, p. 59.

genèse à un nouveau concept dénommé « *polyglossie* » ou « *pluriglossie* » (Dichy, 1994)⁶⁷ démythifiant le schéma canonique Fergusonnien ou l'étude de la dualité des langues dans les pays arabes, et notamment en Algérie. Cette tâche fut initialement entreprise par William Ambroise Marçais (1872-1956)⁶⁸ en étudiant la concurrence et la compétitivité des langues en présence. « Notons cependant qu'en Algérie, la réalité est complexe, car il s'agit d'une polyglossie où les langues sont en concurrence entre elles, comme le sont l'arabe institutionnel avec le français et l'arabe algérien avec les langues berbères. »⁶⁹

3. Le plurilinguisme ou l'intersection des langues

Le plurilinguisme : le terme est souvent confondu avec le multilinguisme en raison de la synonymie que revêtent les deux affixes latins "*plures*" et "*multus*" désignant « nombreux ou beaucoup », raison pour laquelle les auteurs du Conseil de l'Europe, Beacco, Byram, Zarate, Coste et tant d'autres, sont soucieux de l'usage des deux concepts. « Le plurilinguisme comme compétence des locuteurs capables d'employer plus d'une langue ; le multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné : on passe ainsi d'une perspective centrée sur les langues (un État dit peut-être monolingue ou multilingue) à un autre centré sur les interlocuteurs. »⁷⁰

Hamers et Blanc⁷¹ y rajoutent un autre terme "*plurilinguisme sans bilingualité*" pour désigner une situation qui implique différentes langues sur un même territoire sans qu'il y ait pour autant une coexistence de ces langues chez les mêmes individus.

Il est à noter que le répertoire verbal de l'apprenant algérien se caractérise par un plurilinguisme particulièrement complexe dont les faits langagiers se chevauchent et s'interpénètrent. En effet, l'apprenant manie continuellement, voire inconsciemment, un ensemble langagier suivant les contextes de communication. À ce titre, la désignation typique qui demeure toujours imputable au contexte sociolinguistique algérien et qui rend au mieux son sens imagé est la "mosaïque linguistique" dont les langues s'agencent et s'entrelacent : l'arabe dialectal, le berbère, le français et l'arabe littéraire ou classique. « On se trouve donc, de fait, devant un bilinguisme éducatif et administratif arabo-français qui est loin pourtant de faire l'unanimité. Surtout lorsque l'on pense que ce bilinguisme académique, inaccessible aux masses, est sous-tendu par un plurilinguisme populaire où le

⁶⁷ Dichy, J., 1994, La pluriglossie de l'arabe, *Bulletin d'études orientales*, Tome 46, pp. 19-42.

⁶⁸ Linguiste, arabisant et spécialiste en dialectologie maghrébine. Article accessible sous : https://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1957_num_101_4_10817

⁶⁹ Chachou, I., *op. cit.*, p. 18.

⁷⁰ Rispail, M. (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 96.

⁷¹ El Euch, S., *op. cit.*, p. 57.

berbère, l'arabe dialectal et le « francarabe »⁷² se relaient pour affronter les besoins pressants de la communication quotidienne. »⁷³

Issue d'un héritage difficile à historiciser ou à synchroniser en raison de l'éclatement voire de l'entrelacement des fragments langagiers à l'intérieur d'une communication, la situation sociolinguistique algérienne demeure(ra) complexe, considérant l'appréhension des faits linguistiques constamment visibles à l'œil et pour lesquels il nous est difficile de mettre des cloisons étanches.

Somme toute, le répertoire plurilingue est caractérisé par une pluralité de langues usuellement décroisées lui permettant d'enrichir son discours et de lui ouvrir des horizons de communications assez riches. Le modèle ci-dessous⁷⁴ représente de manière synthétique le continuum linguistique qui s'articule sur quatre axes globaux : le contexte, le développement, les contenus et les médias de la littéracie. Les flèches, quant à elles, indiquent que les éléments figurant sur chaque axe sont en interconnexion, y compris aussi la relation entre les axes eux-mêmes à l'intérieur d'un domaine. Aussi, ce modèle met en valeur le choix privilégié par les systèmes éducatifs (et le pouvoir) et les pratiques mises en œuvre au sein des classes. Ce qui signifie que les décisions du pouvoir priment sur les besoins individuels (la minorité ethnolinguistique). En gros, ce modèle est dynamique, dans le sens où il développe l'articulation et l'interdépendance entre les politiques linguistiques et la complexité des pratiques langagières et réduit également la distorsion possible entre les pratiques déclarées et les pratiques effectuées.

Moins de pouvoir

Plus de pouvoir

Contexte de la bilittéracie

Micro	←→	Macro
Oral	←→	Écrit
Bi(multi)lingue	←→	Monolingue

Développement de la bilittéracie

Réception	←→	Production
Oral	←→	Écrit
L1	←→	L2

⁷² Terme par quoi on désigne le parler bilingue des Arabes, et éventuellement des Français, qui alternent le français et l'arabe. URL : <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/francarabe>

⁷³ Moatassime, A., 1986, « Plurilinguisme et communication au Maghreb », dans François Lo Jacomo (éd.), *Plurilinguisme et communication : rapport du séminaire organisé à l'UNESCO*, Paris, p. 79.

⁷⁴ Helot, C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme de l'école*, Paris, L'Harmattan, p. 162.

Contenus de la bilittéracie

Minorité	↔	Majorité
Vernaculaire	↔	Littéraire
Contextualisé	↔	Décontextualisé

Média de la littéracie

Acquisition simultanée	↔	Acquisition consécutive
Structures non similaires	↔	Structures similaires
Alphabets différents	↔	Alphabets semblables

**Figure 2 : Les relations de pouvoir dans le modèle des continua
(Hornberger et Skilton Sylvester, 2003, p. 39)**

4. Interlangue et/ou entrelangue

Désignée par de nombreuses dénominations : système approximatif (Nemerser 1971), compétence transitoire (Corder 1967), dialecte idiosyncrasique (Corder 1971), système intermédiaire (Porquier 1974) et interlangue (Selinker 1972)⁷⁵, l'interlangue est dérivée des théories acquisitionnelles qui présupposent l'existence d'une *grammaire intériorisée* permettant à l'apprenant de (re)construire, dès les premières acquisitions, une grammaire provisoire pour communiquer, comme le rappelle N. Chomsky : « Children hear incomplete sentences, hesitations, and false strats, and yet are able to construct an internalized grammar that abstracts from the data that they are exposed to. »⁷⁶. Dans la même lignée, S. Pit Corder souligne que tout locuteur est capable d'apprendre une langue étrangère suivant des règles bien établies : « Quelqu'un qui apprend une langue étrangère (FLE) « possède une langue » en ce sens que son activité langagière obéit à des règles [...] »⁷⁷. Bernard Py conçoit l'interlangue comme une langue naturelle développée chez l'apprenant et qui peut être *a fortiori* décrite de la même manière qu'une langue authentique. « La notion d'interlangue permet, en d'autres termes, d'envisager que les connaissances intermédiaires d'un apprenant donné puissent être décrites au même titre et

⁷⁵ Galligani, S., 2003, « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. », dans *L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*, pp. 141 - 152.

⁷⁶ Greenbaum, S., 1996, *English Grammar*, New York, De Oxford University Press, p. 28. « Les enfants entendent des phrases incomplètes, des hésitations et de fausses strates, et sont pourtant capables de construire une grammaire intériorisée qui fait abstraction des données auxquelles ils sont exposés. » [traduction libre]

⁷⁷ Corder, S. Pit, « La sollicitation de données d'interlangue », *Langage*, année 1980, 57, pp. 29 - 38.

selon les mêmes méthodes que n'importe quelle langue naturelle, à la limite sans référence à la grammaire de la langue-cible. »⁷⁸

Dans la même perspective, Daniel Baggioni (cité par Moreau) souligne que l'interlangue se définit en tant qu' « États de langues par lesquels passe l'apprenant (le plus souvent adulte) au cours du processus d'apprentissage lorsqu'il construit, dans l'interaction, des hypothèses de plus en plus adéquates sur le fonctionnement de la langue-cible. »⁷⁹. Par ailleurs, D. de Robillard et D. Baggioni introduisent le concept d'« *entrelangue* » ayant un usage individuel, stigmatisé et évolutif pour désigner une situation linguistique où la variété revêt un caractère collectif et stable.

Dans une visée didactique, J.-P. Cuq et I. Gruca rappellent que l'apprenant déduit des règles provisoires qui lui permettent d'identifier les ressemblances et les dissemblances entre les langues : « l'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates. »⁸⁰

Cette dernière illustration, soulignée par J.-P. Cuq et I. Gruca, décrit de façon identificatoire les stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour accéder à l'appropriation d'une langue étrangère.

En effet, l'apprenant algérien possède une langue source, l'arabe dialectal ou la langue amazighe, dénommée « *dialecte idiosyncrasique* »⁸¹ (Corder cité par Cuq 1980) et un ensemble de règles apprises en langue seconde. Cela présuppose une interaction entre les données possédées par l'apprenant et les nouveaux apprentissages, en l'occurrence l'arabe scolaire et le FLE. C'est de l'interrelation et l'interaction entre ces deux ou trois sources linguistiques que l'apprenant déduit une grammaire provisoire et hétérogène. « [...] plutôt que des systèmes unifiés et cohérents, il faut penser les interlangues comme une pluralité de microsystemes, comme un ensemble hétérogène et partiellement contradictoire. »⁸². Au vu des interactions verbales des apprenants algériens dans les pratiques de classe, nous constaterons un métissage linguistique entre les langues acquises et apprises. « L'école algérienne est considérée comme l'un des foyers principaux du plurilinguisme : les élèves

⁷⁸ Py, B., 1984, « Processus cognitifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », dans Boulouffe, J. et Huot, D., Actes du 4^{ème} colloque sur *la didactique des langues*, Université Laval, 20-21-22 octobre 1983, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, p. 41.

⁷⁹ Moreau, M. L. (dir.), 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Sprimont, Margada, p. 140.

⁸⁰ Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 116.

⁸¹ Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 116.

⁸² Griggs, P. 1999, « Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageants L1 », dans Castellotti, V. et Moore, D. (coord.), *Alternance des langues et construction de savoir*, Lyon, ENS Éditions, p. 57.

y arrivent avec des compétences étendues dans des variétés d'arabe algérien ou de berbère. À ces langues dites « maternelles » viennent s'ajouter les langues que les élèves apprennent à l'école mais aussi par contact spontané dans leur vie sociale. »⁸³

5. Les interférences et/ou le transfert dans le parler de l'apprenant

Nous voulons faire un retour historique sur le concept nomade de l'interférence, qui est issu initialement du domaine de la physique, attesté en 1802, désignant un « phénomène résultant de la superposition de deux ou plusieurs mouvements vibratoires de même nature, de fréquence identique ou voisine (interférence sonore), de rayons lumineux, etc. »⁸⁴. Il est ensuite décliné dans le domaine de la médecine pour désigner l'inhibition du développement d'un virus par un autre. Ce concept, quant à lui, est progressivement transposé dans le domaine de la météorologie en gardant la même signification étymologique, à savoir la superposition des faits : « superposition de deux courants de perturbation entraînant des aggravations ou des atténuations de la perturbation. »⁸⁵

La linguistique s'approprie, finalement, ce terme sous la formule "interférence linguistique" par Uriel Weinreich. En ce sens, la définition qui est significative et globalisante que les linguistes lui attribuent est la rencontre ou la contamination – sens généré par la psychologie comportementaliste - entre la langue maternelle et/ou source et la langue cible. Selon Debyser (1970) « L'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues. »⁸⁶

Par ailleurs, en pédagogie, l'interférence est un type d'erreur que commet l'apprenant lors de l'apprentissage sous l'effet de l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue à apprendre, le même auteur rajoute : « l'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations », de « glissements », de « transferts », de « parasites », etc. »⁸⁷

⁸³ Mefidene, T., 2009, « Les langues et leurs pratiques en Algérie : le cas d'une classe de langue étrangère. », dans Blanchet, P., Asselah-Rahal, S. et Moore, D., (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, EAC, p. 117.

⁸⁴ Kurtz, J.-P., 2014, *Dictionnaire étymologique, lexicologie et historique des Anglicismes et des Américanismes*, Volume 2, p. 665.

⁸⁵ Kurtz, J.-P., *ibid.*, p. 665.

⁸⁶ Debyser, F., « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue Française*, n° 8, Apprentissage du français langue étrangère (décembre 1970), pp. 31 - 61.

⁸⁷ Debyser, F., *idid.*, p. 35.

En outre, les didacticiens peuvent adopter la posture « des grammairiens comparatistes » en cherchant les ressemblances et les dissemblances entre les langues en vue de favoriser ou plutôt rendre les apprentissages plus accessibles. C'est pourquoi, le terme « interférence » est concurrencé récemment par le concept de "transfert" - quoiqu'il prête parfois à confusion. Son usage est significativement nuancé en accordant l'effet positif au transfert facilitateur et celui négatif à l'interférence. « Par la suite, une spécialisation des termes s'est produite : le transfert désigne les effets de transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne les effets de transfert négatif ou d'inhibition. »⁸⁸

Effectivement, l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde est toujours enclin à transposer les règles de la langue maternelle à la langue étrangère afin de faciliter les mécanismes régissant la langue étrangère ; toutefois, cette stratégie ne peut pas être toujours avantageuse en raison de la différence de système linguistique des deux langues. Et cela entrave *ipso facto* l'apprentissage de la langue étrangère. C'est pourquoi, la distinction entre transfert positif et négatif semble nécessaire. « Le transfert est l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive. »⁸⁹

Il est à remarquer que le transfert proactif génère un comportement linguistique facilitateur des apprentissages, dans la mesure où l'apprenant peut transposer adéquatement la structure de L1 à LE sans pour autant en altérer le fonctionnement structural. Or, l'interférence rétroactive, comme le montrent les études qui relèvent de la psychologie ou la psycholinguistique qui portent fondamentalement sur les troubles de la mémoire, de l'oubli, etc., peut affecter négativement l'apprentissage des langues, y compris celui de la langue maternelle. « Dans le premier cas (transfert proactif) les recherches étaient motivées par le désir de mettre au point une théorie du transfert applicable à la pédagogie générale ; les études consacrées aux interférences rétroactives se situent dans les recherches consacrées à la mémoire et à l'oubli, qui privilégient l'étude des phénomènes de dégradation d'apprentissage ancien. »⁹⁰

⁸⁸ Boca, Gh., 1981, *Analyse des erreurs psycholinguistiques faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Application au domaine franco-romain*, Bucuristi, Edutura academei republicii socialiste România, p. 23.

⁸⁹ Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R., p. 240.

⁹⁰ Debyser, F., *op. cit.*, p. 37.

1. Représentations et stéréotypes sur les langues

1.1. Représentations

Compte tenu du caractère transversal et multipolaire du concept de représentations, de nombreuses sciences se l'approprient. E. Durkheim (1895) qui fut le premier à identifier un tel objet, le définit « comme productions mentales sociales relevant d'une étude de l'« idéalisation collective » »⁹¹.

Ensuite, dans les domaines de la sociologie et de la psychologie sociale, les représentations sociales désignent des images mentales forgées par un individu ou un groupe portant principalement sur des objets ou des sujets sociétaux. « Les représentations expriment ceux (individus ou groupes) qui forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique »⁹².

Ces représentations sont conçues en tant que système de gestion de notre rapport au monde et norme régissant nos interprétations des objets et des sujets que nous rencontrons socialement. Effectivement, elles façonnent notre regard en canalisant les préalables représentationnels et en subordonnant toute position interprétative envers les objets du monde, D. Jodelet le note : « On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'interprétation régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites sociales. »⁹³

Elles ne gèrent pas uniquement nos regards portés sur le monde, mais plutôt elles forgent nos identités en exerçant un pouvoir sur l'assimilation des connaissances, sur leur diffusion, etc.

Les représentations sont génériques et généralisatrices d'action, car on part souvent des idées reçues et des pratiques sociétales pour saisir les faits et les incorporer ; c'est pourquoi, la rupture entre l'univers extrinsèque et intrinsèque devient un fait inadmissible, voire contestable. « La représentation détermine à la fois le stimulus et la réponse, qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu »⁹⁴.

Ce concept est décliné, ensuite, dans le domaine de la sociolinguistique et est problématisé *a fortiori* dans des travaux de recherche portant sur les langues-cultures et leur

⁹¹ Jodelet, D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 35.

⁹² Jodelet, D., *ibid.*, p. 35.

⁹³ Jodelet, D., *ibid.*, p. 36.

⁹⁴ Jodelet, D., *ibid.*, p. 39.

enseignement-apprentissage. En effet, les représentations sociolinguistiques sont un cumul d'images mentales projetées sur les langues et leur catégorisation, H. Boyer entérine cette idée : « Les représentations sociolinguistiques sont pour nous une catégorie de représentations sociales collectives, donc partagées. »⁹⁵

De ce point de vue, nombreux sont les travaux qui traitent du fonctionnement des langues, leurs relations, leurs statuts, ainsi que de la posture qu'adopte l'individu à l'égard ou à l'encontre de telle langue. « Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages. »⁹⁶

À ce titre, la minorisation et/ou minoration des langues et les frontières qui les séparent ne sont que des représentations (re)construites par les locuteurs, qui légitiment ou stigmatisent une langue au profit ou au détriment d'une autre. Elles modifient également le contexte sociolinguistique qui, à son tour, façonne les comportements des locuteurs. À cet égard, P. Bourdieu affirme : « par exemple la langue, le dialecte ou l'accent sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire acte de perception et d'appréciation, de connaissance ou de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés [...] »⁹⁷.

Par ailleurs, la didactique des langues, quant à elle, déborde le carcan traditionnel de l'espace restreint de la classe en appréhendant le contexte social comme donnée dynamique, affluente⁹⁸ et influente sur les apprentissages et l'apprenant : « En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. »⁹⁹

En outre, ce concept ne saurait échapper à la sociodidactique en tant que champ interdisciplinaire qui lie le scolaire au social. Son analyse révèle les attitudes que portent les apprenants, les enseignants, la société et les parents sur les langues et leur enseignement. « ce concept [les représentations] trouve son importance dans l'observation

⁹⁵ Boyer, H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, p. 41.

⁹⁶ Castellotti, V. et Moore, D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. », *Conseil de l'Europe*, Strasbourg, p. 9.

⁹⁷ Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, p. 135.

⁹⁸ Ces données dynamiques sont considérées comme un sujet qui ne cesse d'exercer un pouvoir sur nos comportements au quotidien car elles sont évolutives et changeantes.

⁹⁹ Castellotti, V. et Moore, D., *op. cit.*, p. 9.

des situations de classe lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut distinguer dans les interactions et activités scolaires, dans la classe et hors de la classe. »¹⁰⁰

Ces aspects influent sur l'apprentissage des langues, dans la mesure où le choix de telle langue s'opère au regard de différentes représentations. L'exemple illustratif est le « statut politique » des langues en Algérie qui rend à bon escient le rôle qu'exercent les représentations sociales sur les langues en présence.

En effet, la vision euphorique à l'égard de l'arabe classique et la vision négative développée envers les langues minorées, tels l'arabe dialectal et les autres variétés, résultent de l'effet du "marché linguistique"¹⁰¹ qui ne cesse d'exercer son pouvoir acharné tant sur les langues en tant que donnée socialement construite que sur les locuteurs comme acteurs sociétaux qui pourraient subir des discriminations sociétales suivant leur accent, leur façon de parler ou ce que Philippe Blanchet appelle « *glottophobie* »¹⁰².

1.1. Les fonctions des représentations sociales

Les représentations exercent à la fois un pouvoir descriptif et prescriptif sur les objets sociaux : descriptif, d'une part, car elles permettent au locuteur de porter un regard critique ou d'acquiescement sur les phénomènes qu'il rencontre au quotidien ; et d'autre part, prescriptif puisqu'elles orientent les sujets humains vers la réalisation ou la contestation des actes sociétaux.

