République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université de Blida 2

Faculté des Lettres et des Langues étrangères

Département de français



Les enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue et interculturelle : le rôle des représentations et l'impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du plurilinguisme / Sociodidactique

Présentée par :

Youcef BACHA

Dirigée par :

Pr. Hakim MENGUELLAT

Année universitaire : 2020 / 2021

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université de Lounici Ali de Blida 2

Faculté des Lettres et des Langues étrangères

Département de français

Les enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue et interculturelle : le rôle des représentations et l'impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du plurilinguisme / Sociodidactique

Présentée par :

Youcef BACHA

Dirigée par :

Pr. Hakim MENGUELLAT

Devant le jury composé de :

Nom et prénom	Grade	Université de rattachement	En sa qualité de
ACI Ouardia	MCA	Université de Blida2	Présidente
MENGUELLAT Hakim	Professeur	Université de Blida2	Rapporteur
AKMOUN Houda	MCA	Université de Blida2	Examinatrice
FERROUKHI Karima	MCA	Université de Blida 2	Examinatrice
AIT DJIDA Mhand Mokrane	MCA	Université de Chlef	Examinateur
MISSOUM Benziane Hassane	MCA	Université de Chlef	Examinateur

Année universitaire : 2020 / 2021

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur Hakim Menguellat, mon directeur de thèse, qui m'a orienté, conseillé et encouragé tout au long de ce travail.

Je voudrais lui exprimer ma plus sincère reconnaissance pour la confiance, l'encouragement et la générosité dont il a fait preuve à mon égard. Je remercie chaleureusement Madame Marielle Rispail pour sa disponibilité – disponibilité plurielle et enrichissante - et ses conseils fructueux et pleins de bon sens qui ont permis la maturité de mes réflexions en méthodologie de recherche, l'approfondissement et la finalisation à bon escient de cette étude.

J'adresse tous mes sincères remerciements aux personnels enseignants et apprenants qui m'ont accueilli favorablement dans leurs classes et qui m'ont permis de recueillir les données de terrain.

Je tiens aussi à exprimer toute ma reconnaissance envers mes précieux parents qui m'ont chaleureusement soutenu et apporté une aide pour la réalisation de cette recherche.

En définitive, un grand merci aux membres du jury qui ont accepté de (re)lire, de corriger et d'évaluer mon travail de recherche.

RÉSUMÉ

Le monolinguisme n'est que le « *dire* » de certains ; le plurilinguisme est le « *faire* » certain.

Notre thèse étudie, en contexte algérien, l'impact des représentations et de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE dans les classes de 3 AS LV. En effet, via des entretiens semi-directifs, nous avons mis en lumière, au premier chef, le répertoire plurilingue des enseignants et des apprenants, leurs représentations sur l'intégration de LR et son impact sur l'apprentissage linguistique du FLE. Ensuite, nous avons observé les pratiques enseignantes en classe - observation *in situ* - pour mettre en relief l'impact de LR sur les pratiques interactives des co-acteurs de classe. À la fin de l'analyse des observations de classe, nous avons tracé un continuum, allant du monolinguisme au plurilinguisme avec des intervalles. Nous avons mené, *in fine*, une expérimentation en analysant - suivant une grille descriptive - les productions écrites des deux classes aux pratiques enseignantes plurilingue et monolingue - afin de mettre en lumière les performances respectives des élèves.

Nous voulons montrer qu'en didactique des langues, partir de LR pour s'approprier la langue étrangère en l'occurrence le FLE semble une voie prometteuse.

Nous en déduisons que l'apprentissage d'une nouvelle langue obéit aux normes de la/ des langue(s) de famille et aux représentations que se fait l'enseignant de la langue de référence. C'est pourquoi, valoriser les langues de familles en classe, c'est inscrire l'apprenant dans un plurilinguisme de fait et (re)nouer également le lien entre le sociétal et le scolaire.

Mots clés : didactique du plurilinguisme, langue de référence, représentations sociales, compétence linguistique, sociodidactique.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ
LISTE DES FIGURES
LISTE DES TABLEAUX
LISTE DES SIGLES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 13
1. Genèse de l'étude 14
2. Délimitation de l'objet de recherche 16
3. Objectifs et contexte de recherche 17
4. Questions de recherche 18
5. Hypothèses du travail 18
6. Plan de travail 19

PREMIÈRE PARTIE : PRÉALABLES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

***Chapitre 1 : Préalables didactiques et sociodidactiques* 23**
Introduction 24
1. La didactique du français ou l'enseignement monolingue : du FLES au FRS 24
1.1. Français langue étrangère ou exolingue (FLE) 26
1.2. Français langue seconde (FLS) 27
1.3. Français de référence sociale (FRS) 28
2. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme 28
2.1. Didactique des langues 28
2.2. La langue de référence au fil des méthodologies d'enseignement-apprentissage 29
2.2.1. La méthode traditionnelle **30**
2.2.2. La méthode directe **31**
2.2.3. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle **32**
2.2.3.1. La méthode audio-orale **32**
2.2.3.2. La méthodologie audio-orale et audio-visuelle (SGAV) **33**
2.2.4. L'approche communicative ou notionnelle-fonctionnelle **34**
2.2.5. La perspective actionnelle ou co-actionnelle **36**
2.2.6. L'éclectisme, le fatras méthodologique **38**
2.3. Didactique du plurilinguisme 39
2.3.1. Les approches plurielles **40**
2.3.1.1. L'éveil aux langues et/ou language awareness **40**
2.3.1.2. La didactique intégrée **41**
2.3.1.3. L'intercompréhension entre les langues parentes **43**
2.3.1.4. L'interculturel **43**
2.4. Qu'est-ce qu'écrire ? 44
2.5. L'oral, terme inclassable et caméléon 45
3. Du monolinguisme étatique au plurilinguisme sociétal 47
3.1. Au-delà du monolinguisme : vers une didactique éco-plurilingue 47
3.2. La spécificité de l'enseignement du FLE dans un contexte plurilingue 48
3.3. L'Algérie, pays plurilingue et multiculturel 49
3.4. La discrépance entre le monolinguisme de l'État et le plurilinguisme sociétal 52

3.5. Le répertoire plurilingue et pluriculturel de l'apprenant 54
4. Pour une sociodidactique de la langue de référence.....56
4.1. L'approche sociodidactique adoptée dans le contexte d'enseignement.....56
4.2. L'apport de la sociodidactique.....57
4.2.1. La sociodidactique au service des langues minoritaires.....**57**
4.2.2. La sociodidactique au service de la contextualisation.....**59**
4.3. Au-delà de l'universalisme : vers une didactique contextualisée.....60
4.4. Sociodidactisation (SD).....61
4.5. Sociopédagogie (SP).....62
4.6. Choc linguistique (CL).....62
4.7. Théorie du choc linguistique (TCL).....63
4.8. La langue de référence, une bouée de sauvetage.. 64
4.9. Les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprenants.....66

***Chapitre 2 : Préalables sociolinguistiques*.....70**
Introduction……71
1. Le paysage (socio)linguistique en Algérie.....71
1.1. La situation (socio)linguistique en Algérie.....71
1.2. Les langues en Algérie entre division et diffusion, diversité et adversité.....73
1.2.1. L'arabe scolaire ou littéraire.....**73**
1.2.2. L'arabe dialectal ou la langue minorée.....**74**
1.2.3. Le tamazight, langue native ou identitaire.....**75**
1.2.4. La langue française, langue d'ouverture et d'envergure.....**77**
2. De l'unicité linguistique à la complexité langagière.....79
2.1. Le métissage des langues ou le plurilinguisme complexe de fait.....79
2.2. Le répertoire plurilingue de l'apprenant algérien : entre bilinguisme, diglossie et plurilinguisme.....81
2.2.1. Le bilinguisme et/ou la bilingualité.....**82**
2.2.2. La diglossie ou le conflit linguistique.....**84**
2.2.3. Le plurilinguisme ou l'intersection des langues.....**86**
2.3. Interlangue et/ou entrelangue.....88
3. La biographie langagière, méthode révélatrice des représentations.....90
3.1. Biographie langagière, édification et identification de l'identité plurilingue de l'apprenant algérien.....90
3.1.1. Biographie comme genre littéraire.....**90**
3.1.2. Du genre littéraire à l'approche biographique.....**92**
3.2. Représentations et stéréotypes sur les langues.....94
3.2.1. Représentations.....**94**
3.2.2. Les fonctions des représentations sociales.....**96**
3.2.3. Stéréotypes.....**97**
4. Les phénomènes linguistiques dans les discours des apprenants.....98
4.1. Les interférence et/ou le transfert dans le parler de l'apprenant.....98
4.2. L'alternance codique.....100
4.3. Les différentes approches.....101
4.3.1. La typologie de Poplack.....**101**
4.3.2. La typologie de Gumperz.....**102**
4.3.3. La typologie de L. Dabène et J. Billiez.....**103**
4.3.4. La typologie de B. Py & G. Lüdi.....**104**
4.4. L'emprunt et le calque dans le discours de l'apprenant.....105
4.5. L'insécurité linguistique ou le sentiment d'extériorité / exogénéité.....107

5. Engagements épistémologiques 109
5.1. L'interactionnisme 109
5.2. Le socioconstructivisme ou le pradigme interactionniste 111
5.3.Au-delà de la simplicité cartésienne : vers le paradigme de la complexité. 114
5.4. Un nouveau concept éclairant : la simplexité de Berthoz 116

***Chapitre 3 : Choix méthodologique* 119**
1. Présentation du cadre général de recherche 120
2. Visée sociolinguistique 120
3. Visée didactique 121
4. Recueil des données 121
4.1. Choix du public 122
4.2. Les techniques de recueil des données 124
***4.2.1. Biographie langagière ou boucle réflexive* 124**
4.2.1.1. Enquête et informateurs **125**
2.2.1.2. Biographie des apprenants **126**
4.2.1.3. Biographie des enseignants **129**
4.2.1.4. Entretiens des deux panels : enseignants et apprenants **132**
***4.2.2. Observations de classes et productions écrites* 133**
4.2.2.1. Élaboration de la fiche pédagogique de la production orale et écrite **135**
4.2.2.2. Choix du sujet et de la consigne **136**
5. Traitement des données 136
5.1. Choix rédactionnel des citations et des annotations 136
5.2. Enregistrement des données 137
5.3. Transcription des données 138
5.4. Procédés de transcription du corpus 138
5.4.1. Tableau 7 : Abréviations **139**
5.4.2. Tableau 8 : Conventions de transcription **139**
5.4.3. Tableau 9 : Système de translittération **140**
5.4.4. Tableau 10 : Code d'évaluation et d'abréviation……..……..**141**
5.5. Sélection des données pertinentes 142
5.6. Anonymisation des données recueillies 142
5.7. Approche qualitative 142
5.8. Approche quantitative 142
6. Analyse des données 143
6.1. Crilles d'analyse des entretiens 144
6.1.1. Critères d'analyse des entretiens des enseignants **144**
6.1.2. Critères d'analyse des entretiens des apprenants **146**
6.2. Grille d'analyse des observations de classes 149
6.3. Grille d'analyse des productions écrites 151
Conclusion……..…153
Figure 8 : Schéma récapitulatif de l'objet et de l'objectif de la recherche 154
Figure 9 : Schéma représentatif du positionnement épistémologique de la langue de référence et des représentations sociales 155
Figure 10 : Schéma représentatif de l'ensemble des deux enquêtes : qualitative et empirique 158

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES

Chapitre 4 : Analyses des entretiens d'enseignants **160**
Introduction **161**
1. Répertoire plurilingue **162**
2. Représentations sur l'intégration des langues de famille **165**
3. Impact de la langue de référence **172**
4. Continum plurilingue des enseignants **176**
Conclusion de l'analyse **177**

Chapitre 5 : Analyse des entretiens d'élèves **178**
Introduction **179**
1. Répertoire plurilingue **180**
2. Représentations sur l'intégration des langues de famille **183**
3. Impact de la langue de référence **186**
Conclusion de l'analyse **189**

Chapitre 6 : Analyse des observations de classes **195**
Introduction **196**
1. Classe (1) **196**
2. Classe (2) **203**
3. Classe (3) **208**
4. Classe (4) **215**
5. Classe (5) **222**
6. Continum plurilingue des enseignants **232**
Conclusion de l'analyse **232**

Chapitre 7 : Analyse des productions écrites **234**
Introduction.. ..... **236**
1. Productions de la classe plurilingue **237**
2. Productions de la classe monolingue **259**
3. Comparaison des productions écrites des deux classes **282**
4. Interprétation des résultats **285**
Conclusion. **287**

Chapitre 8 : Synthèse des résultats séparés **288**
Introduction **289**
1. Synthèse des résultats des entretiens **289**
2. Synthèse des observations de classes **290**
3. Synthèse des productions écrites **291**
Conclusion **292**

CONCLUSION GÉNÉRALE **294**
1. Rapport entre les deux parties de l'enquête **296**
2. Réponses aux hypothèses **298**
3. Réponses aux questions de recherche **299**
4. Limites de recherche **300**
5. Commentaire personnel **301**
6. Perspectives de recherche **302**

BIBLIOGRAPHIE 308

Index des auteurs 321
Index des notions et des concepts 324

SOMMAIRE DES ANNEXES 329
1. Annexe A : Entretiens d'enseignants 332
2. Annexe B : Entretiens d'apprenants 372
3. Annexe C : Observations de classes 396
4. Annexe D : Productions écrites 437
5. Annexe E : Cartes géographiques 492
6. Annexe F : Langue de référence 496
7. Annexe G : Français de référence sociale 506

Liste des illustrations graphiques et tableaux

Liste des figures

Figure 1.1 : Organisation interne de la méthode directe 32
Figure 2.1 : Objectif de la didactique intégrée 42
Figure 3.1 : Théorie du Choc Linguistique (TCL) 63
Figure 4.2 : Modèle gravitationnel 84
Figure 5.2 : Les relations de pouvoir dans le modèle des continua (Hornberger & Skilton Sylvester, 2003, p.39) 88
Figure 6.2 : Typologie proposée par L. Dabène (1994) ..... .103
Figure 7.2 : Typologie de Py et Lüdi (2003) ..... .105
Figure 8.3 : Schéma récapitulatif de l'objet et de l'objectif de la recherche..... .154
Figure 9.3 : Schéma représentatif du positionnement épistémologique de la langue de référence et des représentations sociales ..... .155
Figure 10.3 : Schéma représentatif de l'ensemble des deux enquêtes : qualitative et empirique ..... .158
Figure 11.5 : Zones proximales de rencontre des deux panels (ZPR)..... .191
Figure 12.6 : Schéma illustratif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant et de l'enseignant..... .197
Figure 13.6 : Schéma représentatif de la structure du cours ..... .199
Figure 14.6 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant et de l'enseignant ..... .203
Figure 15.6 : Schéma représentatif de la structure du cours ..... .204
Figure 16.6 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant et de l'enseignant ..... .208
Figure 17.6 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'enseignant..... .209
Figure 18.6 : Schéma représentatif de la structure du cours ..... .210
Figure 19.6 : Schéma représentatif de la structure du cours ..... .216
Figure 20.6 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant et de l'enseignant ..... .224
Figure 21.6 : Schéma représentatif de la structure du cours ..... .225
Figure 22.7 : Taux de réussite de l'organisation et la structuration des productions écrites dans les deux classes..... .283
Figure 23.7 : Taux de réussite de la cohésion et la cohérence des productions écrites dans les deux classes ..... .284
Figure 24.7 : Taux de réussite de la connaissance de la langue standard dans les deux classes ..... .285
Figure25.8 : Taux global de la réussite des productions écrites dans les deux classes ..... .292

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Panorama de l'évolution des méthodes didactiques.....37
Tableau 2.1 : Typologie des stratégies d'apprentissage (Boulet, A. et *al.*, 1996 : 16) 67
Tableau 3.1 : Les caractéristiques des styles d'apprenants 68
Tableau 4.3 : Entretien semi-directif des enseignants..... .132
Tableau 5.3 : Entretien semi-directif des apprenants ..... .132
Tableau 6.3 : Choix rédactionnel des citations et des annotations..... .137
Tableau 7.3 : Abréviations ..... .139
Tableau 8.3 : Conventions de transcription..... .139
Tableau 9.3 : Système de translittération ..... .140
Tableau 10.3 : Code d'évaluation et d'abréviation ..... .141
Tableau 11.3 : Synthèse des critères d'analyse des entretiens d'enseignants ..... .144
Tableau 12.3 : Synthèse des critères d'analyse des entretiens d'apprenants ..... .147
Tableau 13.3 : Critères d'analyse des observations de classes ..... .149
Tableau 14.3 : Analyse des productions écrites ..... .151
Tableau 15.4 : Répertoire plurilingue des enseignants ..... .162
Tableau 16.4 : Représentations des enseignants sur les langues de familles en classe du FLE ..... .165
Tableau 17.4 : Impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE ..... .171
Tableau 18.4 : Fréquence de la langue de référence dans les discours des enseignants . .176
Tableau 19.5 : Continuum plurilingue des enseignants ..... .176
Tableau 20.5 : Répertoire plurilingue des apprenants..... .179
Tableau 21.5 : Représentations sur les langues de famille en classe du FLE ..... .183
Tableau 22.5 : Impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE. ..... .185
Tableau 23.5 : Synthèse des Représentations et de l'Usage de la Langue de Référence ..... .188
Tableau 24.5 : Zones proximales de rencontre ..... .193
Tableau 25.6 : Les répliques des interactants dans les discours pédagogiques…..... .229
Tableau 26.6 : Répartitions des tours de parole entre les interactants ..... .230
Tableau 27.6 : Répartition des interactions collaboratives ..... .231
Tableau 28.6 : Fréquence de la langue de référence dans les discours pédagogiques des enseignants..... .232
Tableau 29.6 : Continuum plurilingue des enseignants ..... .232
Tableau 30.7 : Synthèse des critères de l'organisation et de la structure textuelle..... .254
Tableau 31.7 : Synthèse des critères de la cohérence et de la cohésion textuelle..... .255
Tableau 32.7 : Synthèse de la connaissance de la langue standard..... .256
Tableau 33.7 : Synthèse du nombre d'écart par rapport à la norme attendue ..... .257
Tableau 34.7 : Synthèse de l'organisation et la structuration textuelle..... .278
Tableau 35.7 : Synthèse de la cohérence et de la cohésion textuelle..... .279
Tableau 36.7 : Synthèse de la connaissance de la langue standard..... .280

Tableau 37.7 : Synthèse du nombre d'écart par rapport à la norme attendue ..... .281
Tableau 38.7 : Synthèse comparative du taux global de réussite et d'échec dans les deux classes ..... .282
Tableau 39.8 : Synthèse des représentations des deux panels ..... .289
Tableau 40.8 : Continuum linguistique de la fréquence de LR dans les discours des enseignants..... .291
Tableau 41.8 : Synthèse du taux global dans les deux classes..... .292

Liste des sigles

FRS : Français de Référence Sociale
FLE : Français Langue Étrangère
FLS : Français Langue Seconde
LE : Langues Étrangères
LR : Langue de Référence
LM : Langue Maternelle
CL : Choc Linguistique
SD : Sociodidactisation
SP : Sociopédagogie
CE : Conseil de l'Europe
CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
ZPR : Zones Proximales de Rencontre

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le paysage sociolinguistique algérien est profondément façonné, au fil du temps, par maintes civilisations qui sont dérivées des belligérances successives : phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française… A ce titre, cette cohorte civilisationnelle engendre *ipso facto* un entassement de maintes langues. En effet, ce pays est (re)devenu, à l'ère actuelle, un champ-carrefour imprimé fondamentalement par plurilinguisme et multiculturalisme indéniables, comme en témoignent Ph. Blanchet et P. Martinez dans cette assertion :

> *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.*[1]

Dans cette lignée, la question du plurilinguisme ne pourrait se faire abstraction en Algérie, du fait que tout locuteur algérien possède de nombreuses langues/variétés. Cette situation d'entrecroisement et de décloisonnement des langues, se faisant jour en Algérie, a une incidence incontestée sur les pratiques langagières des apprenants en classe.

L'apprenant est, depuis la prime enfance, confronté perpétuellement à maintes variétés langagières ayant cours : l'arabe dialectal et le tamazight, puis au cours de la scolarisation, il s'approprie d'autres langues normées et/ou étrangères telles que l'arabe littéraire ou classique, le français et les autres langues étrangères. Ce plurilectalisme[2] offre à l'apprenant de 3ème année secondaire de langues vivantes (désormais 3AS. LV.) une possibilité de percevoir le contexte algérien sous le prisme de la diversité, de la pluralité et de la complexité langagière.

Effectivement, l'acquisition des langues et/ou variétés sociales comme l'arabe dialectal qui est la langue de l'écrasante majorité des locuteurs algériens, le tamazight qui est la langue spécifique aux locuteurs berbérophones et l'apprentissage des langues étrangères à l'école déconstruit le mythe babylonien ledit monolinguisme au profit d'un plurilinguisme qualifié des termes latent *vs* patent : latent car le monolinguisme l'emporte sur les autres langues et/ ou variétés ; patent car il est le fait réel et perceptible au quotidien.

---

[1] Blanchet, Ph. et Martinez, P., 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situation francophone*, Paris, EAC, p. 205.

[2] Laroussi, F., 1997, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, PUR., définition de « *Plurilectalisme, terme utilisé pour neutraliser les oppositions entre langues et dialectes*.», p. 22.

Par ailleurs, l'apprentissage de nouvelles langues, en l'occurrence le français langue étrangère (désormais FLE) entraîne un effet d'engouement-étonnement chez l'apprenant, en d'autres termes l'apprenant reçoit un nouveau système linguistique en partie ou entièrement différent de celui de sa propre langue ; ce fait le convie foncièrement à recourir à la langue source comme bouée de sauvetage ou langue d'appoint afin de s'accommoder au déséquilibre et de s'acclimater aux effets fluctués que pourrait entraîner l'apprentissage des langues étrangères (dorénavant LE). A cet effet, l'apprenant produit un « *syncrétisme* » langagier ou un métissage de codes.

C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressé à la dynamique des langues en Algérie, et en particulier en contexte scolaire, moyennant la biographie langagière de l'apprenant, comme outil de cueillette des données. Cela nous permet de mettre en relief le répertoire plurilingue de l'apprenant et les représentations qu'il se fait des langues en présence et tout particulièrement l'impact de la langue de référence (désormais LR) sur l'apprentissage du FLE.

En outre, la spécificité de cette étude est qu'elle s'inscrit précisément dans une approche sociodidactique ou une didactique contextualisée qui prend en charge à la fois le contexte de l'apprenant (son vécu et ses représentations) et les langues minorées (plurilinguisme ignoré) qui sont réduites uniquement à la communication quotidienne et qui sont confinées pratiquement dans l'oralité.

Afin d'examiner le répertoire plurilingue de l'apprenant, nous avons pris en considération les langues de socialisation qui sont parlées dans le contexte socio-familial, à savoir l'arabe dialectal – langue qui dispose du plus grand nombre de locuteurs - ainsi que les langues de scolarisation comme l'arabe scolaire ou littéraire et le français. Cet entassement de ressources linguistiques nous amène à interroger l'impact de LR et le rôle des représentations sur l'apprentissage linguistique du FLE.

Du reste, cette étude ne se limite pas uniquement aux apprenants mais elle s'attache à étudier aussi les langues parlées en classe par les enseignants de 3ème AS. LV. - enseignants coordinateurs travaillant dans des établissements distants et différents - et les représentations qu'ils se font de l'intégration de LR et son impact sur l'enseignement-apprentissage du FLE.

1. Genèse de l'étude

Cette étude est née d'un questionnement pivot, à savoir le contact des langues ou ce que nous appelons en littérature sociolinguistique par le syntagme de code switching (*cf.* l'alternance codique) que produisent les apprenants dans leurs conversations au quotidien.

Effectivement, en constatant ses diverses pratiques langagières menées en classe, l'apprenant algérien est souvent perçu comme locuteur bi-/plurilingue doté d'une multiplicité langagière. Ce phénomène d'interlangue et/ou de code switching a capté notre attention depuis la réalisation d'un mémoire de recherche dans le cadre de la formation de Master en 2015, où nous avions effectué une recherche portée spécifiquement sur l'analyse des types d'erreurs - faisant référence à la typologie de plurisystème graphique du français de Nina Catach - que rencontraient les étudiants dans leurs productions mises en ligne, en l'occurrence la plateforme *Moodle*, dans lesquelles nous avons constaté un phénomène idiosyncrasique se produisant entre les langues co-présentes : français, arabe littéral et dialectal.

De même, la question de l'alternance des codes a pris corps dans notre travail de recherche à partir de l'observation de la situation sociolinguistique en Algérie où nous avions remarqué une sorte de *division-diffusion* des langues. *Primo*, division car chaque langue se distribue en multi-variétés : l'arabe revêt de nombreuses variétés et/ ou langues : scolaire et dialectal ; nous distinguons également plusieurs variétés de tamazight : kabyle, chaoui, targuie, mozabite, chenouie, chleuh. Ainsi discernons-nous maintes variétés de français : basilectale, mésolectale et acrolectale. *Secundo*, diffusion car au sein de chaque variété[3], nous distinguons la coexistence de nombreuses variantes en présence, tel est l'arabe dialectal qui renferme de nombreux vocales dérivés de plusieurs langues. Cette situation nous amène à questionner les pratiques langagières de l'apprenant en situation didactique (classe de langue).

De ce fait, nous constatons que les apprenants de 3ème AS. LV. sont confrontés, lors de la pratique de classe, à un blocage linguistique qui les incite conséquemment à puiser dans leurs répertoires verbaux, et précisément ils recourent à LR de manière à surmonter cet écueil rencontré.

En effet, les apprenants de 3ème AS. LV. produisent un discours teinté d'un ensemble de langues alternées et « altérées »[4] dont ils font usage régulièrement dans leurs conversations

[3] *Cf.* Albizu, C. et *al.*, 2013, « Variante et variété. Introduction aux Actes. », dans *Variante et variété variante e varietà- Variante y variedad variante undvarietät Actes du Vie Dies Romanicus Turicensis*, Zurich, 24 - 25 juin 2011 Ed. ETS, définition de variété et variante : « *Une variété est conçue comme un 'sous-système', donc une structure de variantes linguistiques correspondantes qui se situent en différents domaines linguistiques : phonologie, morphologie, syntaxe et lexique. Par variante linguistique nous entendons une manifestation concrète d'une variable, p.ex. l'emploi du mode dans c'est dommage qu'il pleuve (variante1) vs c'est dommage qu'il pleut (variante2). Les variantes qui constituent une variété entrent donc en co-variation stable*.», p. 52.

[4] *Transgression des normes morphosyntaxiques des langues : substitution, resiglaison, affixation…*

de classe. Cela est clairement constatable à travers la mise en œuvre de l'alternance des codes, du transfert de LR au FLE… dans leurs pratiques de classe.

A ce titre, l'apprenant se réfère constamment à LR pour pouvoir surmonter le blocage rencontré : construit donc ses énoncés en FLE suivant le modèle linguistique de LR, en alternant entre les structures des langues et en calquant le système morphosyntaxique de FLE sur celui de LR. Ce phénomène d'aller-retour entre les langues produit l'alternance codique de façon inavouée, voire inconsciente.

Enfin, le transfert linguistique de LR à LE consiste à faciliter l'apprentissage, à diminuer le choc linguistique (*cf.* Théorie du Choc Linguistique) qu'entraine la langue française et à dynamiser notamment les interactions entre les langues en établissant l'intercompréhension.

2. Délimitation de l'objet de recherche

Préciser, dans une approche sociodidactique et didactique du plurilinguisme, les interrogations relatives au contact des langues en Algérie, c'est expliciter les raisons de la complexité du terrain sociolinguistique, la multiplicité des langues chez l'apprenant et l'impact de LR sur l'apprentissage des autres langues, notamment le FLE.

Nombreuses sont les recherches ayant pris, de plus en plus, pour objet d'étude le phénomène du contact des langues, le code switching, le plurilinguisme et la politique linguistique et éducative dans une perspective sociolinguistique (analyse exploratoire du terrain sociétal) ainsi que sociodidactique, relative au contexte scolaire. Parmi de ces nombreux chercheurs qui tâchent d'analyser ces concepts dans des contextes plurilingues, nous en citrons par ordre éventuellement chronologique :

Jacqueline BILLIEZ (1984, 1987, 1988), Louise DABENE (1987, 1988), John GUMPERZ (1988), Ahmed MOATASSIM (1992), Foued LAROUSSI (1993, 1996, 1997), Daniel COSTE (1997, 1998), Khaoula TALEB-IBRAHIMI (1998, 2004), Mohamed BENRABAH (1999), Véronique CASTELLOTTI (2000, 2001), Gilbert GRANDGUILLAUME (2002), Bernard PY (2004), Danielle MOORE (2009), Geneviève ZARATE (2009), Safia ASSELAH-RAHAL (2010), Philippe BLANCHET (2011), Bruno MAURER (2011), Marielle RISPAIL (2012), Yasmine KARA ATTIKA (2012), Abdelali BECETTI (2012), Hakim MENGUELLAT (2012), Malika KEBBAS (2012), Ibtissem CHACHOU (2013, 2018), Rebah SEBAA (2013), Michel CANDELIER (2014), Malika BENSEKAT(2016), la liste est non exhaustive et les auteurs sont légion.

Dans notre recherche, nous nous focalisons sur la description des répertoires verbaux des apprenants et des enseignants de 3ème AS. LV., leurs représentations sur les langues et

notamment LR, ainsi que l'impact de cette dernière sur l'apprentissage linguistique du FLE. Ajoutons à cela que l'arabe dialectal pourrait être le substitut de l'arabe classique ou littéraire du fait que l'écrasante majorité des locuteurs en font usage dans leur vie quotidienne ; et cela exercerait *ipso facto* une incidence sur les pratiques langagières de l'apprenant en classe de FLE. De même que les enseignants de langues y ont recours de façon inavouée.

Finalement, la présente recherche dédiée spécifiquement à l'étude du contact des langues - dans la situation didactique – dans les interactions des apprenants et des enseignants. Il s'agit, d'une part, d'analyser la co-existence et la cooccurrence des langues dans les discours de l'apprenant et de l'enseignant en tant que locuteurs possédant un répertoire langagier si riche : l'arabe dialectal, l'arabe scolaire et le français comme langue étrangère et/ ou seconde... et d'examiner, d'autre part, le rôle des représentations des enseignants et l'impact de LR sur l'apprentissage linguistique du FLE.

3. Objectif et contexte de recherche

Comme notre recherche s'inscrit à la fois dans une approche qualitative et empirique, nous tenterons, d'une part, de décrire le répertoire plurilingue et les représentations aussi bien des apprenants que des enseignants ; et d'autre part, d'examiner le rôle des représentations des enseignants et l'impact de LR sur l'apprentissage linguistique du FLE.

Pour ce faire, nous avons opté pour trois techniques de recherche : *primo,* les biographies langagières (outil de cueillette des données verbales) des apprenants et des enseignants de 3AS. LV. qui permettent de nous renseigner sur leurs répertoires verbaux, leurs représentations et l'impact de LR - tremplin d'apprentissage - sur leur pratique langagière de classe. *Secundo,* nous observons les enseignants enquêtés en classe afin de mettre en relief l'impact de LR sur les pratiques interactives et participatives des élèves, puis nous traçons un continuum - allant du monolinguisme au plurilinguisme avec des intervalles - en fonction de la fréquence de LR dans les discours pédagogiques des enseignants. *Tertio,* nous menons finalement une recherche action, observation *in situ*, dans deux classes travaillant dans des situations linguistiques distinctes : *situation monolingue vs situation plurilingue*. Cette expérimentation se fonde sur l'analyse des productions écrites qui sont réalisées à partir de la mise en place d'une consigne de rédaction ; cela nous permet de mettre en relief le rôle des représentations des enseignants et l'impact de LR sur l'apprentissage linguistique du FLE.

In fine, en récoltant nos résultats obtenus sur les performances des élèves, nous mettrons en lumière l'impact des représentations et de LR sur l'apprentissage linguistique du FLE.
Cela nous amène, en gros, à envisager des pistes réflexives afin de repenser les postures enseignantes et d'innover les pratiques didactiques de classe.

4. Questions de recherche

En évoquant la question du plurilinguisme en Algérie et ses retombées sur l'enseignement-apprentissage, nous nous intéressons en force aux représentations et à la fonction didactique dont jouit LR dans l'apprentissage du FLE, car l'objectif attribuable à la langue première est de faciliter le processus d'appropriation d'une autre langue, qu'elle soit seconde ou étrangère. A ce titre, nous passons en revue, sous une optique sociodidactique, une question fondamentale s'articulant sur deux axes : le rôle des représentations des enseignants et l'impact des langues de famille sur l'apprentissage du FLE. Cette idée-force soulève deux questions majeures qui infèrent cet état des lieux :

1. Quelles représentations se font les enseignants et les apprenants des langues de famille en classe ?
2. Les langues de famille ont-elles un impact, et si oui lequel, sur l'apprentissage du FLE ?

5. Hypothèses de travail

Nous introduisons dans nos hypothèses le syntagme « langues de famille » pour le distinguer de « langue de référence », étant donné que le premier terme a un usage exclusivement sociolinguistique et le second est réservé à une fonction didactique.
C'est à partir de cette constatation et de ce questionnement pivot que nous émettons les hypothèses suivantes :

1ère. Les apprenants se voient confrontés à leurs LR dans des situations didactiques, à savoir le cours de FLE. Ce fait imprimerait, dès lors, des comportements réprobateurs aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants. Cela nous amène à questionner les représentations de ces co-acteurs (enseignants et apprenants).

2ème. Les représentations positives que se font les enseignants des langues de famille auraient un impact positif sur l'apprentissage linguistique du FLE chez élèves.

3ème. Les apprenants sont constamment assujettis à leur LR et notamment sont conscients ou inconscients de cet état de fait. À cet égard, il se peut que le recours à LR soit un outil médiateur efficient pour faciliter l'apprentissage du FLE.

6. Plan de travail

Notre travail se subdivise en deux grandes parties scindées en 08 chapitres.

La première partie dont le titre : cadre théorique et choix méthodologique se scindant en 03 chapitres :

- Le premier chapitre intitulé *Préalables didactiques et sociodidactiques*, dans lequel nous avons différencié, dans une perspective isolationniste, entre le **FLE** et le **FLS** ; puis nous avons introduit une nouvelle notion **FRS** qui renvoie à la situation sociétale du français en Algérie.

Nous avons mis en relief le positionnement de **LR** au fil de l'évolution des méthodes et des méthodologies d'enseignement des langues. Ensuite, nous avons identifié, sous une optique « synergétique », chacune des approches relatives à la didactique du plurilinguisme et/ou les « approches plurielles » suivant la dénomination introduite par M. Candelier et ses collaborateurs : éveil aux langues, didactique intégrée, intercompréhension entre les langues parentes et interculturel. En outre, il nous a paru adéquat de définir succinctement le concept de l'écrit et de l'oral sur lesquels s'articule notre travail de recherche.

Nous avons effectué, par la suite, une esquisse générale quant à la situation sociolinguistique en Algérie qui est en rapport avec le contexte didactique, un territoire imprimé par un plurilinguisme et un pluriculturalisme fécond et profond, patent et latent.

Cette partie didactique se clôt, *in fine*, sur l'identification d'un concept phare qui est arrivé à bon port, à savoir le répertoire plurilingue.

Le volet sociodidactique, quant à lui, élucide le rôle de la sociodidactique dans le contexte d'enseignement-apprentissage, faisant le point sur trois éminents concepts : la contextualisation, les langues minorées et la didactique plurilingue.

De notre part, nous avons introduit trois notions : la sociodidactisation, la socio-pédagogie et le choc linguistique, et enfin une théorie que nous avons inventée, intitulée « *Choc Linguistique* » qui article conjointement les quatre notions sus-citées : FRS, Sociodidactisation, Socio-pédagogie et Choc linguistique.

Finalement, il nous semble utile de définir le concept de la langue de référence qui est présent tout au long de notre travail et de faire un tour d'horizon sur les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprenants.

- Dans le deuxième chapitre, nous pointons du doigt le volet sociolinguistique qui s'adonne à définir la situation sociolinguistique et le "*status*" des langues en Algérie : l'arabe scolaire, l'arabe dialectal, le tamazight, la langue française. Du reste, nous décrirons le répertoire de l'apprenant selon une visée tripartite : bilingue, diglossique et plurilingue, et enfin nous élucidons le concept d'interlangue.

Par ailleurs, nous traçons l'évolution du concept de biographie, depuis son émergence dans le domaine littéraire jusqu'à son introduction dans la méthodologie de recherche. Ensuite, nous discernons certains concepts dichotomiques : interférence et transfert, représentations et stéréotypes, emprunt et calque. Ainsi définissons-nous le concept d'alternance codique tout en brossant un tableau succinct d'approches.

Aussi, il nous semble pertinent, dans cette perspective, d'éclaircir le concept de l'insécurité linguistique qui est éminemment inhérent à un contexte marqué par un plurilinguisme de fait.

Au terme de ce chapitre, nous élucidons quelques approches épistémologiques ayant un rapport manifeste avec notre étude : l'interactionnisme, le socioconstructivisme, le paradigme de la complexité et un nouveau concept éclairant : la simplexité d'A. Berthoz

- Le troisième chapitre intitulé choix méthodologique qui s'attèle à décrire notre choix méthodologique ; celui-ci se veut théorique et synthétique structurant la partie de recueil, de traitement et d'analyse des données.

Dans la seconde partie de la thèse, nous avons conçu cinq chapitres répartis ainsi :

- Dans les chapitres quatre et cinq, nous analysons les biographies langagières des apprenants et des enseignants, en extrayons leurs répertoires verbaux, leurs différentes représentations envers LR, et notamment l'impact de cette langue sur l'enseignement-apprentissage du FLE.

- Le sixième chapitre se consacre à l'analyse du corpus construit à savoir l'observation des classes de FLE travaillant dans des conditions linguistiques différentes, lesquelles nous permettent de déterminer la fonction didactique de LR dans l'apprentissage du FLE. Au terme de cette analyse, nous traçons un continuum plurilingue qui répertorie

les enseignants en fonction de la fréquence de LR dans leurs discours pédagogiques de classe.

- Le septième chapitre se consacre à l'analyse des productions écrites des deux classes : monolingue et plurilingue - repérées au moyen d'un continuum tracé dans le chapitre précédent - selon une grille descriptive. Cette analyse se veut révélatrice du rôle des représentations des enseignants et de l'impact de LR sur l'apprentissage linguistique du FLE.

- Dans le huitième chapitre intitulé synthèse des résultats séparés, se veut synthétique car il articule les résultats de la sociolinguistique sur ceux de la didactique. Effectivement, en croisant les résultats obtenus dans les chapitres précédents et en comparant entre la phase orale - étant les représentations - et la phase pratique que sont les observations de classes, cela nous permet de mettre en relief finalement le rôle des représentations des enseignants et l'impact de LR sur l'apprentissage linguistiques du FLE.

C'est autour de ces divers éléments théoriques et pratiques que se structure l'ensemble de notre étude. Nous nous attelons à répondre à nos questions et à confirmer ou infirmer nos hypothèses formulées.

PREMIÈRE PARTIE

PRÉALABLES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE 1-PRÉALABLES DIDACTIQUES ET SOCIODIDACTIQUES

CHAPITRE 2-PRÉALABLES SOCIOLINGUISTIQUES

CHAPITRE 3- CHOIX MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1

PRÉALABLES DIDACTIQUES ET SOCIODIDACTIQUES

Introduction

Dans ce chapitre, la question des *"status"* des langues constitue un champ épistémologique ambitieux dans la perspective didactique. A ce titre, la distinction statutaire de l'appareillage conceptuel du FLE et du FLS s'avère sensiblement déterminante dans un contexte marqué d'une situation clivée : monolinguisme *vs* plurilinguisme. Ces *status* demeurent en partie ou en entier loin de la réalité sociolinguistique ; à cet effet, nous introduisons le concept de français de référence sociétale (désormais siglé FRS) qui décrit le positionnement effectif et l'ancrage sociétal du français en Algérie.

Par ailleurs, la prise en compte de l'évolution des méthodes et des méthodologies au cours de l'enseignement-apprentissage constituent l'élément puissant du changement des pratiques de classe ; ensuite, nous définissons rapidement deux concepts phares à savoir l'écrit et l'oral.

La didactique du plurilinguisme met en lumière quatre approches : didactique intégrée, intercompréhension entre les langues parentes, éveil aux langues et interculturel. Elle développe en fait deux éminents concepts : le répertoire et la compétence plurilingue - concepts qui reviennent comme un leitmotiv sur la scène de l'enseignement plurilingue - dont la caractéristique fondamentale est la « *déterritorialité* » entre les langues co-présentes.

Quant à la sociodidactique, elle valorise/favorise les langues minorées, la contextualisation et le contexte de l'apprenant. En sens, nous avançons les notions ci-après : sociodidactisation, sociopédagogie et choc linguistique qui renvoient à la situation didactique et ses incidences, puis une théorie dénommée *« choc linguistique »* articulant conjointement les notions sus-cités. Nous définissons finalement le concept de LR.

Enfin, il nous semble important de pointer les stratégies d'apprentissage et les types d'apprenants dans une perspective sociodidactique car les apprenants, eux, se distinguent par des capacités motrices différentes.

1. La didactique du français et/ou l'enseignement monolingue : du FLES au FRS

La didactique du français est un champ de recherche récent, caractérisée par une autonomie disciplinaire. En effet, l'enseignement-apprentissage du français est traversé par de nombreuses méthodes et méthodologies : allant de la méthode traditionnelle ou

«grammaire-traduction et/ou thème-version» recouvrant une large période jusqu'à la moitié du XXe siècle, où l'enseignement de la langue se faisait par le biais de la traduction de L1 à L2 tout en fondant l'enseignement sur l'écrit. C. Puren fait remarquer que l'enseignement, dans la méthode traditionnelle, s'appuie exclusivement sur la récitation des règles de grammaire et des listes de vocabulaire :

> *Dans les classes de grammaire, le procédé de mémorisation/ restitution (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen-Âge, tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire avec leurs exemples que pour le vocabulaire.*[5]

Vers les années 60 et au début des années septante, l'émergence des méthodes audio-orales puis structuro-globales audio-visuelles se fondaient principalement sur un enseignement comportementaliste ou machinal, à travers la restitution des dialogues «décontextualisés» et des conversations simulées, J.-P. Cuq et I. Gruca affirment que : *« La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatisme »*.[6] Du reste, le locuteur, et en particulier l'apprenant met en valeur un modèle d'apprentissage isolationniste, dans la mesure où chacune des langues s'apprend de façon étanche indépendamment de l'autre. La juxtaposition de ces langues et leur homogénéité structurale se fondaient sur le modèle idéal de l'apprentissage (maîtrise). En outre, une forte importance est accordée à l'oral dans cette méthodologie du fait que la méthode directe est toujours régnante dans l'apprentissage de la langue étrangère sans recourir à la langue première, comme le notent Cuq et Gruca :

> *Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts d'enregistrements de différentes voix de natifs.*[7]

Cette évolution des méthodes, qui s'étalent de la seconde moitié du XVIIIème siècle à la seconde moitié du XXème siècle, développent un apprentissage monolingue et hypernormatif où l'apprenant s'approprie une seule langue avec le bon usage, autrement dit un apprentissage d'une langue unique et une compétence parfaite inspirés du modèle de bilinguisme bloomfieldien.

---

[5] Puren, C., 2012, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, p. 22.
[6] Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, p. 259.
[7] Cuq, J.-P. et Gruca, I., *ibid.*, p. 259.

1.1. Français langue étrangère ou exolingue (FLE)

L'enseignement du français comme langue étrangère s'identifie souvent par opposition à la langue maternelle qui est l'arabe standard ou normé/normatif. Le français en Algérie revêtit un trait de *xénité* (étrangeté), quoique soit utilisé par l'écrasante majorité des locuteurs algériens et ayant pratiquement les *ex aequo* avec l'arabe dialectal. Cette langue est imposée par le pouvoir, durant la période coloniale, comme *entreprise-emprise* : d'une part, *entreprise* car il s'agit d'un projet politico-linguistique qui promeut l'idéologie d'un locuteur monolingue étant capable de s'exprimer dans une langue unique : le français. Et d'une part, *emprise* comme dessein de désarabisation et de déculturation, en ce sens Kh. Taleb-Ibrahimi affirme :

> *Le français, langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise de déstructuration, de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de la « mère patrie », la France.* [8]

Durant la période de postindépendance, la langue française garde la même importance au plan statutaire : bien qu'elle soit reléguée au rang de langue étrangère, elle se prenait à se médiatiser massivement à travers la presse écrite et surtout les mass-média, ainsi que l'enseignement scientifique au supérieur. Sous cet angle, J.-P. Cuq et I. Gruca soulignent : *« après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.»*[9]

En effet, à l'ère actuelle, le français est conçu en tant qu'objet et outil d'enseignement dans les institutions éducatives : d'une part, il est outil d'enseignement car est devenu la langue véhiculaire dans l'aire économique et un instrument d'ouverture culturelle et technique ; et d'autre part, est conçu comme objet d'enseignement car cette langue est passée pour une discipline autonome dotée d'une technicité et d'une scientificité d'enseignement-apprentissage à part entière tout comme les autres disciplines scientifiques, notamment à travers la création de département de français multidisciplinaire.

---

[8] Taleb-Ibrahimi, Kh., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues.», *L'Année du Maghreb*, I, 2006, pp. 207 - 218.

[9] Cuq, J.-P et Gruca, I., *op. cit.*, p. 93.

1.2. Français langue seconde (FLS)

La distinction est quelquefois difficile à saisir entre l'arabe dialectal et la langue française du fait que les locuteurs les emploient de façon abusive et confondue. Le français jouit, en Algérie, d'un statut privilégié où il se considère comme langue véhiculaire du savoir et médium de fonctionnement de l'État. Il occuperait, en fait, la position d'une langue seconde compte tenu de l'énorme réputation lui est accordée, comme l'expliquent Cuq et Gruca dans cette assertion :

> *Il est enfin peu performant du point de vue didactique de considérer comme n'importe quelle langue étrangère une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue encore un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle (exemple : le français au Maghreb).*[10]

En outre, le français s'emploie dans les institutions administratives et économiques par un nombre croissant de locuteurs francophones, et notamment utilisé dans la rédaction des documents et dans la gestion administrative héritée du système français : *« Le champs linguistique se caractérise par une forte prééminence de la langue française ; celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la francophonie et les traditions de gestions hérités de l'administration coloniale.»*[11]

En sus de son utilisation massive dans l'espace politique et public, il demeure, sur l'ordre chronologique, la seconde langue apprise après l'arabe scolaire ou académique. Cette langue a subi un changement qualitatif (contenu d'enseignement) et quantitatif (volume horaire) ; effectivement, à l'issue de la réforme scolaire[12] des années 2000, son introduction précoce qui débutait alors en 3ème année fondamentale.

Enfin, la progressivité de cette langue l'inscrivait sur un paradigme de compétitivité avec la langue officielle du pays en l'occurrence l'arabe scolaire ou standard, compte tenu du

---

[10] Taleb-Ibrahimi, Kh., *op. cit.*, p. 95.

[11] Queffélec, A. et *al.*, 2002, *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, Éds Duclot /AUF, Bruxelles, p. 36.

[12] *Cf.* La réforme du système éducatif : Le cadre général de référence du système éducatif Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif (CNRSE) en mai 2000 connue sous le nom de Benzaghou (son président) composée de 25 membres : pédagogues, universitaires, chercheurs… ayant pour finalité de proposer des réformes au programme, aux méthodes d'enseignement, aux statuts des enseignants… à partir de la mise en place d'un état de lieux relevant de l'observation *in situ*, puis les résultats seront transmis à la Commission Nationale du Programme (CNP), qui se traduisent finalement en nouvelles orientations de réforme par des Groupes Spécialisés de Disciplines (GSD). Accessible en ligne sous https://if-algerie-langue-francaise.com/espace-scolaire/lenseignement-du français-en-Algérie/la-reforme-du-systeme-educatif.pdf/view.

nombre impressionnant des locuteurs et de son long ancrage historique ayant duré 132 ans environ.

1.3. Français de référence sociale (FRS)

Nous définissons le statut de la langue française en Algérie par le syntagme Français de Référence Sociale (dorénavant FRS), concept que nous inventons. Quoiqu'elle soit reléguée au statut d'une langue étrangère, elle demeure foncièrement et éminemment la langue de la communication au quotidien. *De facto*, l'observateur du contexte algérien est frappé d'emblée par l'omniprésence de cette langue dans l'espace public (*cf.* Annexe F) : les enseignes, les écriteaux, les pancartes etc. sont transcrits en langue française, de même que les communications au quotidien sont fréquemment imprimées par l'intégration consciente, voire inconsciente, de vocables français. Cet usage abondant et prépondérant du français au quotidien démythifie son statut en tant que langue étrangère ou seconde, en lui conférant sa véritable position « naturelle », que ce soit dans la sphère publique ou administrative, en tant que langue de référence sociale.

2. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme

2.1. Didactique des langues

La didactique des langues montre que toutes les langues sont pareilles, du point de vue de l'enseignement avec des différences de statut. La didactique de la langue étrangère et/ou seconde (dorénavant LE / LS) s'appuie sur les mêmes exigences d'enseignement que la langue maternelle (désormais LM) : la maîtrise des quatre compétences ou habiletés (C.O / C.E / P.O. / P.E.) est fondamentalement recommandée. Or, ce qui différencie la langue maternelle de la langue étrangère, c'est bien le statut d'apprentissage : la LM se fonde largement sur le mécanisme inconscient et naturel de l'acquisition tandis que la LE se maintient par une façon consciente d'apprentissage. En effet, les modes d'assimilation et d'appropriation se démarquent nettement dans les deux langues, car elles sont dotées d'un statut et d'un contexte différents. Cette illustration poussée met en exergue les langues qui relèvent de la socialisation, dénommées par la/les langue(s) de référence(s) et celles qui relèvent de la scolarisation rebaptisées par la ou les langue(s) étrangère(s) ou seconde(s), sur cette question Cuq et Gruca s'expriment :

> *Si en effet l'apprenant a acquis le français de façon « naturelle », c'est-à-dire sa première socialisation, on le dira, par une habitude maladroite, locuteur de langue*

> *« maternelle ». Si au contraire le locuteur n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue « étrangère ».*[13]

La didactique des langues s'axe sur un enseignement étanche des langues, où chacune d'elles s'enseigne et s'apprend indépendamment de l'autre. Et toutes les langues sont calquées sur le modèle de l'enseignement d'une langue unique, à savoir la langue maternelle.

Effectivement, la langue maternelle s'appuie sur une façon naturelle d'apprentissage (épilinguistique), autrement dit les modes d'appropriation fonctionnent naturellement suivant un automatisme et un psittacisme imprégné de l'environnement familial ou sociétal. Tandis que la langue étrangère s'apprend en fonction de la mobilisation de certains mécanismes et de façon métalinguistique, dont l'apprenant réfléchit sur les structures syntaxiques de la langue étrangère afin de construire ses énoncés.

Par ailleurs, le positionnement des langues étrangères varie au fil de l'évolution des méthodes et des approches didactiques : l'approche communicative qui accorde un immense privilège aussi bien à l'écrit qu'à l'oral en fondant les pratiques enseignantes sur les documents authentiques et la simulation des saynètes et des dialogues fabriqués ; aussi à travers des activités de conscientisation et de réflexion sur la langue en question (métalangage). La focale est mise, dans cette approche, plus fortement sur la personne apprenante que sur le contenu enseigné.

En outre, la perspective actionnelle, née vers les années 2000, met l'accent sur l'apprenant-acteur qui mène des tâches de type sociétal, dans la mesure où l'apprenant est capable de résoudre des problèmes et de surmonter des difficultés. Laquelle l'interaction est vue en tant que modalité pédagogique qui dote l'apprenant d'une posture interactive, capable de co-agir et interagir avec / sur l'Autre.

2.2. La langue de référence au fil des méthodologies d'enseignement-apprentissage

L'enseignement des langues étrangères, et particulièrement du FLE s'adosse aux méthodes et méthodologies d'enseignement-apprentissage. Dans ce qui suit, nous esquissons l'évolution et les caractéristiques de chaque méthode et méthodologie : allant de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle en passant par la méthode directe et les méthodologies audio-orales et audio-visuelles. Chacune de ces méthodes se démarque par un type d'enseignement bien particulier et de pratiques pédagogiques distinctes.

[13] Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.* p. 65.

2.2.1. La méthode traditionnelle

Cette méthode existait depuis l'antiquité, dénommée *grammaire-traduction ou lecture traduction*. L'apprentissage, dans cette méthode, de la langue s'appuie sur le principe de l'imitation et de la restitution des anciens textes littéraires gréco-latins, les listes de vocabulaires et les règles explicites et déductives de grammaire, qui repose essentiellement sur les parties du discours. En outre, les outils privilégiés dans les pratiques enseignantes sont le manuel scolaire et le texte littéraire. Du reste, la centration sur l'écrit occupe pleinement la scène de l'enseignement traditionnel, tandis que l'oral est relayé au second plan à travers l'oralisation des textes ou ce que nous appelons *« l'oral scripturé »*. Le recours à la langue première est massivement valorisé où l'apprenant sera capable de traduire dans et de L2.

Par ailleurs, en 1650, un pédagogue tchèque, Comenius, accorde un immense privilège à la perception en mettant à disposition l'image comme support auxiliaire d'apprentissage.

Quant à la littérature demeure un support incontestable dans l'apprentissage de la langue dans la mesure où les frontières entre les deux domaines, la langue et la littérature, sont fragilisées.

> *la littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel.*[14]

La traduction et le recours à la langue maternelle sont davantage privilégiés dans l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, cette dernière constitue la pierre angulaire qui permet à l'apprenant d'instituer son apprentissage en langue étrangère, à cet égard, P. Martinez souligne que :

> *La démarche didactique est, dans ses grandes lignes, la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on s'essaie à rédiger sur un sujet proche, et c'est le «thème d'imitation ».*[15]

En somme, nous constatons que la langue étrangère se retrouve toujours en proximité de la langue maternelle : en exploitant des thèmes proches, en faisant la traduction et en recourant à l'imitation des items structuraux…

---

[14] Cuq, J.- P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 255.
[15] Martinez, P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf, p. 53.

2.2.2. La méthode directe

Cette méthode est née au début du XXe siècle, et si précisément en 1902 prenait un élan contraire à la méthodologie traditionnelle : elle focalise l'enseignement sur la langue seconde sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle ; en effet, les expressions enseignées en langue seconde suscitent elles-mêmes des réactions directes sans pour autant avoir recours à leurs équivalences en langue maternelle, comme l'affirme P. Martinez « *faire parler la langue et non parler de la langue* »[16]. Ceci dit que cette méthode accorde tant d'importance à l'oral au détriment de son revers qui est l'écrit, à travers l'écoute ; elle s'axe sur la méthode active dont l'objectif fondamental est l'apprentissage de l'oral en tant qu'outil d'action qui permet à l'apprenant d'agir et de réagir avec ses homologues, telle est la fameuse boutade : on apprend à parler en parlant et en agissant. La méthode interrogative s'appuie sur les épisodes interactionnels : questions-réponses qui circulent entre pairs (enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant) dont les dialogues pouvant solliciter à la fois le verbal et le paraverbal contrairement à la méthode traditionnelle où les interactions se limitent uniquement entre l'enseignant et l'apprenant. *«C'est toujours l'enseignant qui a l'initiative des interactions verbales durant la leçon. Les échanges ont toujours lieu entre enseignant – apprenant, jamais entre les apprenants, et sont du type question-réponse.»*[17] La méthode intuitive invite l'apprenant à deviner le sens à partir des images et des sons sans pour autant incomber essentiellement à la traduction, C. Puren fait le point sur la question de l'abstention de la traduction dans la méthode directe : *« À l'origine, l'expression de « méthode directe » désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage. »*.[18] En outre, la méthode répétitive prend le principe de la répétition comme son fondement où l'apprenant restitue les structures de la langue étrangère par le psittacisme et l'imitation acoustique, se faisant de façon intensive et mécanique, des modèles linguistiques sonores produits directement en langue étrangère.

La méthode directe annonce les prémices de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage à travers l'immersion ou le bain linguistique, comme le soulignent J.-P. Cuq

---

[16] Martinez, P., *ibid.*, p. 54.

[17] Stoean, C.-S., *La méthode traditionnelle*, Dialogos 14 / 2006. Téléchargeable : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_StoeanMT_revue_Dialoges.pdf.

[18] Puren, C., 2012, *op. cit.*, p. 82.

et I. Gruca dans cette assertion : *« cette méthode a su soulever toujours les questions d'actualité en didactique des langues »*.[19]

Nous empruntons le schéma ci-après à C. Puren[20] qui synthétise globalement l'organisation intrinsèque de la méthode directe.

(*Cf.* Figure 1 - Organisation interne de la méthode directe, page suivante)

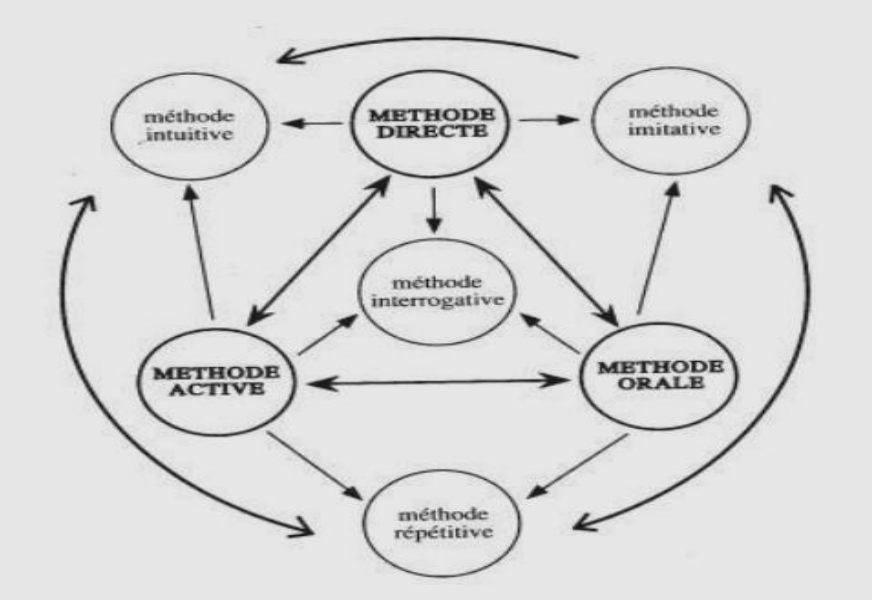


Figure 1 : Organisation interne de la méthode directe

2.2.3. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle

2.2.3.1. La méthode audio-orale

Cette méthode est née vers les années cinquante pour répondre d'abord aux besoins de l'armée, puis elle se transportait, en France, progressivement dans le cadre d'enseignement-apprentissage des langues. Elle prend appui sur deux courants fondateurs : *primo*, le structuralisme américain de type distributionaliste (Bloomfield, Harris et Fries) qui répartit le discours sur deux axes : paradigmatique : l'axe de la distribution des unités linguistiques et l'axe syntagmatique de la transformation des unités de la phrase. *Secundo*, le behaviorisme ou la théorie comportementaliste développée par Skinner (1957) qui mettait l'accent sur le réflexe conditionné *stimulus-réponse-renforcement*, et qui œuvre à développer un comportement automate et mécanique chez la personne apprenante en reléguant toute activité de type mentaliste. De plus, l'oral est placé au premier plan à

[19] Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.,* p. 258.
[20] Puren, C., 2012, *ibid.*, p. 81.

travers la mise en place des *drills*, des exercices structuraux et des dialogues situés dont le trait fondamental est la répétition et la restitution des items en vue de communiquer dans l'immédiat.