Nous énumérons quatre fonctions des représentations¹⁰³ qui sont étroitement inter-reliées et imbriquées :

1- Elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité : il s'agit de la fonction de savoir, du fait que les représentations sont conçues comme systèmes collectifs de compréhension et d'interprétation de la réalité et des objets. Par cette fonction, les individus s'approprient les savoirs en les rendant assimilables et intégrables dans leur « fonctionnement cognitif » et leur système de valeurs. Le rôle des représentations est de

¹⁰⁰ Rispaïl, M., *op. cit.*, p. 113.

¹⁰¹ cf. Bourdieu, P., 1982, *ibid.*, *l'effet du marché linguistique* « [...] ne cesse de s'exercer dans les échanges les plus ordinaires de l'existence quotidienne : témoins les changements de langues que, dans les situations de bilinguisme, sans même y penser, les locuteurs opèrent en fonction des caractéristiques sociales de leur interlocuteur ; ou, plus simplement, les corrections que doivent faire subir à leur accent, et dès qu'ils sont placés en situation officielle, ceux qui sont ou se sentent les plus éloignés de la langue légitime. », (Postface).

¹⁰² cf. dans Clerc, S. et Manchet, C.-R., 2016, *Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*, Paris, L'Harmattan, la définition de glottophobie : « Une forme d'altérophobie (terme englobant toute les X-phobies) qui porte sur les pratiques linguistiques et qu'on peut définir ainsi « hostilité et discrimination à l'encontre de personne sur la base de leurs pratiques linguistiques. », p. 12.

¹⁰³ Mamontoff, A.-M., 2010, *Tsiganes & représentations sociales : méthodes de recherche et problématisation*, Bruxelles-Fernelmont, E.M.E & InterCommunication, Spri, p. 20.

rendre familier l'inconnu. Elles constituent, enfin, des supports de savoir commun reliant les individus, et rendent accessible la diffusion et la transmission du « *savoir naïf* ».

2- *Elles constituent des guides pour les comportements et les pratiques* : les représentations exercent *une fonction d'orientation*, dans le sens où n'importe quelle situation interactive et communicative est régie par quatre composantes principales : la représentation de soi, de la tâche, des autres et du contexte. Elles génèrent également « *un système d'anticipation et d'attente* » dont les pratiques sont liées à des représentations : elles prescrivent des normes et dictent des lois que le membre social adopte afin de s'y adapter.

3- *La fonction justificatrice* : elle permet aux individus de justifier leurs actes sociétaux, en d'autres termes elles sont « *l'expression de prises de position* » par lesquelles les acteurs, d'une part, justifient le sens de telles conduites tenues ou telles activités pratiquées au quotidien ; et d'autre part, s'identifient différemment aux autres groupes, dont la relation est évolutive et différentielle.

4- *Les représentations contribuent à la sauvegarde des identités des groupes et au maintien de la distance sociale au hors groupe*. Nous avons affaire ici à *la fonction identitaire* : les groupes sociétaux (re)constituent la réalité et les faits sociétaux moyennant une perception compatible avec leurs modes de vie et leurs systèmes de valeurs, aussi favorisent-elles la survie du patrimoine identitaire et valorisent l'identité culturelle étant tributaire d'un groupe d'individus.

2. Stéréotypes

Ce concept remonte au XVIII^e siècle, étant formé de deux mots grecs *stereos* (solide ou figé) et *tupos* (empreinte, caractère), associé d'abord au domaine de l'imprimerie ou de la typographie consistant à « *convertir en planches solides d'un seul bloc des pages préalablement composées en caractères mobiles.* »¹⁰⁴ ; puis il est transposé, au XIX^e siècle, au domaine de la psychiatrie pour signifier la fixité et la rigidité d'un comportement d'un point de vue topographique et temporel. Et enfin, il s'introduit dans les sciences sociales par le journaliste américain Walter Lippmann (1922) en soulignant que les stéréotypes ont la caractéristique. « *is that it precedes the use of reason; is a form of perception, imposes a certain character on the data of our senses before the data reach the intelligence. [...] In some measure, stimuli from the outside, especially when they are printed or spoken words,*

¹⁰⁴ Légal, J.-B. et Delouée, S., 2015, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris, Dunod, p. 13.

evoke some part of a system of stereotypes, so that the actual sensation and the preconception occupy consciousness at the same time. »¹⁰⁵

Ce dernier y accorde de nombreux traits qualitatifs : les stéréotypes sont consensuels (communément partagés), rigides (résistent à la preuve du contraire), des généralisations excessives, fondés sur la probabilité (faux ou mal).

Par ailleurs, la littérature scientifique ne cesse de fructifier ce concept, il trouve, en effet, une place féconde dans le domaine de la sociolinguistique. V. Castellotti et D. Moore écrivent : « Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. »¹⁰⁶

Ainsi, les définitions convergent vers des dénominateurs communs : les stéréotypes sont motivés par la rigidité, la stabilité et sont surtout liés à des éléments doxiques¹⁰⁷ et simples. « Le stéréotype est le figement d'une représentation et/ou d'une pratique qui, de fait, entrave le changement, mais comme il se construit selon les connaissances que nous avons des autres et de nos propres milieux de vie, il peut évoluer. »¹⁰⁸

Ils sont rigidifiés comme une idéologie et maintenus par des pratiques communément partagées sur lesquels l'individu fonde ses perceptions pour accéder à la compréhension des faits et prendre position vis-à-vis des pratiques sociales en y attribuant des valeurs positives ou négatives telles que la discrimination des accents, l'officialisation des langues, la minoration des variétés... « "Les stéréotypes", à côté des "indicateurs" et des "marqueurs" sont « des formes socialement marquées, notoirement étiquetées » »¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Goin, E., cite Lippmann, W., « Stéréotype », dans Anthony Glinier et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, Accessible en ligne sous : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/201-stereotype.page> consultée le 10 août 2018. « est celle qui précède l'usage de la raison, c'est une forme de perception qui impose un certain caractère aux données de nos sens avant que les données n'atteignent l'intelligence. [...] Dans une certaine mesure, les stimuli extérieurs, surtout lorsqu'ils sont imprimés ou parlés, évoquent une partie d'un système de stéréotypes, de sorte que la sensation réelle et la préconception occupent la conscience en même temps. » [Traduction libre]

¹⁰⁶ Castellotti, V. et Moore, D., *op. cit.*, p. 8.

¹⁰⁷ Goin, E., *op. cit.*, définition de « *topoi, de lieu commun, d'idée reçue et de cliché. Tous ces éléments peuvent être qualifiés de doxiques, en tant qu'éléments qui cristallisent un ensemble de croyances partagées dans un état de société donnée, autrement dit dans une doxa* ».

¹⁰⁸ Auger, N., Dalley, Ph. et Roy, S., 2007, « La sociolinguistique du changement : le cas du bilinguisme stéréotypé en classe de français langue seconde et en milieu minoritaire. », dans Boyer, H. *et al.*, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mise en scène*, Paris, L'Harmattan, p. 25.

¹⁰⁹ Boyer, H., 2001, *op. cit.*, Paris, Dunod, p. 42.

1. Les phénomènes linguistiques dans les discours des apprenants

1.1. L'alternance codique

L'alternance codique est un concept en vogue et fort répandu dans la littérature scientifique, dont les définitions sont abondantes. C'est à John J. Gumperz que nous devons ce terme, il le définit ainsi : « Conversational code switching can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems. »¹¹⁰.

Cette situation d'alternance codique est propre au contexte bi-/plurilingue dont les langues se chevauchent et se décroissent en formant un faisceau ou un continuum linguistique. En effet, les recherches effectuées, *in situ*, dans les situations créolophones, et notamment francophones, montrent clairement l'usage alterné des langues ou ce que R. Lafont appelle un « heurt de deux langues »¹¹¹.

Par ailleurs, les auteurs tels que Georges Lüdi, Mercès Pujol, Myers-Scotton distinguent entre le *code switching* et le *code mixing* : le premier désigne l'usage alterné entre les unités phrastiques ou propositionnelles (dénommé autrement interpropositionnel) ; le second renvoie à l'utilisation d'un lexème à l'intérieur d'une phrase ou d'une proposition donnée (rebaptisé intrapropositionnel).

Enfin, la distinction des types d'alternance, dans cette lignée, s'avère fondamentale car les discours des interlocuteurs se construisent, en gros, selon des modes d'organisation morpho-syntaxiques différents. Shana Poplack distingue trois types d'alternance que nous expliciterons respectivement ci-après¹¹².

1.2. Les différentes approches

1.2.1. La typologie de S. Poplack

¹¹⁰ Gumperz, J.-J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 59. « Le changement de code conversationnel peut être défini comme la juxtaposition au sein d'un même échange de parole de passages de parole appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. »

¹¹¹ Mabrou, A., cite R. Lafont, 2010, « La production plurilingue : domaines et fonctions », dans Blanchet, P. et Martinez, P., *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 66. Gumperz, J.-J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 59. « Le changement de code conversationnel peut être défini comme la juxtaposition au sein d'un même échange de parole de passages de parole appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. »

¹¹² Moreau, M.-L. (dir.), 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Sprimont, Margada, p. 32.

1.2.1.1. L'alternance intraphrastique

Ce type d'alternance se produit à l'intérieur d'une même phrase dont les structures syntaxiques sont engendrées par la coexistence de deux langues. En ce sens, il est primordial de nuancer entre l'emprunt et l'alternance intraphrastique : Thiam¹¹³ énumère quatre critères qui établissent des frontières entre les deux termes : aucun croisement n'est permis, tout constituant monolingue doit être grammatical, il ne doit pas y avoir d'éléments omis, il ne doit pas y avoir d'éléments répétés. Ceux-ci signifient qu'il s'agit d'une alternance intraphrastique et que leur absence indique la présence d'emprunt dans le discours produit par le locuteur.

1.2.1.2. L'alternance interphrastique ou phrastique

Elle s'introduit dans le discours ou dans les unités les plus longues reproduites par les locuteurs, en alternant entre deux ou plusieurs langues dans un épisode conversationnel sans contrainte syntaxique. « comme une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les reproductions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs. »¹¹⁴

1.2.1.3. L'alternance extraphrastique ou étiquette

Elle porte respectivement sur l'intrusion des expressions idiomatiques, des dictons, des proverbes, etc. dans le discours des locuteurs. Ce type est de plus en plus répandu de façon consciente ou non dans les conversations au quotidien, où la langue première véhicule des expressions proprement idiomatiques, tout en les intégrant explicitement dans la langue étrangère. Ceci pourrait être employé soit pour remplir un "écart"¹¹⁵ émergeant dans la langue étrangère sans violer pour autant les règles grammaticales, soit ils s'y insèrent intentionnellement de façon que le locuteur montre son identité ou accentue son discours.

1.2.2. La typologie de J. Gumperz

John J. Gumperz (1980) distingue deux types d'alternance codique : situationnelle et conversationnelle ou métaphorique.

¹¹³ Thiam, N. « Alternance codique », dans Moreau, M.-L. (dir.), *ibid.*, p. 32.

¹¹⁴ Thiam, N. dans Moreau, M.-L., *ibid.*, pp. 32 - 33.

¹¹⁵ cf. Dubois, J., 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, définition de « Écart : quand on compare deux états de langue et qu'on constate dans l'un la présence d'une unité là où, dans l'autre, on constate l'emploi d'une autre unité de sens équivalent. », p. 463.

a) *Alternance situationnelle* : elle dépend de la situation de communication, autrement dit des paramètres extralinguistiques tels que la situation de production, le changement du positionnement de l'interlocuteur et le thème abordé peuvent y intervenir et orientent la communication entre les locuteurs. « Les ressources langagières du répertoire sont mobilisées d'une manière séparée selon le thème abordé et le changement d'interlocuteurs. »¹¹⁶

b) *Alternance conversationnelle* : elle correspond de façon générale à l'emploi de deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents dans une conversation donnée dont le locuteur tire parti afin de maintenir la communication orale : « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. »¹¹⁷

L'alternance cible trois niveaux : phonologique, syntaxique, morphologique. J. Gumperz recense six fonctions de l'alternance codique¹¹⁸ : la fonction de citation, la fonction de désignation d'un interlocuteur, la fonction d'interjection, la fonction de réitération, la fonction de modalisation d'un message et la fonction de personnalisation *versus* objectivation.

1.2.3. La typologie de L. Dabène et J. Billiez

La typologie inaugurée en 1988 par L. Dabène et J. Billiez a un rapport, voire une complémentarité¹¹⁹, avec celle de S. Poplack et J. Gumperz, mise en œuvre sur les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration. La figure ci-dessous de L. Dabène¹²⁰ montre la distribution arborescente de différents types d'alternance.

¹¹⁶ Ali-Bencherif, M. Z., 2009, *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*, Thèse de doctorat, option Sciences du langage, sous la co-direction de Benmoussat, B. et Billiez, J., Université de Tlemcen., p. 50.

¹¹⁷ Queffélec, A. *et al.*, *op. cit.*, p. 113.

¹¹⁸ Ali-Bencherif, M. Z., *ibid.*, p. 51.

¹¹⁹ Ali-Bencherif, M. Z., *ibid.*, p. 51.

¹²⁰ Ali-Bencherif, M. Z., *ibid.*, p. 52.

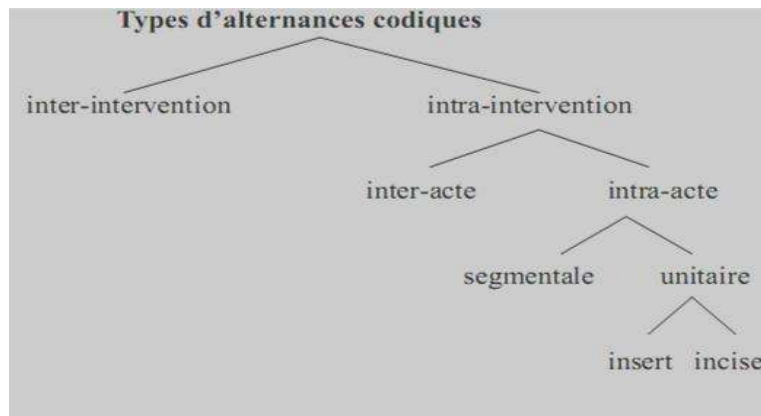


Figure 3 : Typologie proposée par L. Dabène (1994)

- *L'alternance codique inter-intervention* : il s'agit de changement de langues par le même locuteur ou entre deux locuteurs différents dans deux tours de paroles.
- *Les alternances codiques intra-intervention* : elle se subdivise en deux types : *inter-acte* qui s'effectue entre deux actes de parole et *intra-acte* se produit à l'intérieur du même tour de parole. Ce dernier se scinde en *alternance segmentale* ; d'une part, il s'agit de l'emploi des segments qui désignent le changement de langues ; et d'autre part, le segment unitaire se démarque par le changement d'un seul item qui se subdivise en deux types *insert* : il s'agit de l'insertion des expressions n'exerçant pas une fonction syntaxique, telles les tournures exclamatives, les interjections... qui correspondent à l'alternance extraphrastique impulsée par S. Poplack et qui ponctuent précisément le discours oral, et *incise* qui renvoie à des segments exerçant une fonction syntaxique.

Le contexte algérien est caractérisé par le plurilinguisme et le pluriculturalisme où le locuteur opte pour un usage diversifié de langues : l'arabe dialectal, l'arabe littéraire ou *fusha*¹²¹, le français, le tamazight. En fait, le locuteur, et en particulier l'apprenant, utilise, dans les communications quotidiennes, un répertoire linguistique dont les langues s'interpénètrent. Ce métissage linguistique correspond à de nombreux facteurs comme la compétence du locuteur, la situation de communication, la proximité ou la *xénité* (étrangeté) entre les langues, etc. comme l'illustrent Queffélec *et al.* dans ce passage : « La société algérienne étant plurilingue, ce contact des langues se traduit par des comportements langagiers très particuliers mais tout à fait naturels pour ce type de société. Les idiomes s'interpénètrent au gré des relations sociales, des stratégies discursives des

¹²¹ Queffélec, A. *et al.*, *op. cit.*, p. 112.

locuteurs et de leurs compétences linguistiques et surtout en fonction du caractère formel/informel de la situation de communication. »¹²²

Les chercheurs qui prennent le contexte sociolinguistique algérien comme terrain d'exploration et d'exploitation des langues affirment qu'il s'agit de deux types d'alternance des langues : l'alternance chez les bilingues étant relative au contexte de communication, autrement dit le choix des langues s'opère en fonction du milieu ; et ce correspond à l'alternance situationnelle suivant la typologie de J. Gumperz. Et l'alternance chez les soi-disant monolingues¹²³ correspond au type conversationnel¹²⁴, compte tenu du caractère de déviation phonologique, syntaxique, morphologique : apocope (une sorte d'abréviation telle que *l'auto pour l'automobile, moto pour motocycle...*), aphérèse (l'omission de quelques phonèmes au début d'un mot : *faceur pour effaceur, tricité pour électricité...*), syncope (l'omission d'un ou plusieurs phonème(s) au sein d'un même mot : *m'mann, p'pa*), la substitution (*barabole au lieu de parabole*), le mixage entre l'arabe et le français (*n' signiiw : nous signons, n'réfiziw pour nous révisons*).

1.2.4. La typologie de B. Py et G. Lüdi

Cette typologie, proposée en 2003, s'inspire de celle de S. Poplack. Elle accorde une importance à la dimension cognitive dans la communication en se référant aux travaux de l'approche énonciative d'A. Culioli. Ce schéma¹²⁵ montre la répartition du code switching en constituants binaires.

¹²² cf. Taleb-Ibrahimi, Kh., *ibid.* : « *L'arabe fusha, littéralement arabe clair et éloquent, est devenu au fil du temps, synonyme du registre le plus normé de la langue arabe, le plus proche du modèle parfait que représente le texte coranique.* ».

¹²³ Le monolinguisme n'existe pas réellement mais c'est une représentation que se fait le locuteur d'une langue particulière, souvent politiquement valorisée.

¹²⁴ Queffélec *et al.*, *op. cit.*, pp. 114 – 116.

¹²⁵ Guire, I., 2015, *L'alternance de codes entre L1-fulfulde et L2-français dans l'enseignement bilingue du Burkina Faso : des technologies d'analyse linguistique de corpus oraux aux problématiques didactiques*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Parisse, C., Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 94.

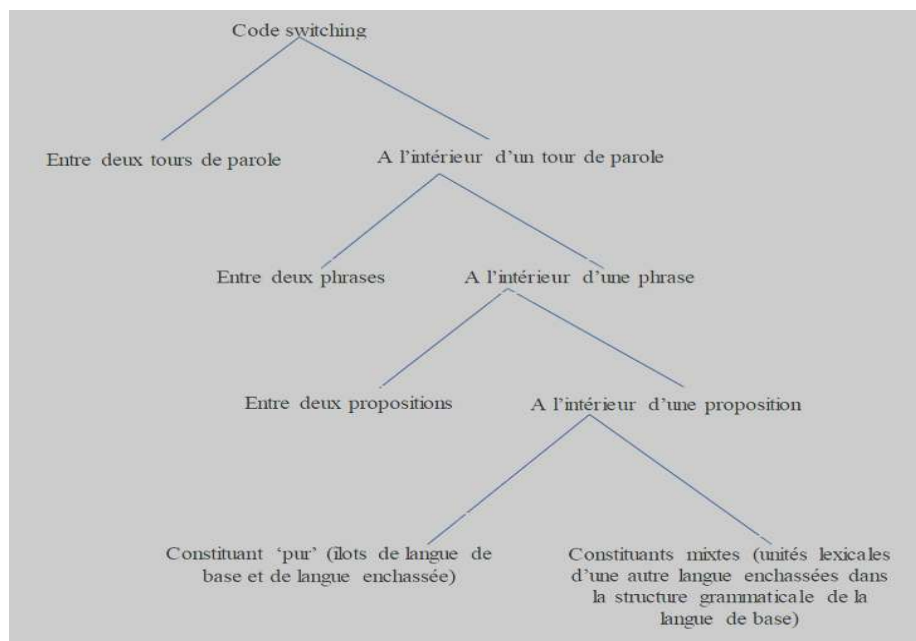


Figure 4 : Typologie de B. Py et G. Lüdi (2003)

Le code switching se produit entre deux *tours de parole*¹²⁶ ou à l'intérieur d'un tour, entre deux phrases ou à l'intérieur d'une phrase¹²⁷, entre deux propositions ou à l'intérieur d'une proposition. Cette bipartition du code switching correspond au deuxième type d'alternance de la typologie de S. Poplack (1980) à savoir l'alternance intraphrastique qui signifie l'insertion alternée d'énoncés sémantico-syntaxiques à l'intérieur d'une même phrase.