Cette méthode renie toute réflexivité sur la langue – activité métacognitive - en fondant l'enseignement sur l'imitation et la répétition où les apprenants eux-mêmes proposent des structures de variations linguistiques calquées sur un modèle syntaxique prototypique. P. Martinez synthétise, dans cette assertion, les idées-forces véhiculées par la méthode active :

> *On constate que deux notions prennent une importance comparable à celle de la priorité à l'oral : la notion de « situation » (qui donne sa signification à la forme linguistique, manifestant une intention du locuteur) et celle de structure linguistique (qui conduit à un modèle reproductible et assimilable par l'apprenant). Les activités d'écoute et de répétition, exercices de manipulation ou drills, s'inscrivent dans une conception de l'apprentissage.*[21]

2.2.3.2. La méthodologie audio-orale et audio-visuelle (SGAV)

Cette méthode est élaborée entre 1950 à 1970 environ, née en complémentarité avec son antécédente, la méthode audio-orale, car elle associe conjointement le son à l'image : le sens de l'image prend toute son ampleur : elle désigne vignette, photo, croquis, maquette… Elle se concrétise à partir de deux listes publiées en 1954 par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) : il s'agit d'un français fondamental premier degré comportant 1475 mots et d'un français fondamental deuxième degré 1609 mots.

La première méthode apparaît *voix et images de France* en 1960 qui traite à la fois de l'image et du son comme supports d'enseignement. Elle véhicule, en fait, le dialogue produit par les locuteurs dans la vie journalière, autrement dit il s'agit de communications orales mariées d'images illustratives qui se focalise sur le sens et la structure globale du dialogue. Inspirée de la méthode Gestalt-théorie ou la psychologie de la forme de Kurt Koffka et la théorie verbo-tonale de Petar Guberina qui met l'accent sur la maîtrise des éléments prosodiques et l'enseignement implicite de la grammaire.

Par ailleurs, le cours en méthodologie SGAV passe par des phases ou moments de cours, comme l'énumèrent J.-P. Cuq et I. Gruca[22] successivement en cinq étapes : la *présentation*

[21] Martinez, P., *op. cit.*, pp. 58 - 59.
[22] Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005, *op. cit.*, pp. 262 - 263.

du dialogue accompagné d'images pour transposer une compréhension globale ; l'*explication* des séquences du dialogue ; la *répétition* s'appuie sur la correction phonétique et la restitution des séquences ; l'*exploitation* vise le réemploi des éléments appris par cœur, et enfin la *transposition* c'est la réutilisation des éléments acquis dans des situations identiques. Compte tenu de la réputation intransigeante accordée aux conversations, l'enseignement de la matière orale occupe le devant de la scène à travers la mise en œuvre des activités de correction phonétique et d'interaction. A ce compte, C. Puren pointe la finalité de la MAV *« Deux grands choix initiaux des méthodologues audiovisualistes que sont la priorité à la communication parlée, dans le cadre d'un ensemble de situations reconstituées par simulation grâce à l'utilisation systématique des aides audiovisuelles.»*[23]
En définitive, cette méthode reconnaît ses limites à cause de l'incapacité de l'apprenant à communiquer dans des situations différentes et de réinvestir (transférer) ses acquis dans une véritable situation sociétale car l'attente est de type communicationnel (socio-culturo-linguistique) et non linguistique tout court (phono-morpho-syntaxique).

2.2.4. L'approche communicative ou notionnelle-fonctionnelle

L'approche communicative, apparue vers les années nonante, ayant pour objectif de développer une compétence communicative[24]. Elle résulte d'un confluent de nombreuses disciplines telles que l'analyse du discours de D. Maingueneau et P. Charaudeau, la linguistique énonciative d'A. Culioli et E. Benveniste, la pragmatique de Searle et Austin et la pragmatique universelle de Habermas qui propose une théorie de l'agir communicationnel s'appuyant sur l'intersubjectivité.[25] Sa pratique s'éloigne de la référence au sujet transcendantal ou le locuteur natif ; et enfin la psychologie cognitive qui accorde une primauté aux activités mentales et à la réflexion dans la résolution de problèmes.
En réaction à la méthode SGAV, elle transpose la réalité sociale en classe de langue à travers des activités simulées qui ressemblent peu ou prou à la réalité sociale. L'apparition de *Threshold Level Englich* 1975 en anglais et *Niveau seuil* 1976 en français dressent un ensemble d'énoncés fonctionnels qui définissent les situations de communication dont l'apprenant est *acteur social* capable de *communiquer langagièrement* et d'effectuer des

---

[23] Puren, C., *op. cit.*, p. 213.
[24] *La compétence communicative n'est pas réduite à un savoir linguistique ou une composante linguistique telle qu'elle est développée par le modèle générativiste ou la grammaire générative transformationnelle (G.G.T.) de N. Chomsky, mais elle prend en considération une gamme de capacités, des ressources verbales et des règles sociétaux. Elle se résume globalement selon les didacticiens tels que D. Hymes, S. Moirand, M. Canal et M. Swain… en trois composantes majeures : socio-pragmatique (contexte), discursive (texte), sémiotique (para-verbal).*
[25] *Nous la définissons comme relation mutuelle qui s'établit entre deux locuteurs dans une communication de type dialogique.*

tâches de type sociétal, comme l'explique Springer *« Le deuxième changement de perspective consiste à tout mettre en œuvre pour aider l'apprenant à devenir autonome dans son apprentissage et à devenir un bon communicateur en langue étrangère.»*[26]

En outre, elle met le point sur la notion de *besoin* étant fondamental dans la réalisation des contenus d'apprentissage, en d'autres termes les contenus se réalisent en fonction de l'urgence communicative : demander son chemin ou son repas, se saluer, informer, s'informer…

Par ailleurs, la compétence communicative s'articule autours de nombreuses composantes : *composante linguistique* qui englobe des connaissances grammaticales, lexicales, syntaxiques liées à la langue ; *composante socioculturelle* portant sur des savoirs relatifs aux normes et aux règles qui régissent l'interaction ; *composante référentielle* par rapport au contexte de production ; *composante discursive* désigne les règles qui structurent le discours… celles-ci contribuent à appréhender le sens et à faciliter la saisie du contexte de production du discours, le même auteur souligne que : *« la compréhension du contexte social est fondamentale si l'on veut que le locuteur sache ce qui est approprié.»*[27]

En effet, l'objectif ultime de l'approche communicative est de développer chez l'apprenant une compétence communicative qui dépasse largement le cadre restreint de la compétence linguistique, qui n'en est qu'une partie fort intégrante : toute communication est conditionnée par des paramètres sociaux, culturels…

Étant donné que le contexte communicatif est déterminé par des relations effectives, il est important d'avoir l'ensemble des composantes pour pouvoir comprendre et se faire comprendre, comme l'affirme Springer : *«Communiquer revient à se faire comprendre et à comprendre des énoncés en situation.»*[28]

Elle préfère et réfère essentiellement les/aux documents authentiques comme support d'apprentissage qui inscrivent véritablement l'apprenant dans une situation de communication : ces documents sont élaborés de manière à ce qu'ils soient plus approximatifs de la réalité :

> *Pour toutes ces raisons, l'approche communicative va préférer les documents dits authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis. S'ils ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authenticité et des types d'échanges qui existent dans la réalité.*[29]

---

[26] Springer, C., 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, OPHRYS, p. 165.
[27] Springer, C., *ibid.*, p. 173.
[28] Springer, C., *op. cit.*, p. 171.
[29] Cuq, J.-P.et Gruca, I., *op. cit.*, p. 267.

La didactique de l'écrit est réhabilitée dès les débuts des années 1990, notamment avec la méthode *Espace* qui accorde une place prépondérante au perfectionnement de l'écrit et aux activités créatives. Aussi met-elle l'accent sur l'apprenant et son action pédagogique, telles l'auto-évaluation, les stratégies d'acquisition et l'induction dans l'apprentissage.

In fine, cette approche introduit de nombreux changements dans le cadre de l'enseignement-apprentissage comme la tolérance, voire la valorisation, de l'erreur comme indice d'apprentissage, l'autonomie de l'apprenant, la focalisation sur le sens et sur le contexte des énoncés… Ces éléments annoncent les prémices d'une nouvelle perspective qui est l'approche actionnelle.

2.2.5. La perspective actionnelle ou co-actionnelle

La perspective actionnelle, née vers les années 2000, reprend quasiment les notions développées dans l'approche communicative en y ajoutant la notion de *tâche* ou l'action sociale, promue par les auteurs du CECR qui est majoritaire à notre ère en didactique des langues. Cette approche met en perspective la tâche collective et/ ou la co-action dans la mesure où toute action sociale se réalise en étroite collaboration avec d'autres pairs. C'est pourquoi, certains didacticiens, entre autres, C. Puren l'appelle *co-actionnelle* au lieu qu'actionnelle *««co-actionnelle» parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions.»*[30]

En outre, l'interaction constitue l'élément puissant de la perspective actionnelle : il ne s'agit pas de parler avec mais d'agir et d'interagir avec l'autre. Dans l'interaction, les deux locuteurs ou plutôt les deux acteurs sociaux alternent interactivement les tours de parole :

> *Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter.*[31]

A ce compte, l'apprenant ne saurait se réduire à un « actif » de classe, étant capable de résoudre des activités communicatives, mais plutôt un acteur social ou *« usager »* pouvant rentrer activement en interaction avec ses pairs et mener des *projets* à finalité sociale.

> *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs*

[30] Puren, C., « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle.», *Les Cahiers de l'APLIUT* Vol. XXIII n° 1 - février 2004 - ISSN 0248-9430.

[31] Puren, C. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle.», *Le Français dans le monde* n° 347, sep.- oct. 2006, pp. 37-40, *Fiche pédagogique correspondante : ''Les tâches dans la logique actionnelle''*, pp. 80 - 81, Paris : FIPE-CLE international.

> *sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.*[32]

Puisque l'objectif primordial, de bout en bout, est l'action sociale, la perspective actionnelle accorde une forte importance à la collaboration et à la coopération avec d'autres personnes issues d'horizons différents possédant de diverses compétences, en ce sens Ch. Puren conclut que la finalité de la perspective actionnelle est de renouer des relations avec autrui et d'accomplir des actes sociétaux : *« Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer (objectif social langagier de l'AC), mais de travailler en continu avec d'autres (de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles) en langue étrangère.»*[33]

Effectivement, l'acteur social mène une réflexion métacognitive sur le travail effectué et sur la langue convoquée pendant la tâche réalisée afin d'harmoniser ses actes et de réajuster ses activités langagières suivant des stratégies bien définies antérieurement :

> *Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits.*[34]

Nous brossons un tableau synoptique qui synthétise globalement l'évolution des méthodes et des méthodologies didactiques : de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle.

Tableau 1 : Panorama de l'évolution des méthodes didactiques[35]

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (Émile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	*lire*	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX[e] siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	*parler sur*	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	*parler avec* *agir sur*	– simulations et jeux de rôles – actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	*vivre avec*	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,…	– propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990-?) – compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le *CECR* (2000-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	*agir avec*	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le *CECR* (2000-?)

[32] Conseil de l'Europe, 2011, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, p. 15.
[33] CECR., p. 18.
[34] CECR, p. 19.
[35] Puren, C., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle.», *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37 - 40.

2.2.6. L'éclectisme, le fatras méthodologique

L'éclectisme est une nouvelle orientation méthodologique proposée par C. Puren qui désigne le recours à plusieurs méthodes et supports didactiques, dont les caractéristiques sont la diversification, la multiplication, la différenciation, la variation, etc.

A cet égard, l'enseignant convoque des méthodes constituées et des supports variés dans les pratiques de classe, comme le souligne C. Puren : *« il y a perception d'éclectisme en effet lorsque les types de pratiques observés sont plus nombreux et diversifiés que ceux prévus par la méthodologie constituée servant de référence à l'observateur.»*.[36] Cet essai, tel qu'il est dénommé par son auteur, s'inspire de l'émergence de l'éclectisme philosophique en France à la fin de XIXème siècle de Victor Cousin, qui est fortement glosé plus tard en raison de son incohérence méthodologique, prenant appui sur la charpente du paradigme de complexité proposé par E. Morin dont l'auteur tire partie de *la boucle récursive* et du fait dialogique ; il distingue soigneusement la complexité de la complication des faits en didactique des langues qui prêtent parfois à confusion.

> *Un problème "compliqué" est un problème dont on ne possède pas encore la solution. Un objet "complexe", par contre, est un objet dont on pense que l'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale ; un problème " complexe " est un problème dont on sait qu'il n'existe pas de solution, ou du moins pas de solution unique, globale et permanente*.[37]

À ce titre, l'éclectisme articule et altère les faits de langues en établissant une sorte d'annexionnisme qui repose sur la transversalité et la convergence linguistique.

> *des mouvements cycliques (alternances de type balancier ou circularités) que j'ai analysés ailleurs : niveau1/niveau2, acceptation/refus de l'héritage, volonté d'assimilation/volonté de spécification par rapport à l'enseignement des autres matières scolaires, prise en compte/rejet des situations d'enseignement/apprentissage, influences réciproques entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères.*[38]

Par là, la résurgence de cette méthodologie apparaît contre les méthodes constituées à cohérence forte, elle met en cohérence-complexe[39] de nombreuses démarches d'enseignement dont la combinaison satisferont les attentes et viseront l'hétérogénéité des

---

[36] Puren, C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, p. 03.

[37] Puren, C., « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13 - 16.

[38] Puren, C., 1994, *ibid.*, p. 40.

[39] *Nous définissons la cohérence-complexe comme un processus à l'intérieur duquel se trouvent des éléments qui sont à la fois en cohérence et en complexité, et qui forment conséquemment une complétude et une coexistence, telle la mise en œuvre à la fois de nombreuses méthodes didactiques : traditionnelle, active, audio-visuelle, communicative…*

apprenants, et s'adapteront aux objectifs assignés par l'enseignant en éradiquant les cloisons étanches entre les méthodologies et en rationalisant la logique d'enseignement.

> *Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [la "nouvelle pédagogie"] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain.*[40]

2.3. 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 d'alors. 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 deviennent houleuses, voire éradiquées. 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.*[41]

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, ou ce que nous dénommons par le bilinguisme parfait. 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

---

[40] Puren, C., « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13 - 16.

[41] 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.

compétence maximaliste ; *différenciée et décloisonnée*, 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.

2.3.1. Les approches plurielles

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.»* [42]

Elles sont restreintes à quatre approches, que nous illustrerons ci-après, dont trois sont orientées vers l'apprentissage des langues : l'éveil aux langues, 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 :

2.3.1.1. 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 Daniel 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

[42] Candelier, M. (coord.), Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, *Conseil de l'Europe*, Version 2 – Juillet 2007, p. 07.

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.*[43]

Ces stratégies sus-citées 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, lui, élucide 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.»* [44]

2.3.1.2. 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.

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.

---

[43] 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.

[44] 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.

Par ailleurs, la didactique intégrée valorise le croisement et le décloisonnement 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 ».*[45]

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 référence et les langues étrangères pour développer une compétence plurilingue chez l'apprenant, à ce propos 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 […]»*[46]

La didactique intégrée est taxable de six principes qui peuvent se récapituler dans le schéma ci-dessous[47].

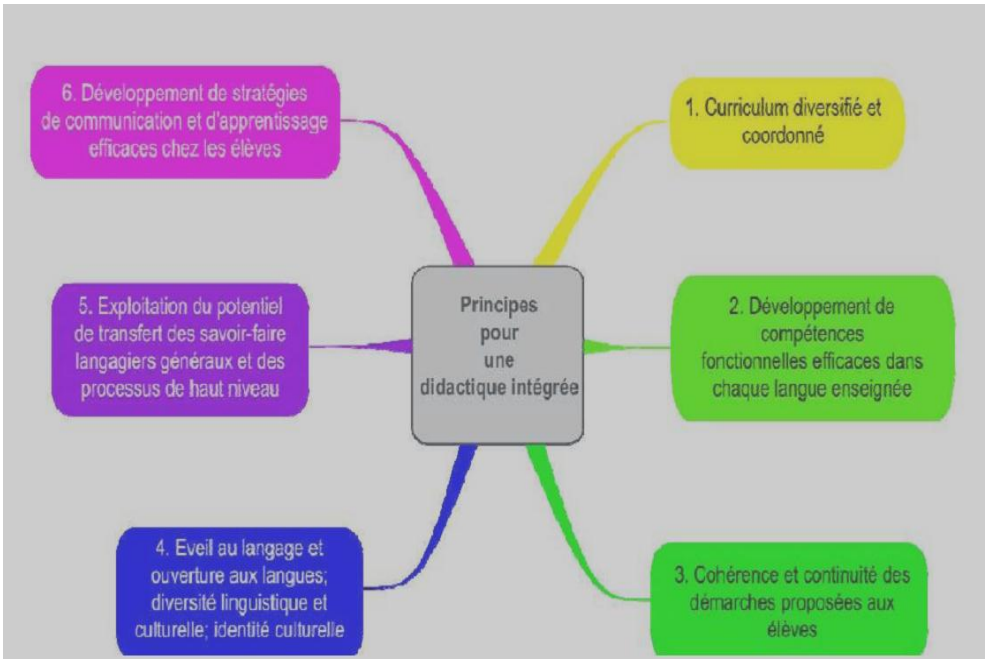


Figure 2 : Objectif de la didactique intégrée

[45] Reissner, Ch., 2015, « la recherche en plurilinguisme », dans Claudia Polzin-Haumann et Wolfgang Schweickard, *Manuel de linguistique française*, Belin/Boston, Walter de Gruyter GmbH, p. 670.
[46] 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 contemporaine, p. 64.
[47] Liss, B., 2011, *La didactique intégrée au service du plurilinguisme : Comment faciliter et rendre plus efficace l'apprentissage des langues d'élèves inscrits en 7e O grâce à un décloisonnement des cours de langues ?* Luxembourg, p. 71.

2.3.1.3. L'intercompréhension entre les langues parentes

Par définition, l'intercompréhension désigne le rapport qui rallie deux 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 Mauron soulignent :

> *…la capacité de comprendre des textes (oraux et/ou écrits) dans une famille de langue en particulier. Sur le modèle des 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 maitrisée par les élèves.*[48]

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.

2.3.1.4. 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 :

> *A 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*

[48] 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.

> *développer des outils d'observation, etc. Bref, des objectifs comparables à ceux de l'EAL.*[49]

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 imbus de cultures diverses, n'est pas uniquement en terme de compréhension et de conception mais de reconnaissance, d'acceptation et notamment de décentration[50] 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.

2.4. Qu'est-ce qu'écrire ?

Ecrire, c'est trans(e)crire, inscrire, traduire et construire un texte.

Ecrire est un acte scriptural qui matérialise les idées abstraites en les incarnant en faits signifiants et perceptibles à l'oeil. Il se définit comme un processus cognitif complexe qui exige à la fois manière et style particulier : d'une part, une manière car écrire suppose le recours à des méthodes rédactionnelles qui encadrent le type d'écrit comme la dessertation, le commentaire composé, l'article scientifique, etc. D'autre part, un style car écrire nécessite un style particulier : littéraire, scientifique, journalistique… dans ce dernier cas, nous pourrions parler des « écrits » au pluriel plutôt que de l'« écrit » au singulier, compte tenu de la diversité des contextes de production, de réception, de la pluralité des langues de production ou ce que M. Rispail nomme « la littéracie plurilingue ou interlinguistique ».[51]

En outre, l'écrit peut s'identifier également par opposition à l'oral qui est, en revanche, volatile et polymorphe.

---

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

[50] *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 Castelloti, 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.

[51] Rispail, M., « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques.», p. 7. Accessible en ligne sous : www.forumlecture.ch-www.leseforum.ch-1/2011.

> *Le terme écrit est tout aussi ambigu : tantôt il s'oppose à l'oral, auquel cas il est nécessaire d'expliciter en quoi il s'oppose : s'agit-il d'une inscription qui serait une simple transcription ou s'agit-il d'un produit s'inscrivant dans un ordre langagier, le scriptural caractérisé par une rupture entre deux univers langagiers antagonistes.*[52]

En ce sens, il est à bien noter que l'écrit est marqué par la *décontextualisation* par rapport à la situation de production effective, car il existe une disjonction bien remarquable entre l'instance de la production et celle de la réception du texte. *« Rappelons que la décontextualisation - ou plutôt la recontextualisation – de l'écrit signifie que l'auteur et le destinateur sont séparés dans le temps et l'espace […]. »*[53]

Par ailleurs, le rapport à l'écrit est explicité par les représentations que se fait l'individu, et tout particulièrement l'apprenant de la norme standard de la langue dans laquelle il produit son texte.

> *Le rapport que l'individu entretient avec le langage écrit - en l'occurrence le français écrit – est fonction de son rapport avec la forme standard de l'écrit, telle qu'elle est enseignée dans les institutions scolaires, garantes de la culture légitime d'une communauté linguistique particulière.*[54]

Enfin, le sujet-écrivant et/ou l'apprenant actualise ses connaissances en fonction de la situation de production qui réactualise et détermine, à son tours, le type d'écrit : *« L'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers. »*[55]

2.5. L'oral, terme inclassable et caméléon

L'oral échappe à toute sorte de définition du fait qu'il s'inscrit dans une perspective extensive et approche transversale. Effectivement, cette matière sonore est polysémique, multiforme et protéiforme, comme le souligne Jean-François Halté dans cette assertion :
*« l'oral est aujourd'hui comme une espèce d'**O**bjet **V**erbal **M**al **I**dentifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on mène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé même avant réellement*

---

[52] Blaser, Ch. et Chartrand, S.-G, (dir.), 2008, *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Belgique, PUN, p. 08.
[53] Onillon, S., 2008, S., *Pratiques et représentations de l'écrit, Éditions scientifiques internationales*, Berne, p. 19.
[54] Onillon, S., *ibid*., p. 62.
[55] Chartrand, S.- G., 2005, « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. », dans Lafont-Terranova, J. et Colin, D., (éds.) « *Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et du sujet-écrivant* », Belgique, PUN, p. 12.

servi.»[56] L'oral, dès lors, est conçu à la fois comme objet et outil d'enseignement ; il est, d'une part, objet d'enseignement ou de « travail » comme le souligne Elisabeth Nannon[57] car l'apprenant est censé prendre conscience des mécanismes régissant le système linguistique de la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, pour pouvoir communiquer et (intér)agir. D'autre part, il est outil ou moyen d'enseignement du fait que les matières – y compris les activités d'enseignement en classe de français - ne s'enseignent que par le biais de la matière orale. À ce compte, il est considéré comme socle fondamental et incontournable dans l'enseignement-apprentissage, il transforme les connaissances déclaratives en procédurales en mettant l'accent de plus en plus sur la dimension pragmatique de la langue, J.-F. Halté l'associe métaphoriquiement au serpent de mer en raison de sa qualité réversible et versatile : *« le serpent de mer pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives.»*[58]

Par ailleurs, l'oral est toujours perçu comme modalité complexe, dialogique et multidimentionnelle car il renferme de nombreuses composantes dont cite Rouba Hassan[59] :

- *composantes psychologiques* qui renvoient aux intentions et à l'image de soi des interlocuteurs ;

- *composantes physiques* désignent la mobilisation de l'appareil phonatoire et mimo-gestuel qui accompagne le discours ;

- *composantes pragmatiques* s'attachent aux conduites langagières requises par la situation de communication ;

- *composantes discursives et langagières* relatives aux conduites discursives (raconter, expliquer, expliciter…) ;

- *composantes linguistiques* renvoient aux connaissances de la langue (phonétique, syntaxe, lexique, grammaire…) ;

---

[56] Halté, J.-F., 2005, « Pour une didactique de l'activité langagière.», dans Halté, J.-F. et Rispail, M., *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 01.
[57] Hassan, R. et Bertot, F. (dir.), 2015, *Didactique et enseignement de l'oral*, Paris, Publibook, p. 13.
[58] Halté, J.-F., 2005, *op. cit.*, p. 02.
[59] Hassan, R., « Entrée en matière : question de l'oral et/ à l'école », dans Hassan R. et Bertot, F. (dir.), *op. cit.*, p. 27.

-*composantes prosodiques* renvoient à l'intensité, à la tonalité vocalique… qui jouent un rôle important dans la détermination sémantique du discours ;

- *composantes métalinguistiques* renvoient à la capacité de contrôler, clarifier et reformuler son discours.

Enfin, l'oral demeure le support de la pensée qui traduit les connaissances mentales en chaînes sonores significatives et signifiantes et qui donne du sens *ipso facto* au non-dit et à l'implicite enseveli dans les paroles, bref il transforme la langue en discours. Toutefois, ce dernier – la mise en œuvre de la langue en contexte – demeure encore énigmatique du fait que le locuteur a coutume de parler sans tenir compte de la propriété intrinsèque de la parole, comme le souligne R. Hassan : *« L'homme habite le langage et il est habitué par lui. Il est tellement naturelle de parler qu'il nous est difficile d'observer cette activité de l'intérieur, de la « décortiquer ».»*[60]

3. Du monolinguisme étatique au plurilinguisme sociétal

3.1. 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 de tout type de variétés linguistiques ainsi que les langues standardisées est devenue la véritable tâche et l'objet incontesté de la recherche en sociodidactique. A ce propos, M. Rispail et St. 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.*[61]

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.

[60] Hassan, R., « Une approche intégrée de l'enseignement de l'oral.», dans Hassan R. et Bertot, F. (dir.), *op. cit.*, p. 42.
[61] Rispail, M. et Clerc, St., *op. cit.*, p. 32.

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 auteurs 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.* [62]

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 d'avoir *ipso facto* une compétence plurilingue qui transforme les connotations négatives associées aux concept de *« transfert »* et *« interférence »* en source de construction d'une identité plurilingue.

3.2. 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 déstructeur. *« 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 ».* [63]

A l'ère du plurilinguisme, le brassage entre les langues et la transgession 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*

---

[62] Rispail, M. et Clerc, St., *ibidem.*

[63] 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.

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.»[64]

Partant de la dimension interactive des langues, l'enseignement plurilingue résulte de la rencontre entre le FLE et les langues acquises ; laquelle l'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 succeptibles d'organiser des configurations variées en fonction des contextes.*[65]

Etant donné que le terme de la maîtrise de la/des langue(s) est disqualifié, voire devenu caduc, l'ensemble des chercheurs et notamment ceux qui prenent l'avant-garde de la didactique du plurilinguisme ou les approches plurielles le " *dévaluent"* et le stégmatisent catégoriquement, 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 vygotskienne qui fait valoir l'idée du dialogue entre les langues et les interactions entre les acteurs. *« […] A quoi s'ajoute une conviction, toute vygotskienne, 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. »*[66]

3.3. L'Algérie, pays plurilingue et multiculturel

Le contexte algérien est façonné puissamment par maintes civilisations qui sont issues des belligérances successives : phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française… A ce titre, cette cohorte civilisationnelle implante des variétés linguistiques et culturelles. En ce

---

[64] Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., *op. cit.*, p. 17.

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

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

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* ».[67] 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.*[68]

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

Notons bien 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 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 ».»*[69]

La position prise contre ces langues s'explique par le prétexte qu'elles ne pssèdent pas une syntaxe et une grammaire stricte ainsi que ne sont pas reconnues par l'instance politique comme langue officielle. 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

---

[67] Taleb-Ibrahimi, Kh., *op. cit.*
[68] Blanchet, Ph. et Martinez, P., 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situation francophone*, Paris, Archives contemporaines, p. 205.
[69] Queffélec, A. et *al.*, 2002, *op. cit.*, p. 35.

qu'il atteste une situation clivée entre le *« dehors »* et le *« dedans »*, voire un hiatus produit entre le sociétal et le scolaire, Abdou Elimam explicite les traits définitoires de cette situation linguistique.

> *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.*[70]

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 charrie, 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. »*[71]

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 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*

---

[70] Elimam, A. « La derdja est une langue » : le maghribi Abdou Elimam, linguiste-chercheur, à L'Expression, publié dans L'Expression le 25-05-2016. Accessible en ligne sous https://www.djazairess.com/fr/lexpression/242316.

[71] Bourguignon, Ch. 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 autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, p. 92.

> *répertoire langagier, des phénomènes d'interlangue, des réactions dans les situations exolingues, etc.*[72]

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. »* [73]

3.4. La discrépance entre le monolinguisme 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 parlures 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.*[74]

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

---

[72] Rispail, M. (dir.), 2012, *Esquisses pour une école plurilingue : Réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan, p. 10.

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

[74] 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.

algérien. Or, cette diversité demeure inconnue, voire scotomisée, massivement par les 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.*[75]

En effet, cette thèse paradoxale se clarifie au mieux, 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 institutionnalisées, 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 »*[76]

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 socio-didacticiens, telle est la fameuse question de l'intégration des langues minorées au sein de l'enceinte 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. *A contrario*, les apprenants, eux, ne disposent pas de la même compétence linguistique : chacun détient des spécificités qui sont en résonnance 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 :

---

[75] 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.
[76] Sebaa, R., *op. cit.*

> *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, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.*[77]

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, telle qu'elles sont mises en relief par Loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, qui promulgue trois articles successifs.[78]

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 si 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 ?

3.5. 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 langagier[79] insulaire 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 assertion, les pratiques langagières du locuteur algérien :

---

[77] 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.

[78] Loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008, p. 34.

[79] Helot, Ch., 2007, cite Sabatier, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, p. 53.

> *Les pratiques langagières de la majorité des 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.*[80]

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 bien 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.*[81]

Cette assertion 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. Etant hétérogène, protéiforme et évolutive, la compétence plurilingue décloisonne 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 mesurerons 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.»*[82]

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. Rispail : *« Le contexte didactique de la classe envisage le*

---

[80] Benhouhou, N., 2014, cite A. Elimam, « École privée, école publique, premiers apprentissages du français pour apprenants bilingues en contexte algérien. », dans Rispail, 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.

[81] 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.

[82] Rispail, 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…»[83]

Dans le contexte scolaire, l'apprenant algérien possède maintes 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.

4. Pour une sociodidactique de la langue de référence

4.1. 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. Cela donne conséquemment l'émergence de la didactique sociale et/ou *contextualisée* d'après les propos de M. Rispail : « *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 ».».*[84]

Cela explique, en gros, que le rapport entre l'école et la société est celui d'inclusion plutôt que de complémentarité. En fait, l'intervention de la sociodidactique comme champ ou sous-discipline de recherche a pour objectif primordial de réduire, voire d'inclure, le social dans le scolaire. Notons bien 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 doivent être pris en charge par l'enceinte de l'école ; cette idée fortement soutenue par Ph. Blanchet en insistant sur la mise en cohérence entre le social et le scolaire et tâche pour laquelle la sociodidactique œuvre depuis trois décennies.

---

[83] Rispail, M. (dir.), 2017, *ibid.*, p. 112.

[84] Rispail, 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).

> *On étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et 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.*[85]

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.*[86]

4.2. 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, ses représentations et de ses variétés langagières. Ces deux pistes réflexives qu'implique notre étude d'investigation.

4.2.1. La sociodidactique au service des langues minoritaires

Socialement, tout locuteur est plurilingue et pluriculturel : il use de maintes variétés linguistiques qui sont co-présentes dans son territoire, et qui à leur tour 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 Ph. Blanchet et S. Asselah-Rahal pointent l'importante jonction

[85] Blanchet, Ph., 2012, *op. cit.*, p. 11.
[86] Rispail, M. (dir.), 2012, *op. cit.*, p. 238.

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.»*[87]

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 positionnement des langues régionales, qui se côtoient et s'entrechoquent jusque dans l'espace institutionnel ; ceci incite socio-didacticiens et sociolinguistes à s'ingénier pour parvenir à un consensus assortissant la société et l'école, comme le note M. Rispail.

> *On y voit entre autres comment cette approche sociodidactique nait 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 pratiques.*[88]

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. Rispail et Ph. 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.*»[89]

Du reste, la sociodidactique comme discipline, apparaissait au début des années nonante, œuvre principalement à rendre vie aux langues minorisées statutairement, telle est la situation de la langue corse défendue par J.-B. Marcellesi et Ph. Blanchet, le francique par M. Rispail, l'arabe dialectal ou le *maghribi* par Kh. Taleb-Ibrahimi et A. Elimam, le

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

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

[89] Rispail, M. et Blanchet Ph., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » », dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.), *op. cit.*, p. 66.

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 allophones pour en faire une source pour l'acquisition et l'enseignement de la langue majoritaire.*[90]

In fine, l'intrusion des langues minoritaires dans le cadre d'enseignement-apprentissage s'avère comme stratégie facilitatrice de l'apprentissage des autres langues, lesquelles aident l'enseignant à débloquer des situations-problèmes 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.

4.2.2. La sociodidactique au service de la contextualisation

L'approche sociodidactique s'intéresse fortement 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 didactique, aux représentations sur les langues, au plurilinguisme, à l'ethnographie de la communication… pour mieux 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 critères sensés dans ses pratiques pédagogiques. M. Rispail explique cette situation en pointant la tâche qui est dévolue essentiellement 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*

[90] Rispail, M. (dir.), 2012, *op. cit.*, p. 242.

> *dans une démarche de projet, qui, à terme, peut les restituer comme produits sociaux et productions socialement pertinentes […].* [91]

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 expérience langagière 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'hétérogénéit*é des apprenants et des situations extrascolaires éclaircit 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 langues premières afin de comprendre les langues à apprendre. Cela donne forme, en conséquence, à un continuum dynamique des langues dont l'entrecroisement et le décloisonnement des langues demeurent un fait incontesté.

4.3. Au-delà de l'universalisme : 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 disciplines connexes telles que la sociolinguistique, au premier chef, qui envisage la langue en société ; la psychologie cognitiviste et comportementaliste qui a pour objectif de dévoiler les mécanismes et les capacités motrices de chaque apprenant ; l'ethnologie et/ ou la sociologie qui cherche à mieux 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. Ph. Blanchet et S. Asselah-

[91] Rispail, M. (dir.), 2017, *op. cit.*, pp. 30 – 31.

Rahal, citent-ils les propos de Porquier et Py, montrent la "*mission*" dévolue au concept du "contexte" en didactique.

> *La notion du 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.*[92]

Chemin faisant, la sociodidactique est à cheval entre deux champs d'étude : sociolinguistique et didactique, autrement dit elle extrapole le contexte de la classe pour épouser l'expérience sociale et examine les faits sociaux pour élaborer à bon escient les contenus d'enseignement-apprentissage.

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, en ce sens M. Rispail et St. 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 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.*[93]

4.4. Sociodidactisation (SD)

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

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

---

[92] Blanchet, Ph. et Asselah-Rahal, S., *op. cit.*, p. 12.

[93] Rispail, M. et Clerc, St., 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, p. 32.

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

4.5. Sociopédagogie (SP)

Cette notion est forgée sous le modèle de psychopédagogie ayant pour objectif d'élargir le champ de l'interprétation des faits langagiers en dépassant le modèle psychologique qui circonscrit l'analyse des phénomènes aux comportements psychologiques – faits latents- de l'apprenant, et la pédagogie tout court qui accorde une importance exclusive au rapport enseignant-apprenant. Toutefois, la prise en compte des déterminants sociétaux notamment LR qui exerce une fonction fondamentale dans l'apprentissage et à laquelle se relie l'identité psycho-langagière de l'apprenant, étant donné qu'elle a un ancrage sociétal et un lien psychologique avec le contexte familial dont il est issu.

En effet, la prise en compte de LR en classe apparaît en tant que facteur dynamisant les interactions entre les co-acteurs de classe : enseignant-apprenant(s) et apprenant-apprenant, et qui consiste, en conséquence, à développer une pédagogie participative et un discours dialogique et interlocutif en classe au détriment de la monopolisation de la parole et la polarisation de la tâche pédagogique.

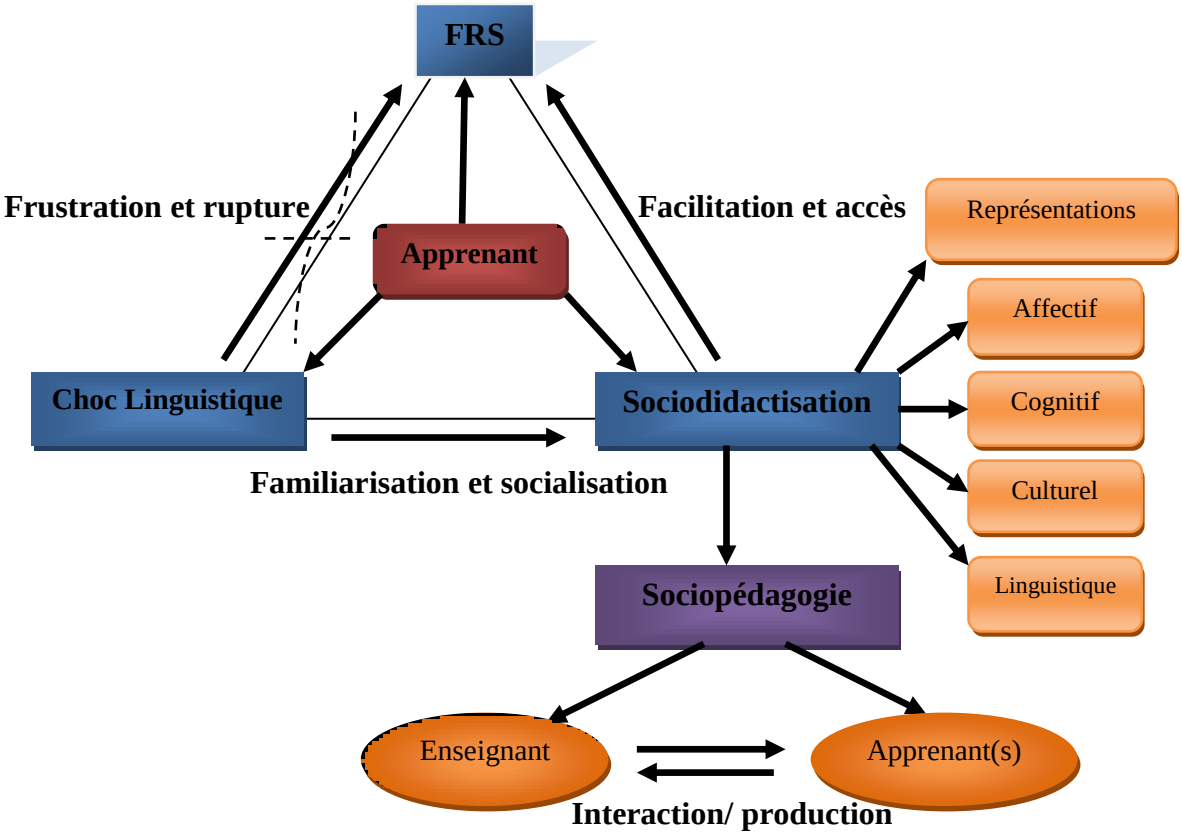
4.6. Choc linguistique (CL)

Cette notion formulée sous le modèle de « choc culturel » d'E. Cohen et de G. Zarate pour désigner une situation d'engouement-étonnement à laquelle ser(a)it exposé chaque apprenant lors de l'appropriation d'une nouvelle langue. En effet, l'effet d'engouement est dû au fait que l'apprenant éprouve une réaction émotionnelle et une fascination face à la découverte d'une nouvelle langue, ayant un système linguistique en partie ou entièrement différent du sien, tandis que cet apprentissage peut provoquer, en outre, un effet d'étonnement ou plutôt de « choc linguistique » car l'apprenant s'expose au cours de l'apprentissage à des effets agitateurs tels que l'anxiété, le malentendu, l'incompréhension des faits linguistiques… Cette situation de l' « *inconnu* » occasionne, par voie de conséquence, une perte de repère et parfois même une angoisse.

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

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

4.7. Théorie du choc linguistique (TCL)



: Relation dynamique

: Frustration

: Rupture

Figure 3 : Théorie du Choc Linguistique (TCL)

Nous esquissons le schéma ci-dessus qui montre le positionnement épistémologique que tient l'apprenant vis-à-vis de l'apprentissage du FRS : d'abord, lorsque l'apprenant passe par les langues minorées vers l'apprentissage du FRS trouve le sens de sa direction ; en d'autres termes, par la phase de *familiarisation* et de *socialisation*, il *accède* alors aisément à l'information ; cela se fait par le biais de la facilitation et du recours à la/aux langue(s) de

référence[94] qui se frayent un chemin vers l'appropriation du FRS. Par contraste, nous remarquons quand il s'oriente vers l'apprentissage du FRS sans médiation didactique, en l'occurrence SD, il est foncièrement exposé à l'effet du CL qui lui occasionne, par voie de conséquence, une *frustration*, voire une *rupture*, qui est le résultat incontesté d'un système linguistique entièrement différent du sien.

Il est à signaler que la *sociodidactisation* apparaît, dans le schéma, comme l'élément phare et puissant qui avalise toute relation didactico-pédagogique, car elle renferme une trame *muti*-dimensionnelle sur laquelle se greffent des traits variés et combinés : l'*affectif* car l'apprenant est déterminé *de facto* par des émotions qu'il éprouve lors de l'apprentissage vis-à-vis de la nouvelle langue ; le *cognitif* qui lui permet de solutionner des problèmes et surmonter des difficultés ; le *culturel* se rapporte à la culture qui est l'arrière-fond de toute pratique menée par l'apprenant. En outre, le trait *linguistique*, car LR constitue le socle fondateur sur lequel se fonde le nouvel apprentissage, et enfin les *représentations* qui s'imprègnent des faits sociaux : tendances, attitudes et perceptions qui guident voire éclaircissent les nouveaux apprentissages.

La *sociopédagogie* en tant que notion qui prend en compte les conditionnements sociétaux de l'apprentissage, notamment le rôle que joue LR dans les interlocutions/ interactions entre co-acteurs en classe.

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

4.8. La langue de référence, une bouée de sauvetage

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

> *De la sorte, le maghribi préparerait une meilleure acceptation-assimilation de l'arabe moderne. Le socle sur lequel repose tout accès à la connaissance (et cela*

[94] *Le pluriel désigne la pluralité des langues référentielles que possède l'apprenant.*

> *dans quelque langue que ce soit), c'est la langue maternelle. La prendre en considération, c'est favoriser les accès à tous les autres savoirs.* [95]

A ce titre, la langue de référence, quant à elle, est conçue comme le « *déjà-là* » sur lequel se greffent les autres langues et qui leur donne du grain à moudre, à ce propos Véronique Castellotti souligne que : *« Lorsque, en effet, une seule langue de référence est présente pour servir de repère aux élèves, pour leur permettre d'asseoir et d'ancrer les nouveaux apprentissages, pour les amener à déduire les premières hypothèses de leur interlangue.»*[96]

Elle consiste, en fait, en établissement d'un pont efficient de transmission du système linguistique acquis aux autres langues à apprendre. Effectivement, elle « fertilise » le terrain d'apprentissage où l'apprenant transfère aisément les stratégies dites acquises de LR aux autres langues à apprendre de manière à faciliter et renforcer son apprentissage, à ce propos V. Castellotti explique que : *« la langue de référence sera très largement tolérée, voire même dans certains cas encouragée […]»*[97]

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

La *rétroaction* est une action en retour sur LR tandis que la *pro-action* est un procédé cognitif projeté sur LE et/ ou apprise[98].

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

De ce fait, l'apprenant met en œuvre divers processus tels que *la simplification, la perméabilité, l'instabilité…* de faire en sorte que l'appropriation de nouvelles langues puisse se clarifier progressivement. A ce propos V. Castellotti corrobore cette thèse : « *[…] des phénomènes diversifiés de rencontre de langues qui peuvent apporter un éclairage*

---

[95] Elimam, A., 2015, *Le maghribi, alias « ed-derija » (La langue consensuelle du Maghreb)*, Tizi-Ouzou, Ed. Franz Fanon, p. 210.

[96] Castellotti, V., 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, p. 11.

[97] Castellotti, V., *ibid*., p. 19.

[98] Puren, C., Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (tâches, rétroactions, évaluations) de la démarche de projet, janvier 2017.

nouveau pour mieux comprendre et expliciter le statut et les fonctions de certaines productions discursives […]».[99]

Enfin, ces processus rendent l'apprentissage possible de LE en débloquant des situations-problèmes et en facilitant l'accès à la compréhension et au sémantisme des mots ; à cet égard, l'apprenant puise dans un répertoire linguistique dont les langues s'entrecroisent afin de (re)construire une compétence communicative transversale, ladite plurilingue.

> *Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour).*[100]

4.9. Les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprenants

Chaque apprenant possède des stratégies d'apprentissage propres à lui : il procède souvent par différentes opérations cognitives et métacognitives afin de s'approprier l'information. Ces opérations dont nous pouvons distinguer deux types : inconscientes et conscientes. D'abord, les opérations inconscientes relèvent d'un processus d'automatisme où l'apprenant, dans la réalisation des tâches, se prend à résoudre des problèmes suivant les patterns cognitifs qui sont déjà mis en place, en cherchant à décalquer les nouvelles connaissances sur les antécédentes.

Tandis que dans les opérations conscientes, l'apprenant prend appui sur des opérations intentionnellement déployées, telles sont les stratégies citées par Frauenfelder et Porquier : *« l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association et l'analogie, etc.»*[101]

A ces différentes stratégies s'ajoutent d'autres opérations de traitement et d'exécution de l'information, ces dernières sont théorisées par Jean-Paul Narcy[102] comme le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, la répétition, l'organisation, etc. Ces stratégies se répartissent en *connaissances déclaratives* qui se réalisent de façon machinale (répétition, organisation, mémorisation), d'autres agissent sur les *connaissances conditionnelles* comme (généralisation, simplification) et les connaissances procédurales qui sont des savoirs menant à des actions (transfert, induction, déduction).

Tout acte d'apprentissage convoque principalement un assemblage de processus d'analyse et de traitement de l'information à apprendre. L'apprenant met en place de nombreuses

---

[99] Castellotti, V., *op. cit.*, p. 18.
[100] Candelier, M., CARAP, p. 8.
[101] Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 117.
[102] Cuq J.-P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 117.

démarches d'analyse et de décortication, citées *supra*, de l'information pour faciliter son appropriation et son applicabilité.

Tableau 2 : Typologie des stratégies d'apprentissage (Boulet, A. et *al.* 1996 : 16)[103]

A) Stratégies cognitives	B) Stratégies métacognitives
1. Stratégies de répétition 2. Stratégies d'élaboration 3. Stratégies d'organisation 4. Stratégies de généralisation 5. Stratégies de discrimination 6. Stratégies de compilation de connaissances	1. Stratégies de planification 2. Stratégies de contrôle 3. Stratégies de régulation
C) Stratégies affectives	**D) Stratégies de gestion des ressources**
1. Stratégies pour établir et maintenir sa motivation 2. Stratégies pour maintenir sa concentration 3. Stratégies pour contrôler son anxiété	1. Stratégies pour gérer son temps efficacement 2. Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail 3. Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien

Par ailleurs, tout comme nous discernons les stratégies d'apprentissage, nous nuançons les différents styles d'apprenants qui forment deux parties connexes et complémentaires. A ce propos, nous évoquerons les styles d'apprentissage qui sont initialement impulsés par David Kolb[104] qui se résument en quatre types dichotomiques : le style convergent et le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur.

Pour les éclaircir, nous brossons ci-après une taxonomie qui donne à voir les propriétés de la tâche imputables à chacun des styles.

[103] Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J., 1996, *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, PUQ, p. 16.
[104] Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J., *ibid.*, p. 119.

Tableau 3 : Les caractéristiques des styles d'apprenants

Types	Portraits
Convergent	-Conceptualisation abstraite. -Expérimentation active. -Contrôle des émotions. -Tâches techniques. -Solution des problèmes.
Divergent	-Expérience concrète. -Observation réfléchie. -Intérêt pour autrui. -Perception diverses des choses.
Assimilateur	-Conceptualisation abstraite. -Observation réfléchie. -Centration sur les idées et les concepts. -Création des modèles. -Valorisation de la cohérence.
Accommodateur	-Expérience concrète et expérimentation active. -Exécution des tâches et implication dans des expériences nouvelles. -Apprentissage par essais et erreurs.

La connaissance des profils d'apprenants permet de proposer des activités adaptées et de façonner les pratiques enseignantes selon les différents niveaux d'apprenants. Or, cette typologie ne doit pas être préconstruite comme des idées reçues qui se mettent en place avant toute pratique pédagogique, en d'autres termes nous éviterons de prendre le modèle idéal de cette taxonomie afin de ne pas répertorier ou cloisonner préalablement les apprenants selon un style particulier, car il est des facteurs psycho-sociologiques qui pourraient entraîner un changement d'attitudes vis-à-vis de l'apprentissage, à ce propos J.-P. Cuq et I. Gruca soulignent :

> *Il faut veiller à ne pas enfermer l'apprenant une fois pour toutes dans une catégorie car il peut aussi avoir des affinités avec un ou plusieurs autres styles, ou même varier de style selon son état de fatigue, d'émotivité, selon la tâche proposée, etc.*[105]

Eu égard à ces stratégies d'apprentissage, il est important de favoriser/ valoriser des tâches de réflexion métacognitive sur les modalités d'appropriation : *auto*évaluation, *auto*contrôle et *auto*régulation des pratiques effectuées. Ces procédures intentionnelles permettent, sans conteste, à l'apprenant de mettre un pied sur la matière à apprendre et l'autre sur la manière d'apprendre afin d'exécuter efficacement des performances scolaires, comme

[105] Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005, *op. cit.,* p. 119.

l'affirme Romainville : *« la capacité de l'étudiant à analyser et à réguler sa propre cognition peut être considérée comme un facteur favorable à l'apprentissage.»* [106]

Ce chapitre mentionne les fameux notions et concepts de la didactique et de la sociodidactique. Il met en relief également le passage de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme en passant par l'approche sociodidactique. En effet, il regoupe les termes clés qui sont inhérents à notre thème de recherche se profilant sur la problématique de l'impact de la langue de référence et des représentations sur l'apprentissage linguistique du FLE.

[106] Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J., 1996, *op. cit.*, p. 30.

CHAPITRE 2

PRÉALABLES SOCIOLINGUISTIQUES

Introduction

Les préalables didactiques que nous venons de développer, dans le chapitre précédent, sont associés au versant sociolinguistique comme un arrière fond important pour bâtir une réflexion sociodidactique.

Dans le présent chapitre intitulé préalables sociolinguistiques, il nous semble opportun de passer en revue la situation sociolinguistique en Algérie. A cet effet, nous brossons un tableau pour sérier les différents statuts des langues : l'arabe littéral, l'arabe dialectal, le tamazight et le français.

Nous examinons, ensuite, de près le concept d'interlangue et celui du répertoire plurilingue de l'apprenant selon une tridimensionnalité : bilinguisme, diglossie et plurilinguisme.

Nous décrirons, en outre, le concept de biographie langagière, depuis sa genèse jusqu'à sa considération méthodologique. Ainsi, nous définissons les représentations, les stéréotypes, l'insécurité linguistique, les interférences et les différentes approches d'alternance codique. Il nous est opportun de nuancer, dans cette lignée, entre l'emprunt et le calque comme deux concepts quelquefois qui prêtent à confusion et qui résultent pratiquement de l'effet de métissage linguistique.

Pour inscrire, en somme, notre étude dans un champ épistémologique, nous définissons trois approches : l'interactionnisme, le paradigme de complexité, et enfin un nouveau concept éclairant qui se dessine récemment dans l'horizon épistémologique, la *simplexité* d'A. Berthoz.

1. Le paysage (socio) linguistique en Algérie

1.1. La situation (socio)linguistique en Algérie

Terme fatigué par les études pléthoriques des sociolinguistes 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 géographie.[107]

[107] Taleb-Ibrahimi, Kh., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I, p. 01, 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010.

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

Cet amas de civilisations implante une pluralité linguistique[108] où chaque poche géographique se dote d'un ou des parler(s) spécifique(s) caractérisé(s) par un "tatouage linguistique" : chaoui, targui, chenoui, mozabite, chleuh, tamacheq…

Nous distinguons une configuration quadridimensionnelle en Algérie[109]: le tamazigh avec ses différentes variations et l'arabes conventionnel, intermédiaire, le français… Cette pluralité langagière pourrait entraîner une situation de conflit, voire de déni linguistique. D'une part, "*le conflit"* se produit sous l'effet de la coexistence de maintes langues et/ ou variétés dont chacune se veut majoritaire, tel est 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'une part "*le déni"* suscité par le fait que chaque langue concourt à avoir un statu quo académique et politique officiel au détriment des autres langues. Quant aux langues régionales ont beau être minorisées, elles jouissent pratiquement d'un usage massif par l'écrasante majorité des locuteurs algériens.

En gros, nous déduisons que la situation (socio)linguistique en Algérie se détermine par les dichotomies paradoxales *spiritualité vs rationalité, quotidienneté vs officialité*[110], en d'autres termes l'arabe classique est spécifiquement consacré au "sacré"[111] et le français est une langue véhiculaire attribuée proprement au domaine rationnel ou scientifique. Ainsi, l'arabe académique est relégué au rang d'une langue officielle tandis que l'arabe dialectal est réservé à l'usage quotidien.

---

[108] *Cf.* Blanchet, Ph., 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.

[109] 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.

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

[111] *En rapport avec la liturgie, tels les chants religieux, les récitations des textes coraniques…*

1.2. Les langues en Algérie entre division et diffusion, diversité et adversité

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

1.2.1. L'arabe scolaire ou littéraire

Dénommée littéraire, littérale, coranique ou classique[112], la langue arabe issue de la famille des langues chamito-sémitiques tout comme l'hébreu, phénico-punique ou moabite. Les grammairiens et les linguistes affirment son existence dans la péninsule arabique quelques siècles avant la naissance du Prophète. Conçue comme une langue sacrée en raison de l'intrusion de certains termes dérivés de la litturgie, ce qui lui confère une dimension de sacralité et de divinité.

Elle est reconnue pour son usage dans l'espace institutionnel, médiatique et la presse écrite… avec la présence des variétés diverses selon différents pays arabes. Au XIX 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 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 langue arabe et le Haut Conseil (HCLA) en 1998 ; en ce sens, Djamila Saadi retrace sa position historique au fil du XX 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.*[113]

Il est à constater que rares sont ceux qui l'utilisent au quotidien, car sa grammaire demeure inextricable pour l'ensemble des locuteurs algériens, excepté ceux qui sont scolarisés. Cela dépassionne le débat scientifique et provoque un clivage au sein des chercheurs, ce

---

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

[113] Saadi, D., « Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues », Fait partie d'un numéro thématique : *Situations du français*, Année 1995, pp. 129-133. Téléchargeable : https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_num_33_2_1397.

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.* [114]

1.2.2. L'arabe dialectal ou la langue minorée

Nombreuses sont les dénominations qui reconfigurent cette langue : inaugurale, première, vernaculaire, naturelle, maternelle et native.[115] L'arabe dialectal constitue la pulsion communicative inconsciente de tous les locuteurs dont la majorité 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, dévalorisées, voire frappées du sceau de l'occultation, sont les langues parlées par l'ensemble des locuteurs algériens. Leur dénégation ou plutôt leur dégénérescence est légitimée au profit de l'officialisation de la langue arabe littérale ou classique qui s'impose consciemment comme langue maternelle 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 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.* [116]

Nous inclurons dans la sphère des "langues algériennes" : la *darija ou le maghrébi*[117] et le berbère, car les deux langues proviennent du punique et de lybique : *le punique* est la langue des carthaginois, la langue officielle du prince numide Massinissa qui a nourri

---

[114] Article accessible sous : www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArts/2002/laroussi.

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

[116] Chriguen, F., 2008, *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*, Alger, Office des publications universitaires, p. 106.

[117] *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.

l'émergence du maghribi et *le lybique* qui a servi au bourgeonnement des langues berbères, comme l'affirme 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.»*[118]

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

Quatre grandes variétés se répartissent le territoire algérien, telles qu'elles sont décrites par Queffélec et *al.*[119] :

- *à l'ouest, l'oranais 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 arabique aux côtés atlantiques.*

En somme, ces langues demeurent réduites au silence, vu leur marginalisation et occultation sur le plan politico-linguistique. En fait, elles sont catégorisables comme secondaires en raison de l'absence du critère de normativisation (publications) et normalisation (officialisation). Au demeurant, le tamazight vient de subir, ces derniers temps, un aménagement linguistique et d'échapper au joug d'occultation en rejoignant le peloton des langues jouissant d'un prestige institutionnel.[120]

1.2.3. Le tamazight, langue native ou identitaire

Elle constitue la langue maternelle de l'immense population de la Kabylie, notamment elle est éparpillée dans des réfugiés au relief ; les principaux parlers amazighs algériens sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui

[118] Chachou, I., *op. cit.*, p. 89.
[119] Queffélec, A. et *coll.*, 2002, *op. cit.*, p. 35.
[120] Elimam, A., *op. cit.*, p. 31.

ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). Ces parlers reconnaissent une minorisation face à l'augmentation de la pression exercée par la politique de l'arabisation et l'islamisation, telle est l'affirmation de 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 génératives notamment).* [121]

En 1980, la revalorisation de ces parlers à travers la création du Mouvement Culturel Berbère (MCB) qui a coïncidé avec le Printemps berbère 1980, ce mouvement revendique la revalorisation de la langue et de la culture amazighes. Il s'ensuit un boycott en 1994 qui s'ouvre 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 met au clair le caractère national, 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 Parlement algérien, le caractère national du tamazight et en amendant l'article de la Constitution algérienne ».*[122]

La langue amazighe, faisant partie du patrimoine culturel et folklorique[123], demeure une langue réservée principalement à l'oral ; cela est dû à de nombreux facteurs : l'absence d'une codification au niveau de la transcription (latin, tifinaght, arabe) ainsi que la non standardisation des normes syntaxiques et grammaticales. S'ajoute à cela, l'arabisation 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 ».*[124]

Tous ces critères cités *supra* et bien d'autres tels que le manque de la formation pédagogique des enseignants en la matière, qui minorent le statut de cette langue, quoiqu'il soit des tendances aussi bien politiques que linguistiques qui revendiquent un aménagement linguistique en faveur de l'officialisation et la généralisation de son enseignement. Comme en témoigne Zahir Meksem : *« tamazight peut être considéré en*

---

[121] Chaker, S., 2005, « Le berbère : de la linguistique descriptive à l'enseignement d'une langue maternelle », dans Rispail, M. et Tigziri, N. (dir.), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement : le cas de la langue amazighe*, Paris, L'Harmattan, p. 167.
[122] Taleb-Ibrahimi, Kh., *op. cit.*, p. 17.
[123] Queffélec, A. et *al.*, *op. cit.*, p. 33.
[124] Cheriguen, F., *op. cit.*, p. 110.

Algérie comme une langue dominée, puisque, jusqu'à très récemment, elle n'était pas prise en compte ni dans la vie sociale, ni dans les institutions, ni dans l'enseignement.». [125]

1.2.4. 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, les établissements scolaires comme langue jouit d'un usage massif et d'un statut politique. *« 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.».* [126]

Du reste, elle est utilisé massivement dans les administrations, les espaces médiatiques ainsi que la presse écrite, le français devient le premier concurrent de la langue arabe ou plutôt la langue véhiculaire du savoir scientifique et de la culture algérienne, Queffélec et Derradji évoquent le statut dont jouit cette langue dans le contexte économique et institutionnel : *« 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 marquée profondément par la francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale.».* [127]

Après l'indépendance du pays, la langue française est extrêmement répandue sur tout le territoire : les lettrés dans cette langue dépassent ceux en langue arabe, car l'enseignement est, à l'ère coloniale et même post-coloniale, dispensé plus en langue française que l'arabe via l'émergence à foison des écoles francophones.