1.3. L'emprunt et le calque dans le discours de l'apprenant

Afin que les langues survivent, il est nécessaire qu'elles s'entretiennent des rapports d'échanges et une diversité des usages. Ce rapport désigné par l'emprunt linguistique est un phénomène anciennement développé, qui définit l'intégration des mots empruntés dans une langue ; ces mots empruntés sont eux-mêmes, dans ce cas, désignés par le terme « emprunt ». « Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue

¹²⁶ cf. Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, « *Tour de parole* désigne : la contribution d'un locuteur donné à un moment donné de la conversation ; cette notion équivaut donc à ce qu'on appelle au théâtre des répliques. Les tours de paroles des différents locuteurs s'enchaînent selon un système d'alternance. En analyse conversationnelle, le tour de parole constitue l'unité essentielle d'organisation des productions dialoguées. », p. 580.

¹²⁷ cf. Dubois, J. et al., 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, définition de la phrase : « *La phrase a pu être aussi définie comme un énoncé dont les constituants doivent assumer une fonction et qui, dans la parole, doit être accompagné d'une intonation.* », p. 364.

source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langues [...] »¹²⁸.

Il est conçu comme forme d'enrichissement linguistique où la langue emprunteuse s'enrichit auprès de la langue "prêteuse" et inversement. Dans cette lignée, il nous semble important de distinguer deux types d'emprunt : *un emprunt interne* qui se reproduit à l'intérieur de la langue, c'est-à-dire d'un domaine à l'autre ; *l'emprunt externe* s'effectue d'une langue à l'autre et vise essentiellement l'extension du sens. Nous distinguons, par ailleurs, avec A. Martinet (1992) deux autres types : *emprunt savant* et *emprunt populaire*¹²⁹ : « [...] à distinguer entre emprunts populaires et emprunts savants en identifiant les uns avec des interférences entre des communautés linguistiques contemporaines, et les autres avec des prélèvements lexicaux opérés sur d'anciennes langues employées à des fins diverses, parallèlement aux vernaculaires. »¹³⁰

Il nous semble utile de différencier entre l'emprunt et le calque : quand bien même leur utilisation demeurerait unanimement confuse, les (socio)linguistes seraient soucieux quant à l'usage effectif des deux termes. Le calque signifie qu'une langue emprunte un terme simple ou composé tel quel sans modification de sa sémantique ou de sa morphologie, l'exemple illustratif donné par J. Dubois *et al.*¹³¹, dans cette perspective est le mot "réaliser" qui signifie « rendre réel, effectif » ; il a pris le sens de « comprendre » en calquant le verbe anglais *to realize* (*il réalise la situation*) ou encore le terme composé de l'allemand "*quartiemeister*" traduit directement en français quartier-maître. « On dit qu'il y a calque linguistique quand, pour dénommer une notion ou un objet nouveaux, une langue A (le français, par exemple) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B (allemand ou anglais, par exemple) en un mot simple existant déjà dans la langue ou en un terme formé de mots existant aussi dans la langue. »¹³²

Ces traits caractéristiques de l'emprunt et du calque sont intégrés globalement par Martinet dans la catégorie des interférences qui relèvent de l'usage plurilingue (plusieurs langues mises en oeuvre). « L'interférence se manifeste sur tous les plans des langues en contact et à tous les degrés : dans le domaine du lexique, elle déterminera, outre les extensions de sens ou d'emploi [...] l'emprunt pur et simple d'un signe [...], le calque [...] »¹³³

¹²⁸ Dubois, J. *et al.*, 1994, *op. cit.*, p. 177.

¹²⁹ Martinet, A., 1992, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, p. 171.

¹³⁰ Martinet, A., *ibid.*, p. 171.

¹³¹ Dubois, J. *et al.*, 1994, *op. cit.*, p. 74.

¹³² Dubois, J. *et al.*, *op. cit.*, p. 73.

¹³³ Martinet, A., *op. cit.*, pp. 169 - 170.

Ainsi, toute langue ne saurait survivre isolément, cela signifie que les langues peuvent s'enrichir, elles peuvent aussi s'appauvrir surtout lorsqu'elles vivent les unes indépendamment des autres, et cela explique que les langues se caractérisent par un dynamisme des échanges.

Eu égard au caractère dynamique des langues, l'isolement les unes des autres est devenu une idée inadmissible, telle est l'affirmation de C. Hagège : « il n'existe pas de langue parlée même par des communautés vivant dans un isolement presque complet [...] qui ne fasse des emprunts à une ou à plusieurs autres langues. »¹³⁴

En gros, l'emprunt est un phénomène conçu comme facteur d'enrichissement qui consiste à améliorer et à maintenir l'état dynamique d'une langue via le "*dialogue marchand*" que pourraient tenir les langues dans leur contact¹³⁵. À ce propos C. Hagège réaffirme : « l'emprunt n'est pas le signe d'une menace pour la langue. »¹³⁶

1.4. L'insécurité linguistique ou le sentiment d'extériorité/exogénéité

Le concept de l'insécurité linguistique est apparu vers les années soixante dix et plus précisément 1976, grâce aux travaux de W. Labov qui a mené des études sur la variation phonétique du phonème /r/. Cette étude décèle que la structure linguistique ou plutôt la variation phonétique est intimement liée à la stratification de la société new-yorkaise, dont la catégorie petite-bourgeoise manifeste un sentiment d'insécurité linguistique du fait qu'elle ne possède pas le capital linguistique et culturel dominant, auquel obéissent les classes dominées, et à l'aune duquel s'évaluent les autres variétés/variations. Comme le souligne LeBlanc : « les classes dominées, ne possédant ni le capital économique ni le capital linguistique, ne sont pas en mesure de contester le marché dominant, aussi participeraient-elles inconsciemment au maintien de cette dominance. De là, par exemple, les manifestations d'hypercorrection [...] »¹³⁷

En effet, la norme sociale entraîne un sentiment d'exclusion ou d'auto-exclusion pour certaines catégories ayant des pratiques linguistiques non conformes à la norme ou à la maîtrise de la langue légitime et qui délégitime et discrédite, partant, leurs identités langagières : « c'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression

¹³⁴ Hagège, C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob, p. 104.

¹³⁵ Nous définissons métaphoriquement « le rapport marchand » comme sorte de transaction langagière que peuvent avoir les langues dans leur interaction.

¹³⁶ Hagège, C., *ibid.*, p. 105.

¹³⁷ LeBlanc, M., 2010, « Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6 (1), 17 – 63, p. 21. Accessible sous : <https://doi.org/10.7202/1000482ar>

d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admiration, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire. »¹³⁸. Ce fait provoque une situation clivée entre le dehors et le dedans, dans la mesure où le locuteur vit une sorte de « schizophrénie linguistique », en corrigeant son système linguistique endogène – voire une auto-évaluation¹³⁹ - et en imitant la norme linguistique exogène ou ce que nous appelons en d'autres mots l'hypercorrectisme ou l'hypercorrection¹⁴⁰.

Ainsi, du fait que le "natif" de la langue constituerait le modèle idéal et légitime, le locuteur exolingue éprouve *a priori* un sentiment de malaise, voire une incompetence, en regard de l'apprentissage de la langue étrangère. « La perception de son incapacité à conformer son dire au modèle normatif de référence générerait ainsi un sentiment d'insécurité sur le plan linguistique comme « une quête non-réussie de légitimité ». »¹⁴¹

Cette représentation¹⁴² mythique et idéalisée envers la langue de "l'Autre" et la "Norme" linguistique tels que le bon anglais, le bon locuteur français, langue difficile, langue pure... produit un effet psychologique qui agit, par conséquent, négativement sur l'auto-apprentissage linguistique et sur la pratique langagière.

¹³⁸ Bretegnier, A. et Ledgen, G., (éds.), 2002, *Sécurité/insécurité linguistique - terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques – en hommage à Nicole Gueunier*, Acte de la 5^{ème} table ronde du Moufia (22-24 avril 1998), Paris, L'Harmattan, p. 9.

¹³⁹ cf. Rispail, M. (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, PUS-E, définition de « l'auto-évaluation est représentation négative qu'une personne exprime à propos de sa manière de parler. », p. 62.

¹⁴⁰ cf. Calvet, L.-J., 2013, *La sociolinguistique*, Paris, Puf., définition de l'hypercorrection : « Cette hypercorrection témoigne bien sûr d'une insécurité linguistique : c'est parce que l'on considère sa façon de parler comme peu prestigieuse que l'on tente d'imiter, de façon exagérée, les formes prestigieuses. », p. 83.

¹⁴¹ Bretegnier, A. et Ledgen, G., (éds.), 2002, *ibid*, p. 11.

¹⁴² cf. Klinkenberg, J.-M., 1999, *Des langues romanes*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a : « L'insécurité linguistique est étroitement liée aux représentations linguistiques. L'image que l'on peut se faire de ses propres pratiques (et dès lors, l'image que l'on a de soi) peut être valorisée ou dévalorisée, sans que ceci ait un rapport avec les pratiques effectives. », p. 53.

LES PRÉALABLES DIDACTIQUES

✿ Objectifs pédagogiques ✿

- Identifier et expliquer les notions et les concepts de la didactique des langues et du plurilinguisme.
- Comprendre les enjeux et les défis de la sociodidactique dans l'enseignement des langues.
- Montrer l'importance de la contextualisation en sociodidactique des langues.

1. Didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme et/ou les approches plurielles sollicite(nt) d'autres compétences que linguistique aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Elle exige, de ce fait, une formation et des ressources pédagogiques autres que celles de la méthode traditionnelle. Effectivement, la didactique du plurilinguisme ou les approches plurielles valorise l'intersection entre les langues acquises et apprises, dans la mesure où les cloisons étanches entre les langues s'effacent. Aussi met-elle l'accent sur la personne apprenante et la nécessité de la prise en compte de son contexte. Ces approches tendent à créer des circulations entre les enseignements des langues maternelles et étrangères de manière holistique, comme l'expliquent J. Billiez et D.-L. Simon : « [...] des approches nouvelles visant, entre autres, à créer des circulations entre les enseignements des langues, redonner des sens aux apprentissages langagiers à l'école, dissocier les habiletés, prendre en compte les passages entre les cultures, prendre appui sur les stratégies, développer les capacités métalinguistiques. »¹⁴³

L'enseignement plurilingue met en synergie quatre approches proposées par Michel Candelier : l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues. Ces approches œuvrent pour développer un nouveau type de compétence chez la personne apprenante et enseignante dont les caractéristiques principales sont : *compétence déséquilibrée* qui détruit le mythe de la maîtrise parfaite des compétences linguistiques dans deux ou plusieurs langues. Elle est *évolutive* : la compétence plurilingue n'est pas une entité figée mais elle est au contraire mouvante et changeante ; le caractère *partiel* de cette compétence démolit le perfectionnisme linguistique et le modèle d'une compétence maximaliste ; *différenciée et décroisée*, cela s'explique par le fait que le brassage et l'interpénétration des langues n'est pas une « incompétence », mais un trait d'identité d'un locuteur plurilingue.

En définitive, la didactique plurilingue exige l'acquisition d'une nouvelle formation où l'enseignant est appelé à introduire, voire valoriser, l'intégration de la langue maternelle et/ou de référence en classe comme stratégie facilitatrice et médiatrice de l'apprentissage des autres langues.

2. Les approches plurielles

¹⁴³ Billiez, J. et Simon, D.-L., 2014, « L'extension du domaine de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme », dans Troncy, C. et al. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, p. 446.

Terme introduit par M. Candelier vers les années 2000 pour désigner un ensemble de méthodes didactiques s’opposant aux approches « singulières » ou cloisonnées : « Nous les opposons aux approches que l’on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d’attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. »¹⁴⁴

Elles sont restreintes à quatre approches, que nous illustrerons ci-après, dont trois sont orientées vers l’apprentissage des langues : l’éveil aux langues¹⁴⁵, la didactique intégrée et l’intercompréhension entre les langues parentes ; et une seule approche vise exclusivement le contact des cultures et leur comparaison. Nous les présenterons comme suit :

1.1. L’éveil aux langues et/ou *Language Awareness*

Cette approche favorise la diversité langagière et l’apprentissage de plusieurs langues. Elle tire ses origines dans les propositions du mouvement *Language awareness* impulsé initialement en Grande-Bretagne en 1984 par les travaux d’Eric Hawkins et de Danièle Moore 1995 dans le contexte francophone. Cette approche s’appuie sur l’étude de parenté, de comparaison et de catégorisation des langues en famille, en cherchant les éléments de ressemblance et de dissemblance entre les langues dont l’objectif primordial est de les rencontrer car il s’agit d’un état d’ « éveil » ou de sensibilisation à une large gamme de langues qui forment, par conséquent, une symbiose harmonieuse.

S’exposant à de nombreuses langues variées, y compris les langues de famille et de l’environnement, les apprenants mettent en œuvre un ensemble de stratégies qui leur permettent de déceler les structures intrinsèques et extrinsèques des langues, M. Candelier et J.-F. de Pietro déclarent : « N’importe quel aspect du langage et des langues peut en effet être dans une perspective d’éveil aux langues : la diversité des langues et des formes de communication, leur fonctionnement, les différences entre oral et écrit, les systèmes d’écriture, les stratégies d’apprentissage, les questions liées au statut des langues et à l’identité, etc. »¹⁴⁶

¹⁴⁴ Candelier, M. (coord.), Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, *Conseil de l’Europe*, Version 2 – Juillet 2007, p. 7.

¹⁴⁵ L’éveil aux langues ne vise pas l’apprentissage tel que conçu habituellement, mais une ouverture aux langues, le développement de compétences méta et interlinguistiques.

¹⁴⁶ Candelier, M. et De Pietro, J.-F., 2014, « Éveil aux langues et argumentation curriculaire : choix européen et fondements empiriques », dans Troncy, C. (dir.), *op. cit.*, p. 179.

Ces stratégies suscitées permettent aux apprenants d'expliciter les liens entre les langues, de saisir leur fonctionnement, de faciliter leur appropriation et de développer la capacité métalinguistique. En outre, elle valorise les langues proches et les langues qui sont présentes dans l'environnement des apprenants. Cela a pour objectif de sensibiliser, voire conscientiser les apprenants, depuis l'école primaire, à la diversité et à l'apprentissage de nombreuses langues. De ce fait, l'éveil aux langues implique l'intervention du contexte de l'enseignement des langues, nous y incluons le statut des langues, le plurilinguisme, les langues minorées, la culture éducative...

M. Candelier élucide ainsi l'objectif attribuable à l'éveil aux langues : « C'est une démarche caractérisée par des activités pédagogiques portant simultanément sur de nombreuses langues - y compris des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner - ainsi que sur la diversité elle-même, des langues et des cultures. »¹⁴⁷

1.2. La didactique intégrée

Dénommée aussi la didactique du plurilinguisme, elle met l'accent sur l'enseignement de plusieurs langues, à savoir les langues maternelles et les langues étrangères et/ou secondes en favorisant le va-et-vient entre leur enseignement/apprentissage.

La didactique intégrée, quant à elle, vise à mettre en réseau l'ensemble des compétences et des savoirs langagiers afin de développer un apprentissage plurilingue et pluriculturel, y compris au sein des enseignements-apprentissages des matières scolaires.

En nous appuyant sur les pré-acquis (le déjà-là) de l'apprenant, nous pouvons enseigner les autres langues de manière intégratrice en cherchant ce qui va avec la compétence linguistique dont dispose l'apprenant, tout en les mettant en synergie afin d'aboutir à un continuum langagier.

Par ailleurs, la didactique intégrée valorise le croisement et le décroisement des langues enseignées plutôt que leur juxtaposition et leur superposition, en ce sens Christina Reissner souligne : « la didactique intégrée vise à mettre en réseau l'ensemble des compétences et savoirs langagiers, en vue de développer l'apprentissage plurilingue et pluriculturel »¹⁴⁸.

Dans cette perspective, la didactique intégrée accentue la relation de circulation interlinguistique et insiste sur la capacité de médiation entre les langues maternelles et/ou de références et les langues étrangères pour développer une compétence plurilingue chez

¹⁴⁷ Candelier, M., 2014, « Toutes les langues à l'école ! Éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? », dans Troncy, C. (dir.), *op. cit.*, p. 110.

¹⁴⁸ Reissner, C., 2015, « la recherche en plurilinguisme », dans Claudia Polzin-Haumann et Wolfgang Schweickard, *Manuel de linguistique française*, Belin/Boston, Walter de Gruyter GmbH, p. 670.

l'apprenant. Mariana Bono et Silvia Melo-Pfeifer mettent l'accent sur les traits définitoires de la compétence plurilingue : « On insiste ainsi sur les circulations interlinguistiques, sur les capacités de médiation [...] »¹⁴⁹.

La didactique intégrée comprend six principes qui peuvent se récapituler dans le schéma ci-dessous¹⁵⁰.

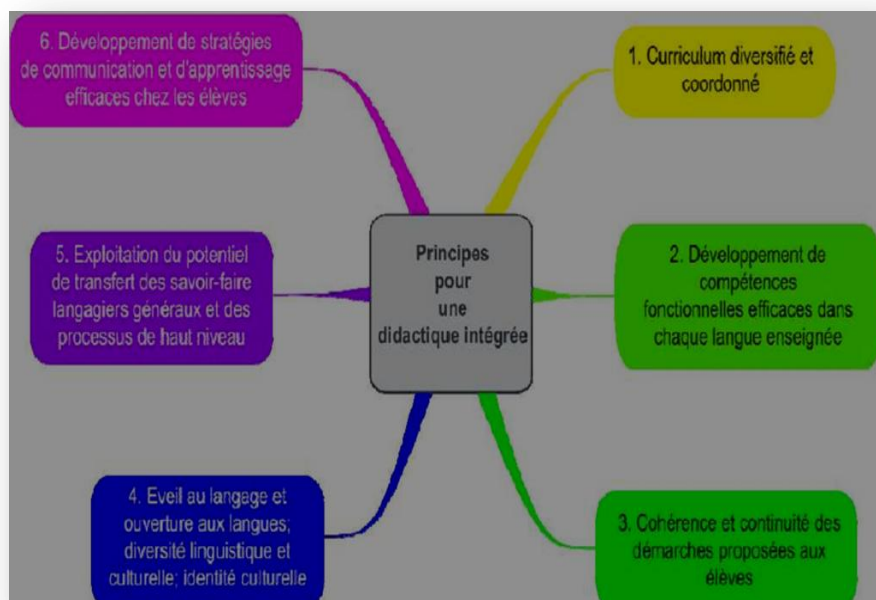


Figure 5 : Principes de la didactique intégrée

1.3. L'intercompréhension entre les langues parentes

Par définition, l'intercompréhension désigne le rapport qui relie deux ou plusieurs langues et/ou variétés ayant la même parenté génétique. Elle valorise l'exploitation de nombreuses sources à l'intérieur d'une situation de communication, dans le sens où l'apprenant prend appui sur les pré-acquis de la langue source afin de comprendre les autres langues, à ce propos A. Lambel et P.-Yves Maaron soulignent : « [...] la capacité de comprendre des textes (oraux et/ou écrits) dans une famille de langue en particulier. Sur le modèle des

¹⁴⁹ Bono, M. et Melo-Pfeifer, S., 2012, «La compétence plurilingue dans une perspective socio-constructiviste et (co-)actionnelle. », dans Alao, G. et al., *Didactique plurilingue et pluriculturelle : acteur en contexte médiatisé*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 64.