Après l'indépendance jusqu'en 1978, l'enseignement fondamental était bilingue : les matières littéraires s'enseignaient en langue arabe, tandis que les matières scientifiques se faisaient en langue française. A partir de l'année 1989, l'enseignement secondaire est entièrement arabisé ; en contrepartie l'enseignement universitaire dont les filières scientifiques sont dispensées uniquement en langue française. Toutefois, ce déphasage

[125] Meksem, Z., 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle*, décembre 2007, Thèse de doctorat, option des sciences du langage, sous la direction de Rispail, M., Université Stendhal-Grenoble III, p. 34.
[126] Sebaa, R., 2013, *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, Paris, Publibook, p.11.
[127] Queffélec, A. et *al.*, *op. cit.*, pp. 36 - 37.

produit entre le cycle secondaire et universitaire provoque des résultats périclités et 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.*[128]

Suite à ce résultat défectueux, des mesures considérables et des efforts colossaux ont été conjugués afin de pallier ce déficit en y 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'ajoute d'autres actions pédagogiques à cette réforme éducative, telle est la formation intensive 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.* ».[129]

Force est d'admettre que le français devient la langue envahissante dans toutes les aires : scientifique, économique, 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'une part, un outil culturel, car toute langue charrie sa culture et peut être aussi une langue véhiculaire d'une autre culture que la sienne, dont elle est étrangère tout comme la langue française en Algérie qui véhicule la ou les culture(s) algérienne(s) ; en ce sens, R. Sebaa va jusqu'à dire que cette langue est devenue le nœud focal de toute une population.

> *Vociférations aussi tonitruantes qu'inconséquentes et qui ne sont, d'ailleurs, pas nécessairement politiquement codifiées. 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, anciens ou à venir, dont la dimension culturelle constitue indiscutablement le nœud focal.* [130]

---

[128] Chachou I., *op. cit.*, p. 113.
[129] Taleb-Ibrahimi, Kh., 2012, article déjà cité.
[130] Sebaa, R., *op. cit.*, pp. 15 - 16.

2. De l'unicité linguistique à la complexité langagière

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

Les langues sont, en Algérie, caractérisées par le terme *lingua franca* [131]: à l'ouest et notamment dans les villes côtières telles que Mostaganem et Oran dont les locuteurs engrainent quelques mots de la langue de Cervantès dans leur parler quotidien comme les vocables cités par Queffélec et Derradji[132] : *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'éxplique par l'intrusion des espagnols qui a duré trois siècles environ, de la fin de XVe siècle (1592) jusqu'au XVIIIe siècle (1792).

En outre, à l'est, nous pouvons constater que les parlers au quotidien sont égrainés de quelques vocales issus de l'italien à travers les activités commerciales entre les marins italiens et les corsaires algériens. Nous citerons quelques mots ayant un usage abusif tels que *Gusto* (désir, envie, goût), *Numero* (numéro), *Farina* (farine)… Et également dans le domaine toponymique, certaines villes 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)[133].

Au XVI siècle, les Ottomans ont laissé quelques traces linguistiques qui marquent, par conséquent, les régions d'Alger, Béjaïa, 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 ».*[134]

Citons quelques exemples illustratifs qui montrent la présence de la langue turque dans le parler algérien et qui s'intègrent de façon houleuse dans la communication quotidienne : *bâtâria* (batterie de canons ; batterie d'un navire), *bâqlâva et baqlâwa* (espèce de gâteau

---

[131] 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

[132] Queffélec, A., et *al.*, *op. cit.*, p. 39.

[133] 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. 06.

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

fait avec des feuillets de pâte au milieu desquels il y a des amandes pilées formant pâte, coupé en losange et, après cuisson, arrosé de miel), *bâlâk* (peut-être) ; *bâlâk igî* (il se peut qu'il vienne ; semble provenir du), *bèylèk. Beylik* (gouvernement du bey, administration, gouvernement, État ; ce qui est public), *bûrâk* (espèce de petits pâtés faits de viande hachée et d'œufs durs coupés menu, enveloppés de pâte et frits).[135]

De plus, l'enseignement de l'anglais s'est substitué à celui de la langue française en 1991, il est enseigné à partir de la 4ème 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 l'environnement de son enseignement, le français a repris sa place et son hégémonie plus tard.

Notons bien que le parler algérien renferme des vocables empruntés à l'anglais comme *Weekend* (fin de semaine) *Ti-shirt* (maillot en coton), *Baskets* (type de chaussure), *Cédérom* (type de disquette), *O.K.*(d'une orthographe militaire approximative (guerre de sécession américaine) : « **O**ll **K**orect » 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 mots[136] au quotidien : *aɛeggun* (muet), *Zhar* (Chance), *Tchaqlala* (Vacarme), *Qelleb* (Chercher), *Agnin* (lapin), *Joghlal* (Coquillage), *Alwes* (Beau-frère), *Ifker* (Tortue), *Talwest* (Belle-sœur)

Du reste, la langue française ne cesse pratiquement d'exercer son impact linguistique et de façonner largement nos communications au quotidien, à force de son ancrage historique, 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.».*[137] Nous évoquerons, en ce sens, quelques mots comme *Carnet* (petit cahier),

[135] Bencheneb, M.**,** *op. cit*., p. 25.
[136] https://www.bladi.info/threads/mots-dorigine-amazigh-mots-arabe.161610.
[137] Bensekat, M., « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ? », *Synergie pays Riverains du Mékang*, n° 4, 2012, p.p 107–126. Téléchargeable : https://gerflint.fr/Base/Mekong4/bensekat.pdf.

Tabla (table), *Portable* (téléphone portable), *Télévisio* (télévision) *Tomobile* (automobile), *Marcher* (marcher), *Stylo* (plume), *Batterie* (batterie), *Imprimante* (imprimante), *Carta* (carte d'identité), le palmarès est encore exhaustif.

Ces langues se déterminent par la vivacité et la mouvementé, voire la créativité, dont les frontières linguistiques s'effacent pour établir un répertoire plurilingue, en tant que matériau malléable susceptible d'être conjugué dans et selon des situations communicatives différentes. « *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 […]*».[138]

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

Les apprenants algériens s'approprient des répertoires langagiers renfermant 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. Et une fois 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 maternelle et 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.*[139]

L'observateur de la situation sociolinguistique, en Algérie, est frappé d'emblée par l'effet de « *chiasme* » 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.

> *Sous le terme arabe figure deux réalités linguistiques : la langue arabe littéraire (ou classique), la langue essentiellement écrite, réservée traditionnellement à la prière et*

[138] Taleb-Ibrahimi, Kh., article déjà cité.
[139] Grandguillaime, G., 2002, « Les enjeux de la question des langues en Algérie. », dans Bistolfi, R. et Giordan, H., *les langues de la méditerranée*, Éditions L'Harmattan, Les Cahiers de Confluences, Paris, pp. 141 - 165.

> *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.*[140]

Déterminées par le courant structuro-générativiste, les langues se définissent en Algérie par un phénomène d'attraction/ contradiction, voire de conflit/déni, aussi bref qu'elles puissent paraître, qui fermente la stabilité de leurs *status*. C'est pourquoi, certains auteurs vont jusqu'à dire qu'il s'agit de *«la guerre des langues »*.[141]

2.2.1. Le bilinguisme et/ou la bilingualité

Le bilinguisme apparaît comme sujet ayant fait couler tant d'encre depuis les années trente jusqu'aujourd'hui : Léonard Bloomfied retient la formule : « *native-like control of two languages.»*[142] dans laquelle il insère la dimension de "la nativité" et de "la maîtrise" parfaite des compétences linguistiques, dans la mesure où le locuteur use, depuis la tendre enfance, de deux langues à part égale. En outre, François Grosjean rajoute une autre définition qui élucide le concept de la maîtrise *maxima* de la compétence linguistique en deux langues *« the regular use of two or more languages »*.[143] Chemain faisant, A. Martinet, quant à lui, définit aussi le bilinguisme comme la capacité à remanier facilement deux langues : *« le bilinguisme commence à partir du moment où un individu est capable, en deux langues différentes, de se faire comprendre.»*. [144]

Proressivement, ce concept est étoffé et génère d'autres concepts tels que le bilinguisme d'enfance, d'adolescence et celui de l'âge adulte. *« Il faut distinguer entre la bilinguité 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.»*[145] 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

---

[140] Guillaume, G., Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix, *Esprit, Immobilismes au Maghreb*, n° 10, octobre 2004, pp. 92 - 102.
[141] Saadi, D., « Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues », Fait partie d'un numéro thématique : *Situations du français*, Année 1995, pp. 129 - 133.
[142] Bloomfield, L., 1935, *Language*, London, First Editions, p. 56.
[143] Grosjean, F.,1982, *Life with two languages : An troduction to*. Cambridge, London: Harvard University press, p. 01.
[144] Varro, G., 1984, *La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*, France, Press Universitaire de Lille, p. 87.
[145] Moreau, M.-L., 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Sprimont, Margada, p. 95.

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 age 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.*[146]

Nous évoquerons la définition avancée par Jean-Baptise Marcellesi inscrivant le bilinguisme dans une masse parlante, dénommé autrement "*le bilinguisme de masse",* en élargissant 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.*[147]

Soucieux sont les auteurs qui nuancent entre bilingualité et bilinguisme comme Hamers et Banc[148] qui accordent la notion du bilinguisme à la société ou plutôt à l'aménagement linguistique tandis que la bilingualité est relative à l'individu

> *[…] la notion de bilinguisme s'apparente à la notion d'aménagement linguistique du fait qu'elle réfère à l'état d'une société ou 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.*[149]

Elle 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

---

[146] Moreau, M.-L., *ibid.*, p. 95.

[147] Marcellesi, J.-B., Blanchet, Ph. et Bulot, Th., 2003, *Sociolinguistique : Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, L'Harmattan, p. 125.

[148] 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*, volume 67, n° 1 January 2010, p. 56.

[149] El Euch, S., *ibid.*, p. 56.

langues), et enfin biculturelle, monoculturelle en L1, acculturée en L2 ou acculturée anomique (selon l'identité et l'appartenance culturelles).

Le répertoire verbal des apprenants algériens est caractérisé par le phénomène de bilinguisme, car il est déterminé substantiellement par la présence de deux langues, l'arabe littéraire et le français : les deux sont apprises consécutivement. La langue arabe est enseignée comme langue maternelle 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 fait de l'apprenant un locuteur bilingue capable de remanier simultanément deux langues ou des *langues centrales et périphériques*[150], pour ne prendre ici que le modèle gravitationnel de Calvet (1980).

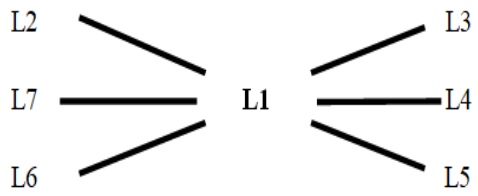


Figure 4 : Modèle gravitationnel [151]

Enfin, le niveau de maîtrise des deux langues varie considérablement de l'une à l'autre en raison de nombreux facteurs pouvant entrer enjeu - dont la maîtrise resterait fait souhaitable chez certains - tels que le volume horaire, la diversité des contextes socio-familiaux, la disparité des capacités cognitives, etc. Tous ces facteurs et tant d'autres peuvent régresser, voire entraver quelquefois, l'apprentissage de telle langue.

2.2.2. 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.»*[152]

---

[150] Moore, D. (dir.), 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, p. 27 - 28.
[151] *Cf.* Moore, D., *ibid.*, Calvet distingue entre L1 (langue « *centrale* ») et L2 à L7 (langues «*périphériques* »), p. 28.
[152] Boyer, H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, p. 49 - 50.

Quant à Psichari, il identifie deux langues parlées dans le contexte grec, dont l'une conçue comme langue hight 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.»*[153]

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*.[154] 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 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 *« 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 standard réservé aux pratiques littéraires et à la communication médiatique, bref il est au domaine de l'écrit, à la liturgie et à l'école. Tandis que l'arabe dialectal ou usagiel[155] réservé aux pratiques ordinaires et aux communications journalières. Comme l'affirme Amirouche Chili :

---

[153] Boyer, H., *ibid.*, p. 50.
[154] Boyer, H., *ibid.*, p. 50.
[155] Sebaa, R., *op. cit.*, p. 59.

> *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.*[156]

Nous constatons aussi un conflit émergeant entre l'arabe classique ou littéraire et le français qui jouissent d'un statut sociopolitique. Elles se retrouvent toujours en coexistance et en compétitivité ; en ce sens, F. Laroussi met en filigrane le souci 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 […] ».* [157]

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.»*[158]

Caractérisée par un chevauchement voire une complexité statutaire, la situation sociolinguistique algérienne engendre un mode de conflit et de compétitivité ce qui donne genèse à un nouveau concept dénommé *« polyglossie »* démythifiant le schéma canonique Fergusonnien ou l'étude de la dualité des langues dans les pays arabes, et notamment en Algérie. Cette tâche est initialement entreprise par William Marçais 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.»*[159]

2.2.3. Le plurilinguisme ou l'intersection des langues

Le plurilinguisme, terme est souvent confondu avec le multilinguisme en raison de la synonymie que revêtent les deux affixes latins *"plures"* et *"multus"* désignant « nombreux

---

[156] Chili, A., 2011, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Paris, Publibook, p. 54.
[157] 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.
[158] Sebaa, R., *op. cit.*, p. 59.
[159] Chachou, I., *op. cit.*, p. 18.

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.*[160]

Hamers et Blanc[161] 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 détermine par un plurilinguisme pratiquement 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 berbère, l'arabe dialectal et le francarabe se relaient pour affronter les besoins pressants de la communication quotidienne.* [162]

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

Somme toute, le répertoire plurilingue résulte de cet amalgame langagier dont l'usager-apprenant trouve refuge au sein de la faisabilité et de la malléabilité de cet ensemble de langues qui lui permet d'enrichir son discours et de lui ouvrir des horizons de communications assez riches. Le modèle ci-dessous[163] représente de manière synthétique

---

[160] Rispail, M.(dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 96.
[161] El Euch, S., *op. cit.*, p. 57.
[162] 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.
[163] Helot, Ch., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme de l'école*, Paris, L'Harmattan, p. 162.

le continuum linguistique qui s'article sur quatre axes globaux : le contexte, le développement, les contenus et les média 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 (plus de 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 interdépendante entre les politiques linguistiques et la complexité des pratiques langagières et réduit également la distorsion possible entre les pratiques déclarées et les pratiques effectuées.

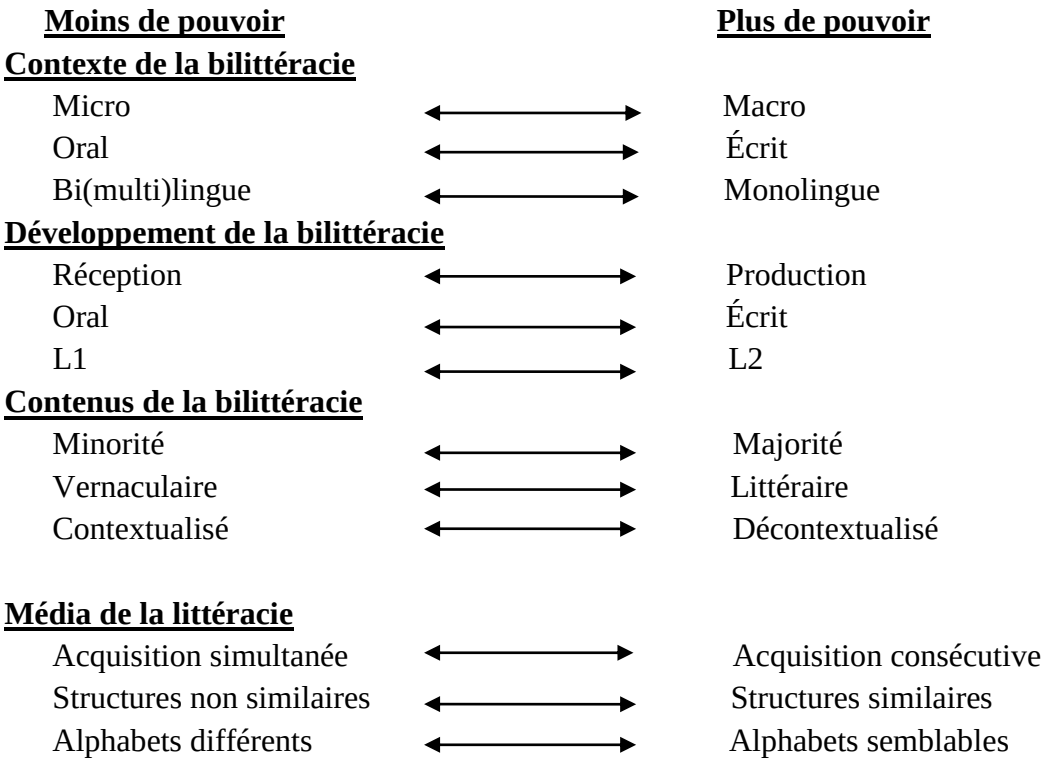


Figure 5 : Les relations de pouvoir dans le modèle des continua
(Hornberger & Skilton Sylvester, 2003, p. 39)

2.3. Interlangue et/ou entrelangue

Désigné par de nombreuses dénominations : système approximatif (Nemerser 1971), compétence transitoire (Corder 1967), dialecte idiosynchrasique (Corder 1971), système

intermédiaire (Porquier 1974) et interlangue (Selinker 1972)[164], l'interlangue est dérivé des théories aquisitionnelles 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. Chomesky *« Children hear incomplete sentences, hésitations, and false strats, and yet are able to construct an internalized grammar that abstracts from the data that they are exposed to. »* [165]. 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 […]»*.[166] En outre, 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 intermediaires d'un apprenant donné puissent être décrites au même titre et selon les mêmes méthodes que n'importe quelle langue naturelIe, à la limite sans référence à la grammaire de la langue-cible.*[167]

Dans la même perspective, Daniel Baggioni souligne que l'interlangue comme *« Etats 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. »*.[168] Par ailleurs, D. de Robillard et D. Baggioni introduisent le concept d'*« entrelangue »* ayant un usage invididuel, stigmatisé et évolutif pour désigner une situation linguistique où la variété revêtit 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*

---

[164] Galligani, St., 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.

[165] Greenbaum, S., 1996, *English Grammar*, New York, De Oxford University Press, p. 28.

[166] Corder, S. Pit, *La sollicitation de données d'interlangue, Langage*, année 1980, 57, pp. 29 - 38.

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

[168] Moreau, M. L., 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Sprimont, Margada, p. 140.

sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates. »[169]

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, dénommée *« dialecte idiosyncrasique »*[170] (Corder, 1980) et un ensemble de règles en langue seconde. Cela présuppose une interaction entre les données possédées par l'apprenant et les nouveaux apprentissages, en l'occurrence le FLE. C'est de l'interrelation et l'interaction entre ces deux 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 microsystèmes, comme un ensemble hétérogène et partiellement contradictoire.».*[171] Au vu des interactions verbales des apprenants algériens dans les pratiques de classe, nous constaterons un metissage linguistique entre les langues acquises et apprises.

> *L'école algérienne est considérée comme l'un des foyers principaux du plurilinguisme : les élèves y arrivent avec des compétences étendues dans des variétés d'arabe algérien ou de berbère. A 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.* [172]

3. La biographie langagière, méthode révélatrice des représentations

3.1. Biographie langagière, édification et identification de l'identité plurilingue de l'apprenant algérien

3.1.1. Biographie comme genre littéraire

Étymologiquement, le terme biographie se subdivise en bipartie « bio » signifie parcours ou vie et « graphie » est l'écriture ou la narration d'une expérience. Elle est conçue, au début, en tant que genre littéraire, autrement dit l'écrivain présente un fait social ou se représente à travers la narration d'un récit de vie.

---

[169] Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 116.
[170] Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 116.
[171] 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.
[172] Mefidene, T., 2009, « Les langues et leurs pratiques en Algérie : le cas d'une classe de langue étrangère.», dans Blanchet, Ph., Asselah-Rahal, S. et Moore, D., (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, EAC, p. 117.

> *La biographie s'est réellement constituée comme genre romanesque au XIXe siècle. Cependant, il est possible de trouver des exemples de récits biographiques dès l'Antiquité. Le terme « autobiographie » est, lui, apparu dans la première moitié du XIXe siècle pour désigner des œuvres telles que Les Confessions (1789) de Rousseau qui ont été à l'origine de la création du genre.*[173]

Dans les romans autobiographiques, l'auteur retrace la vie des personnes imaginaires et parfois même relate son vécu et ses expériences existentielles, par lesquels il se reconstruit soi-même et témoigne de sa société. *« Le biographe est un écrivain créateur de non-fiction, dont la responsabilité est de rendre aux lecteurs les faits tels qu'il les comprend.»*[174]

Cela explique que la vie de l'œuvre est essentiellement tributaire de celle de l'auteur, car elle rapporte plus des vérités vécues que des faits imaginaires, dès lors les théoriciens dissocient la biographie du roman. *« La biographie ne peut être identifié au roman, parce qu'elle s'appuie sur les faits et la vérité historique concernant la personne dont on décrit la vie.»* [175]

Progressivement, ce terme a été transposé dans le domaine de la critique littéraire pour étudier l'œuvre d'art à travers la biographie de son auteur. En effet, les critiques littéraires tels que G. Lanson, St. Beuve, Max Milner et tant d'autres considèrent la littérature comme *spéculum* de l'écrivain qui se montre à travers la mise mots du "moi", comme le note M. Milner *« La littérature est un REFLET : reflet du monde extérieur, mais surtout reflet de la personnalité de l'écrivain.»*[176]

Le rapport entre le producteur (l'auteur) et le produit (l'œuvre) est plus restreint, il est au centre même de la critique littéraire : Ferdinand Brunetière condamne E. Zola pour ses « grossièretés révoltantes » et perçoit dans la personne Beaudelaire le mystificateur doublé d'un maniaque obscène ou J.-P. Sartre qui analyse les véritables conditions de l'écriture chez G. Flaubert, en le désignant par l'écrivain obsédé ou l'idiot de la famille.[177]

Sainte-Beuve écrit aussi en 1882 dans "Chateaubriand jugé par un ami intime" que

> *La littérature, la production littéraire, n'est point pour moi distincte ou du moins séparable du reste de l'homme et de l'organisation ; je puis goûter une œuvre mais il m'est difficile de la juger indépendamment de la connaissance de l'homme même, et*

---

[173] Schneider, M. Ch., *Les genres littéraires - Le roman, la poésie et le théâtre (Fiche de révision): Réussir le bac de français*, Le Petit littéraire.fr, 22 avril 2014.
[174] A.H. Hörmann, P., 1996, *La biographie comme genre littéraire : Mémoires d'Hadrien de Marguerite Yourcenar*, Éditions Rodopi B.V., Amesterdam-Atlanta, p. 41.
[175] A.H. Hörmann, P., *ibid.*, p. 43.
[176] Achour, Ch. et Rezzoug, S., 2005, *Convergences critiques. Introduction à la lecture littéraire*, Alger, Office des publications universitaires, p. 115.
[177] Saint-Amand, D. Quand Sartre (s') explique (par) Flaubert, Recherches et Travaux, numéro71, *L'Idiot de la famille de Jean-Paul Sartre*, Université Stendhal-Grenoble, 2007, p. 187.

> *je dirais volontiers : tel arbre, tel fruit. L'étude littéraire me mène ainsi tout naturellement à l'étude morale.*[178]

3.1.2. Du genre littéraire à l'approche biographique

La terminologie ne manque pas d'être foisonnante pour désigner ce concept nomade : la biographie langagière dénommée : approche biographique, itinéraires biographiques, fragments biographiques, parcours bio-langagier… Elle est apparue pour la première fois dans les travaux de R. Richterich et J.-L Chancerel en 1977 qui permet à l'apprenant de relater ses expériences linguistiques en faisant un retour réflexif sur les apprentissages, son parcours plurilingue ainsi que le contact entre les langues.

> *Les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes.*[179]

En outre, la biographie langagière se conçoit comme outil *« révélateur de savoirs »*[180] qui permet tant à l'enseignant qu'à l'apprenant de (re)connaître leur bi-plurilinguisme et pluriculturalisme en cours en contexte sociétal et scolaire : d'une part, l'enseignant s'informe sur les langues appropriées par l'apprenant. Cela lui facilite *ipso facto* la tâche enseignante ; et d'autre part, la personne apprenante prend conscience du contact des langues ce qui valorise fondamentalement son répertoire langagier, Muriel Molinié l'explique :

> *Outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la biographie langagière désigne désormais toute production langagière de l'apprenant lui permettant d'une part, de valoriser les apprentissages qu'il a réalisés dans le domaine des langues et cultures au contact des autres, et d'autre part, de développer son répertoire plurilingue, pluriculturel.* [181]

En valorisant la diversité des langues et l'interaction entre les cultures, l'apprenant peut développer une compétence réflexive sur les langues, valoriser son identité plurielle et de

---

[178] Achour, Ch. et Rezzoug, S., *op. cit.*, p. 117.

[179] Thamin, N. et Simon, D.-L, 2009, « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières », dans *Carnet d'ateliers de Sociolinguistique*, 4. Accessible sous http : //www.un-picardie.fr/LESCLaP/spip.php ? rubrique101. p. 05.

[180] Rispail, M. (dir.), 2017, *op. cit.*, p. 18.

[181] Molinié, M., 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles.», dans Molinié, M., (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue : Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, n° 39, p. 08.

s'ouvrir à l'altérité. Thamin et Simon conçoivent la biographie langagière comme un outil idéal de recherche dont les objectifs sont multiples[182] :

> *- étudier la complexité des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles ;*
>
> *- mettre en évidence les moments où les répertoires langagiers évoluent, se modifient et s'interroger sur le rôle de la société, des institutions et des individus ;*
>
> *- mettre en évidence l'influence des mobilités spatio-temporelles ;*
>
> *- travailler le statut des langues présentes dans le répertoire d'une personne et leur influence sur l'apprentissage afin de travailler sur les représentations des enseignants pour une meilleure connaissance des élèves et de leur environnement.*

Du reste, la biographie langagière développe une compétence méta-réflexive sur les langues où l'apprenant fait fonctionner un processus métalinguistique en vue de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. En outre, elle met en relief la disparité des niveaux d'apprenants qui permet, en conséquence, à l'enseignant d'harmoniser ses pratiques pédagogiques avec les styles d'apprenants.

Quant aux expériences culturelles, l'apprenant développe un regard altéritaire et une vision optimale vis-à-vis de l'autre et sa culture : *« La biographie langagière favorise également la réflexion sur les styles d'apprentissage, les stratégies et les expériences interculturelles »*.[183] Cela dote l'apprenant d'une compétence métalinguistique, d'une attitude et d'une aptitude inhérentes aux situations interactives, via la reconstitution de soi et la (re)connaissance de l'Autre dans sa diverse diversité, et d'acquérir un ensemble d'expériences qui forment son *« capital culturel »*.[184]

Dans une perspective sociodidactique, somme toute, la prise en compte des paramètres sociétaux et culturels sont considérés incontestablement comme élément puissant et ferment fécond pour déterminer les motifs qui influent sur les représentations des langues, M. Rispail explique que les éléments environnant les langues sont des principes heuristiques commodes pour mieux appréhender la situation didactique. *« La sociodidactique prend en compte les éléments sociaux et culturels qui constituent*

---

[182] Molinié, M., *op. cit.*, p. 07.

[183] Little, D. et *al.*, 2011, *Portfolio européen des langues: Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projet d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 11.

[184] Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R, p. 37.

l'environnement de l'activité d'enseignement. Ces éléments incluent les pratiques, mais aussi les représentations, qui influent sur le réel.»[185]

3.2. Représentations et stéréotypes sur les langues

3.2.1. Représentations

Compte tenu du caractère transversal et multipolaire du concept de représentations, de nombreuses sciences se l'approprient. Nous reconnaissons d'abord sa genèse dans les travaux d'E. Durkheim pour désigner une représentation idéale présente chez un collectif *« Durkheim(1895) fut le premier à identifier de tel objet, comme productions mentales sociales relevant d'une étude de l'« idéalisation collective » ».*[186]

Ensuite, ayant vu le jour dans le domaine de la sociologie, 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.»*[187]

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 rencontrerons 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.»*[188]

Elles ne changent 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 pouvoir les incorporer ; c'est pourquoi, la rupture entre le monde extrinsèque et intrinsèque devient 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.»* [189]

---

[185] Rispail, M., 2017, *op. cit.*, p. 18.
[186] Jodelet, D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 35.
[187] Jodelet, D., *ibid.*, p. 35.
[188] Jodelet, D., *ibid.*, p. 36.
[189] Jodelet, D., *ibid.*, p. 39.

Ce concept est décliné, par la suite, dans le domaine de la sociolinguistique et qui problématise *a fortiori* les travaux de recherche qui portent spécifiquement sur les langues-cultures et leur 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.»*[190]

De ce point de vue, nombreux sont les travaux qui traitent du fonctionnement des langues, leurs relations, leurs statuts, ainsi que 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.»*[191]

A 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, et que celles-ci, au vu de son caractère leitmotiv, peuvent légitimer ou stigmatiser une langue au profit ou au détriment d'une autre, et elles modifient également le contexte sociolinguistique qui à son tour façonne les comportements des locuteurs. A 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 […]».*[192]

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, afluente[193] 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.»*[194]

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

---

[190] Boyer, H, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, p. 41.

[191] 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. 09.

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

[193] *Sujet qui ne cesse d'exercer un pouvoir sur nos comportements au quotidien car elles sont évolutives et changeantes.*

[194] Castellotti, V. et Moore, D., *op. cit.*, p. 09.

« ce concept [les représentations] trouve son importance dans l'observation 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. »[195]

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 qui serait 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 la langue française et la vision négative développée envers les langues minorées résultent de l'effet du "marché linguistique"[196] qui ne cesse d'exercer son pouvoir acharné tant sur les langues en tant que donnée socialement construite que sur les locuteurs eux-mêmes comme acteurs sociétaux qui pourraient subir des discriminations sociétales suivant leur accent, leur façon de parler ou ce que Philippe Blanchet appelle « *glottophobie* ».[197]

3.2.2. Les fonctions des représentations sociales

Les représentations exercent à la fois un pouvoir prescriptif et descriptif 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 en énumérons quatre fonctions[198] 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

---

[195] Rispail, M., *op. cit.*, p. 113.

[196] *Cf.* Bourdieu, P., 1982, *idid.,* la définition du marché linguistique : « *L'économie des échanges linguistiques, le concept l'effet du marcher linguistique comme «[…] ne cesse de s'exercer dans les échanges les plus ordinaires de l'existence quotidienne : témoins les échanges de langues : 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.»,* (La postface).