¹⁵⁰ Bentner, L., 2011, *La didactique intégrée au service du plurilinguisme : Comment faciliter et rendre plus efficace l'apprentissage des langues d'élèves inscrits en 7^e O grâce à un décloisonnement des cours de langues ?* Luxembourg, p. 71. Accessible en ligne sous : <https://portal.education.lu/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx?portalid=14&moduleid=3331&articleid=6488&documentid=403>

tamis, elles proposent des exercices ciblés sur la reconnaissance du contexte global, des mots cognats, des structures syntaxiques partagées, etc. Leur objectif est donc avant tout le développement de stratégies de compréhension de langues non-apprises, ainsi qu'une prise de conscience des ressemblances entre la langue-cible et la langue de l'école ou une autre langue maîtrisée par les élèves. »¹⁵¹

Le décloisonnement produit entre les langues est conçu comme construction positive d'une compétence d'un locuteur plurilingue puisant dans diverses sources langagières pour entreprendre une communication effective et efficace. De ce fait, l'intersection des langues facilite la compréhension des bases de la/des langue(s) étrangère(s) à partir de la mise en place des assises de la langue première.

1.4. L'interculturel

Cette approche vise à sensibiliser et/ou éveiller la conscience des apprenants à la pluralité culturelle co-existante, dans le sens où ces derniers tiennent compte de la diversité culturelle qui les environne : ils sont amenés à comparer leur(s) propre(s) culture(s) à celle(s) d'Autrui en repérant les éléments convergeants et divergeants ; c'est ainsi qu'ils prennent conscience de la proximité et de la distance qui résident entre les cultures et de s'ouvrir à d'autres horizons culturels : « À l'évidence, il existe pour les dimensions culturelles des démarches qui se rapprochent de l'EAL. Celles-ci, qu'on pourrait simplement dénommer Eveil aux langues, visent à amener les élèves - par des activités diverses d'observation, de repérage, par des « détours » dans des cultures très différentes, etc. - à s'ouvrir à la diversité culturelle, à mieux accepter certaines différences en les comprenant, à développer des outils d'observation, etc. Bref, des objectifs comparables à ceux de l'EAL. »¹⁵²

L'apprenant met en place un certain nombre d'opérations qui lui permettent de découvrir d'autres cultures et d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir être en vue de se comporter adéquatement et harmonieusement avec des personnes porteuses de cultures autres que la sienne.

In fine, cette approche vise à rendre possible et plausible la rencontre entre les apprenants, qui sont imprégnés de cultures diverses, n'est pas uniquement en termes de compréhension et de conception mais aussi de reconnaissance, d'acceptation et notamment de

¹⁵¹ Lambel, A. et Mauron, P. Y., « Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 40, 2016, mis en ligne le 28 octobre 2016, consulté le 13 juillet 2018. URL : <http://journals.openedition.org/esp/786> ; DOI : 10.4000/es.p.786.

¹⁵² De Pietro, J.-F, 2014, « Des approches plurielles, oui mais combien ? », dans Troncy, C. (dir.), *op. cit.*, p. 230.

décentration¹⁵³ tout en relativisant, voire banissant, l'empan entre le Soi et l'Autre et entre l'Ici et l'Ailleurs en termes d'altérité et de reconnaissance de soi. Cela serait possible non seulement à travers le texte comme support écrit mais aussi via des rencontres effectives entre des individus qui sont issus de divers horizons culturels.

Pour aller loin :

Jean-Claude Beacco, *L'éducation plurilingue et pluriculturelle*. Vidéo accessible sous : https://www.youtube.com/watch?v=1aTBIN6e_Yg



Activité

Consigne

Étudiez la dimension (inter)culturelle et (inter)linguistique dans les deux extraits ci-dessous :

Extrait n° 1

Si Mokhtar partait pour la Mecque, à soixante-quinze ans, chargé de tant de péchés que, quarante-huit heures avant de s'embarquer à destination de la Terre sainte, il respira une fiole d'éther, « pour me purifier », dit-il à Rachid. Rachid était déserteur à l'époque ; retour de Tripolitaine, il vivait dans les bois du Rimmis, non loin d'une grotte de sinistre mémoire... Si Mokhtar rendait visite aux parias du Rimmis, et il s'attardais de préférence avec Rachid ; ce n'étaient que festins à la lueur des torches, festins monstrueux (certain jour, ils assommèrent un poulain), au cour desquels se renforçait encore l'extravagance amitié entre le septuagénaire et le blanc-bec portant fièrement ses habits de soldat en

¹⁵³ cf. Perdereau-Bilski, M.-P., cite Porcher, L., 2001, « Des langues-cultures autres à la culture de sa langue maternelle : vers un plurilinguisme dès la petite enfance », dans Castellotti, V., *D'une langue à l'autre, pratiques et représentations*, PUR, définition de « la décentration concerne la capacité pour les apprenants d'intégrer le fait qu'il y a d'autres modes de penser, d'autres visions du monde, d'autres façons de dire ce qu'on a à dire, et enfin de compte d'autres façons d'être soi. », p. 144.

rupture de ban, jusqu'au vendredi où Si Mokhtar cessa soudain de boire, se fixa une ration donnée de tabac à prise, fit ses ablutions et ses prières, acheta de l'eau de Cologne, lava énergiquement sa tunique, à grands coups de pied dans l'eau glacée de la cascade, parlant de la Terre sainte qu'il avait déjà visitée un demi-siècle auparavant, et qu'il voulait « revoir une dernière fois ». Rachid le regardait faire d'un air pensif, sans cesser de boire et de fumer, sans laver sa chemise militaire ; puis il quitta subrepticement le bivouac, revint la semaine suivante, exhibant sous le nez du vieillard un fascicule de navigateur tamponné avec un bouchon ; la photographie de Rachid (en étrange tenue de maritime) figurait dans le faux livret, mais avec un autre nom, une autre date de naissance, tout cela grâce aux bons offices d'un navigateur en chômage qui avait consenti à lui vendre le fascicule, et Si Mokhtar trouva au bout de quelques jours les deux mille francs que Rachid avait promis.

Kateb Yacine, *Nedjma*, Éditions du Seuil, p. 119.

Extrait n° 2

Le vieux resta un moment sans rien dire. Puis : « Le Prophète nous a donné le Coran, et nous a imposé seulement cinq obligations à observer au cours de notre existence. La plus importante est celle-ci : il n'existe qu'un Dieu et un seul. Les autres obligations sont : la prière cinq fois par jour, le jeûne du Ramadan, et le devoir de charité envers les pauvres. » Il se tut. Ses yeux s'emplirent de larmes tandis qu'il parlait du Prophète. C'était un homme plein de ferveur et, même s'il se montrait souvent impatient, il s'efforçait de vivre en accord avec la loi musulmane. « Et quelle est la cinquième obligation ? demanda le jeune homme. — Voici deux jours, tu m'as dit que je n'avais jamais fait de rêves de voyage, répondit le Marchand. La cinquième obligation de tout bon musulman est de faire un voyage. Nous devons, au moins une fois dans notre vie, aller à la ville sainte de La Mecque. « La Mecque est encore bien plus loin que les Pyramides. Quand j'étais jeune, j'ai préféré investir le peu d'argent que j'avais dans l'ouverture de ce commerce. J'espérais être un jour assez riche pour aller à La Mecque. J'ai commencé en effet à gagner de l'argent, mais je ne pouvais confier à personne le soin des cristaux, car les cristaux sont des objets délicats. Pendant ce temps, je voyais passer dans ma boutique des quantités de gens qui étaient en route pour La Mecque. Il y avait des pèlerins fortunés, qui étaient accompagnés de tout un cortège de domestiques et de chameaux, mais la plupart étaient bien plus pauvres que moi. « Tous partaient et revenaient heureux, et plaçaient à la porte de leur demeure les symboles du pèlerinage effectué. L'un de ces pèlerins, un cordonnier qui gagnait sa vie à réparer les chaussures des uns et des autres, m'a dit qu'il avait marché près d'un an dans le désert, mais qu'il se sentait beaucoup plus fatigué quand il avait dû parcourir quelques pâtés de maisons à Tanger pour aller acheter du cuir.

Paul Coelho, *L'Alchimiste*, p.74.

Interprétation des deux extraits

Dans le 1^{er} **extrait**, le choix onomastique est à la fois significatif et suggestif : le nom de Si Mokhtar connote dans la tradition musulmane une personne vertueuse et celui de Rachid se rapporte à une personne vénérée montrant la voie juste et loyale. Le péché et la Terre sainte suggèrent une dimension théologique (la religion islamique) ; la terre sainte ou la Mecque connotée comme « espace ouvert » où le musulman pourrait se purifier des péchés commis. La grotte comme lieu hermétique de méditation renvoyant principalement à une culture purement orientale dans la mesure où les soufis s'isolent pour adorer Dieu. Le jour de Vendredi est qualifié à la fois comme temps et espace : un temps déterminé par l'heure de prière et un lieu désignant le regroupement des musulmans pour l'accomplissement de leur devoir envers Dieu (acte de prier). « *Si Mokhtar, ce jour-là, cessa de boire et lava sa tunique pour répondre à cet acte obligatoire* ». Ainsi, le pèlerinage est à ses yeux une mission accomplie. Le lieu de la Mecque est conçu comme espace ouvert « *Terre sainte* ». L'emploi du discours indirect libre, dans le texte, se réfère à un moment de l'énonciation où l'action et la description vont concomitamment pour revivifier le système de valeur auquel se sont confrontés les personnages. Outre ces éléments culturels émergents, le pèlerinage est replongé dans un décor habituel dans le sens où le voyage à la Mecque devient acte itératif. « *...qu'il avait déjà visitée un demi-siècle auparavant...* ».

Dans le 2^{ème} **extrait** de P. Coelho, nous constatons que les deux personnages sont anonymes (le jeune homme et le vieux), la variable de l'âge semble ici un facteur déterminant dans la réalisation de l'action en ce sens que le vieux, par sa longue expérience, enseigne la vertu du pèlerinage au jeune homme. Le rôle du narrateur se borne uniquement ici à la description extrinsèque et apparente de ses personnes. Les rites religieux décrits sont étrangers à l'énonciateur, c'est pourquoi il prend une distance à travers la « démonopolisation » de la parole dans le texte en usant du discours direct. En outre, la mission de La Mecque n'est pas encore accomplie. Elle est qualifiée, en fait, d'un endroit clos qui est la ville sainte. Cet enfermement spatial est exprimé par un discours d'étonnement : distance par rapport au fait de description et choc culturel. Aussi, nous remarquons que l'auteur relègue le système culturel dans un univers simplifié sans aucune précision par le fait de l'exotisme que ces réalités distribuées présentent à ses yeux. (*cinq obligations / symboles du pèlerinage...*)

1. Du monolinguisme étatique au plurilinguisme sociétal

1.1. Au-delà du monolinguisme : vers une didactique éco-plurilingue

La sociodidactique transforme l'espace de la classe en arsenal de langues ; en fait, elle se veut une didactique de variations ou plurinormaliste qui prend en charge les diverses langues, y compris les langues statutairement minorées, du fait que l'appréhension des variétés linguistiques et des langues standardisées est devenue la véritable tâche et l'objet incontesté de la recherche en sociodidactique. À ce propos, M. Rispaïl et S. Clerc montrent nettement à travers cette assertion le rôle potentiel que joue la sociodidactique dans la valorisation des langues, et notamment celles qui sont minorisées institutionnellement : « Il en découle que la sociodidactique est nécessairement une didactique de la variation, proche de ce que certains (cf. Christiane Marcellesi, Hélène Romian & Jacques Treignier 1985 et Jean-Baptiste Marcellesi 1990) appellent la didactique plurinormaliste. Elle est de plus éloignée des approches centrées sur des compétences décontextualisées ou qui, centrées uniquement sur le communicatif, négligent les aspects identitaires des choix langagiers. »¹⁵⁴

Notons que la tâche assignée aux socio-didacticiens est une manœuvre qui n'est pas réductible *stricto sensu* à l'enseignement des langues officialisées, mais elle s'élargit à d'autres sphères d'enseignement des autres langues dont disposent les apprenants. Toutefois, l'introduction des langues minorées en classe nécessite un traitement didactique différent et des stratégies pédagogiques idoines, tel est le fameux concept de contextualisation, étant devenu en vogue, qui s'intègre dans le champ didactique. Les deux auteures sus-citées expliquent l'importance de la prise en compte du répertoire langagier de l'apprenant et de la contextualisation didactique des langues : « En termes de démarche scientifique, nous posons comme nécessaire la contextualisation des choix didactiques car aucune situation n'est réductible à une autre, et toute situation est, de plus, en évolution permanente. Certes, des principes transversaux orientent les choix didactiques. Parmi ces principes, l'inclusion des répertoires langagiers des élèves dans les démarches d'enseignement. »¹⁵⁵

In fine, l'interpénétration entre LR et LE développe chez l'apprenant une compétence "métalinguistique" susceptible de transposer les acquis de l'une à l'autre en vue de faciliter l'apprentissage, et ce permet de posséder *ipso facto* une compétence plurilingue qui

¹⁵⁴ Rispaïl, M. et Clerc, S., *op. cit.*, p. 32.

¹⁵⁵ Rispaïl, M. et Clerc, S., *ibidem*.

transforme les connotations négatives associées aux concepts de « *transfert* » et « *interférence* » en source de construction d'une identité plurilingue.

1.2. La spécificité de l'enseignement du FLE dans un contexte plurilingue

L'apprentissage du FLE dans une perspective plurilingue obéit aux nouvelles pratiques d'enseignement, où le métissage entre LM et/ou LR et LE montre une grande acuité. En effet, dans la mesure où la langue de référence étaye davantage l'apprentissage des LE en l'occurrence le FLE, le contact entre le français et les langues acquises par l'apprenant ne saurait se concevoir comme effet destructeur. « Autre trait en effet d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : ne résultant pas d'une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux »¹⁵⁶.

À l'ère du plurilinguisme, le brassage entre les langues et la transgression des normes linguistiques se font au profit de la construction d'un répertoire dudit plurilingue, dont les traits caractéristiques sont l'usage fonctionnel, la maîtrise *minima* des compétences et la circulation dynamique entre les langues. Par ailleurs, ce concept d'interlangue dénommé autrement par le *semilinguisme* dans certaine littérature scientifique. « Le semilinguisme sert ainsi à désigner un développement restreint des compétences linguistiques dans leurs langues chez certains bilingues, un état du développement langagier qui n'a atteint le niveau du locuteur natif dans aucune des langues du répertoire. »¹⁵⁷

Partant de la dimension interactive des langues, l'enseignement plurilingue résulte de la rencontre entre le FLE et les langues acquises ; laquelle interlangue se voit finalement comme un enrichissement, voire une stratégie *métalinguistique*, facilitant l'appropriation des langues, l'épanouissement du potentiel de l'apprenant et l'ouverture à d'autres langues. « [...] à ne plus raisonner en termes d'apprentissage de « langues » considérées comme des entités irrémédiablement distinctes et séparées, mais plutôt en termes de construction et de développement de « répertoires » faisant intervenir différentes composantes susceptibles d'organiser des configurations variées en fonction des contextes. »¹⁵⁸

¹⁵⁶ Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1997, Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires, *Division des Politiques linguistiques*, Strasbourg, p. 11.

¹⁵⁷ Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., *op. cit.*, p. 17.

¹⁵⁸ Castellotti, V., 2004, « Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme. », dans Gajo, L. et coll., *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, p. 157.

Étant donné que le terme de la maîtrise de la/des langue(s) est disqualifié, voire devenu caduc, les chercheurs, notamment ceux qui prennent l'avant-garde de la didactique du plurilinguisme, le " *dévaluent*" et le stigmatisent, en précisant que l'apprentissage de la ou des langue(s) étrangère(s) s'enrichit à travers le dialogue qui s'effectue en interaction avec les langues minorées (non institutionnalisées), ainsi qu'entre les acteurs et le contexte social, en ce sens Daniel Véronique commente le texte de B. Py en pointant du doigt la conception vygotkienne qui fait valoir l'idée du dialogue entre les langues et les interactions entre les acteurs. «[...] À quoi s'ajoute une conviction, toute vygotkienne, que les interactions constituent le lieu et le moteur de l'appropriation de la langue cible et une sensibilité ethnométhodologique, qui conduit en tant qu'analyste, à adopter également le point de vue de l'acteur-locuteur. »¹⁵⁹

¹⁵⁹ Véronique, D., 2004, « Comprendre les sujets plurilingues dans leur réel langagier et social. », dans Gajo, L. et coll., *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, p. 206.

1. L'Algérie : pays plurilingue et pluriculturel

Le contexte algérien est façonné puissamment par plusieurs civilisations qui sont issues des belligérances successives : phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française... À ce titre, cette cohorte civilisationnelle implante des variétés linguistiques et culturelles. En ce sens, Kh. Taleb-Ibrahimi désigne le contexte sociolinguistique algérien par le produit de son histoire. « Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières »¹⁶⁰. En effet, ce pays est redevenu, à l'ère actuelle, un chantier-carrefour qui donne lieu à un plurilinguisme et un pluriculturalisme indéniables. « L'Algérie est un espace dans lequel ont cours des variétés linguistiques multiples : arabe algérien avec différentes variantes locales, l'arabe dit « classique » qui est la langue de l'école, le français, le berbère avec différentes variantes locales (tamazight, kabyle, chaoui, targui), expression d'une diversité culturelle constitutive. »¹⁶¹

Cette situation d'enchevêtrement et de croisement des langues, se faisant jour en Algérie, a un impact incontestable sur les pratiques langagières des apprenants à l'école.

Notons que l'apprenant entame l'apprentissage de l'arabe standard ou scolaire, puis intervient l'enseignement précoce de la langue française à partir de la troisième année primaire, qui est très tôt introduite dans le système scolaire algérien ; cette dernière est décrétée en tant que première langue étrangère.

En effet, en sus des langues officielles, l'apprenant algérien est, depuis la prime enfance, confronté à d'autres langues (arabe algérien, le berbère...). En contrepartie, ces variétés parlées par les locuteurs algériens et bien particulièrement l'apprenant en contexte sociétal, étant considérées comme "langue maternelle" de la majorité des locuteurs, et qui sont, en revanche, minorisées, voire marginalisées, au sein de l'enceinte de l'école car les acteurs de l'enseignement eux-mêmes, que ce soient enseignants ou responsables, n'ont pas subi une formation en la matière, ce qui les incite à s'insurger contre l'intégration des langues de famille. « En Algérie, l'arabe dialectal, langue maternelle de la plus grande partie de la population (85%), constitue la langue de la « première socialisation linguistique, de la communauté de base ». »¹⁶²

¹⁶⁰ Taleb-Ibrahimi, Kh., *op. cit.*

¹⁶¹ Blanchet, P. et Martinez, P., 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situation francophone*, Paris, Archives contemporaines, p. 205.

¹⁶² Queffélec, A. *et al.*, 2002, *op. cit.*, p. 35.

La position prise contre ces langues s'explique par le prétexte qu'elles ne possèdent pas une syntaxe et une grammaire stricte ainsi que ne sont pas reconnues par l'instance politique comme langues officielles. Cependant, leur statut s'inscrit dans une « *suture* » paradoxale : entre le rejet de l'État et l'implication sociale dont l'apprenant est le premier témoin du fait qu'il atteste une situation clivée entre le « *dehors* » et le « *dedans* », voire un hiatus entre le sociétal et le scolaire, Abdou Elimam explicite les traits définitoires de cette situation linguistique clivée : « La seule résistance notoire provient de l'Institution avec le paradoxe que ceux qui la rejettent le disent... en « maghribi » ! Je dirais donc que du point de vue de la norme sociale, le « maghribi » est dominant. Mais que du point de vue de la norme d'État, le « maghribi » est minoré. Ajoutons tout de même que la minoration de cet héritage social et culturel dont les profondeurs sont ancrés depuis des siècles dans nos gènes historiques, est relayée par des arguments fallacieux. »¹⁶³

La minorisation et/ou minoration de variétés n'affecte pas uniquement la question linguistique mais aussi le socle patrimonial et le legs traditionnel, en un mot le culturel, qui sont historiquement enracinés dans des horizons géographiques différents dont tire l'apprenant son passé identitaire.

En effet, les dialectes véhiculent un patrimoine culturel et populaire si ample et impressionnant car toute langue véhicule, par essence, une culture. Cela convoque l'ensemble des formateurs à ne pas « couper » l'apprenant de son contexte et de sa langue de référence, car c'est par le biais de cette langue qu'il se construit et construit son nouvel apprentissage, en ce sens Ch. Bourguignon et M. Candelier affirment la thèse psycholinguistique de l'apprentissage et la manière dont les connaissances s'engrènent. « Apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nouveau, afin, soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau. »¹⁶⁴

Effectivement, l'intégration de différentes variantes dont se dote l'apprenant au sein de l'établissement scolaire pourrait atténuer le choc linguistique et culturel que pourraient entraîner les langues étrangères. Du fait que les parlures de l'apprenant constituent un socle indéniable sur lequel il prend appui afin de construire les nouvelles connaissances ; l'enseignant est, à son tour, censé prendre en charge tant les langues « *minorisées* » que le contexte de l'apprenant. « Centré sur les apprenants, renvoie à leur profil linguistique. Il

¹⁶³ Elimam, A. « La derdja est une langue » : le maghribi Abdou Elimam, linguiste-chercheur, à L'Expression, publié dans *L'Expression*, le 25-5-2016. Accessible en ligne sous <https://www.djazairess.com/fr/lexpression/242316>

¹⁶⁴ Bourguignon, C. et Candelier, M., 2014, « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une nouvelle langue », dans Troncy, C. *et al.* (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, p. 92.

implique une prise en considération du niveau de développement des différentes langues en cours d'apprentissage, de l'itinéraire linguistique suivi au cours de leur formation, du répertoire langagier, des phénomènes d'interlangue, des réactions dans les situations exolingues, etc. »¹⁶⁵

Ces éléments de référence constitueraient la matière matrice pour instituer les nouveaux apprentissages et pour développer aussi de nouvelles compétences chez la personne apprenante.

In fine, la diversité linguistique doit être vue en tant qu'atout précieux pour l'apprenant aussi bien que pour l'enseignant. Elle reflète l'identité d'un locuteur plurilingue possédant un répertoire linguistique et culturel hétérogène et composite, tel qu'il est défini par les concepteurs du CARAP. « Le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle comme compétence complexe, composite et hétérogène, sans superposition ou juxtaposition de compétence distinctes, en actualisant le fait de l'unité de l'ensemble dynamique du répertoire disponible pour l'acteur social. »¹⁶⁶

2. La discrédence entre le monolingisme de l'État et le plurilinguisme sociétal

L'Algérie se démarque par une diversité linguistique et culturelle constitutive, nous distinguons différents horizons dotés largement de multiplicité linguistique : l'arabe et le berbère avec leurs différentes variantes, le français et certaines parures qui sont teintées de mots dérivés de nombreuses langues : turque, espagnole, française, italienne... Cette diversité fait couler tant d'encre et ressuscite de multi-interrogations aussi bien (socio)linguistiques que politiques sur le statut et la co-officialité de ces langues. R. Sebaa met en lumière les contours plurilingues de l'Algérie : « Ceux qui connaissent l'Algérie savent qu'il existe dans cette société une configuration linguistique quadridimensionnelle, se composant fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population confinée à une quasi clandestinité. »¹⁶⁷

Ce paysage linguistique est désigné par un éparpillement des langues et un éclatement des fragments langagiers hétérogènes produits à l'intérieur du même discours du locuteur algérien. Or, cette diversité demeure inconnue, voire scotomisée, massivement par les

¹⁶⁵ Rispaï, M. (dir.), 2012, *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan, p. 10.

¹⁶⁶ Reissner, C., 2015, « La recherche en plurilinguisme », dans Claudia Polzin-Haumannet Wolfgang Schweickard, *Manuel de linguistique française*, DE GRUYTER, Berlin/Boston, p. 668.

¹⁶⁷ Sebaa, R., « Culture et plurilinguisme en Algérie. », In *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, n° 13/2002. Accessible en ligne sous <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>.

décideurs politiques, en ce sens Robert Bouchard conforte cette thèse : « L'Algérie est bien sûr un des pays qui illustrent de la manière la plus caractéristique cette non-concordance, un pays où la question linguistique est une question politiquement épineuse qui connaît des évolutions par coups non pas en fonction des faits mais plus en fonction d'enjeux de politique intérieure et extérieure. »¹⁶⁸

En effet, cette thèse paradoxale se clarifie, en Algérie, par l'enjeu de l'imposition d'une langue monolithique par l'État algérien ou la politique « *d'arabisation* » qui témoigne, en revanche, d'une situation linguistique clivée entre les faits linguistiques constatés au quotidien et ceux étant imposés ou institutionnalisés, tel est « l'arabe standard » qui est reconnu comme langue maternelle sans être la langue mise au quotidien par les citoyens. Rabeh Sebaa, dans cette affirmation, met en relief la question linguistique en Algérie et l'intention politique derrière : « La volonté de nier le multilinguisme ou plus précisément la multilinguité et partant la multiculturalité de la société algérienne, c'est rendre plausible son homogénéisation linguistique par un procédé politique dénommé arabisation »¹⁶⁹

En Algérie, le plurilinguisme fait florès dans le domaine de la sociolinguistique, et plus particulièrement la sociodidactique où d'éminentes questions sont étoffées par les sociodidacticiens, telle est la fameuse question de l'intégration des langues minorées au sein de l'enceinte de l'école.

L'opposition « *arabophonie / francophonie* » impose un discours babylonien (*i.e.* le monolinguisme) à tout locuteur apprenant en usant de langue normée, voire sur-normée, et en paraphrasant la langue comme le fait un locuteur natif - modèle idéal et mythique de l'apprentissage. Toutefois, les apprenants, eux, ne disposent pas de la même compétence linguistique : chacun détient des spécificités qui sont en résonance avec ses (pré)dispositions socio-familiales, d'autant plus que la compétence plurilingue ne fait pas abstraction du trait d'enchevêtrement des langues et de la prise en compte des langues minoritaires. Les auteurs du CARAP définissent la compétence plurilingue sous l'optique plurielle et partielle : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers,

¹⁶⁸ Bouchard, R., 2005, « En classe de FLS* on « s » apprend beaucoup les uns aux autres : interaction de classe et français langue seconde « précoce » en Algérie. », dans Mochet, M.-A (de) et Barbot, M. J. *et al.*, *Pluralisme et apprentissages : Mélange Daniel Coste*, E.N.S.L. et S.H., Lyon, p. 273.

¹⁶⁹ Sebaa, R., *op. cit.*

l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. »¹⁷⁰

Par ailleurs, la philosophie éducative véhiculée par l'institution algérienne s'immisce dans la même perspective promue par le CECR, en faisant le point sur le trait pluriel de l'apprentissage des LE, y compris aussi les langues nationales, telles qu'elles sont mises en relief par Loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, qui promulgue trois articles successifs¹⁷¹.

1. « L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement. » (art. 33)
2. « L'enseignement de la langue Tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national. » (art. 34)
3. « L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire. » (art. 35)

Ces articles sus-cités respectivement promeuvent une éducation plurilingue, dans la mesure où l'apprenant s'ouvre à de nombreuses langues, que ce soient nationales ou étrangères. Toutefois, une ambiguïté demeure frappante quant au statut de « langue maternelle » chez les apprenants et qui pose une interrogation fort épineuse : s'agit-il de l'arabe littéral de scolarisation ou de l'arabe dialectal de socialisation ?

3. Le répertoire plurilingue et pluriculturel de l'apprenant

L'apprenant algérien mobilise un ensemble de langues qui coexistent de façon intégrée : allant du substrat berbère aux différentes langues étrangères en passant par la langue arabe. Cette cohabitation linguistique s'avère houleuse et brouillée permettant à l'apprenant algérien de puiser dans un répertoire langagier¹⁷² dont les langues se trouvent en confrontation et en compétitivité. Cela rend l'apprenant un locuteur plurilingue, étant capable de manier conjointement cet ensemble de langues de façon « alternée » et « altérée ». Dans cet ordre d'idée, N. Benhouhou caractérise, dans cette citation, les pratiques langagières du locuteur algérien : « Les pratiques langagières de la majorité des

¹⁷⁰ Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen de Référence Commun pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, p. 11.

¹⁷¹ Loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008, p. 34.

¹⁷² Helot, C., 2007, cite Sabatier, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, p. 53.

locuteurs algériens se définissent par l'usage alterné ou mixé de différentes formes linguistiques issues de plusieurs variétés de l'arabe, du berbère et du français qui entrent en contact et donnent lieu à une langue appelée arabe algérien, derdja ou maghribi. »¹⁷³

Les concepteurs du CECR attribuent une clarification à l'idée d'une compétence malléable et déséquilibrée d'un locuteur plurilingue. En ce sens, la compétence plurilingue est à la fois plurielle et partielle : d'une part, elle est plurielle car plusieurs langues enchevêtrées et mises en œuvre par le locuteur dans son discours ; et d'autre part, elle est partielle parce que la maîtrise de cet ensemble de langues est considérée à des degrés hétérogènes et instables. Notons que la compétence plurilingue n'est pas la somme d'un monolinguisme juxtaposé et superposé, comme le soulignent les fondateurs du CECR : « L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »¹⁷⁴

Cette affirmation montre nettement la caractéristique principale de la communication plurilingue qui est de mettre en synergie l'ensemble langagier dont résulte cette compétence plurielle et partielle. Étant hétérogène, protéiforme et évolutive, la compétence plurilingue décroïssonne et combine de nombreuses variétés et/ou langues qui forment le répertoire langagier de l'apprenant. Son objectif principal est communicatif et non linguistique, car c'est à l'aune d'une communication effective que nous mesurons le degré de l'efficacité de tel épisode interactionnel. « Le répertoire est alors défini [...] comme l'ensemble des variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles telles qu'elles sont utilisées dans les situations de communications auxquelles l'individu ou le groupe sont confrontés. »¹⁷⁵

L'intersection de ces langues contribue au développement d'une visée *altéritaire* et un regard croisé sur les langues, et ce dote l'apprenant notamment d'une réflexion « méta » sur ses pratiques d'apprentissage et lui permet aussi d'établir l'intercompréhension entre les langues, comme le notre M. Rispaïl : « Le contexte didactique de la classe envisage le

¹⁷³ Benhouhou, N., 2014, cite A. Elimam, « École privée, école publique, premiers apprentissages du français pour apprenants bilingues en contexte algérien. », dans Rispaïl, M. et de Pietro, J. F., *L'enseignement du français à l'ère du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*, Belgique, Presses universitaires de Namur, p. 128.

¹⁷⁴ Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen de Référence Commun pour l'enseignement et apprentissage des langues vivantes*, p. 11.

¹⁷⁵ Rispaïl, M. (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, Publications universitaires de Saint-Etienne, p. 111.

répertoire de l'apprenant comme ressources pour l'apprentissage des langues, point d'appui pour le développement de compétences métacognitives, métalinguistique... »¹⁷⁶

Dans le contexte scolaire, l'apprenant algérien possède plusieurs langues qui coexistent : arabe conventionnel, dialectal, tamazight pour certains, français et les autres langues étrangères qui sont sollicitées dans les interventions orales. Ce mélange n'est pas un « symptôme » ou un « syndrome » d'un déficit linguistique, mais au contraire une identité d'un locuteur plurilingue possédant une multiplicité de langues, ce dont l'objectif primordial est d'établir une communication effective, efficiente et efficace entre les locuteurs : entre enseignant/apprenant et entre apprenant/apprenant.

¹⁷⁶ Rispaïl, M. (dir.), 2017, *ibid.*, p. 112.

1. Pour une sociodidactique de la langue de référence

1.1. L'approche sociodidactique adoptée dans le contexte d'enseignement

Née d'un confluent ou d'un croisement de deux disciplines : entre la sociolinguistique et la didactique des langues ou entre la didactique et la sociologie, la sociodidactique¹⁷⁷ est apparue pour la première fois en 1993, introduite à la fois comme substantif et adjectif, qui signifie la prise en compte des paramètres sociolinguistiques dans la situation didactique de la classe¹⁷⁸ ou une didactique d'intervention sociale¹⁷⁹. Cela donne naissance à une didactique sociale et/ou *contextualisée* d'après les propos de M. Rispaïl : « Sur le plan épistémologique, le terme « socio-didactique » indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. [...] La sociodidactique aurait pu venir de « sociologie » et être quelque chose comme une « didactique sociale ». »¹⁸⁰. Cela explique que le rapport entre l'école et la société est celui d'inclusion et de complémentarité. En fait, l'intervention de la sociodidactique comme champ de recherche ou interdiscipline a pour objectif primordial de réduire, voire d'inclure, le social dans le scolaire. Notons que l'apprenant est conçu à la fois en tant que produit et producteur sociétal : il est d'une part le produit, car il est imbu de cultures, de traditions, de croyances et de représentations dérivées d'une pratique sociétale ; et d'autre part, il est le producteur du fait qu'il participe aux actes sociaux et contribue au changement des pratiques sociales. Cet ensemble de traits sociétaux dont dispose le locuteur-apprenant doit être pris en charge par l'enceinte de l'école ; cette idée est soutenue par P. Blanchet en insistant sur la mise en cohérence entre le social et le scolaire. « On étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et les représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions)

¹⁷⁷ Date de dépôt de la thèse de Marielle Rispaïl, à Grenoble 3, sous la direction de Louise Dabène, ayant attesté la naissance du mot « sociodidactique ».

¹⁷⁸ Bensekat, M. et Rispaïl, M., 2018, « Le terrain algérien sous la loupe sociodidactique : une rencontre féconde », dans *Revue Socles*, vol. 5, n° 11, pp. 412 – 434.

¹⁷⁹ Le Gal, D. et Vilpoux, C., 2012, « La sociodidactique comme didactique de l'intervention », dans *Matrices en Lenguas Extranjeras*, Bogota, n° 6. URL : https://www.academia.edu/11813454/La_sociodidactique_comme_didactique_de_l_intervention

¹⁸⁰ Rispaïl, M. « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », dans Abbès, A.-Y. et Kebbas, M. (dir.), *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, n° 1 décembre 2012, p. 62. *Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah (SocLeS)*.

avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives. »¹⁸¹

La sociodidactique, quant à elle, se veut une discipline qui prend en charge essentiellement les langues minorées et/ou minoritaires en y accordant un statut optimal afin de valoriser un plurilinguisme sociétal, où les langues régionales peuvent avoir le même statut que les langues officielles, et qui facilitent partant les apprentissages scolaires. « L'approche plurilingue défendue est aussi « une des façons de répondre à l'insidieux oubli social dont elles [les langues] sont victimes » et de soutenir l'idée d'une identité plurielle qui pourrait se construire dans et par le milieu scolaire. »¹⁸²

1.2. L'apport de la sociodidactique

La sociodidactique apporte un certain éclairage, voire un éclairage certain, à des questions de type épistémologique, telles sont celles qui interrogent le statut des langues, le positionnement de l'apprenant, la formation des enseignants à l'ère du plurilinguisme, le contact des langues, la prise en charge des variations à l'œuvre, etc.

La relecture du fondement de la discipline nous permettra de ressaisir la double orientation de la sociodidactique, *primo* la valorisation des langues minorisées à l'intérieur de l'établissement scolaire, *secundo* la prise en charge de l'hétérogénéité du sujet apprenant en tenant compte de son contexte sociétal, de ses représentations et de ses variétés langagières. Ces deux pistes réflexives qu'implique notre étude.

1.2.1. La sociodidactique au service des langues minoritaires

Socialement, tout locuteur est plurilingue et pluriculturel : il use de plusieurs langues et variétés linguistiques qui sont co-présentes dans son territoire, et qui véhiculent un socle culturel et patrimonial riche et divers.

Étant donné qu'elles constituent, anthropologiquement, la référence sociale et l'ancrage historique, l'enseignement, voire la valorisation, des langues minorées se conçoit comme reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle de l'identité des locuteurs apprenants, en ce sens P. Blanchet et S. Asselah-Rahal pointent la jonction entre l'école et la société. « La classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. »¹⁸³

¹⁸¹ Blanchet, P., 2012, *op. cit.*, p. 11.

¹⁸² Rispaïl, M. (dir.), 2012, *op. cit.*, p. 238.

¹⁸³ Blanchet, P. et Asselah-Rahal, S., 2009, « Introduction : Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues. », dans Blanchet, P., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 10.

En effet, l'école doit embrasser la société en se rendant compte de la situation sociolinguistique qui renferme des variations et/ou variétés langagières multiples. Cela inscrit primordialement l'appareil éducatif, l'école et sa mission, dans un vaste mouvement social afin de repenser le statut des langues minorées, qui se côtoient et s'entrechoquent jusque dans l'espace institutionnel ; ceci incite les socio-didacticiens et les sociolinguistes à s'ingénier pour parvenir à un consensus assortissant la société et l'école, comme le note M. Rispaïl. « On y voit entre autres comment cette approche sociodidactique naît de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables, du moins sur le plan théorique, pour qui s'intéresse à la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire et comment elle induit certaines pratiques¹⁸⁴.

La sociodidactique valorise l'intégration des langues premières dans les établissements scolaires pour faciliter l'apprentissage des LE, en l'occurrence FLE. Effectivement, la co-présence des langues minorisées et LE forme, en conséquence, un continuum linguistique qui peut développer chez l'apprenant une compétence plurilingue lui permettant de remanier conjointement les langues.

Du fait qu'elles se dotent d'une syntaxe et des lexies, les langues minorées mériteraient d'être valorisées et enseignées comme langues officielles. À cet égard M. Rispaïl et P. Blanchet pointent la question de la reconnaissance des langues premières dans les établissements institutionnels. « langues de la famille, de l'entourage social, du terrain scolaire, langues institutionnelles ou intersticielles à l'école, pour ne citer que celles-là, qui ne peuvent qu'intervenir sur leurs actions d'enseignement/apprentissage. »¹⁸⁵

Du reste, la sociodidactique comme discipline, apparaissait au début des années 90, œuvre principalement à rendre vie aux langues minorisées statutairement, telle est la situation de la langue corse défendue par J.-B. Marcellesi et P. Blanchet, le francique par M. Rispaïl, l'arabe dialectal ou le *maghribi* par Kh. Taleb-Ibrahimi, R. Sebaa et A. Elimam, le tamazight par A. Dourari, S. Chaker, pour ne citer que ceux-là. Ces efforts conjugués de la part de cette myriade de chercheurs ont pour objectif de convaincre les décideurs et surtout les enseignants de l'importance de ces langues minorisées : « Des liens entre champ scientifique et social semblent se tisser finement et ouvrent des perspectives de changement [...] qui invite les enseignants à accueillir les langues premières des élèves

¹⁸⁴ Rispaïl, M. et Blanchet, P., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » », dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, EAC & AUF., p. 66.

¹⁸⁵ Rispaïl, M. et Blanchet, P., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » », dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), *op. cit.*, p. 66.

allophones pour en faire une source pour l'acquisition et l'enseignement de la langue majoritaire. »¹⁸⁶

In fine, l'intégration des langues minoritaires dans le cadre d'enseignement-apprentissage est considérée comme stratégie facilitatrice de l'apprentissage des autres langues, lesquelles aident l'enseignant à débloquer des situations qui font problème et constituent également un atout précieux et une source incontournable pour l'apprenant dans lesquelles il puise ses sources informationnelles afin de surmonter les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.2.2. La sociodidactique au service de la contextualisation

L'approche sociodidactique s'intéresse à la dimension sociale : elle prend en compte les variables sociales et les variétés sociolinguistiques afin d'outiller les contenus d'enseignement par une logique socioconstructiviste suivant les compétences que possède chaque apprenant. Pour ce faire, l'enseignant devrait avoir recours à la transposition (socio)didactique, aux représentations sur les langues, au plurilinguisme, à l'ethnographie de la communication... pour appréhender la situation d'enseignement.