[197] *Cf.* Clerc, St. et Manchet, C.-R., 2016, *Didactique du français : pour une approche contexualisée 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.

[198] Mamontoff, A.-M., 2010, *Tsiganes & représentations sociales : méthodes de recherche et problématisation*, Bruxelles-Fernelmont, E.M.E & InterCommunication, Sprl, 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 prise 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, ils 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'identification culturelle étant tributaire de tel groupe d'individus.

3.2.3. Stéréotypes

Ce concept remonte au XVIIIe siècle, étant formé de deux mots grecs *stereos* (solide ou figé) et *tùpos* (empreinte, caractère), qui est associé au domaine de l'imprimerie ou de typographie consistant à *« convertir en planches solides d'un seul bloc des pages préalablement composées en caractères mobiles.»*[199] ; puis il est transposé, au XIXe 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 dont 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*

[199] Légal, J.-B. et Delouvée S., 2015, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris, Dunod, p. 13.

> *words, evoke some part of a system of stereotypes, so that the actual sensation and the preconception occupy consciousness at the same time.*[200]

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 et idoine dans le domaine de la sociolinguistique. V. Castellotti et D. Moore affirment que *« Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes.»*[201]

Tout compte fait, toutes les définitions convergent vers des dénominateurs communs : les stéréotypes sont motivés par la rigidité, la stabilité et surtout liés à des éléments doxiques[202] et simples. *« Le stéréotype est le figement d'une représentation et/ ou d'une pratique, 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.»*[203]

Ils se figent comme une sorte d'idéologie et se maintiennent par des pratiques communément partagées sur lesquels fonde l'individu ses perceptions afin d'accéder au sens et de 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 ».*[204]

4. Les phénomènes linguistiques dans les discours des apprenants

4.1. 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*

---

[200] Goin, E., cite Lippmann, W., « Stéréotype », dans Anthony Glinoer 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.

[201] Castellotti, V. et Moore, D., *op. cit.*, p. 08.

[202] Goin, E., *op. cit.*, définition de *« topoï, 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 ».*

[203] 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.

[204] Boyer, H., 2001, *op. cit.*, Paris, Dunod, p. 42.

résultant de la superposition de deux ou plusieurs mouvements vibratoires de même nature, de fréquence identique ou voisine (interférence sonore, de rayons lumineux, etc. »,[205] puis il est 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.»* [206]

La linguistique s'approprie, finalement, ce terme sous la formule "interférence linguistique" par Uriel Weinreich. En ce sens, la définition qui est si significative et fortement 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 : *« L'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues.»*[207]

Par ailleurs, en pédagogie, l'interférence est un type de faute 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 que :

> *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.*[208]

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 de rendre les apprentissages plus faciles. C'est pourquoi, le terme interférence est concurrencé récemment par le concept "transfert" - quoiqu'ils prêtent parfois à confusion. leur 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.»*[209]

---

[205] Kurtz, J.-P., 2014, *Dictionnaire étymologique, lexicologie et historique des Anglicismes et des Américanismes*, Volume 2, p. 665.
[206] Kurtz, J.-P., *ibid.*, p. 665.
[207] Debyser, F., *« La linguistique contrastive et les interférences »*, Langue Française, n° 8, apprentissage du français langue étrangère (décembre1970), pp. 31 - 61.
[208] Debyser, F., *idid.*, p. 35.
[209] 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.

Effectivement, l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde est toujours enclin aux règles de la langue maternelle dont l'apprenant transpose les éléments similaires afin de faciliter les mécanismes régissant la langue étrangère ; à contrario, cette stratégie ne peut toujours être fructueuse en raison de la différence du système linguistique des deux langues. Et cela entrave *ipso facto* l'apprentissage de la langue étrangère. A ce titre, la distinction entre transfert positif et négatif est davantage 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.*[210]

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.*[211]

4.2. L'alternance codique

L'alternance codique est un concept devenu en vogue et fort répandu dans la littérature scientifique, ce dont les définitions sont abondantes jusqu'à parfois leur opposition. 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.»*.[212]

Cette situation d'alternance codique est propre au contexte bi/plurilingue dont les langues se chevauchent et se décloisonnent en formant un faisceau ou un continuum linguistique. En effet, les recherches effectuées, *in situ,* dans les situations créolophones et notamment

---

[210] Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, CLE International, S.E.J.E.R, p. 240.
[211] Debyser, F., *op. cit.*, p. 37.
[212] Gumperz, J.-J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 59.

francophones montrent clairement l'usage alterné de langues ou ce que R. Lafont appelle un *« heurt de deux langues »*.[213]

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 interpropositionnelle) ; le second renvoie à l'utilisation d'un lexème à l'intérieur d'une phrase ou d'une proposition donnée (rebaptisé intrapropositionnelle).

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 citerons respectivement ci-après.[214]

4.3. Les différentes approches

4.3.1. La typologie de Poplack

4.3.1.1. 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 : Thiam[215] 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.

4.3.1.2. 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*

[213] Mabrour, A., cite R. Lafont, 2010, « La production plurilingue : domaines et fonctions », dans Blanchet, Ph. et Martinez, P., *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 66.
[214] Moreau, M.-L. (dir.), 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Sprimont, Margada, p. 32.
[215] Moreau, M.-L., *ibid.*, p. 32.

longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les reproductions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs.» [216]

4.3.1.3. L'alternance extraphrastique ou étiquette

Elle porte respectivement sur l'intrusion des expressions idiomatiques, des dictions, 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"*[217] 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.

4.3.2. La typologie de Gumperz

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

a) Alternance situationnelle : elle dépend du contexte de communication, autrement dit des paramètres extralinguistiques tels que le contexte 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.»*[218]

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.»*[219]

L'alternance cible trois niveaux : phonologique, syntaxique, morphologique. J. Gumperz recense six fonctions de l'alternance codique[220] la fonction de citation, la fonction de désignation d'un interlocuteur, la fonction d'interjection, la fonction de réitération, la

---

[216] Moreau, M.-L., *ibid.*, pp. 32 - 33.
[217] *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.
[218] 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 direction de Benmoussat, B. et Billiez, J. Université de Tlemcen., p. 50.
[219] Queffélec, A. et *al.*, *op. cit.*, p. 113.
[220] Ali Bencherif, M.-Z., *ibid.*, p. 51.

fonction de modalisation d'un message et la fonction de personnalisation *versus* objectivation.

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

La typologie inaugurée en 1988 par L. Dabène et J. Billiez a un rapport, voire une complémentarité[221], 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. Dabène[222] montre la distribution arborescente de différents types d'alternance.

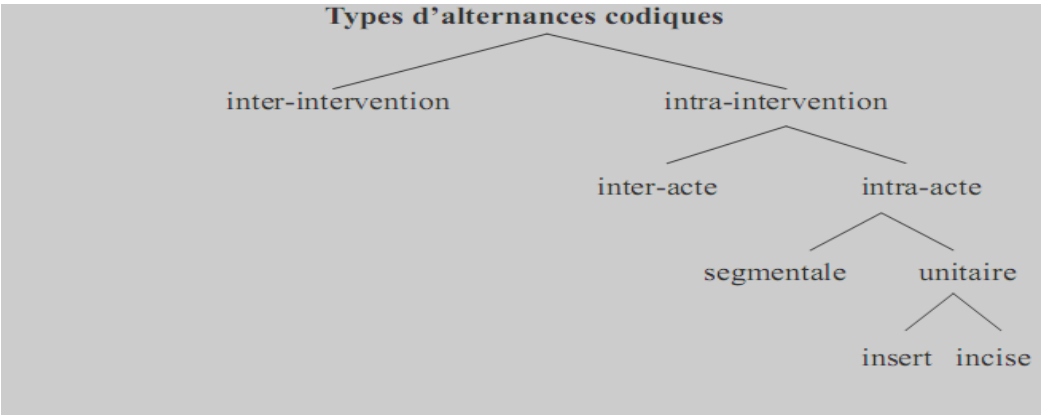


Figure 6 : Typologie proposée par Louise DABENE (1994)

- *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 désigné par le plurilinguisme et le pluriculturalisme où le locuteur opte pour un usage diversifié de langues : l'arabe dialectal, l'arabe littéraire ou *fusha*[223], le

[221] Ali Bencherif, M.-Z., *ibid.*, p. 51.
[222] Ali Bencherif, M.-Z., *ibid.*, p. 52.
[223] Queffélec, A. et *al.*, *op. cit.*, p. 112.

français, le tamazight. En fait, le locuteur, et en particulier l'apprenant met en place, 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'illustre 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 locuteurs et de leurs compétences linguistiques et surtout en fonction du caractère formel/ informel de la situation de communication.* [224]

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 monolingues qui correspond au type conversationnel[225], 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 (**b**arabole au lieu de parabole),* le mixage entre l'arabe et le français (***n'** signii**w** **:** nous signons/ **n**'ré**f**izi**w** pour nous révisons).*

4.3.4. La typologie de B. Py & G. Lüdi

Cette typologie, inaugurée en 2003, qui 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 schéma[226] montre la répartition du code switching en constituants binaires.

---

[224] *Cf.* Taleb-Ibrahimi, Kh., *ibid.*, définition de *« 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.».*

[225] Queffélec et coll., *op. cit.*, pp. 114 – 116.

[226] 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, Ch., Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 94.

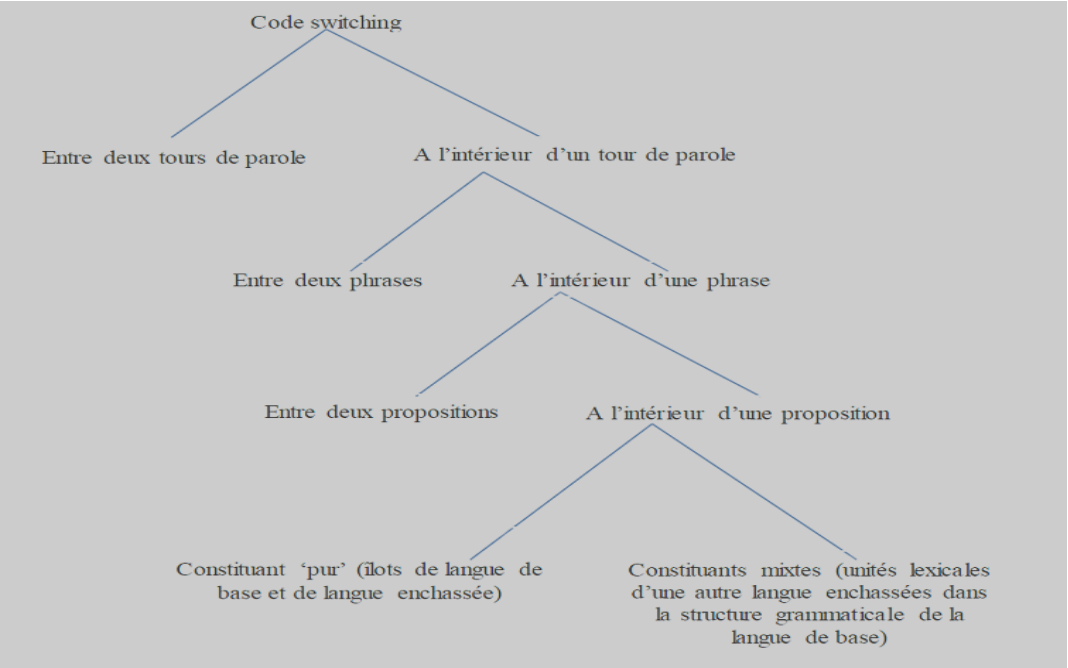


Figure 7 : Typologie de Py et Lüdi (2003)

Le code switching se produit entre deux *tours de parole*[227] ou à l'intérieur d'un tour, entre deux phrases ou à l'intérieur d'une phrase,[228] entre deux propositions ou à l'intérieur d'une proposition. Cette tripartition 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.

4.4. 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 vitaux tout comme les sujets vivants. Ce rapport désigné par l'emprunt linguistique, étant 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 source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes*

[227] *Cf.* Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours,* Paris, Seuil, définition de « *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.

[228] *Cf.* Dubois, J. et *al.*, *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.

> *qualifiés d'emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langues…*[229]

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 une autre qui vise essentiellement l'extension du sens. Nous distinguons, par ailleurs, deux autres types : *emprunt savant* et *emprunt populaire*[230] : le premier caractérise les sociétés linguistiques contemporaines sous l'effet de l'interférence, et le second détermine les langues modernes qui empruntent leur lexique aux langues-mères, comme le rappelle A. Martinet « *[…] 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 prélèvement lexicaux opérés sur d'anciennes langues employées à des fins diverses, parallèlement aux vernaculaires. »* [231]

Il nous semble utile de différencier entre l'emprunt et le calque : quand bien même leur utilisation demeurerait confusément unanime, 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'exemplier donné par J. Dubois et *al.*[232] en est illustratif, dans cette perspective : le mot "réaliser" qui signifie « rendre réel, effectif » a pris le sens de comprendre en calquant le verbe anglais *to realize (il réalise la situation)* ou 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.* [233]

Ces traits caractéristiques de l'emprunt et du claque sont intégrés globalement dans la catégorie des interférences qui relèvent de l'usage plurilingue (plusieurs langues mises en oeuvre).

---

[229] Dubois, J. *al.*, 1994, *op. cit.*, p. 177.
[230] Martinet, A., 1992, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, p. 171.
[231] Martinet, A., *ibid*., p. 171.
[232] Dubois, J. et *al.*, 1994, *op. cit.*, p. 74.
[233] Dubois , J., *op. cit.*, p. 73.

> *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[…]*[234]

Toute langue, tout compte fait, ne saurait survivre en isolement, cela signifie que les langues comme elles peuvent s'enrichir, elles peuvent aussi s'appauvrir lorsqu'elles vivent surtout les unes indépendamment des autres, et cela explique sciemment que les langues ont la propriété biologique[235] tout comme les espèces vivantes. Raison pour laquelle la langue devrait s'ouvrir aux autres langues afin de conserver le trait de sa vitalité linguistique.

Eu égard au caractère dynamique des langues, l'isolation les unes des autres est devenue 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.»*[236]

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 marchant*" que pourraient tenir les langues dans leur contact.[237] À ce propos C. Hagège réaffirme que *« l'emprunt n'est pas le signe d'une menace pour la langue.»*[238]

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

Le concept de l'insécurité linguistique remontre vers les années soixante dix et plus précisément 1976, 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 bourgeoise manifeste un sentiment d'insécurité linguistique du fait qu'elle possède 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*

---

[234] Martinet, A., *op. cit.*, pp. 169 - 170.

[235] Telle sont les études menées par les botanistes : A. Schleicher (1821-1868), G. Haudricourt (savant français contemporain disparu 1986), Linné (inventeur de la taxonomie végétale, considérant la langue comme phénomène naturel).

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

[237] *Nous définissons métaphoriquement « le rapport marchant » comme sorte de transaction langagière que peuvent avoir les langues dans leur interaction.*

[238] Hagège, C., *ibid.*, p. 105.

inconsciemment au maintien de cette dominance. De là, par exemple, les manifestations d'hypercorrection […]»[239]

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 et qui délégitime et discrédite, partant, leurs identités langagières : *« c'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admiration, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire.»*.[240] 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-évaluation[241]- et en imitant la norme linguistique exogène ou ce que nous appelons en d'autres mots l'hypercorrectisme ou l'hypercorrection.[242]

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 incompétence, 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 ».»*[243]

Cette représentation[244] mythique et idéalisée envers la langue de l'"Autre" et la "Norme" linguistique telle que le bon anglais, le bon locuteur français, langue difficile/ facile… produit un effet psychologique qui agit, par conséquent, négativement sur l'auto-apprentissage linguistique et sur la pratique langagière.

---

[239] 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.

[240] Bretegnier, A. et Ledgen, G., (eds.), 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.

[241] *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.

[242] *Cf.* Calvet, L.-J., 2013, *La sociolinguistique*, 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.

[243] Bretegnier, A. et Ledgen, G., (eds.), 2002, *ibid*, p. 11.

[244] *Cf.* Klinkenberg, J.-M., 1999, *Des langues romanes*, Bruxelles, De boeck & Larcier s.a, définition de *« 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.

5. Engagements épistémologiques

5.1. L'interactionnisme

Ce courant est fondateur dans les analyses conversationnelles, qui 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 promptement dans le domaine des sciences humaines (La sociologie 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 »*, et enfin, entre les années 1950-1960 développe E. Goffman « microsociologie » en introduisant deux fameux concepts opposés[245] : *face vs territoire*, H. Sacks, E. Schegloff « ethnométhodologie ») pour signifier globalement les interactions communicatives *«toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs.»*. [246]

En fait, il est conçu comme un ensemble d'actions et de réactions réciproques produites par les acteurs dans une conversation verbale. Et celle-ci 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 un regain d'intérêt pour appréhender l'usage réel du langage.

Ce courant est largement influencé par les travaux de L. Wittgenstein "*Jeux de langage*" qui conçoit l'interaction linguistique comme la logique dialogique et la sémantique des jeux obéissant aux règles de fonctionnement, autrement dit le sens d'un mot n'est que 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 *speeck 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 constatif (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 l'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,

[245] 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.
[246] Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002, *op. cit.*, p. 318.

dénommées autrement la co-énonciation[247]; *« 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) [248] où les acteurs sont ralliés par une relation interlocutive dont chacun revendique *sa place* (Flahoult 1970)[249] 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.»*[250]
Enfin, le concept de *« l'interlocution »* de Francis Jacques nourrit au mieux l'approche interactionniste, comme l'affirme dans cette assertion *« J'ai souhaité dégager le paradigme d'interlocution et l'imposer à l'intention des philosophes […] assure la mise en commun du sens, de la force illocutoire et d'une référence au moins possible.»*[251]

En linguistique, ce courant analyse les conversations verbales 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 »*.[252] 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 joyeuse 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. »*[253]

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

---

[247] *Cf.* Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002, cite A. Culioli, *op. cit.*, définition de *« 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.
[248] 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.
[249] Colleta, J.-M., *ibid.*, p. 51.
[250] Roman, S., 2016, « Habermas, lecteur de J. L. Austin: L'illocution et la perlocution dans le modèle communicationnel. ». *Philosophiques*, 43(2), 441 – 464. Doi : 10. 7202/1038214 ar (consulté le 16-08-2018).
[251] Francis, J., 2007, *L'arbre du texte et ses possibles*, Paris, Librairie philosophique de J. Vrin, p. 58.
[252] Charaudeau, P. et Maingueneau, D., *ibid.*, p. 320.
[253] 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 2e Colloque de *Linguistique Appliquée*, Strasbourg, p. 252.

degré d'interactivité[254] 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 ; nous évoquons cette citation édifiante à l'appui : *« 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.»*[255]

En gros, l'emphase est, dans l'approche interactionniste, mise sur la reconceptualisation des faits et la mutualisation des apprentissages plutôt que 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.»*[256]

5.2. Le socioconstructivisme ou le paradigme interactionniste

Il est apparu suite aux travaux impulsés par J. Piaget et J. Bruner, précurseurs du courant constructiviste, qui conçoivent l'interaction épistémique entre *l'objet* et *le sujet* à travers le mode d'assimilation et d'accommodation où le sujet connaissant s'approprie l'objet de connaissance sous l'effet de la modification de l'entité abstraite (schèmes) de sorte que l'objet soit assimilé, cette opération baptisée par l'accommodation ; en outre, *le sujet*, lui, procède par la modification de *l'objet* d'incorporation de manière à ce qu'il puisse s'y intégrer, ce processus opérationnel dénommé conceptuellement par « 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, Wallon et J. Bruner outrepasse le modèle dualiste réductionniste objet/sujet, en développant une visée triadique de l'apprentissage : le cognitif, le social et le culturel de nature proprement

---

[254] 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.

[255] Kerabrat-Orecchioni, C., *ibid.*, p. 64.

[256] Doehler, S. P., *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 30 septembre 2016. Accessible en ligne sous : http://aile. revues.org/934.

épistémologique, étant donné que les trois axes forment une "*osmose"* et s'articulent de manière engrenée. A 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 enjeu dans la constitution et la validation des savoirs.* [257]

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 classe, 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. »*[258]

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 lui 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*[259] 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 afin qu'il fasse siennes, comme l'illustrent L. Lafortune et *al. « La personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures.»*[260]

En outre, le conflit cognitif est un facteur déterminant dans l'apprentissage, car celui-ci se

---

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

[258] Legendre, M. F., *ibidem.*

[259] *Cf.* Lebrun, M., 2007, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?,* Bruxelles, De Boeck & Larcier, définition de 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.* », p. 124.

[260] Lafortune, L. et Daudelin, C., 2001, *Accompagnement Socioconstructiviste : Pour s'approprier une Réforme en Éducation*, Canada, PUQ, p. 23.

résout à travers le respect de la *zone proximale de développement*[261] de l'apprenant : la personne compétente se positionne en tant que guide ou mentor qui facilite les apprentissages et surtout *étaye*[262] l'apprenant pour surmonter les difficultés rencontrées. Cela s'effectue pratiquement dans une *pédagogie collaborative et coopérative*[263] dont l'interaction est le critère puissant et le ferment fécond. Etant 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.»*[264]

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. A ce titre, les interactions exercent une influence immense 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 de plus en plus 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.»*[265]

---

[261] *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.

[262] *Cf.* Bouchard, C., 2008, *Le Développement Global de L'Enfant de 0 à 5 ans en Contextes Éducatifs*, Canada, P.U.Q., définition de *« 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.

[263] *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 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.

[264] Lafortune, L. et Daudelin, C., *ibid*, p. 25.

[265] Doehler, S. P., « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011. Accessible en ligne sous : http://aile.revues.org/934.

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

Ce paradigme est développé par le sociologue E. Morin qui explique l'état du monde actuel et qui récuse la *simplification-réduction* cartésienne, qui 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 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 résultat 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.»*.[266] Ce principe pourfend 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'enchevêtrement des faits, autrement dit, les parties font partie du tout, et le tout fait partie des parties selon la désignation d'E. Morin *« Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie »*.[267] Cela explicite que les éléments sont intrinsèquement indissociables, et que ce caractère est déjà corroboré par *Gestalt-théorie*[268] ou la psychologie de la forme qui s'est 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* ».[269]

E. Morin exemplifie ceci en nous conférant les premières injonctions socio-familiales et scolaires qui sont présentes en nous, telles la propreté, la politesse, la langue, la culture…

---

[266] Morin, E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, pp. 99 - 10.

[267] Morin, E., *ibid.*, p. 100.

[268] *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, définition de « *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.

[269] *Cf.* St-Yves A., 1986, *Psychologie de L'Apprentissage-Enseignement: Une Approche individuelle ou de groupe*, Québec, P.U.Q., définition de 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 évènements jusqu'alors séparés.»*, p. 27.

celles-ci se produisent par la société en tant que *"tout"* et qui sont inclues systématiquement dans nos pratiques au quotidien.

In fine, la complexité n'adhère pas aux parties extrêmes et disjointes, mais elle 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.»*[270]

Lorsque nous observons qualitativement la situation sociolinguistique en Algérie, nous saisissons un ensemble de traits chaotiques caractérisés par l'hétérogénéité des représentations et la « *complication* »[271] des faits linguistiques et culturels qui sont difficiles à parcelliser au sens morinien (référence au concept du « tout et des parties ») plutôt que la complexité qui abolit les frontières entre les 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*[272] des langues en Algérie est insaisissable en raison du caractère *complémentaire/ antagoniste*[273] des langues : suivant les principes de *l'hologrammie et la récursivité* ; le plurilinguisme algérien se détermine par de nombreuses variétés ou langues (parties) qui forment une langue communément partagée (tout), soit la *darija* ou l'arabe dialectal, à ce titre Ph. 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 notamment pour permettre son homéostasie, c'est-à-dire son adaptation évolutive à son environnement, invitent à considérer que c'est l'ensemble qui donne sens et sa dynamique aux parties qui le constituent, et non l'inverse […]une contextualisation permettrait une meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et le macro, les parties et le tout.* [274]

---

[270] Morin, E., *op. cit.*, p. 136.

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

[272] *Cf.* Queffélec A. *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.

[273] *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.

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

La complexité des faits ne saurait définir *stricto sensu* les langues parlées uniquement par les locuteurs algériens, et tout particulièrement les apprenants, mais aussi la « discrépance » 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*[275] didactique et le *contexte*[276] 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.*[277]

5.4. 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 de neuroscience, qui prend un usage courant dans le domaine du commerce et de la décoration et est utilisé initialement par les géographes en 1950, comme l'explique Alain Perthoz :

> *le mot « simplexité » (en anglais simplexity) 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 […].*[278]

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

> *le cerveau doit trouver des solutions relèvent de principes simplificateurs. Elles permettent de traiter très rapidement, avec élégance et efficacité, des situations complexes, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir. Elles facilitent, dans l'intersubjectivité, la compréhension des intentions d'autrui. Elles maintiennent ou privilégient le sens. Elles peuvent impliquer des détours, une apparente complexité, mais en posant les problèmes de façon originale.* [279]

---

[275] *Cf.* Blanchet Ph, 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*, Socle ENS de Bouzaréah, n° 1 décembre, définition de Situation *: « le réseau ponctuel d'interactions mutuelles directes entre des acteurs-locuteurs ici et maintenant lors d'une observation participante.»*, p. 11.

[276] *Cf.* Blanchet, Ph., 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.»* (ibidem).

[277] Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S., 2009, *ibidem.*

[278] Berthoz, A., 2009, *La simplexité*, Paris, Odile Jacob, p. 10.

[279] Berthoz, A., *ibid.*, p. 17.

Nous empruntons à ce modèle quelques concepts, nous semble-t-il adéquat, 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 une 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.»*[280]

Le deuxième principe dénommé la *« généralisation »* qui 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. »*[281]

D'après essai-erreur, l'apprenant tente de mettre un ensemble de stratégies de transfert, de surgénéralisation, d'analogie (*cf.* Stratégie d'apprentissage) qui lui permettent de surmonter les difficultés langagières. Ces stratégies entreprises correspondent au principe de *« flexibilité et l'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 solution, il ne faut pas qu'il soit plongé dans la complexité.*[282]

Enfin, le « détour », c'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 à saisir. L'exemple donné par A. Berthoz, dans son ouvrage *La simplexité,* 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 au capteur, situé au bout de l'instrument (cœlioscopie) ; ce «détour» facilite la tâche du chirurgien. Cet exemple élucide à bon escient le processus réflexif de l'apprenant : de schématisation, de flexibilité et de possibilité de consulter une "*banque de*

[280] Berthoz, A., *ibid.*, p. 23.
[281] Berthoz, A., *ibid.*, p. 24.
[282] Berthoz, A., *ibid.*, p. 23.

langues"[283] 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 signifiance des mots en référence symbolique. Ce processus transformationnel correspond au principe de *vicariance*[284], 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 émergeant. 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.*[285]

Le présent chapitre offre une vision sur le contexte sociolinguistique algérien et les différentes langues qui le caractérisent. Aussi, il explicite les différents phénomènes liés à la pratique langagière et les représentations que se font les locuteurs.
Au terme du chapitre, nous avons expliqué les approches épistémologiques ayant un rapport avec le contexte sociolinguistique algérien, qui est déterminé par la diversité et la complexité.

---

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

[284] *Cf.* Le Tallec-Lloret, G., 2014, cite Berthoz, « Nouvelles perspectives de recherche en linguistique post-guillaumienne : cognématique et relation interlocutive. », dans Elimam, A. (coord.), *Énonciation et neuroscience cognitive,* Synergies Europe 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.»*, p. 73 - 85.

[285] Le Tallec-Lloret, G., *ibid.*

CHAPITRE 3

CHOIX MÉTHODOLOGIQUE

1. Présentation du cadre général de recherche

Notre recherche s'inscrit dans une approche sociodidactique de terrain englobant à la fois le domaine de la sociolinguistique et celui de la didactique des langues : *« cette approche sociodidactique naît de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables [...]»*[286] Cette intersection entre les deux disciplines exige un travail de compréhension fine du contexte d'investigation à travers, d'une part, le recueil des données auprès des enquêtés en les interrogeant sur les langues parlées, les représentations sur LR ; et d'autre part, une analyse de la situation didactique qui nous permet de saisir l'impact des langues de famille sur l'apprentissage des LE, en l'occurrence le FLE.

Pour ce faire, nous optons pour deux techniques de recherche qui nous permettent d'articuler conjointement les données recueillies de la sociolinguistique (phase déclarative) sur celles de la didactique (phase empirique). *Primo,* nous avons recours à la biographie langagière afin de recueillir des données sur les langues parlées dans le contexte informel (société et famille) et formel (école) et les représentations sur les langues et tout particulièrement celles de famille. *Secundo*, nous procédons tout d'abord à une observation *in situ* de classes de langue (contexte formel), puis une expérimentation à travers une consigne de production écrite donnée à deux classes de pratiques linguistiques différentes, celles-ci sont repérées à partir d'un continuum tracé à la fin des observations de classes : première classe où les apprenants optent *habituellement* pour une seule langue, en l'occurrence le FLE, et l'autre classe où les apprenants ont l'*habitus* de travailler dans des conditions plurilingues - le recours à LR est autorisé, voire valorisé. Cette enquête a pour objectif de tâter le contexte didactique et de déceler l'articulation des langues dans l'espace de la classe, le rôle des représentations et l'impact de LR sur l'apprentissage linguistique du FLE.

2. Visée sociolinguistique

Sur le plan sociolinguistique, nous ciblons les représentations et les attitudes que peuvent avoir les locuteurs vis-à-vis de LR. Aussi interrogerons-nous les locuteurs apprenants et enseignants sur les langues qu'ils utilisent dans la classe du FLE.

---

[286] Rispail, M. et Blanchet, Ph., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de « terrain » », dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 66.

Cette perspective sociolinguistique nous permet d'appréhender au mieux le terrain et de saisir les idées reçues des locuteurs apprenants et enseignants sur les langues de famille. À cet effet, nous concevons une biographie langagière qui permettra à chacun de retracer son expérience langagière. Comme en témoigne M. Molinié dans cette assertion : *« La biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel.»*[287]

Cette enquête nous renseigne, en somme, sur la spécificité du terrain linguistique (contexte socio-familial) et sur le répertoire linguistique dont disposent les locuteurs.

3. Visée didactique

Dans la perspective didactique, nous optons pour une observation de classes, puis nous expérimentons, via une consigne de production écrite, deux classes travaillant dans deux situations linguistiques différentes : *situation plurilingue vs situation monolingue*. En ce sens, nous sommes amené à questionner l'impact de LR et les représentations sur l'apprentissage du FLE.

De ce fait, l'enchevêtrement des langues ou ce que nous dénommons en littérature scientifique par « le plurilinguisme » est conçu en tant que stratégie didactique, dans certaines pratiques de classe, facilitant l'apprentissage des langues, dans la mesure où l'apprenant met en œuvre un *processus métacognitif*[288] lui permettant d'aborder l'apprentissage d'une nouvelle langue à la lumière de ses acquis ou son répertoire langagier. Cette opération de transfert ou transposition des acquis de LR à LE s'inscrit fondamentalement dans une approche bi/plurilingue a des fins didactiques.

4. Recueil des données

Le recueil des données nous livre une palette de réponses telles sont les réponses relatives au contact des langues, aux idées reçues (représentations et attitudes) des apprenants et des enseignants, l'interaction entre le contexte sociétal et scolaire, en d'autres termes nous envisagerons le rapport entre le milieu formel et informel sous l'entreprise de l'approche

---

[287] Molinié, M., 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. », dans Molinié, M. (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, n° 39, p. 08.

[288] *Cf.* Merri, M. et Pichat, M. (coord.), 2007, *Psychologie de l'éducation : L'école*, Bréal. Définition du processus métacognitif : *« Les processus métacognitifs ont pour finalité de permettre à la personne de mieux maîtriser sa propre pensée afin de mieux raisonner et d'être plus efficace.»*, p. 92.

sociodidactique qui vise une épistémologie interactionniste et socio-pragmatique débordant les contours de l'enceinte de l'école.

> *Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement.*[289]

Nous avons placé la focale sur la question didactique en interrogeant les apprenants sur leur LR et son impact sur l'enseignement/apprentissage, en tant que stratégie didactique et en tant que dispositif constructif des autres langues. Ces interrogations illustrent sciemment le rôle que tient la langue première dans l'apprentissage du FLE, comme le souligne Larruy : « *la structure de la langue maternelle peut constituer une aide indirecte pour l'apprentissage de L2 »*.[290]

L'articulation des deux champs d'étude, la sociolinguistique et la didactique des langues, favorise la réflexion sur la *reconceptualisation* des pratiques enseignantes à travers la *contextualisation* du contenu d'enseignement de la LE, sur la *transposition* (transfet positif) des acquis de la LR et sur l'*aménagement* des langues minorées/ minoritaies. C'est la raison pour laquelle la prise en compte de LR est déterminante - langue d'appoint - en tant qu'auxiliaire d'apprentissage qui pourrait impacter positivement l'appropriation des autres langues, du fait qu'elle constitue pour le sujet apprenant l'assise première et le socle incontournable dans toute pratique d'apprentissage.

4.1. Choix du public

Nous avons opté pour les apprenants de 3AS. LV., public de notre recherche. Ce choix s'est porté spécifiquement sur celui-ci en raison de la richesse de son répertoire plurilingue : arabe littéraire, dialectal, français, anglais… Ainsi s'agit-il, d'une part, d'un niveau scolaire constituant l'étape ultime des trois paliers : élémentaire, collégial et secondaire, et d'autre part, le seuil d'éventuelles études supérieures. Ces jeunes scolarisés

---

[289] Rispail, M. et Blanchet, Ph., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, EAC, p. 65.

[290] Larruy, M. M., 2004, « De l'interlangue à l'interaction : balises sur un itinéraire. », dans Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra, C. (dir.), *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier, p. 57.

ont déjà développé une conscience linguistique (éveil aux langues) car ils ont étudié la langue française, durant leur parcours d'apprentissage, pendant plus de huit ans.

Ce faisant, ce public nous permet d'observer de près le changement de codes, les paraphrases, le transfert... En effet, la coexistence de cette pluralité langagière au sein de la classe entre les langues confinées pratiquement dans l'oralité comme l'arabe dialectal, et écrite telle que l'arabe littéraire et le français chez les apprenants de 3AS. LV nous amène à nous interroger dans quelle mesure ces langues peuvent se rencontrer, voire s'interpénétrer. Cette coexistence des langues génère *ipso facto* une incidence des langues parlées sur le français en tant que langue scripturale réduite au premier rang d'une langue étrangère.

Par ailleurs, nous récolterons les biographies des personnels enseignants de 3AS, ceux qui sont chargés précisément de classe de LE, pour viser conformément deux publics en complémentarité, apprenants et enseignants. Ces acteurs nous renseignent sur leurs représentations envers l'usage de LR en classe et l'impact de cette langue sur l'enseignement du FLE.

Tant que nous recueillerons nos données, nous superposerons les représentations des enseignants sur celles des apprenants afin de pouvoir les confronter et d'en dégager le degré de similitude et de divergence, aussi bien que la place que tient la langue de référence en classe de langue. Enfin, nous placerons les déclarations des enseignants sur une échelle « *continuum* »[291] ou interlecte en procédant à un *comptage* de la mise en présence de LR dans leurs discours de manière à tracer un faisceau allant du monolingue au plurilingue avec des intermédiaires. Nous déterminons, dès lors, deux profils d'informateurs : un discours d'enseignant déterminé par une absence ou un taux faible de présence de LR (locuteur soi-disant monolingue) et celui d'un enseignant imprégné, au contraire, d'un taux élevé de présence de LR (locuteur plurilingue). Corrélativement, nous observons les pratiques enseignantes en classe via la mise en place d'une consigne de

[291] *Cf.* Eloy J.-M., 1997, *La constitution du Picard : une approche de la notion de langue*, Peters Louvain-la-Neuve, définition du continum : *« Un paquet de réalisations linguistiques d'une communauté qui se reconnaît peu ou prou deux langues de statut inégal.»*, p. 105.

production orale. A partir de ces observations *in situ*, nous traçons un continuum allant du monolinguisme au plurilinguisme[292] avec bien évidemment des intervalles.

Les deux classes d'enseignants, monolingue et plurilingue, sont expérimentées via la mise en œuvre d'une consigne de production écrite.

4.2. Les techniques de recueil des données

Nous présenterons ci-dessous les méthodes de recueil des données. D'abord, une biographie langagière porte précisément sur les langues parlées dans le contexte sociétal et scolaire, les représentations sur LR et l'impact de cette dernière sur l'enseignement-apprentissage du FLE. Ensuite, nous menons des observations de classes avec une consigne de production orale et écrite, enregistrement audio et tâche écrite ; ce dont l'objectif est de connaître l'impact des représentations et de LR sur l'apprentissage du FLE.

4.2.1. Biographie langagière ou boucle réflexive

Le choix de cette technique de recherche permet d'articuler à la fois le parcours de vie et la trajectoire linguistique, comme le souligne M. Molinié : *« l'intérêt pour les biographies langagières semble témoigner d'une volonté institutionnelle récente d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages », notamment dans le champ de la didactique des langues.».* [293] Effectivement, l'apprenant de 3AS. LV. et les enseignants possèdent un répertoire linguistique fort fécond, compte tenu de l'itinéraire scolaire et du contexte sociétal, ainsi que la complexité des usages linguistiques en Algérie qui les rend des locuteurs pratiquement plurilingues ; cela nous permet de retracer leur biographie langagière via la reconstitution de leurs parcours linguistiques.

Par souci de rigueur méthodologique, nous avons opté pour un entretien semi-directif ou *centré*[294] qui nous offre la possibilité de recueillir des données approfondies et appropriées:

---

[292] *Cf.* Eloy, J.-M., 1997, cite Prudent (1980), différencie entre diglossie et bilinguisme et continuum *« […] en parlant de continum dans la pratique langagière et diglossie, voire bilinguisme, dans l'opinion sur la langue.», ibidem.*

[293] Molinié, M., 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue». Agence Universitaire de la Francophonie. *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, Éditions des Archives Contemporaines, pp. 144 - 154. Accessible en ligne sous https : // hal-univ-paris 3.archives-ouvertes.fr/hal-01448684/document.

[294] Combessie, J.-C., « L'entretien semi-directif », dans *La méthode en sociologie* (2007), La Découverte, p. 24 - 32. Accessible en ligne sous : https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie-9782707152411-page-24. Mis en ligne sur Cairn. Info. le 01/01/2011.

> *La méthode la plus courante et la plus appropriée à la majorité des cas est l'entrevue semi-dirigée, car elle permet d'aborder les thèmes et les questions spécifiques identifiés à partir de notre cadre théorique, tout en restant ouverte aux éléments imprévus qui pourraient être apportés par les personnes.*[295]

Dans ce sillage, nous nous positionnons en tant qu'acteur qui oriente les questions suivant un guide d'entretien comprenant des thèmes relatifs aux objectifs assignés à la recherche, et nous participons également à la prolifération des propos de l'enquêté tout en veillant à ne pas l'influencer et orienter son discours. Celui-ci peut déployer sa pensée en exprimant en toute liberté son parcours linguistique et ses intentions vis-à-vis des langues. *« […] l'entretien n'est pas une discussion, il s'agit pour l'enquêteur de prendre le temps et d'instaurer un climat propice pour que l'interlocuteur soit en confiance et puisse exprimer librement les informations qui intéressent l'enquête.»*[296]

Dans le même ordre d'idée, notre positionnement alors est à cheval entre la liberté de la parole de l'enquêté et la directivité de l'enquête : *« C'est ce que l'on appelle un entretien semi-directif, un entretien qui oscille constamment entre la liberté qui favorise la parole et la directivité qui répond aux exigences de l'enquête.»*[297]

Pour faire suite à la reconstruction des données que sont des biographies langagières, nous procéderons à une analyse qualitative en brossant l'identité plurilingue, dans sa complexité, étant propre à chaque apprenant et enseignant ainsi que leurs représentations sur LR, car tout discours est imprimé pratiquement par les intentions de son énonciateur.

4.2.1.1. Enquête et informateurs

L'enquête de terrain est menée en 2019 auprès des locuteurs qui sont au nombre de 10 enquêtés (5 enseignants et 5 apprenants), il s'agit d'un échantillon hétérogène et aléatoire car nous n'avons aucun bon critère pour déterminer *a priori* notre population.

Nous récolterons nos données en nous appuyant sur des critères variés tels que l'âge, le contexte, etc. afin d'attester une relative représentativité de notre travail d'investigation. En ce sens, nous nous sommes focalisé sur des enseignants coordinateurs travaillant dans des établissements différents et distants.

Il est à noter que nous distinguons, dans nos entretiens avec les deux panels, les syntagmes dénominatifs de « *langues de famille* » et de « *langues de référence* » étant donné que le

[295] Mongeau, P., 2008, *Réaliser son mémoire ou sa thèse*, Canada, P.U.Q., p. 97.
[296] Hampartzoumian, St., 2013, *Réussir sa licence de sociologie*, Studyrama, p. 120.
[297] Hampartzoumian, St., *ibid*., p. 120.

premier terme est associé à la dimension sociolinguistique, autrement dit, il vise les langues institutionnellement minorées et le second est didactique qui est utilisé et valorisé dans le contexte institutionnel. Nous optons pour ces deux termes, dans notre enquête, tout en bannissant le recours au terme de l'arabe dialectal ou autre pour deux raisons : l'une épistémologique et l'autre méthodologique. *Primo,* d'un point de vue épistémologique, il ne s'agit pas uniquement de l'arabe dialectal ou classique comme langues référentielles, mais aussi d'autres langues et/ou variétés qui ont une référence sociétale telles que le tamazight avec ses différentes variantes. *Secundo,* selon une visée méthodologique, nous avons recours au terme générique « langues de famille » ou langue de référence pour échapper à la discrépance que pourrait occasionner cette discrimination linguistique et qui orienterait, voire biaiserait, partant, la/ les réponse(s) de l'enquêté, comme l'affirme Chachou :

> *L'image sollicitée, volontairement ou pas, par l'enquêté est directement inspirée du statut de la langue suggérée, dans et par la question. A ce type de questions s'ajoutent les dénominations des langues souvent orientées idéologiquement comme le montrent les qualificatifs comme « classique », « dialectal », « mélange », etc. Ces derniers sont susceptibles de biaiser la réponse de l'enquêté en l'orientant favorablement.*[298]

4.2.1.2. Biographie des apprenants

Nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif qui nous permet d'aborder le thème central de notre recherche. Nous le constellons autour de trois axes globaux :

- *le répertoire plurilingue (langue de socialisation et de scolarisation) ;*
- *les représentations sur l'intégration des langues de famille en classe de FLE ;*
- *l'impact de LR sur l'apprentissage linguistique du FLE.*

A ce compte, nous répartissons ces grands axes en deux perspectives : l'une sociolinguistique qui vise fondamentalement le contexte formel des langues et l'autre didactique circonscrivant les questions relatives au contexte informel de la classe.

Les questions posées dans cette perspective sont enracinées particulièrement dans le contexte sociétal qui visent, au premier chef, la socialisation des langues ou le marché linguistique au sens de P. Bourdieu (*cf.* Les représentations : chapitre 2) et les représentations que se font les apprenants des langues de famille en classe de FLE.

[298] Chachou, I., 2018, *Sociolinguistique du Maghreb*, Hibr Éditions, El-Biar, Alger, p. 86.

1- Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage ? Avec qui ? Où ?

Par l'entremise de cette question, il s'agit d'approcher le vécu linguistique de l'apprenant en visant son parcours de vie et langagier tels l'entourage, les langues parlées au sein de la société et de la famille …

2- Quelles sont les langues que vous parlez en cours de FLE ? Pourquoi ?

Cette interrogation nous permet de discerner, d'une part, les langues qu'utilisent les apprenants en contexte scolaire et tout particulièrement la classe : soit ils utilisent généralement la langue française apprise à l'école, soit celles qui sont acquises ou parlées dans le contexte informel, à savoir la famille et la société. Ainsi, les raisons qui les incitent à recourir à telle ou telle langue.

3- Y a-t-il des langues que vous aimez ou détestez ? Lesquelles et pourquoi ?

Cette question met en évidence la langue que l'apprenant préfère parler, ainsi voulons-nous déceler précisément la langue à laquelle il accorde tant d'importance dans le but de mettre en évidence, par conséquent, ses représentations sur la ou les langue(s) qu'il privilégie et les raisons saillantes qui le poussent à prendre telle tendance. Lesquelles relèvent tantôt de la motivation personnelle, tantôt des pratiques socialement partagées.

Dans ce volet, nous abordons, tout d'abord, les questions relatives au contexte de l'enseignement-apprentissage des langues, et plus précisément les langues que le locuteur apprenant utilise dans le contexte scolaire ; en d'autres, termes il s'agit tout particulièrement des langues de la scolarisation (apprentissage). De plus, nous esquissons une question fondamentale quant à l'impact de LR sur l'apprentissage du FLE.

4- Aimez-vous le cours de langue ? Pourquoi ?

Cette question amène l'apprenant à nous informer de sa tendance en regard du cours de FLE et ses représentations sur la/ les langue(s) qu'utilise l'enseignant en classe.

5- Que pensez-vous de l'usage de la langue de famille en classe? Pourquoi ?

Par le biais de cette question, l'apprenant révèle ses représentations sur la mise en œuvre des langues de famille en cours de FLE : il explicite, d'une part, les raisons intrinsèques telles que sa préférence et son rattachement à telle ou telle langue ; et d'autre part, les

raisons extrinsèques inhérentes à l'apprentissage comme les procédés dont il se sert pour apprendre tels que la facilitation, la compréhension, l'exemplification …

6- Que ressentez-vous lorsque l'enseignant parle votre langue de famille en classe ? Pourquoi ?

Cette question amène l'apprenant à nous informer de ses représentations lorsque l'enseignant utilise ses langues de famille en classe du FLE et les motifs qui le poussent à réagir de telle ou telle sorte.

7- Quand l'enseignant vous demande de ne pas parler votre langue de famille, que ressentez-vous ?

Par cette question, l'apprenant met en évidence ses représentations au regard de la réaction de l'enseignant qui l'empêche de se référer à sa langue de famille en classe.

8- Que faîtes-vous, en classe, lorsque vous ne trouvez pas des mots ou expressions ? Que se passe-t-il ?

Compte tenu de la disparité de la situation sociolinguistique en Algérie, nous voulons, tout d'abord, faire émerger le rôle que tient LR pour chaque informateur. Effectivement, les apprenants sont issus des contextes différents dont chacun possède un parler spécifique sur lequel il prend appui lors de l'apprentissage.

9- À votre avis, quand vous employez votre langue de famille, cela vous aide à apprendre la langue française en classe ? Que pensez-vous de cette pratique en classe ?

Cette question amène l'apprenant à nous informer de l'impact de LR sur son apprentissage linguistique du FLE. Il esquisse un tour d'horizon sur son parcours tout en mettant en relief l'impact de cette langue. Celle-ci pourrait constituer un dispositif d'apprentissage au moyen duquel l'apprenant résout les situations-problèmes et surmonte les écueils linguistique rencontrés.

En effet, tout apprenant est évidemment subordonné à sa LR ; celle-ci est réputée comme

habitus[299] langagier auquel l'apprenant se réfère constamment dans le but de comprendre et se faire comprendre ; elle est aussi la langue la plus sollicitée dans l'apprentissage en y traduisant et en y produisant.

4.2.1.3. Biographie des enseignants

Nous optons pour la biographie de 05 enseignants du cycle secondaire, et plus précisément ceux étant chargés de classes terminales LV. afin de récolter des propos sur le répertoire linguistique et sur l'impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE. Il s'agit de recueillir également des données sur les représentations envers cette langue ainsi que leur recours à celle-ci comme stratégie d'enseignement dans les pratiques de classe de FLE.

Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif comprenant **09** questions ouvertes accompagnées d'explicitations complémentaires afin de les éclaircir : le choix de celles-ci a pour objectif de donner libre court à l'enseignant afin de relater son expérience langagière et ses pratiques enseignantes sans l'orienter ou le contraindre et d'appréhender, autant que faire se peut, les faits approchant de la réalité. L'ensemble des questions s'articule sur 03 thèmes principaux :

- *le répertoire plurilingue (contact des langues en classe de FLE) ;*
- *les représentations sur l'intégration des langues de famille ;*
- *l'impact de la langue de référence sur la situation d'enseignement-apprentissage du FLE.*

Cette catégorisation oriente thématiquement l'enquêté et évite tout égarement de réponse, comme en témoigne Vilatte dans ce passage. *« Le regroupement par thèmes canalise l'attention de l'enquêté [...] ».*[300]

Il est à bien noter, en ce sens, que nos questions, de prime abord, visent des données de type qualitatif. Celles-ci se déclinent en deux démarches : d'une part, la démarche mise en

[299] *Cf.* Montoussé, M. et Renouard, G., 2006, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, Bréal, définition de l'habitus : « *il désigne sous ce terme l'ensemble des goûts et des aptitudes acquis par un individu au cœur du processus de socialisation. L'habitus est non seulement un système de préférence mais également un système générateur de pratique. Conformément à ses goûts, chaque individu a un comportement cohérent qui lui semble naturel mais qui est le produit de ses expériences sociales.* », p. 62.

[300] Vilatte, J.-C., *Méthodologie de l'enquête par questionnaire, Formation « Évaluation* », 1er - 2 février 2007 à Grisolles.

œuvre par le personnel enseignant dans ses pratiques pédagogiques ; et d'autre part, celle mise en pratique par la personne apprenante en classe.

Tout d'abord, nous interrogeons l'enseignant sur les langues qu'il utilise en classe, ses représentations sur LR et l'impact de cette dernière sur l'enseignement-apprentissage linguistique du FLE.

En outre, l'enseignant est amené à nous faire montrer également ses représentations sur les pratiques linguistiques de l'apprenant : le mélange des codes, la référence à la langue première et les motifs qui le suscitent ou l'incitent à y recourir.

1- Parlez-moi des langues que vous utilisez en classe ? A quelle fréquence ?

Cette question convie les enseignants à nous informer du choix de la/ des langue(s) pour lesquelles ils optent dans leurs pratiques de classe du FLE et la fréquence d'utilisation de ces langues.

2- De quelle manière vous entamez le cours en classe au point de vue vocabulaire (arabe/ français) ? Pour quel objectif ?

Les enseignants sont interrogés sur les « langues » qu'ils mettent en usage en amont du cours de FLE ; cela nous révèle les raisons sous jacentes, voire inavouées, de tel choix de la/ des langue(s) dont il s'agissait, ainsi que les objectifs auxquels ils tendent.

3- Comment réagissez-vous lorsqu'un apprenant utilise sa langue de famille en classe ?

En posant cette question, nous voulons savoir les « représentations » des enseignants lorsque l'apprenant se réfère à sa langue de référence, ainsi que leur réaction vis-à-vis de cette pratique.

4- Que pensez-vous de l'intégration des langues de famille par les apprenants en classe ? Comment ?

L'enseignant est amené à mettre en lumière ses « représentations » sur l'introduction des langues de famille et l'usage leur est attribué en classe. Ainsi, il nous explique les motifs qui le poussent à les intégrer ou non dans ses pratiques enseignantes.

5- Selon vous, quel rôle didactique peuvent jouer les langues de famille en classe ? Comment ?

Par cette question, l'enseignant met en exergue ses « représentations » sur l'intégration des langues de famille en classe, dans le but d'accomplir ses pratiques pédagogiques. Du reste, l'enseignant est amené à nous expliciter la façon dont elles peuvent soutenir ses pratiques de classe.

6- Comment procédez-vous lorsque vous utilisez les langues de famille en classe ?

L'enseignant met en évidence la façon dont il articule les langues de famille sur l'enseignement du FLE et la manière dont ces langues s'opèrent pratiquement en la classe.

7- Pouvez-vous m'expliquer un cas ou une situation où l'apprenant avait du mal à comprendre un mot ou une phrase ? Comment la situation a été gérée ?

Nous interrogeons l'enseignant sur le procédé d'outillage auquel il fait référence pour aider l'apprenant à surmonter une difficulté émergeant au cours de l'apprentissage ; et ce, dans le but de savoir si l'enseignant opte uniquement pour LR comme « dispositif » d'enseignement-apprentissage ou bien il disposerait d'autres outils d'étayage.

8- Quand un apprenant vous demande une explication en langue de famille, que lui dites-vous ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

L'enseignant cherche à nous informer de son positionnement au regard de la « place » de LR en classe et des représentations qu'il se fait de cette langue.

9- Pensez-vous que l'utilisation de la langue de famille facilite l'apprentissage de la langue française? Pourquoi ?

La question posée vise à connaître l'« impact » de la langue de famille sur l'apprentissage linguistique du FLE en classe.

4.2.1.4. Entretiens des deux panels : enseignants et apprenants

Tableau 4 : Entretien semi-directif des enseignants

Thèmes	Questions
Répertoire linguistique	**1**-Parlez-moi des langues que vous utilisez en classe ? A quelle fréquence ?
	2-De quelle manière vous entamez le cours en classe au point de vue vocabulaire (français/ arabe) ? Pour quel objectif ?
Représentations sur LR	**1**-Comment réagissez-vous lorsqu'un apprenant utilise sa langue de famille en classe ?
	2-Que pensez-vous de l'intégration des langues de famille par les apprenants en classe ? Pourquoi ?
	3-Selon vous, quel rôle didactique peuvent jouer les langues de famille en classe ? Comment ?
	4-Comment procédez-vous lorsque vous utilisez les langues de famille en classe ?
Impact de LR	**1**-Pouvez-vous m'expliquer un cas ou une situation où l'apprenant avait du mal à comprendre un mot ou une phrase ? Comment la situation a été gérée ?
	2-Quand un apprenant vous demande une explication en langue de famille, que lui dites-vous ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
	3-Pensez-vous que l'utilisation de la langue de famille facilite l'apprentissage de la langue française? Pourquoi ?

Tableau 5 : Entretien semi-directif des apprenants

Thèmes	Questions
Répertoire linguistique	**1**-Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage ?
	2-Quelles sont les langues que vous parlez en cours de FLE ? Pourquoi ?
Représentation sur LR	**1**-Ya-t-il des langues que vous aimez ou détestez ? Pourquoi ?
	2-Aimez-vous le cours de FLE ? Pourquoi ?
	3-Que pensez-vous de l'usage de la langue de famille en classe? Pourquoi ?
	4-Que ressentez-vous lorsque l'enseignant parle votre langue de famille en classe ?
	5-Quand l'enseignant vous demande de ne pas parler votre langue de famille, que ressentez-vous ?

Impact de LR	**1**-Que faîtes-vous, en classe, lorsque vous ne trouvez pas des mots ou expressions ? Que se passe-t-il ?
	2-A votre avis, quand vous employez votre langue de famille, cela vous aide à apprendre la langue française en classe ? Que pensez-vous de cette pratique en classe ?

- Langues de famille, *ce sont les langues parlées par les apprenants dans le contexte socio-familial ou « les langues acquises/ vernaculaires » telles que l'arabe dialectal et le tamazight dans notre contexte d'étude.*

4.2.2. Observations de classes et productions écrites

Nous optons pour une observation *in situ* de 05 classes - dont les enseignants sont ceux que nous avions interviewés - avec une consigne unanime de travail, ceux-ci ayant *l'habitus* de travailler différemment sur le plan linguistique. Parmi les 05 observations *in situ*, nous distinguons deux profils d'enseignants : un enseignant travaille habituellement dans une situation monolingue, tandis qu'une autre classe où les apprenants sont habitués à utiliser plusieurs langues à la fois, en l'occurrence le recours à LR est autorisé. Nous visons, en gros, les deux compétences de l'oral et de l'écrit comme deux modes de réalisation du langage.

Pour ce faire, nous faisons tout d'abord une enquête sur la production orale en tant que matière de première acquisition et aussi pour éviter un « *oral scripturé* » ou un écrit oralisé[301], puis sur celle de l'écrit car *« enseigner le français, c'est partir de l'expression spontanée et y revenir après avoir recensé et exercé les diverses formes linguistiques.»*[302]. En outre, eu égard à son caractère productif et interactif ainsi que l'immédiateté - *situation hic et nunc* - de la parole entre les dyades de la classe, enseignant/apprenants, sans se référer pour autant à *« **la conscience métalinguistique** ».*[303]

En effet, nous conférons une consigne commune aux 05 classes pour vérifier effectivement les déclarations (biographies langagières) des enseignants en classe et les pratiques orales *in vivo* des apprenants (interaction/production) ; nous soumettrons, par la suite, deux classes de pratiques linguistiques distinctes (monolingue *vs* plurilingue) à une

[301] Vigner, G., 2015, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Livre, p. 70.
[302] Schneuwly, B. et *al.* "L'oral" s'enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 1996, n° 39/40, pp. 80 - 99.
[303] Sahraoui S. A., 2016, « Les activités pré-scolaires dans des approches bi-plurilingues. », dans Bruno, M. (coord.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, EAC & OIF, p. 147.

expérimentation : observation *in situ,* où la même consigne donnée précédemment dans la production orale est reprise telle quelle dans la production écrite afin d'enquêter sur l'impact de LR et afin que les apprenants puissent reproduire aisément le sujet qui leur est déjà assigné ; ce type d'exercice - l'acte d'écrire - exige une intention d'écriture et implique un processus de *planification (objectif, organisation), textualisation (cohérence et cohésion) et révision (relecture et correction),* pour ne citer ici que le modèle de Hayes & Flower[304] (1980-1986) qui est fort répandu dans les pratiques rédactionnelles.

Quant à la phase de rédaction, nous soumettrons les mêmes apprenants, tâche individuelle, à la même consigne de travail pour décrire la production de chaque apprenant et pour que tous les apprenants puissent y participer, car l'acquisition de l'écrit se conçoit constamment comme compétence complexe et singulière. *« L'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux, discursifs toujours singuliers.»*[305]

Ces observations de classes nous permettent, d'une part, de décrire respectivement, selon une grille critériée, les interactions verbales entre pairs : enseignant-apprenant et apprenant-apprenant ; et d'autre part d'interroger *a posteriori* la fonction didactique de la LR dans l'apprentissage linguistique du FLE.

En somme, nous comparerons respectivement - suivant des critères descriptifs bien établis- les productions écrites en tant que preuve de réalisation de la tâche des deux classes afin de mesurer les degrés d'apprentissage chez les apprenants et de décrire l'impact des représentations et de LR sur leur apprentissage linguistique du FLE.

[304] Vigner, G., *op. cit.*, p. 103.
[305] Chartrand, S.-G., 2005, « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants.», dans Terranova, J.-L. et Colin, D., *Didactique de l'écrit : à la construction des savoirs et le sujet écrivant*, Belgique, Presses universitaires de Namur, p. 12.

4.2.2.1. Élaboration de la fiche pédagogique de la production orale et écrite

Classe : *3ème AS L.V.*
Objectif attendu :
Produire un discours argumentatif
Durée : 1h

Dispositifs didactiques :
- Fiche pédagogique.
-Tableau.
Modalité pédagogique :
-Tâche individuelle

Plan : *Sujet porté au tableau- élaboration et présentation de la grille de la production de l'oral et de l'écrit-réalisation.*



- **Sujet et consigne de production orale et écrite**

« *Facebook* est un site Web de réseau social destiné à rassembler des personnes proches ou un ensemble de structures sociales telles que des individus ou des organisations sociales reliées entre elles par des liens créés lors des échanges. Il permet d'entretenir des relations sociales et des contacts avec des amis…Toutefois, pour la plupart d'entre nous, il est devenu une drogue, on y passe un peu le matin, un peu le midi, un peu le soir, un peu la nuit même.»

Produisez un discours argumentatif dans lequel vous développez ce sujet en donnant les avantages et les désavantages.

Plan de travail:
Introduction : *présentation du sujet*

Développement :

1- La thèse défendue : *les bienfaits.*
- arguments et exemples.
2- La thèse dénoncée (antithèse): *les méfaits.*
- arguments et exemples.
Conclusion : point de vue personnel.