En effet, la notion de *contextualisation* est devenue un fondement puissant et un terme phare en didactique des langues ou plutôt du plurilinguisme, du fait que les paramètres extrascolaires : politiques, sociaux, psychologiques, économiques... interviennent voire influent intensivement sur l'appropriation des langues. L'enseignant est censé prendre ces déterminants dans ses pratiques pédagogiques. C. Cortier explique cette situation en pointant la tâche qui est dévolue pratiquement à l'enseignant en tant que socio-didacticien : « L'approche sociodidactique peut conduire l'enseignant lui-même vers une posture de socio-didacticien, et l'amenant à préciser quels outils et supports didactiques peuvent être utilisés et privilégiés. Cela suppose chez l'enseignant une capacité à sélectionner et didactiser des documents en prise sur le contexte, textes, matériaux oraux et vidéos, interactions même, documents « authentiques », en les intégrant dans une démarche de projet, qui, à terme, peut les restituer comme produits sociaux et productions socialement pertinentes [...]. »¹⁸⁷

¹⁸⁶ Rispaïl, M. (dir.), 2012, *op. cit.*, p. 242.

¹⁸⁷ Abbes-Kara, A., Kebbas M., Cortier, C., 2013, « Aborder autrement les pratiques langagières en Algérie », dans Becetti, A., Blanchet, P., Colonna, R., *Politiques linguistiques et plurilinguismes : du terrain à l'action glottopolitique*, L'Harmattan, Parcours discursifs, pp. 177-190 et article « Contexte », dans Rispaïl, M. (dir.), 2017, *ABCdaire*, pp. 30 – 31.

Il est à souligner que la prise compte de l'hétérogénéité des sujets apprenants est au cœur du concept de *contextualisation*. En effet, ces derniers sont dotés des compétences diverses et des capacités cognitives en réception et en production distinctes, raison pour laquelle la reconnaissance de la biographie langagière de l'apprenant, son milieu socio-familial, son vécu, etc. sont conçus comme critères déterminants *avant-pendant-après* toute pratique didactico-pédagogique. L'enseignant demande, à titre illustratif, à l'apprenant de retracer son itinéraire langagier qui inclut les langues parlées et ses représentations ainsi que l'espace géolinguistique dont il est issu. De ce fait, la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants et des situations extrascolaires éclaire la situation didactique de la classe, où l'apprenant investit à la fois ses acquis scolaires pour résoudre des problèmes sociaux et fait intervenir les pratiques sociétales, en l'occurrence la ou les langue(s) première(s) afin de comprendre les langues à apprendre. Cela donne forme, en conséquence, à un continuum dynamique des langues dont l'entrecroisement et le décroisement des langues demeurent un fait incontesté.

1. Au-delà des méthodes didactiques dites universalistes : vers une didactique contextualisée

Comme une nouvelle orientation qui vient se dessiner dans le champ didactique, la sociodidactique appréhende le contexte extra et intra-scolaire en modifiant les fondements théoriques, épistémologiques et méthodologiques de l'enseignement des langues, et notamment du FLE dans notre contexte d'étude. En effet, l'émergence de cette interdiscipline tisse des rapports avec d'autres domaines connexes telles que la sociolinguistique, au premier chef, qui envisage la langue en société ; l'ethnologie et/ou la sociologie qui cherche à connaître l'origine familiale et le statut social de l'apprenant, la linguistique qui étudie le rapport de proximité ou de *xénité* de la ou des langue(s) dont dispose l'apprenant, etc. La prise en compte de toutes ces disciplines qui "se meuvent" conjointement, ayant trait aux sciences du langage et de l'éducation, permettent de tenir compte de l'hétérogénéité des sujets apprenants et du contexte sociétal. P. Blanchet et S. Asselah-Rahal, citant les propos de Porquier et Py, montrent la "mission" dévolue au concept du "contexte" en didactique qui reconfigure « la notion de « situation » vers la notion de « contexte » qui élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global. »¹⁸⁸

Comme la sociodidactique est une interdiscipline à cheval sur plusieurs approches, elle franchit le contexte didactique de la classe pour appréhender et introduire l'expérience sociale et examine les faits sociaux sous la loupe de la sociologie et de la sociolinguistique.

Du fait que le contexte n'est pas une donnée dévolue exclusivement à l'espace classe, la sociodidactique comme didactique sociale embrasse la situation de référence sociale pour appréhender les faits d'enseignement : il existe de nombreux textes (Porquier et Py 2004, Tupin et Sauvage Luntadi 2012, Blanchet 2012) qui décrivent les différents paramètres ou niveaux de contextualisation du macro-contexte au micro-contexte ; en ce sens M. Rispaïl et S. Clerc décrivent les contours contextuels qui définissent la situation d'apprentissage *lato sensu*. « Le contexte ne se limite pas à la classe, ou alors à la classe en tant qu'elle rend compte de l'ensemble des dynamiques et tensions sociales. En termes de démarche

¹⁸⁸ Blanchet, P. et Asselah-Rahal, S., *op. cit.*, p. 12.

scientifique, nous posons comme nécessaire la contextualisation des choix didactiques car aucune situation n'est réductible à une autre, et toute situation est, de plus, en évolution permanente. »¹⁸⁹

Activités

Activité 1

À la lumière des notions et des concepts abordés dans les cours de la didactique du plurilinguisme, définissez d'un point de vue sociolinguistique le contexte algérien.

Activité 2

Complétez le passage ci-après par les termes suivants : cultures, acceptation, acquérir, développer, l'hospitalité.

L'apprenant met en place un certain nombre d'opérations qui lui permettent de et d'..... des savoir-faire et savoir-être en vue de se comporter adéquatement et harmonieusement avec des autres que la sienne. L'approche interculturelle vise à développer des valeurs universelles et humaines telles que et

Activité 3

En quoi consiste la différence entre interculturel, pluriculturel et multiculturel ?

¹⁸⁹ Rispaïl, M. et Clerc, S., 2012, « Vers des compétences plurilingues et leur questionnement. », dans Valetopoulos, F. et Zajac, J. (dir.), *La compétence en progression : Un défi pour la didactique des langues*, Varsovie, p. 32.

LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

✿ Objectifs pédagogiques ✿

- Analyser et comprendre les différents paradigmes épistémologiques.
- Construire son étude sur un fondement épistémologique clairement défini.
- Adopter une posture épistémologique vis-à-vis de son objet d'étude.

1. L'interactionnisme

Ce courant trouve ses fondements dans les analyses conversationnelles, le terme se compose de l'affixe "*inter*" et de la racine "*action*" désignant l'action qui se déroule entre deux ou plusieurs acteurs. Il est apparu, au premier chef, dans les sciences de la nature et les sciences de la vie, puis il a été transposé dans le domaine des sciences humaines (voir les origines de la psychologie sociale en France avec G. Tarde « *Interpsychologie 1890* », en Allemagne avec G. Simmel et M. Weber, et aux États-Unis avec G. Mead « *interactionnisme symbolique 1910-1920* ». Dans les années 1950-1960, E. Goffman développe la « microsociologie » en introduisant deux fameux concepts opposés¹⁹⁰ : *face vs territoire*, (H. Sacks, E. Schegloff « ethnométhodologie ») et définit globalement les interactions communicatives comme « toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. »¹⁹¹.

En fait, l'interactionnisme est conçu comme un ensemble d'actions et de réactions réciproques produites par les acteurs dans une conversation ou des échanges verbaux. Et cette dernière est devenue, à l'ère des études de l'analyse du discours (Maingueneau, 1996 ; Charaudeau, 2002 ; Sarfati, 1995, etc.), un objet d'étude exploitable et a suscité un regain d'intérêt pour appréhender l'usage réel du langage.

Ce courant a été largement influencé par les travaux de L. Wittgenstein "*Jeux de langage*" où il conçoit l'interaction linguistique comme la logique dialogique et obéissant aux règles de fonctionnement de la sémantique des jeux. Autrement dit, le sens d'un mot correspond à son utilisation dans un contexte, qui se détermine par de nombreux critères de réalisation comme les règles qui délimitent la fonction d'un jeu ; la théorie de *speech acts* ou la pragmatique développée par J. L. Austin et J. Searle (*Quand dire, c'est faire 1962*) qui vise essentiellement l'action ou l'énoncé performatif qui transforme le "dire" en "faire, à l'opposé de l'énoncé constatatif (assertif) qui se vérifie par des actes perlocutoires (fait accompli). Il prend appui aussi sur les travaux de M. Bakhtine, théoricien littéraire russe, dont s'inspirent de nombreuses études en linguistique et analyse du discours en développant le concept de *polyphonie* et de *dialogisme* renvoyant à l'approche énonciative qui met en circulation au sein des interactions dialogiques des voix polyphoniques,

¹⁹⁰ La face négative : (territoire) pour désigner les informations intimes, le bien, la parole et le corps, et la face positive (la façade) l'image positive que l'on s'efforce de donner de soi.

¹⁹¹ Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002, *op. cit.*, p. 318.

dénommées autrement la co-énonciation¹⁹² ; « *l'agir communicationnel* » élaboré par J. Habermas qui constitue l'un des fondements de cette approche ayant pour objectif la communication intersubjective car les conversations sont symboliquement conçues en tant qu'*orchestre* (Winkin 1980)¹⁹³ où les acteurs sont ralliés par une relation interlocutive dont chacun revendique *sa place* (Flahoult 1970)¹⁹⁴ dans un échange social. « L'élaboration possible d'une pensée post-métaphysique qui dépasse le cadre solipsiste de la philosophie de la conscience. Le tournant linguistique démontre de manière indubitable et définitive la dimension intersubjective de l'identité personnelle. »¹⁹⁵

En linguistique, ce courant analyse les conversations et les échanges verbaux et le changement des comportements des acteurs selon la fameuse boutade avancée par les analystes du discours « parler, c'est échanger, c'est changer en échangeant »¹⁹⁶. Dans cet esprit, le chercheur analyse les interactions *in situ*, car les langues ne sont pas des objets inanimés mais des "sujets" *in vivo* jouissant de vitalité, comme le note J.-P. Régis : « le chercheur doit observer attentivement les processus sociaux pour mettre en évidence les savoirs véhiculés par les acteurs au cours de l'échange. »¹⁹⁷

De ce fait, les interactions (se) forment (à travers) les rencontres mutuelles entre les acteurs sociaux et leur échange. Or, ces dernières - les interactions verbales - se mesurent par un *degré d'interactivité*¹⁹⁸ suivant opportunément les attitudes et le rapport entre les locuteurs dans les épisodes interactionnels. Puisqu'elle est dépendante de l'acte des interlocuteurs, l'interaction prend à chaque fois une nouvelle forme : « La conversation est en somme une partie de tennis qu'on joue avec une balle en pâte à modeler qui prend une forme nouvelle chaque fois qu'elle franchit le fil. »¹⁹⁹

¹⁹² cf. Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002, citent A. Culioli, *op. cit.* : « co-énonciateur signifie que « les deux partenaires y jouent un rôle actif. Employé au singulier, il désigne la place de partenaire ; employé au pluriel, il désigne les deux partenaires dans une communication verbale. », p. 169.

¹⁹³ Colleta, J.-M., 2004, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage, cognition*, Belgique, Margada, p. 48.

¹⁹⁴ Colleta, J.-M., *ibid.*, p. 51.

¹⁹⁵ Roman, S., 2016, « Habermas, lecteur de J. L. Austin : L'illocution et la perlocution dans le modèle communicationnel. », *Philosophiques*, 43 (2), pp. 441 – 464. Doi : 10. 7202/1038214 ar (consulté le 16-8-2018).

¹⁹⁶ Charaudeau, P. et Maingueneau, D., *ibid.*, p. 320.

¹⁹⁷ Régis, J.-P., 1997, « Durkheim ou Weber ? Quelle sociologie pour quelle sociolinguistique ? », dans Springer, C. (coord.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage : Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée*, Strasbourg, p. 252.

¹⁹⁸ Kerbrat-Orecchioni, C., « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », *Langue Française*, n° 117, *La linguistique comme discipline en France* (Février 1998), Armand Colin. Accessible en ligne sous : <https://www.jstor.org/stable/41558855> (consulté le 16-08-2018 / 03:36 UTC), pp. 51 - 67.

¹⁹⁹ Kerbrat-Orecchioni, C., *ibid.*, p. 64.

Nous pouvons nous inspirer du modèle interactionniste pour mettre l'accent sur la reconceptualisation des faits et la mutualisation des apprentissages plutôt que sur la restitution passive des savoirs ; en fait, l'appropriation d'une langue étrangère n'est autre que le résultat d'un processus interactionnel entre pairs. « L'apprentissage d'une L2 ne se limite pas à l'intériorisation d'un système linguistique, mais implique des reconceptualisations des objets de discours, voire du monde. »²⁰⁰

2. Le socioconstructivisme ou le paradigme interactionniste

Ce courant est apparu, suite aux travaux impulsés par J. Piaget et J. Bruner, précurseurs du courant constructiviste et interactionniste, ils ont conçu l'interaction épistémique entre *l'objet* et *le sujet* à travers le mode d'accommodation et d'assimilation. D'une part, le sujet connaissant s'approprie l'objet de connaissance sous l'effet de la modification de l'entité abstraite (schèmes) de sorte qu'il soit assimilé, cette opération est appelée « accommodation » ; d'autre part, le sujet procède par la modification de l'objet d'incorporation de manière à ce qu'il puisse s'y intégrer, ce processus opérationnel est dénommé conceptuellement « assimilation ». Cette dernière opération suscite le conflit cognitif ou le déséquilibre mental au cours de l'action, qui est régulé par une rééquilibration majorante et qui induit, par voie de conséquence, une nouvelle forme d'équilibre ou un progrès réel.

Le paradigme socioconstructiviste fondé par Lev. S. Vygotsky, H. Wallon et J. Bruner dépasse le modèle dualiste objet/sujet, en développant une visée triadique de l'apprentissage : le cognitif, le social et le culturel de nature proprement épistémologique, étant donné que les trois axes forment une "*osmose*" et s'articulent de manière engrenée. À ce propos M. F. Legendre soutient cette thèse : « Il s'agit d'un paradigme de nature épistémologique puisqu'il renvoie essentiellement à une réflexion sur les fondements mêmes de la connaissance. Il aborde celle-ci sous l'angle de son développement, tant individuel que collectif, établissant d'étroites relations entre les processus individuels, sociaux et culturels, enjeux dans la constitution et la validation des savoirs. »²⁰¹

L'émergence de ce paradigme apporte un changement aux pratiques éducatives en élargissant le champ de l'enseignement-apprentissage et en conviant les acteurs de la

²⁰⁰ Pekarek-Dohler, S., « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 30 septembre 2016. Accessible en ligne sous : <http://aile.revues.org/934>

²⁰¹ Legendre, M. F., « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, automne, 2008, pp. 63 – 79. Accessible en ligne sous : <http://id.erudit.org/iderudit/029480>.

classe, dont les enseignants, à repenser le rôle de l'école. « L'école est ainsi confrontée à de nouveaux défis qui l'invitent à repenser sa triple mission d'instruction, de socialisation et de qualification, appelée à revêtir une autre forme dans un monde du savoir, un monde pluraliste et un monde en changement. »²⁰²

L'idée-force du socioconstructivisme s'institue sur une logique interactionniste qui se conforme aux règles instaurées par la pédagogie active, dans laquelle le sujet apprend à travers sa propre activité ; en d'autres termes, l'objet d'apprentissage n'est pas une donnée prête à saisir mais un processus à construire ; cela est possible à travers la prise en compte des connaissances préalablement acquises sur lesquelles se greffent les nouvelles acquisitions. Effectivement, dans une approche socioconstructiviste, les apprentissages se construisent à la lumière d'une *pédagogie active*²⁰³ où l'apprenant est invité à exercer une réflexion métacognitive au cours de la construction de ses apprentissages en reliant, harmonieusement autant que faire se peut, les nouvelles informations à ses expériences acquises, comme l'illustrent L. Lafortune *et al.* « La personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures. »²⁰⁴

Le « conflit cognitif » est un facteur déterminant dans l'apprentissage, car celui-ci se résout à travers le respect de la *zone proximale de développement*²⁰⁵ de l'apprenant : la personne compétente se positionne en tant que guide ou mentor qui facilite les apprentissages et surtout *étaye*²⁰⁶ l'apprenant pour surmonter les difficultés rencontrées. Cela s'effectue pratiquement dans une *pédagogie collaborative et coopérative*²⁰⁷ dont l'interaction est le

²⁰² Legendre, M. F., *ibid.*

²⁰³ Lebrun, M., 2007, dans *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, p. 124, définit ainsi la pédagogie active : « L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire. ».

²⁰⁴ Lafortune, L. et Daudelin, C., 2001, *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Canada, PUQ, p. 23.

²⁰⁵ cf. Danvers, F., 1994, *700 mots-clefs pour l'éducation, 500 ouvrages recensés (1981-1991)*, Paris, P.U.L., définition de la Zone proximale de développement ou Zone de développement proche, due à L. Vygotski (1896-1934) : « la distance entre le niveau actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. », p. 268.

²⁰⁶ cf. Bouchard, C., 2008, *Le Développement Global de L'Enfant de 0 à 5 ans en Contextes Éducatifs*, Canada, P.U.Q. : « L'étayage ou l'échafaudage consiste à soutenir et guider l'apprentissage de l'enfant, notamment par le dialogue, en tenant compte de ses capacités actuelles et potentielles. » p. 165.

²⁰⁷ cf. Lameul, G. et Loisy, C. (dir.), 2014, *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, questionnement et éclairage de la recherche*, De Boeck, définition de : « La coopération qui, quant à elle, s'appuie sur une structuration des activités en partie, sur une division des tâches à réaliser et des responsabilités au sein du groupe [...] La collaboration est, à contrario de la coopération, une démarche

critère puissant et le ferment fécond. Étant donné que l'appropriation des savoirs s'effectue dans une atmosphère d'échange et de contextualisation (situation de référence) « Les apprentissages se construisent grâce aux interactions avec les autres [...] mais aussi grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu. Les apprentissages ne peuvent donc se vivre qu'en situation. »²⁰⁸

En définitive, tout apprentissage s'appuyant sur le paradigme socioconstructiviste vise pratiquement un « mode d'interaction sociétale », car l'individu se forge l'identité et les aptitudes par le biais de l'interaction avec les autres membres. À ce titre, les interactions exercent une influence sur le développement cognitif de l'individu et l'activité de la pensée en donnant du sens à ce qui est nouveau (*l'inconnu*) à la lumière de ce qui est acquis (*le connu*), car les nouvelles connaissances s'apparentent aux anciennes connaissances (le déjà-là) précédemment acquises, et qui forment, *in fine*, une sorte de faisceau ou continuum. « [...] le fonctionnement mental est intrinsèquement lié aux structures et aux processus des pratiques sociales, et subit des transformations liées à l'intériorisation de ces processus sociaux. »²⁰⁹

commune et conjointe de résolution d'une situation problématique qui implique chacun des membres du groupe, sans prise de pouvoir de l'un d'entre eux en terme de leadership. », p. 116.

²⁰⁸ Lafortune, L. et Daudelin, C., *ibid*, p. 25.

²⁰⁹ Pekarek-Doehler, S., 2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, mis en ligne le 13 avril 2011. Accessible en ligne sous : <http://aile.revues.org/934>.

1. Au-delà de la simplicité cartésienne : vers le paradigme de la complexité

Ce paradigme est développé par le sociologue Edgar Morin qui explique l'état du monde actuel et qui récuse la *simplification-réduction* cartésienne, laquelle se fonde sur les principes du dualisme et de la bi-polarité : âme/corps, cause/effet, sujet/objet. En fait, le paradigme de la complexité s'institue dichotomiquement à la fois sur l'organisation et la complexité des faits ; la contradiction et la complicité de l'ordre et du désordre se conçoivent à la fois comme producteurs et produits de l'organisation. Dans cette lignée, nous discernons trois éléments constitutifs de cet état : *primo*, "*le principe dialogique*" qui se fonde sur le dialogue et l'interaction des éléments qui sont eux-mêmes à la fois protagonistes de l'unité et antagonistes de principes, car ils fondent une dualité opposée à l'intérieur de l'unité. *Secundo*, "*la récurSION organisationnelle*", ce principe explique que les sujets et les objets sont à la fois acteurs et résultats d'un acte, producteurs et produits ; les faits sont conçus au regard de la complexité comme processus d'inachèvement. « Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit. »²¹⁰. Ce principe récuse le fondement de l'axiome dont le concept de base est la linéarité : cause-effet, c'est-à-dire l'existence d'une cause primaire qui génère les actions.

Quant au *principe hologrammique*, il élucide l'indissociabilité des faits, autrement dit, selon E. Morin : « Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie »²¹¹. Cela explicite que les éléments sont intrinsèquement indissociables ; ce caractère est déjà corroboré par la *Gestalt-théorie*²¹² ou la psychologie de la forme fondée par Max Wertheimer (1830-1943), Kurt Koffka (1886-1941) et Wolfgang Kahler (1887-1967) ; en ce sens, Kahler souligne que l'apprentissage se produit par « *insight* »²¹³.

E. Morin exemplifie ceci par les premières injonctions socio-familiales et scolaires qui sont présentes en nous, telles la propreté, la politesse, la langue... celles-ci sont produites par la

²¹⁰ Morin, E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, pp. 99 - 10.

²¹¹ Morin, E., *ibid.*, p. 100.

²¹² cf. Lange, J. M., 2005, *Une introduction à la psychologie relationnelle - Parcours de la relation d'aide sociale aux psychothérapies holistiques, Quelques perspectives techniques d'approche*, Paris, L'Harmattan : « *Gestalt théorie : il s'agit de la théorie de la forme, la perception globale du mouvement. La totalité est perçue dans ses interactions, dans son contexte et dans ses "formes" qui ne peuvent être réduites à une juxtaposition ou à une succession de stades.* », p. 17.

²¹³ cf. St-Yves, A., 1986, *Psychologie de L'Apprentissage-Enseignement : Une Approche individuelle ou de groupe*, Québec, P.U.Q. : « *insight* » : « *le nouveau mode de réaction est acquis par l'intermédiaire d'une activité de compréhension, de saisie cognitive soudaine de relation d'appartenance entre des éléments ou événements jusqu'alors séparés.* », p. 27.

société en tant que "tout" et sont incluses systématiquement dans nos pratiques au quotidien.

In fine, la complexité s'apparente à une philosophie joignant la complexité et la simplicité des faits qui sont à la fois opposées et apposées, comme l'affirme E. Morin : « La complexité est au cœur de la relation entre le simple et le complexe parce qu'une telle relation est à la fois antagoniste et complémentaire. »²¹⁴

Lorsque nous observons qualitativement la situation sociolinguistique en Algérie, nous saisissons un ensemble de traits caractérisés par l'hétérogénéité des représentations et la « complication »²¹⁵ des faits linguistiques et culturels qui sont difficiles à parcelliser au sens de Morin (référence au concept « du tout et des parties ») plutôt que la complexité qui abolit les frontières entre les contraires, le manichéisme et la bi-polarité et montre que le monde est fait de complémentarité.

En effet, la question du *status* et du *corpus*²¹⁶ des langues en Algérie est complexifiée en raison du caractère *complémentaire/antagoniste*²¹⁷ des langues : suivant les principes de *l'hologrammie et la récursivité* ; le plurilinguisme algérien se caractérise par de nombreuses variétés ou langues (parties) qui forment une langue partagée (tout), soit la *darija* ou l'arabe dialectal. P. Blanchet et S. Asselah-Rahal expliquent cette situation caractérisable par le paradigme de la complexité. « Les principes complexes (issus de l'analyse systémique) d'hologrammie, selon lequel le fonctionnement du tout rétroagit sur les parties, et de *récursivité*, selon lequel le fonctionnement du tout rétroagit sur les parties notamment pour permettre son homéostasie, c'est-à-dire son adaptation évolutive à son environnement, invitent à considérer que c'est l'ensemble qui donne sens et sa dynamique aux parties qui le constituent, et non l'inverse [...] une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales

²¹⁴ Morin, E., *op. cit.*, p. 136.

²¹⁵ Morin, E., *op. cit.*, définition de « *La complication qui est l'enchevêtrement extrême des interactions, est un aspect, un des éléments de la complexité [...] la complication est un des constituants de la complexité* », p. 93.

²¹⁶ cf. Queffélec, A. et al., 2002, *op. cit.*, définition de *status* et de *corpus* : « **status** : tout ce qui caractérise la langue sur le plan institutionnel et officiel, à savoir son officialité, sa place, ses fonctions telles qu'elles sont décrites dans le discours officiel ; **corpus** : l'ensemble des usages et de ses emplois réels, effectifs, dans ses multiples interactions avec les autres langues présentes sur le marché linguistique. », p. 67.

²¹⁷ cf. Morin, E., *op. cit.*, définition du principe dialogique : « *Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes.* », p. 99.

qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout. »²¹⁸

La complexité des faits ne se limite pas *stricto sensu* aux langues/varieties parlées uniquement par les locuteurs algériens, et tout particulièrement les apprenants, mais s'explique aussi par la « discrédance » entre la situation d'apprentissage et celle d'usage des langues, en d'autres termes il est nécessaire de repenser le rapport entre la *situation*²¹⁹ didactique et le *contexte*²²⁰ sociétal dynamique des langues où les locuteurs-apprenants les entreprennent socialement. « En ce sens, il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation : l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. »²²¹

2. Un nouveau concept éclairant : la simplexité de Berthoz

Après la simplicité qui traite les faits suivant un modèle simpliste et la complexité qui perçoit les phénomènes selon un pattern complexe, nous attestons l'émergence d'un maître mot "simplexité" dérivé du domaine des neurosciences. Il fut utilisé initialement par les géographes en 1950, puis d'un usage courant dans le domaine du commerce et de la décoration. Comme l'explique Alain Berthoz : « le mot « simplexité » (en anglais simplicity) est utilisé par les géographes depuis les années 1950 et il est un usage courant dans les domaines du commerce ou de la décoration. Néanmoins, ces utilisateurs ont un intérêt limité [...] »²²².

Dans cette perspective, la simplexité n'équivaut pas à la simplicité, mais elle est fondamentalement liée à la complexité avec laquelle elle possède un suffixe identique. A. Berthoz définit la simplexité comme principe simplificateur : « le cerveau doit trouver des solutions [qui] relèvent de principes simplificateurs. Elles permettent de traiter très

²¹⁸ Blanchet, P. et Asselah-Rahal, S., 2009, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues. », dans Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, EAC & AUF, p. 10.

²¹⁹ cf. Blanchet, P., 2012, « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. », dans Abbes, A. Y. et Kebbas, M. (dir.), *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, Socles, ENS de Bouzaréah, n° 1, décembre 2012, définition de situation, p. 11 : « le réseau ponctuel d'interactions mutuelles directes entre des acteurs-locuteurs ici et maintenant lors d'une observation participante. ».

²²⁰ cf. Blanchet, P., 2012, *ibid.*, définition de contexte : « ce vers quoi ou sur quoi ne convergent pas la focale / ce qui n'est pas au centre de la focalisation / ce depuis quoi on règle les focales (y compris le contexte du chercheur et de la recherche) [...] c'est donc une construction et non une donnée. » (*ibid.*).

²²¹ Blanchet, P. et Asselah-Rahal, S., 2009, *ibid.*

²²² Berthoz, A., 2009, *La simplexité*, Paris, Odile Jacob, p. 10.

rapidement, avec élégance et efficacité, des situations complexes, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir. Elles facilitent, dans l'intersubjectivité, la compréhension des intentions d'autrui. Elles maintiennent ou privilégient le sens. Elles peuvent impliquer des détours, une apparente complexité, mais en posant les problèmes de façon originale. »²²³

Nous empruntons à ce modèle quelques concepts, nous semble-t-il, adéquats, comme *la mémoire, la généralisation, la flexibilité et l'adaptation au changement* et *le détour*, ces éléments ont une relation avec les faits langagiers et notamment les stratégies qu'utilise l'apprenant lors de la passation d'une langue à l'autre.

En effet, l'apprenant algérien possède évidemment un répertoire langagier ou le « déjà-là » qui constitue le socle fondateur de tout apprentissage et auquel il se réfère constamment afin de maintenir efficacement la situation de communication. Cette opération correspond au principe de « *mémoire* » qui se définit par son initiateur en tant que « souvenir d'une expérience passée doit pouvoir être utilisé dans l'action présente ou pour prédire les conséquences futures de l'action. »²²⁴

Le deuxième principe dénommé la « *généralisation* » s'explicite par la mise en place des mouvements et des stratégies mémo-gestuelles pour combler le manque ou les lacunes qu'éprouve l'apprenant. Cette dernière considérée par Llinas, cité par A. Berthoz, comme l'origine de la pensée même. « L'origine de la pensée réside dans la nécessité de bouger, dans le mouvement »²²⁵.

D'après essai-erreur, l'apprenant tente de mettre en œuvre un ensemble de stratégies de transfert, de surgénéralisation, d'analogie qui lui permettent de surmonter les difficultés langagières. Ces stratégies entreprises correspondent au principe de « *flexibilité et adaptation au changement* » théorisé par A. Berthoz. « Un organisme doit pouvoir, pour résoudre un problème, percevoir, capturer, décider ou agir de plusieurs façons (vicariance) pour s'adapter au contexte, compenser des déficits, affronter des situations nouvelles, mais, pour avoir à sa disposition un répertoire de solutions, il ne faut pas qu'il soit plongé dans la complexité. »²²⁶

Le « *détour* » est un concept phare dans la théorie de simplexité par le biais duquel le sujet utilise un ensemble construit de mécanismes de simplification pour rendre l'information accessible. L'exemple donné par A. Berthoz, dans son ouvrage *La simplexité*, est celui du chirurgien qui travaille sur l'image de l'organe transmise par une caméra installée dans le corps du patient, et qui donne au chirurgien une perception du toucher sur l'organe grâce

²²³ Berthoz, A., *ibid.*, p. 17.

²²⁴ Berthoz, A., *ibid.*, p. 23.

²²⁵ Berthoz, A., *ibid.*, p. 24.

²²⁶ Berthoz, A., *ibid.*, p. 23.

au capteur, situé au bout de l'instrument (coëlioscopie) ; ce « *détour* » facilite la tâche du chirurgien. Cet exemple élucide à bon escient le processus réflexif de l'apprenant : schématisation, flexibilité et possibilité de consulter une "*banque de langues*"²²⁷ à laquelle recourt l'apprenant lors de la communication en tant que stratégie facilitatrice.

En définitive, la « *simplexité* » est un modèle épistémologique ayant un rapport avec le langage humain, du fait que ce dernier est, en partie, substituable par des actes kinésiques tels que le langage analogique : geste, face, hochement de tête... bref, elle transforme la signification des mots en référence symbolique. Ce processus transformationnel correspond au principe de *vicariance*²²⁸, et, à son tour, il peut désigner la gestuelle qui incombe à l'apprenant comme stratégie compensatoire d'un déficit ou d'une difficulté linguistique émergent. Ceci est utilisé dans le but de faire comprendre ou de se faire comprendre. « Le langage fait partie des mécanismes de la *simplexité* puisqu'il permet de simuler la réalité en lui substituant des signes, des symboles. Le caractère universel des lois qui sous-tendent le langage est maintenant bien établi, et ces règles simplifient la compréhension d'autrui ; dans le même temps, la diversité des langues permet à chaque peuple, à chaque culture, d'exprimer ses originalités »²²⁹.

²²⁷ Nous désignons, par ce terme, le répertoire verbal de l'apprenant qu'il utilise dans toute communication.

²²⁸ cf. Grégoire, M., 2014, « Théorie de la Saillance Submorphologique et neurosciences cognitives », dans Elimam, A. (coord.), *Énonciation et neuroscience cognitive, Synergies, Europe*, GERFLINT, n° 9, définition de « *Vicariance : le principe selon lequel un organisme recourt à un mécanisme distinct pour parvenir à un but similaire. Exemple est pris par Berthoz (2013 : 36) d'une personne qui marche dans l'obscurité, et qui doit se diriger à tâtons, c'est-à-dire en substituant à sa vue alors neutralisée la combinaison de sa « mémoire des lieux, [ses] habitudes motrices et [son] sens tactile.* », pp. 107 - 119.

²²⁹ Grégoire, M., *ibid.*

**LES DEUX VOLETS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE EN
SOCIODIDACTIQUE**

⌘ Objectifs pédagogiques ⌘

- Comprendre les différentes méthodes de recherche.
- Articuler la recherche qualitative et la recherche quantitative dans une démarche complémentaire (mixte).

Les recherches en sociodidactique s'appuient sur une variété de méthodes, à la fois qualitatives et quantitatives, afin de saisir les dynamiques d'apprentissage et d'enseignement des langues.

D'une part, **les méthodes qualitatives**, comme les entretiens ouverts et semi-directifs, sont importantes pour recueillir des discours et des perceptions sur les phénomènes langagiers. Ces approches permettent d'explorer en profondeur les représentations et les stéréotypes associés aux langues minorées, en particulier dans le contexte des classes de langues étrangères. En complément de ces entretiens, il est pertinent de mener des observations en classes ou dans d'autres contextes éducatifs afin d'analyser les pratiques réelles des enseignants et des apprenants. L'analyse de documents tels que les programmes scolaires, les manuels, les cahiers d'élèves et les brouillons peut également fournir des informations précieuses sur les attitudes et les approches pédagogiques.

D'autre part, l'utilisation d'**outils d'investigation quantitatifs**, tels que les questionnaires (qu'ils soient ouverts, à choix multiples ou fermés), permet de recueillir des données chiffrées. Cela inclut l'analyse des productions écrites des élèves, qui peut mettre en lumière les obstacles linguistiques qu'ils rencontrent, ainsi que l'évaluation des taux de réussite dans des classes plurilingues ou monolingues. En intégrant ces méthodes quantitatives, la recherche en sociodidactique obtient une vue d'ensemble plus complète et nuancée des enjeux liés à l'enseignement des langues.

En combinant ces méthodes qualitatives et quantitatives, la recherche en sociodidactique parvient à établir une vue d'ensemble, complète et nuancée, des défis et des opportunités liés à l'enseignement des langues. Cela permet non seulement d'identifier les facteurs qui influencent l'apprentissage, mais aussi d'élaborer des recommandations pour améliorer les pratiques pédagogiques et favoriser un environnement d'apprentissage inclusif et respectueux des diversités linguistiques et culturelles.

Pour aller loin :

Maurice Angers (1997) (2^e éd.). *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines*, Alger, Casbah université, Collection « Techniques de recherches ».

Guide méthodologique pour former et se former à l'écriture du mémoire de recherche. Lien de téléchargement du document :

https://www.researchgate.net/publication/367509827_Guide_methodologique_pour_former_et_se_former_a_l'ecriture_du_memoire_de_recherche

1. Méthodes qualitatives et quantitatives

1.1. L'observation : un outil d'investigation en contexte naturel

L'observation est une méthode d'investigation qui permet de collecter des données empiriques en observant un groupe de personnes dans un contexte réel. Elle peut se réaliser à la fois en milieu scolaire (en classe) ou en dehors de la classe, selon les objectifs de l'étude. Lors de cette démarche, l'enquêteur peut sélectionner un échantillon spécifique, représentatif des personnes visées par l'étude, afin de recueillir des données qui répondent directement aux objectifs de la recherche.

L'observation peut revêtir différentes formes. Dans certaines situations, l'enquêteur choisit d'adopter une posture discrète pour ne pas perturber le groupe observé. C'est ce que l'on appelle **l'observation non participante**, où le chercheur reste en retrait et n'interfère pas avec les activités des participants. Toutefois, dans d'autres cas, il peut décider de s'impliquer activement dans le groupe observé, un processus connu sous le nom d'**observation participante**. Cette approche permet à l'enquêteur de mieux comprendre les dynamiques du groupe en s'intégrant à ses activités sans que les membres du groupe ne sachent nécessairement qu'ils sont observés.

Une autre forme d'observation plus interactive est **la recherche-action**, où le chercheur prend une part active en tant qu'acteur du changement. Il peut par exemple concevoir des projets ou des séquences pédagogiques qu'il met en œuvre avec l'enseignant, dans le but de modifier certaines pratiques observées au sein du groupe. Ce processus est généralement de longue durée, impliquant plusieurs mois de collaboration, et vise à créer un impact tangible sur les pratiques des participants.

Après la collecte des données, l'enquêteur doit procéder à **la transcription** et au **tri des données**, en identifiant les **séquences pertinentes** qui répondent à la question de recherche et aux hypothèses formulées.

1.2. L'entretien : collecte de données verbales et réflexives

L'entretien est une autre méthode courante de collecte de données, principalement utilisée pour recueillir des informations verbales ou des déclarations concernant un phénomène particulier, tel qu'un aspect linguistique ou comportemental. Il existe plusieurs types d'entretiens, dont les principaux sont l'entretien ouvert et l'entretien semi-directif (ou semi-structuré).

Dans l'**entretien ouvert**, l'enquêteur pose des questions larges et ouvertes, permettant à l'enquêté de répondre de manière libre et sans influence externe. Cette méthode favorise l'expression spontanée et détaillée des opinions de l'enquêté (représentations). À l'inverse, dans l'**entretien semi-directif**, l'enquêteur utilise une combinaison de questions ouvertes et fermées, ce qui lui permet de guider la conversation tout en laissant une certaine liberté de réponse. L'objectif ici est d'orienter l'enquêté sans restreindre sa réflexion, ce qui permet de récolter des réponses plus ciblées tout en préservant une certaine richesse dans les informations recueillies.

Une fois les données collectées, l'enquêteur procède à la **transcription** des propos recueillis, suivie d'une **analyse systématique**. Selon la nature de la recherche, l'analyse peut être réalisée selon **une approche thématique** (en regroupant les réponses par thèmes) ou **factorielle** (en analysant les réponses en fonction de leur fréquence ou de leur récurrence).

1.3. L'analyse documentaire : étude de documents écrits

L'analyse de documents est une méthode qui consiste à étudier des archives, des manuels, des procès-verbaux, des rapports, ou tout autre type de document écrit pertinent pour l'étude. L'objectif de cette méthode est de comprendre un phénomène à travers les écrits, en fonction d'une période historique spécifique, de l'importance des informations contenues ou d'un cadre de référence prédéterminé. L'analyse documentaire permet ainsi d'étudier des documents dans leur contexte et de les croiser (comparer) avec d'autres données empiriques pour approfondir la compréhension du sujet de recherche.

1.4. Enquête par questionnaire : collecte de données numériques

Le questionnaire est une méthode clé de la recherche quantitative, utilisée pour collecter des données mesurables et quantifiables sur un phénomène donné, qu'il soit observé en classe ou dans d'autres contextes. Les questionnaires peuvent se présenter sous différentes formes : à **questions ouvertes**, à **choix multiples** ou à **questions fermées**, selon le type d'information que le chercheur souhaite obtenir.

L'objectif principal du questionnaire est de produire des données statistiquement exploitables. Le chercheur procède ensuite à **une analyse statistique** des réponses, ce qui permet de dégager des tendances, de faire des comparaisons ou d'évaluer des corrélations. Il est essentiel que l'échantillon sélectionné soit **représentatif** de la population étudiée afin que les résultats de l'enquête soient fiables et généralisables.

1.5. Méthodes mixtes : combiner approches qualitatives et quantitatives

Dans de nombreuses recherches, le chercheur peut choisir de combiner des méthodes qualitatives et quantitatives pour obtenir une vision plus complète du phénomène étudié. Par exemple, après avoir recueilli des données à travers des entretiens ou des observations, il peut compléter l'enquête par une analyse statistique à l'aide de questionnaires, ou inversement. Ce croisement des approches permet de renforcer la validité des résultats, d'enrichir l'interprétation des données et d'assurer une rigueur scientifique à l'étude.

En résumé, chaque méthode d'investigation – observation, entretien, analyse documentaire, et questionnaire – possède ses spécificités et ses avantages, et leur choix dépendra des objectifs de la recherche, de la nature du phénomène étudié et des ressources disponibles. En combinant plusieurs approches, le chercheur peut approfondir son analyse et proposer une compréhension plus nuancée du sujet.

Activité

En vous fondant sur votre problématique de recherche, quelle(s) méthode(s) d'enquête utilisez-vous pour conduire votre projet (mémoire) ? Expliquez brièvement.

CONCLUSION

Ce polycopié constitue un condensé approfondi de réflexions et d'analyses, et se présente comme un florilège de cours axés sur la sociodidactique et le plurilinguisme. À travers la variété et la richesse des thématiques abordées, des problématiques soulevées et des supports examinés, il s'efforce de dépasser les frontières disciplinaires, favorisant ainsi un dialogue entre les différentes sphères de savoirs afin d'établir des liens entre les enjeux sociaux et les pratiques scolaires.

Conçu comme une introduction à une réflexion interdisciplinaire, cet ensemble de cours cherche à explorer plusieurs domaines scientifiques, notamment l'épistémologie, la sociolinguistique, la (socio)didactique, et d'autres encore. Ces champs sont croisés et mis en perspective pour les questionner sous un angle pluriel, dans une démarche intégrée.

Ainsi, une série de questions fondamentales est soulevée, toutes regroupées sous l'ombrelle sociodidactique : Quel lien existe-t-il entre la sociolinguistique et la didactique des langues ? Peut-on enseigner ou apprendre une langue sans prendre en compte sa culture ? Quelle place l'épistémologie occupe-t-elle dans la sociodidactique ? Quelle méthodologie doit-on adopter dans une approche sociodidactique du plurilinguisme ?

À travers cet ensemble de questionnements, l'objectif est d'offrir des réponses appuyées et adaptées, tout en contribuant à l'élargissement et à la consolidation de la réflexion sur ces thématiques complexes et interconnectées.

Les pistes mises en perspectives ci-après ouvrent de nouveaux regards sur la sociodidactique du plurilinguisme :

Les pratiques pédagogique-didactiques doivent franchir l'espace restreint de la classe pour embrasser le contexte sociétal sur lequel s'appuient les recherches en sociodidactique. L'enseignant devrait inscrire *a priori* l'acte d'enseignement dans une « contextualisation didactique » et un « contexte sociétal » en dépassant la conception d'une LM vers toutes les langues qu'a rencontrées l'apprenant. Cela est éminemment (dé)montré par l'état des lieux que nous avons constaté moyennant les biographies langagières des apprenants, où un plurilinguisme est clairement affiché dans leurs discours.

Nous pensons aussi à l'ouverture des propositions de formation pédagogique aux enseignants pour les sensibiliser au plurilinguisme et aux langues de leurs élèves, car nous devrions pratiquement partir du « déjà-là » de l'élève pour enseigner l'« inconnu » et le « complexe ».

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

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

- ***Favoriser la didactique du plurilinguisme et l'intercompréhension entre les langues***

Nous devrions réfléchir, en tant qu'enseignants, à dépasser le modèle babylonien (i.e. le monolinguisme) en classe de FLE. En ce sens, les pratiques didactico-pédagogiques, à l'ère du plurilinguisme, mettent en valeur la notion de compétence plurilingue et de répertoire verbal en tant que fin et moyen à la fois. *Une fin* car l'objectif de toute formation en langues est de développer une pluralité langagière chez la personne apprenante, et *un moyen* car leur enseignement/apprentissage s'appuie sur la comparaison entre les systèmes linguistiques en mettant en évidence les ressemblances et les dissemblances entre les langues pour expliciter le sémantisme des mots et la construction syntaxique des énoncés de la langue à apprendre. L'assertion *infra* montre que l'intercompréhension entre les langues offre aux locuteurs la possibilité de mettre en œuvre de nombreuses langues en dépassant le modèle « gênant » du monolinguisme. « Mehrsprachigkeitsdidaktik », la didactique du plurilinguisme et « Interkomprehensions didaktik », la didactique de l'intercompréhension appartiennent à cette catégorie de mots car, dans leur noyau, elles promettent aux citoyens de pouvoir surmonter les limites d'un monolinguisme de plus en plus gênant. »²³⁰

- ***Mettre en place une didactique intégrée***

Nous proposons une approche qui vise à établir des ponts efficaces entre les langues, en partant de la langue première et/ou acquise en vue d'enseigner-apprendre la langue étrangère ou seconde. Cette mise en relation entre les langues opérationnalise, voire optimise, les apprentissages en les rendant accessibles et plausibles. « Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une

²³⁰ Meissner, F.-J. et Schröder-Sura, A., 2014, « Didactique de l'intercompréhension = Interkomprehensions didaktik ? Observations lexicologiques et politiques à propos d'une néologie de l'union européenne. », dans Troncy, C. et al. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier*, P.U.R., p. 415.

première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). »²³¹

- ***Valoriser la notion de compétence plurilingue***

La notion de compétence plurilingue est novatrice, dans la sphère éducative, dans la mesure où elle offre de nouvelles composantes linguistiques : *évolutive, déséquilibrée, différenciée, partielle, plurielle, hétérogène et décloisonnée*. Cela illustre que la compétence plurilingue démythifie le perfectionnisme linguistique et disqualifie le modèle de natif idéal en favorisant l'intersection et l'entrelacement entre les langues, plutôt que leur juxtaposition et leur superposition. « La compétence plurilingue déséquilibrée est aujourd'hui valorisée par sa reconnaissance institutionnelle dans les politiques linguistiques éducatives, mais elle est aussi étouffée par la notion archaïque de polyglottisme. »²³²

- ***La contextualisation des apprentissages et la prise en compte du contexte de l'apprenant***

Il importe aux enseignants, d'une part, de ne pas « didactiser » uniquement le contenu d'enseignement dans le sens de le simplifier et de le rendre enseignable et accessible, mais aussi de le « *contextualiser* » ; en d'autres termes, inscrire le savoir à enseigner dans un contexte sociétal caractérisé par des faits observables, vécus et pratiqués. D'autre part, la prise en compte du contexte de l'apprenant dans ses composantes psychologique, sociologique et (socio)linguistique s'avère déterminante au sens pédagogique du terme. « Cela suppose chez l'enseignant une capacité à sélectionner et didactiser des documents en prise sur le contexte, textes, matériaux oraux et vidéos, interactions même, documents « authentiques », en les intégrant dans une démarche de projet, qui, à terme, peut les restituer comme produits sociaux ou productions socialement pertinentes [...] »²³³

- ***Se former et former à l'interculturel et/ou au multicultural***

Il est indispensable de prendre en considération la diversité culturelle qui environne la personne apprenante. En effet, l'apprenant devrait s'ouvrir à l'Autre en apprenant aux/des autres le savoir, le savoir-faire et le savoir-être voire le savoir devenir ; cette palette de ressources informationnelles lui permettent de disposer d'un capital culturel afin qu'il

²³¹ Candelier, M. *et al.*, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Version 2- Juillet 2007, p. 8.

²³² Picardo, E. et Puozzo Capron, I., 2012, « La créativité pour développer la compétence plurilingue déséquilibrée. », dans Alao, G. *et al.*, *Didactique plurilingue et pluriculturelle*, Paris, EAC, p. 34.

²³³ Article « Contexte », dans Rispail, M. (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, P.U.S.-E., p. 31.

prenne conscience de sa/ses propre(s) culture(s) et celle(s) d'autrui, et de s'inscrire harmonieusement dans un univers mitigé. Cela est possible à travers la mise en place d'une tâche collaborative/comparative entre les différentes cultures co-présentes véhiculées par des supports écrits, iconiques, audiovisuels ou tâches co-actionnelles. « La compétence plurilingue et interculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. »²³⁴

- ***La « déminorisation » des langues de famille ou le plurilinguisme ignoré, une bouée de sauvetage***

Notre étude ambitionne d'accorder de l'importance aux langues minorées qui sont confinées pratiquement dans l'oralité ; néanmoins, celles-ci peuvent être considérées comme le levier de tout apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, dans le sens où leur intégration en classe consiste à établir un « pont » entre le déjà-là de l'élève et le savoir à apprendre ; entre le sociétal et le scolaire ; entre le connu et l'inconnu ; entre le simple et le complexe, et enfin entre l'endogène et l'exogène. « Apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nouveau, afin, soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau. »²³⁵

- ***Positiver les représentations envers les langues de famille***

Il est important de se faire des représentations positives de l'intégration des langues de famille ou minorées en classe pour développer une didactique plurilingue. Car les attitudes et les perceptions que se font les locuteurs, en l'occurrence les apprenants et les enseignants, jouent un rôle déterminant dans la pratique linguistique en classe.

Dans cette lignée, nous citons la réflexion de D. Moore qui est considérée comme l'un des pionniers qui promeuvent les fondements d'une éducation plurilingue : « Pour construire une didactique sociale du plurilinguisme, le premier des déplacements est donc le passage d'une représentation monolingue (ou bilingue) à une représentation plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs. »²³⁶

²³⁴ Troncy, C., 2014, « Le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactique. », dans Troncy, C. *et al.*, *op. cit.*, p. 30.

²³⁵ Bourguignon, C. et Candelier, M., 2014, « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. », dans Troncy, C. *et al.* (dir.), *op. cit.*, p. 92.

²³⁶ Hickel, F., « Danièle Moore, Plurilinguismes et école. », dans *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 4, Automne 2007, mis en ligne le 25 mars 2008, consulté le 30 septembre 2016. URL : Accessible sous : <https://journals.openedition.org/sejed/1093>

Au terme de cette étude, nous pourrions élargir le champ d'investigation à d'autres sphères en exploitant de nouvelles problématiques telles que la compétence (inter/multi)culturelle des apprenants dans deux classes de pratiques langagières différentes, dans le but de montrer que la compétence plurilingue est intimement liée à la compétence pluriculturelle et inversement, et qu'elles devraient être mises en synergie dans toute pratique didactico-pédagogique.

Nous avons estimé préférable, voire nécessaire, d'introduire et de valoriser le plurilinguisme en classe car il dote l'apprenant de nombreux atouts notamment la « maniabilité cérébrale »²³⁷ à travers la mise en place d'une compétence plurilinguistique souple, qui est susceptible d'être remaniée selon les différents contextes d'usage. Sa malléabilité développe chez le locuteur – plus précisément l'apprenant – une capacité de « décentration » et d'empathie dans la mesure où il sera capable de s'adapter aux différents contextes et de parler aux divers locuteurs, en développant « une attitude d'ouverture et d'acceptation envers des gens différents [...] »²³⁸.

²³⁷ Rendre la capacité motrice de l'apprenant malléable se conjuguant en fonction des attentes et des exigences contextuelles.

²³⁸ David, H., 2012, « Du plurilinguisme bilatéral au plurilinguisme européen : le français médiateur dans une éducation plurilingue franco-italienne. », dans Alao, G. *et al.* (dir.), *didactique plurilingue et pluriculturelle*, Paris, EAC, p. 42.

Références bibliographiques

ACI O. (2007), *Le français oral en Algérie : représentations et enseignement*, mémoire de magister, sous la direction de Rispail M.

BACHA Y. et MENGUELLAT H. (2020), « Les enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue : Les langues minorées comme médiation didactique ou stratégie métalinguistique », dans *Djoussour maarifa*, vol. 6, n° 2, pp. 714-723. URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116813>

BACHA Y. (2023), « Pour une approche contextualisée et sociodidactique des manuels scolaires, interroger le contexte algérien dans le manuel scolaire de 3ème AP », *Studii de gramatica constrastiva* <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1132723>

BILLIEZ J. et RISPAIL M. (dir.) (2003), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan. Paris.

BLANCHET P. et ASSELAH-RAHAL S. (2008), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues. », id., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET Ph. et RISPAIL M. (2011) (1^è éd.), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », in *Guide pour les recherches en didactique des langues et des cultures*, BLANCHET Ph. et CHARDENET P., éd. AUF.

BLANCHET P. et CHARDENET P. (dir.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, EAC & AUF.

BLANCHET P. (2011), « Nécessité d'une réflexion épistémologique. », dans BLANCHET P. et CHARDENET P. (dir.), *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, EAC & AUF.

BLANCHET Ph., CLERC St. et RISPAIL M. (2014), « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *Etudes de linguistiques appliquées*, n° 175, pp. 283 – 302.

BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard.

CHACHOU I. (2018), *Sociolinguistique du Maghreb*, Hibr Editions, El-Biar, Alger.

CHACHOU I. (2023), *Introduction à l'histoire des langues en Algérie*, El-Hibr.

CLERC St. et RISPAIL M. (dir.) (déc. 2011), n° 44 de la revue *LIDIL*. préface de L-J Calvet, *Langues, minor(is)ations et marginalisations*, PUG. Grenoble.

CORTIER C. (2017), « Contexte », dans RISPAIL M. (dir.), *ABCédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, P.U.S.-E.

COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

DABÈNE L. (1990), « Pour une didactique de la variation », in *Variations et rituels dans la classe de langue*, DABÈNE L. (dir.), CREDIF-Hatier.

DABÈNE L. (1998), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues – Les situations plurilingues*, Hachette. Paris.

DE PIETRO J.-F. et RISPAIL M. (dir.) (2014), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*, Presses universitaires de Namur. Namur.

DEPREZ C. (1994), *Les enfants bilingues*, éd. Didier. Paris.

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

LE GAL D. et VILPOUX C. (2012), « La sociodidactique comme didactique de l'intervention », dans *Matices en Lenguas Extranjeras*, Bogota, n° 6. URL : https://www.academia.edu/11813454/La_sociodidactique_comme_didactique_de_l_intervention

QUITOUT M. et RISPAIL M. (dir.) (2011), *L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie. Pratiques et évolution*, L'Harmattan. Paris.

RISPAIL M., avec ATAMANIUK H. et LAUMESFELD D. (1984), « La Lorraine germanophone », in *Par les langues de France*, dir. GIORDAN H., éd. Centre Georges Pompidou, Paris.

RISPAIL M. (1998), *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*, éd. Septentrion, PU, Villeneuve d'Ascq.

RISPAIL M. et TIGZIRI N. (2005), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement – Le cas de la langue amazighe*, L'Harmattan. Paris.

RISPAIL M. (2005), *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement – Pour une socio-didactique des langues*, Synthèse HDR, dir. BLANCHET Ph., Université de Rennes.

RISPAIL M. et BLANCHET P. (2011), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». », dans BLANCHET P. et CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, EAC & AUF. Paris.

RISPAIL M. (dir.) (2012), *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, L'Harmattan. Paris.

RISPAIL M. (2012), « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations. », dans ABBES A. Y. et KEBBAS M. (dir.), *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, n° 1 décembre, *Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah (SocLeS)*. Téléchargeable : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677>

RISPAIL M. et CLERC S. (2012), « Vers des compétences plurilingues et leur questionnement », dans VALETOPOULOS F. et ZAJĄC J. (dir.), *La compétence en progression : Un défi pour la didactique des langues*, Varsovie.

RISPAIL M. et De PIETRO J.-F. (2014), *L'enseignement du français à l'ère du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*. Presses universitaires de Namur. Belgique.

RISPAIL M. et MESSAOUDI L. (dir.) (2016), *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone*, *Revue Cahiers de linguistique*, vol. 42, n° 1, 2016, EME Éditions.

RISPAIL M. *et al.* (2017), *L'arc-en-ciel de nos langues - Jalons pour une école plurilingue*, L'Harmattan. Paris.

RISPAIL M. (dir.) (2017), *ABCdaire de sociodidactique*, PUSE, St Etienne.

RISPAIL M. et BENSEKAT M. (2018), « Le terrain algérien sous la loupe sociodidactique : une rencontre féconde. », *Socles*, vol. 5, n° 11, pp. 412-434. Téléchargeable : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/65189>

RISPAIL M. (2022), « Libres propos sur la langue à propos des langues : une Question Socialement Vive de plus ? », dans *Revue Langues, cultures et sociétés*, volume 8, n° 1.

RISPAIL M. et BACHA Y. (coord.) (2022), L'Algérie chante ses langues, dans *Revue Algérienne des Lettres (RAL)*.

RISPAIL M. (2022), « Sociodidactique ? », dans BACHA Y. (dir.), *Faire des recherches en Sciences du langage. Paroles des chercheur-e-s / Repères pour les étudiant-e-s*, EME. Belgique.

RISPAIL M. (coord.) (2022), Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? Dans *Action didactique*, n° 10, décembre 2022).

RISPAIL M. (2023), « Le regard sociodidactique : historique et piliers fondateurs », in *Recherches en didactique des langues et des cultures, ACEDLE*.

Annexe

Descriptif de module

Intitulé du Master : Sciences du langage

Semestre :

Intitulé de l'UE : Sciences du langage 1

Intitulé de la matière : Introduction à la sociodidactique

Crédits : 1

Coefficients : 1

Objectifs de l'enseignement

- Définir la sociodidactique.
- Comprendre le rôle de la sociolinguistique en classe de langues.
- Expliquer les fondements méthodologiques et épistémologiques de la sociodidactique.
- Appliquer les méthodes d'enquêtes et les stratégies d'enseignement.

Connaissances préalables recommandées

- Avoir des connaissances en sociologie et en sociolinguistique
- Avoir des connaissances en didactique des langues/cultures et du plurilinguisme

Contenu de la matière

1. Les fondements théoriques et conceptuels

1.1. La définition du concept de la « sociodidactique »

1.2. Le rapport entre la sociolinguistique et la didactique

1.3. Les préalables sociolinguistiques

1.3.1. La politique linguistique

1.3.1.1. Le statut des langues en Algérie

1.3.1.2. Les langues minorées et les langues officialisées

1.3.2. Les langues et les variétés

1.3.3. Le contact de langues

1.3.4. L'alternance codique et les approches altercodiques

1.3.5. Les représentations sociales et les stéréotypes

1.4. Les préalables didactiques

1.4.1. L'approche communicative

1.4.2. L'approche (co-)actionnelle

- 1.4.3. *L'approche socioculturelle et interculturelle***
- 1.4.4. *Les approches plurielles***
 - 1.4.4.1. *La didactique intégrée*
 - 1.4.4.2. *L'intercompréhension entre les langues parentes*
 - 1.4.4.3. *L'éveil aux langues*
 - 1.4.4.4. *L'interculturel*
- 1.4.5. *La compétence plurilingue et pluriculturelle***
- 1.4.6. *Le répertoire plurilingue***
- 1.4.7. *Les langues premières (de socialisation) : un tremplin pour enseigner / apprendre***
- 1.4.8. *Les représentations sur les langues***
- 1.4.9. *La contextualisation en didactique***

2. Les fondements épistémologiques

- 2.1. *Le socioconstructivisme***
- 2.2. *L'interactionnisme***
- 2.3. *La complexité***

3. Les deux volets méthodologiques de la recherche en sociodidactique

- 3.1. *Approche qualitative***
 - 3.1.1. *Entretiens*
 - 3.1.2. *Observations*
 - 3.1.3. *Analyse de documents sociaux et didactiques*
- 3.2. *Approche quantitative***
 - 3.2.1. *Questionnaires*

Mode d'évaluation : Examen