- **Réalisation de la tâche**

4.2.2.1.1. Choix du sujet et de la consigne

Conçu comme thème d'actualité attrayant, le sujet confectionné à savoir « *facebook* » obéit aux critères de *clarté,* de *faisabilité* et de *pertinence*[306], en d'autres termes, il s'agit d'un fait familier vécu au quotidien par les apprenants. En effet, la majorité, si ce n'est la totalité des apprenants possèdent un compte *facebook* dont ils se servent pour renouer des relations ou interagir avec d'autres pairs sociétaux. Ce choix porte spécifiquement sur cet outil réseautique, fréquemment utilisé au quotidien, de manière à ce que les apprenants puissent accéder à l'information et retrouver, voire développer, au mieux leurs idées.

En outre, nous avons opté pour le discours argumentatif – type de discours faisant partie du programme scolaire de 3AS. - eu égard à son caractère dialogique, polémique et intersubjectif, qui favorise par excellence la confrontation des prises de position et la fécondité des idées, ainsi que l'insertion des indices d'énonciation qui révèlent pratiquement la capacité des apprenants à tisser leurs idées et à *textualiser* leurs énoncés. Ce genre de texte, du reste, a une inférence socioculturelle car l'apprenant ou plutôt l'usager de la langue est convié socialement à entretenir des interactions et à maintenir ses contacts avec autrui en confrontant, en développant et en enrichissant son répertoire culturel et linguistique.

5. Traitement des données

5.1. Choix rédactionnel des citations et des annotations

Quant à la méthode de rédaction des citations, nous détachons les citations, qui sont au-delà de 40 mots, du corps du texte en les décalant vers la droite, dont les notes figurent en bas de pages, car nous trouvons que ce procédé est agréable et adéquat à la lecture, en suivant les indications ci-après :

- *un interligne à la citation et en note ;*
- *un espace avant l'appel de note ;*
- *un point en fin de note ;*
- *titre de l'ouvrage et de revue en italique.*

[306] *La clarté* : question précise et concise ; *faisabilité* : sujet réalisable et faisable ; *pertinence* : porte sur une thématique incluse dans le programme de 3AS. *Cf.* Guide d'élaboration d'une épreuve de français au Baccalauréat, octobre 2017. Accessible en ligne sous : http://www.oasisfle.com/doc_pdf/guide_d'elaboration_d'une_epreuve_de_ français_au_baccalaureat.

Par souci de rigueur méthodologique, nous mettons en lumière, dans le tableau ci-après, l'ensemble des indications relatives aux citations et aux notes.

Tableau 6 : Choix rédactionnel des citations et des annotations

Annotation et abréviation	Signification
[…]	Suppression des passages qui ne sont pas essentiels dans le texte cité.
« »	Guillemets ouvrant et fermant de la citation.
ibid.	Même ouvrage, même page.
op. cit.	Référence antérieure à la référence précédente.
Cf.	Notation indiquant un renvoi à un passage ou à un document sus-cité.

Nous insérons, en bas de page, les notes explicatives de manière à éclaircir un concept propre à un auteur, s'accompagne de sa référence complète, ou à fournir des renseignements supplémentaires sur une idée incluse dans le texte.

5.2. Enregistrement des données

Le corpus est recueilli sous forme d'enregistrement audio des biographies des apprenants et des enseignants, puis elles sont retranscrites textuellement en vue de les analyser. A cet effet, les exemples qui ont trait à cette situation *in vivo* sont analysés dans le but de connaître leurs répertoires plurilingues et les représentations sur les langues et notamment LR.

Les extraits, étant significatifs et visant soigneusement notre objectif de recherche, sont sélectionnés selon le principe de la *significativité* et non de la *représentativité* (exhaustivité).

> *Dans une méthode ethnographique, le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain relève du principe de significativité et non du principe de représentativité. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition).*[307]

[307] Blanchet, Ph., 2011, « Nécessité d'une réflexion épistémologique. », dans Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.), *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, EAC, pp. 18 - 19.

L'analyse du corpus porte précisément sur la présence de nombreuses langues dans les discours de l'apprenant et de l'enseignant comme locuteurs possédant des compétences dites plurilingues et leurs représentations sur LR, ainsi que sa fonction didactique dans l'apprentissage du FLE.

En outre, les observations de classes sont également enregistrées puis converties en textes de manière à faciliter la lecture et l'analyse des discours, et ce dont l'objectif est de décrire l'impact de LR sur les pratiques interactives et interlocutives des pairs : enseignant/ apprenant(s) et apprenant/apprenant.

5.3. Transcription des données

Après l'enregistrement des données recueillies, nous procéderons à leur transcription de la façon la plus fidèle possible en convertissant soigneusement les séquences sonores en extraits transcrits, tout en respectant le déroulement des conversations, les tours de parole, les pauses…

Cette étape nous permet aussi de visualiser et de relire les séquences à maintes reprises afin d'éprouver, autant que faire se peut, leur conformité aux séquences sonores. Du fait que la transcription ou l'«*effet de loupe*»[308] est à la charnière de l'oralité et sa version transcrite - demeure constamment imprécise et imparfaite - nous tenterons de restituer sous forme de trace écrite tous les évènements oraux : pause, intonation, rythmicité…

5.4. Procédés de transcription du corpus

Les données collectées sont transcrites fidèlement, en nous appuyant sur le principe de la *significativité* et non la *représentativité* comme susmentionné. Pour ce faire, nous faisons référence aux conventions de transcription en présentant un certain nombre de symboles qui sont propres à la fois aux conversations au niveau verbal et non verbal.

A cet égard, les alternances codiques sont signalées à travers le genre et la taille de la police : ***Times Roman*** (12) italique gras souligné pour l'arabe dialectal et classique, et **Times New Roman** (12) normal pour le français. Les énoncés produits en langue arabe sont orthographiés en graphie arabe et traduits entre parenthèses en soulignés en français.

[308] Cicurel, F., 2011, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », Blanchet, Ph. et Chardenet, P., *op. cit.*, p. 325.

5.4.1. Tableau 7 : Abréviations

Liste des abréviations utilisées	
E.	**Enseignant**
e.	**Élève (masculin)**
ee.	**Élève (féminin)**
es.	**Élèves**
E.+ee.	**Enseignant et élève (féminin)**
E.+es.	**Enseignant+élèves**
LR	**Langue de Référence**
R.	**Représentations**
U.L.R	**Usage de la Langue de Référence**

5.4.2. Tableau 8 : Conventions de transcription

Conventions de transcription	
/	**Pause brève (entretien)**
//	**Pause prolongée (entretien)**
↑	**Haussement du ton**
↓	**Diminution de la voix**
[]	**Prononciation de R roulé**
( )	**Rire**
..	**Pause brève (observation de classe)**
…	**Pause prolongée (observation de classe)**
XXX	**Mot ou passage incompréhensible (observation de classe)**

Le tableau ci-après[309] recense les phonèmes de la langue arabe auxquels nous avons associé les différentes descriptions. Ceux-ci se caractérisent, en gros, par une gamme

[309] Bensebaa, D., 2016, *Initiation à l'arabe littéral : 30 leçons pour débutants*, Paris, L'Harmattan, pp. 15 – 16.

phonologique chantante. Les spécialistes de cette langue répartissent les phonèmes en sept gammes comme suit : [310]

1- Les Sorcières : ce sont les phonèmes tantôt voyelles, tantôt consonnes : [a], [w/û], [y/î]

2- Les Soudaines : les phonèmes qui se prononcent soudainement : [b], [t], [ḡ]

3- Les Prévenantes : les phonèmes qui s'introduisent doucement : [z], [s] [š] [f], [l], [m], [n]

4- Les Goûteuses : désignent l'importance de la position de la langue : [d], [ḏ], [ṯ]

5- Les Expiatrices : ce sont les phonèmes qui se prononcent en expirant : [h], [ḥ], [ẖ]

6- Les Gargarisantes : se prononcent en contractant le fond de la langue : [k], [ġ], [r], [ʿ]

7- Les Compréhensives : ce sont les phonèmes emphatiques produisant une résonnance [q], [ṣ], [ḍ], [ẓ]

5.4.3. Tableau 9 : Système de translittération

Système de translittération (transcription de phonèmes de langue dialectale)		
Phonème arabe	Phonème français	Description
ا	**ă**	Palatale emphatique (coup de glotte)
ب	**b**	Occlusive-sonore-bilabiale/ labiodentale
ت	**t**	Occlusive-sourde-alvéolaire-ordinaire
ث	**ṯ**	Fricative-sourde-dentale
ج	**ḡ**	Occlusive-sonore-palatale
ح	**ḥ**	Fricative-sourde-pharyngale sourde
خ	**ẖ**	Fricative-sourde-vélaire sourde
د	**d**	Occlusive-sonore-Alvéolaire-ordinaire
ذ	**ḏ**	Fricative-sonore-dentale
ر	**r**	Latérale- sonore- alvéolaire-vibrante
ز	**z**	Fricative-sonore-alvéolaire-ordinaire
س	**s**	Fricative-sourde-alvéolaire-ordinaire
ش	**š**	Fricative-sourde-palatale
ص	**ṣ**	Sifflante emphatique
ض	**ḍ**	Occlusive-sonore-alvéolaire-emphatique
ط	**ṭ**	Dentale sourde /sifflante (allophone)

[310] http://www.les-ziboux.rasama.org/guide-prononciation-alphabet-arabe.html

ظ	**ẓ**	Fricative-sonore-alvéolaire-emphatique
ع	**ʿ**	Fricative-sonore-pharyngale
غ	**ġ**	Fricative-sonore-vélaire
ف	**f**	Fricative-sourde-bilabiale/ labiodentale
ق	**q**	Occlusive-sourde-uvulaire
ك	**k**	Occlusive-sourde-vélaire
ل	**l**	Spirante-alvéolaire-ordinaire
م	**m**	Nasale-bilabiale-labiodentale
ن	**n**	Nasale-alvéolaire-ordinaire
ه	**h**	Fricative- sourde-glottale
و	**w/ û**	Spirante-bilabiale-labiodentale
ي	**y/ î**	Spirante-palatale

Notons préalablement que nous avons analysé les productions de deux classes (*cf.* Annexe **D**) de pratiques linguistiques différentes. Afin de les décrire, nous avons confectionné un code de lecture pour prendre soin de l'analyse des résultats obtenus.

5.4.4. Tableau 10 : Code d'évaluation et d'abréviation

(+) : Réussi

(-) : Non réussi

(-+) : Moyen

E. : Élève

C.L.S : Connaissance de la Langue Standard

C.C.C.P.E. : Critères de la Cohérence et de la Cohésion des Productions Écrites

C.O.S.P.E. : Critères de l'Organisation et la Structuration des Productions Écrites

O.S.T. : Organisation et Structuration Textuelle

C.L.S. : Connaissance de la Langue Standard

N.E.N.A. : Nombre d'Écarts par rapport à la Norme Attendue

5.5. Sélection des données pertinentes

Dans cette étape, nous trions les séquences qui sont en parité avec nos objectifs escomptés. Effectivement, nous extrayons tous les segments ayant un rapport manifeste avec l'objectif auquel tend notre étude de recherche, car il est des séquences verbales où les questions des représentations sur les langues et l'impact de LR sont entièrement ou en partie absentes. Le recours à cette procédure est déterminante d'un point de vue de conformité.

5.6. Anonymisation des données recueillies

Pour des raisons déontologiques, nous procédons - après le recueil des données - à l'anonymisation des enquêtés en désignant chacun d'eux par un signe permettant, autant que faire se peut, la non identification de l'ensemble des informateurs ; toutefois, nous conservons uniquement les métadonnées qui nous renseignent sur le lieu de profession, le niveau scolaire et le statut socioprofessionnel… *« L'anonymisation des données est une garantie importante en matière de légalité des données et de leur usage […] »*[311]

5.7. Approche qualitative

Notre recherche repose sur une analyse qualitative des données recueillies et s'inscrit pratiquement dans une démarche épistémologique interprétative et une méthode hypothético-déductive. *«« Qualitatif » serait implicitement le contraire de « quantitatif », l'absence de chiffres vaudrait qualitativité.»*[312] Car il est question de circonscrire et de décrire les pratiques langagières des enseignants et des apprenants. Effectivement, nous décrirons les représentations qu'ils se font de LR ainsi que leur pratique langagière en classe. Cela nous offre des pistes de réflexion afin de saisir les stratégies méta-discursives, à savoir le recours à LR qui fait sens dans l'apprentissage des LE, en l'occurrence le FLE.

5.8. Approche quantitative

Après chaque analyse qualitative, il sera question d'une analyse quantitative, comme le souligne M. Grawitz :

> *le propre de l'échelle consiste à transformer des caractéristiques qualitatives en variable quantitative, et pour cela à attribuer automatiquement à chaque sujet,*

[311] Baude, O. (*coord.*), 2006, *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*, Paris, P.U.O., p. 67.

[312] Pierozak, I., Razafi, E., Robillard, D. (de) et Debono, M., 2013, « Vers une sociolinguistique française qualitative ? Perspectives historiques critiques sur des processus historiques de reconnaissance.», *Recherches qualitatives (revue en ligne), Université du Québec, Vol. 32 (1), La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques*, pp. 107 – 131. Accessible en ligne sous : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/volume32 (1).html.

> *d'après ses réponses, une position le long d'une échelle allant d'une approbation enthousiaste à une désapprobation totale, en passant par des stades intermédiaires.*[313]

En effet, nous focalisons l'analyse des entretiens, des observations et des productions écrites sur une analyse quantitative. *Primo,* quant aux entretiens, nous ciblons la fréquence de LR dans les discours des enseignants et des apprenants dans le but de répertorier les co-acteurs sur un continuum plurilingue – échelle à intervalle. *Secundo,* quant aux observations, nous élaborons des tableaux qui recensent les tours de paroles des co-acteurs dans chacune des classes. Au terme de cette analyse, nous esquissons un continuum qui hiérarchise les discours des enseignants en fonction de la fréquence de LR. Cette déduction numérique nous permettent de déterminer précisément deux profils d'enseignants : un enseignant monolingue et l'autre plurilingue. *Tertio,* les classes des deux enseignants seront, finalement, expérimentées via la mise en place d'une consigne de production écrite.

Au terme de cette expérimentation, nous procéderons à une comparaison numérique – estimation chiffrée – des performances d'élèves dans les deux classes afin de faire apparaître le rôle des représentations et l'impact de LR sur l'apprentissage du FLE.

6. Analyse des données

L'analyse des données constitue l'étape charnière de l'ensemble du travail : nous soumettons les séquences sélectionnées à une analyse syntagmatique et paradigmatique en ciblant les représentations sur les langues co-présentes. En ce sens, nous allons nous focaliser sur les représentations sur LR, et notamment son impact sur l'apprentissage du FLE en tant qu'outil de médiation linguistique soutenant l'apprenant dans ses pratiques de classe. L'interférence ou plutôt la référence à la langue source est souvent perçue comme processus d'« étayage » et d'« outillage » sur lequel prend appui aussi bien l'apprenant que l'enseignant.

[313] Dépelteau, F., 2003, *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, De Boeck, p. 372.

6.1. Grilles d'analyse des entretiens

6.1.1. Critères d'analyse des entretiens des enseignants

Tableau 11 : Synthèse des critères d'analyse des entretiens d'enseignants

Catégories	Critères
1. Répertoire plurilingue	1. Usage des langues au milieu scolaire. 2. Discours sur la nomination de LR. 3. Fréquence d'utilisation de LR en classe**.**
2. Représentations sur l'intégration des langues de famille	1. Représentations sur les langues de famille en classe de FLE. 2. Attitudes envers LR en classe de FLE. *2.1. Fonction identitaire.* *2.2. Fonction métalinguistique.* *2.3. Complexité langagière.* *2.4. Représentations négatives « absurdité langagière ».* *2.5. Fonction socio-pragmatique.* *2.6. Fonction de désapprentissage.* *2.7. Fonction d'exclusion et d'auto-exclusion.*
3. Impact de la langue de référence	1. Bouée de sauvetage. 2. Fonction ludique. 3. Fonction coercitive « insultante ». 4. Fonction socialisante et libératrice de la parole. **5.** Propriété sémantique intraduisible.

6.1.1.1. Répertoire plurilingue

Nous mettons en évidence le répertoire plurilingue de chaque enseignant. Il s'agit en fait d'éclaircir l'ensemble des langues mises en œuvre dans ses pratiques de classe et qui ont pour objectif d'expliciter la tâche pédagogique.

Pour ce faire, nous focalisons notre analyse sur les critères ci-dessous afin de décrire les pratiques langagières de chacun des enseignants.

***6.1.1.1.1. Usage des langues au milieu scolaire* :** Du fait que l'école est souvent conçue comme espace imprimé pratiquement par une diversité linguistique, nous voulons faire émerger l'ensemble des langues qu'utilise l'enseignant en classe de FLE.

***6.1.1.1.2. Discours sur la nomination de la langue de référence* :** Ce critère met au clair les diverses dénominations qu'accordent les enseignants aux langues de famille. Chaque enseignant y attribue une dénomination singulière en fonction de ses représentations.

***6.1.1.1.3. Fréquence d'utilisation de la langue de référence en classe* :** Nous tenons à saisir les cas d'utilisation de différentes langues en classe, et tout particulièrement la mise en présence des langues de famille dans le discours pédagogique de l'enseignant.

***6.1.1.1.4.* Représentations sur l'intégration des langues de famille**

Nous répertorions, selon des critères bien établis, les différentes représentations que se font les enseignants de l'intégration des langues de famille en classe.

***6.1.1.1.5. Représentations sur les langues de famille en classe* :** Ce critère nous permet de saisir la réaction de l'enseignant envers l'intégration de LR en classe.

***6.1.1.1.6. Attitudes envers la langue de référence en classe du FLE* :** Nous répertorions les différentes attitudes que portent les enseignants sur l'usage de LR en classe. De ce fait, il nous a paru adéquat d'avancer de nouvelle catégorisation des représentations, compte tenu de la diversité des discours récoltés.

***6.1.1.1.6.1. Fonction identitaire* :** Un enseignant déclare que LR est représentative de son identité culturelle et que son usage est incontournable en classe de FLE.

***6.1.1.1.6.2. Fonction métalinguistique* :** Le recours à LR en classe a pour objectif de réfléchir sur la structure morpho-syntaxique et sur la grammaire de l'énonciation de la langue française.

***6.1.1.1.6.3. Complexité langagière* :** Un enseignant s'aperçoit que LR, à savoir l'arabe dialectal est un métissage de nombreuses langues : espagnole, française, turque… et que ce brassage lui attribue un caractère de complexité et de difficulté linguistique.

6.1.1.1.6.4. Représentations négatives « absurdité langagière » : Un enseignant conçoit que LR, et tout particulièrement le dialectal, est réduite à l'arbitrarité, compte tenu de la construction linguistique aléatoire qui est due au brassage de nombreuses langues.

***6.1.1.1.6.5. Fonction socio-pragmatique* :** Une enseignante voit que l'usage de LR se limite à des actes d'apprentissage : traduire, expliciter, saisir l'implicite du discours...

***6.1.1.1.6.6. Fonction de désapprentissage* :** Certains enseignants s'aperçoivent que l'usage de LR pourrait entraîner des entraves d'apprentissage dans la compréhension et surtout dans une communication avec un « étranger » ou un locuteur exolingue.

***6.1.1.1.6.7. Fonction d'exclusion et d'auto-exclusion* :** Un enseignant conçoit que l'usage de LR en classe du FLE pourrait diminuer son statut en tant qu'enseignant, du fait que cette langue représente un usage éminemment sociétal.

6.1.1.2. Impact de la langue de référence

Nous évoquons ci-après un certain nombre de critères qui décèlent le rôle didactico-pédagogique dont jouit LR en classe du FLE.

***6.1.1.2.1. Bouée de sauvetage* :** Le recours à LR en classe pourrait exercer une fonction didactique dans le mesure où l'enseignant s'y réfère dans des situations obstacles ou un blocage résistant.

***6.1.1.2.2. Fonction ludique* :** Un enseignant opte pour cette langue afin de susciter une atmosphère délassante en inscrivant l'élève dans son contexte sociétal, loin de la norme et du contexte didactique de la classe.

***6.1.1.2.3. Fonction coercitive (insultante)* :** Une enseignante déclare que l'usage de LR a pour objectif de gérer une situation en classe (capter l'attention de l'élève, faire cesser le bruit…).

***6.1.1.2.4. Fonction socialisante et libératrice de la parole* :** Un enseignant déclare que l'usage de LR en classe suscite une atmosphère sociétale et libère la parole de l'élève, du fait que cette dernière a un ancrage foncièrement socio-familial.

***6.1.1.2.5. Propriété sémantique intraduisible* :** le recours à LR est attribuable à la propriété de certains mots dont le sens est irréductible et exclusivement afférent à sa langue-culture de référence.

6.1.2. Critères d'analyse des entretiens des apprenants

Tableau 12 : Synthèse des critères de l'analyse des entretiens d'apprenants

Catégories	Critères
1. Répertoire plurilingue	1. Discours sur la nomination de la langue de référence. 2. Langues de socialisation. 3. Langues de scolarisation.

2. Représentations sur l'intégration des langues de famille	1. Exclusion et auto-exclusion. 2. Représentations socio-affectives. 3. Représentations de socialisation. 4. Représentations métalinguistiques. 5. Complexité langagière. 6. Représentations négatives « absurdité langagière ».
3. Impact de la langue de référence	1. Bouée de sauvetage ou médiatrice d'apprentissage. 2. Accès à l'oral. 3. Saisie de la sémantique des mots. 4. Outil d'appui pour la compréhension. 5. Propriété sémantique intraduisible.

6.1.2.1. Répertoire plurilingue

Dans cette première catégorie, nous montrons le répertoire plurilingue dont se dote l'apprenant de 3ème AS. LV. Nous faisons particulièrement le point sur les diverses dénominations associées à LR et sur les langues de socialisation et de scolarisation.

***6.1.2.1.1. Discours sur la nomination de la langue de référence* :** Nous constatons que les élèves attribuent des dénominations différentes à LR. Celles-ci sont tributaires de différents égards : norme, usage social, etc. Raison pour laquelle nous répartissons les langues en bipolarité : langues de socialisation et de scolarisation.

***6.1.2.1.2. Langues de socialisation* :** Nous cherchons à mettre en lumière les langues qu'utilise l'apprenant dans le contexte socio-familial.

***6.1.2.1.3. Langues de scolarisation* :** Ce critère met en évidence les langues qu'utilise l'apprenant dans le contexte scolaire, à savoir la classe du FLE.

6.1.2.2. Représentations sur l'intégration des langues de famille

Nous illustrons les différentes représentations que se font les apprenants de l'intégration des langues de famille en classe du FLE. Ces différentes conceptions représentatives sont réparties en fonction de maints critères.

***6.1.2.2.1. Exclusion et auto-exclusion* :** Une élève conçoit que l'usage de LR en classe entraine la distanciation et la haine de soi : d'une part, la distanciation résulte de la diminution de son niveau scolaire, tout en estimant que l'usage de cette langue devrait avoir lieu au cycle élémentaire (niveau basique) ; d'autre part, la haine de soi s'explique

par le fait que la présence de LR en classe entraîne une dépréciation, voire une auto-exclusion.

***6.1.2.2.2. Représentations socio-affectives* :** L'usage de LR en classe suscite une relation socio-affective, dans le sens où l'apprenant désigne l'enseignant par la figure paternelle : lorsque son enseignant fait usage de LR, il témoigne d'un rapprochement affectif et d'une émotion de familiarité.

***6.1.2.2.3. Représentations de socialisation* :** Certains apprenants conçoivent que l'usage de LR en classe entraine le débordement du contexte scolaire, dans la mesure où l'intégration de cette langue abolit les cloisons étanches entre le scolaire et le sociétal.

***6.1.2.2.4. Représentations métalinguistiques* :** LR joue une fonction métalinguistique étant donné que l'apprenant y fait référence pour expliciter et réfléchir sur la structure énonciative de la langue française.

***6.1.2.2.5. Complexité langagière* :** Un apprenant s'aperçoit que LR, à savoir l'arabe dialectal est un métissage d'une diversité de langues : espagnole, française, turque… et que ce brassage lui attribue un caractère de complexité et de difficulté linguistique.

***6.1.2.2.6. Représentations négatives « absurdité langagière »* :** Un apprenant conçoit que LR, précisément le dialectal, est réduite à l'arbitrarité vu la structuration linguistique aléatoire et le brassage de nombreuses langues.

6.1.2.3. Impact de la langue de référence

Comme nous avons enquêté sur l'impact de LR auprès des enseignants, nous voulons rapprocher également notre analyse des représentations des apprenants pour en faire émerger l'impact de LR sur leurs pratiques de classe.

***6.1.2.3.1. Bouée de sauvetage ou médiatrice d'apprentissage* :** LR remplit une fonction d'explicitation, dans la mesure où l'apprenant y recourt pour débloquer des situations-problèmes surgissant lors de l'apprentissage.

***6.1.2.3.2. Accès à l'oral* :** L'usage de LR facilite la production orale de l'élève, car il y a des instances de blocage où l'élève doit se référer à LR pour exprimer oralement ses idées.

6.1.2.3.3. Saisie de la sémantique des mots **:** LR consiste à expliciter le sens des énoncés et des mots car l'élève ne saurait y accéder qu'au moyen de son répertoire langagier.

6.1.2.3.4. Outil d'appui pour la compréhension **:** Le recours à LR aide l'élève à expliquer à son collègue le sens de son discours.

6.1.2.3.5. Propriété sémantique intraduisible **:** Le recours à LR se conçoit comme condition *sine qua non* car il y a des mots et des expressions idiomatiques qui relèvent essentiellement du « culturel » et qui ont un sens dénoté. A ce titre, l'enseignant doit porter sur cette stratégie linguistique un regard positif, nuancé, curieux, d'enrichissement du discours, et faire disparaître les pratiques s'appuyant entièrement sur des exercices structuraux.

6.2. Grille d'analyse des observations de classes

Tableau 13 : Critères d'analyse des observations de classes

Critères	Indicateurs
I-Tours de parole	-Répartition des tours de parole. -Nombre de vocables de la langue de référence dans le discours de l'enseignant et de l'apprenant.
II-Respect du sujet et de la consigne	-Appropriation du sujet. -Compréhension de la consigne.
III-Prosodie et fluidité discursive	-Parole saccadée. -Rythme rapide. -Rythme lente. -Excès de pause. -Manque de pause. -Prononciation influencée par une autre langue. -Liaison absente. -Liaison mal placée.
IV-Prononciation et intonation	-Nombreux écarts nuisant à la compréhension. -Quelques écarts nuisant à la compréhension. -Peu d'écarts qui n'entravent pas la compréhension. -Très peu d'écarts.

V-Morphosyntaxe	-Vocabulaire insuffisant (l'élève ne trouve pas ses mots). -Vocabulaire limité, imprécis voire inadéquat. -Vocabulaire adéquat mais peu varié. -Vocabulaire adéquat et varié. -Non respect des structures de base rendant la communication pratiquement impossible. -Respect insuffisant des structures de base rendant la communication difficile. -Structures de base correctes. -Structures riches et variées.
VI-Cohésion et cohérence du discours	-Présence et développement d'arguments et/ou de contre arguments pertinents, d'exemples et de rapports logiques entre les idées. -Présence de points de vue. -Adéquation des idées à la situation de communication (thème demandé). -Idées étoffées. -Idées appauvries.
VII-Attitude communicative et interactive	-Prise en compte de l'interlocuteur (Tours de parole respectés entre pairs : enseignant/ apprenants ; apprenant/ apprenant). **-Interpellation** *1-interpellation de l'enseignant.* *2-interpellation de l'apprenant.* **-Reformulation des propos** *1-propos de l'enseignant.* *2-propos de l'apprenant.* **-Redondance des propos** *1-propos de l'enseignant.* *2-propos de l'apprenant.* **-Interruption des propos** *1-propos de l'enseignant.* *2-propos de l'apprenant.*
VIII-Traduction	*1-Propos de l'enseignant.* *2-Propos de l'apprenant.*

Nous avons esquissé une grille de description de la compétence de l'oral, car nous avons jugé bon que telle grille est adéquate d'un point de vue analytique à la tâche requise, étant donné que l'oral est toujours vu comme objet polymorphe, primsautier, instable et souvent improvisé se mesurant essentiellement selon le contexte de la tâche, la consigne requise et l'objectif assigné, en ce sens J.-P. Cuq et I. Gruca expliquent que :

> *Formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l'oral ou à l'écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques et/ou*

> *institutionnels. Il ne peut donc y avoir un seul modèle d'évaluation pour une compétence.*[314]

Par l'intermédiaire de telle grille, nous visons un certain nombre de critères qui s'opèrent de façon graduée, à l'entrée de tel tableau figure la compréhension du sujet et la saisie de la consigne, c'est-à-dire l'appréhension de la tâche requise, puis nous passons aux connaissances linguistiques acquises ou le *savoir-faire* : phonétique, discursive... Enfin, nous clôturerons ce tableau par le *savoir-être* ou les attitudes et les comportements manifestes des acteurs co-présents dans les relations interlocutives dans la classe ou « *l'espace de parole* »[315] selon l'expression de R. Bouchard. A cela s'ajoutent deux critères que nous avons cités dans la grille, en l'occurrence les tours de parole, cités en amont du tableau, qui nous renseignent sur le nombre de la prise de parole par les co-acteurs de la classe à savoir l'enseignant et les apprenants et le nombre de vocables de LR introduits dans les discours de chacun des acteurs, ainsi que la traduction, citée en aval du tableau, qui est un facteur puissant dans des relations imprimées éminemment par la diversité langagière et culturelle.

6.3. Grille d'analyse des productions écrites

Tableau 14 : Critères d'analyse des productions écrites

Critères	Indicateurs
➢ **Organisation et structure du texte**	❖ Présence de l'introduction. ❖ Développement : • *Thèse défendue+ arguments + exemples.* • *Thèse opposée + arguments + exemples.* ❖ Conclusion : point de vue personnel. ❖ Mise en page selon le type d'écrit. demandé (texte argumentatif).
➢ **Cohérence et cohésion**	❖ Progression des informations. ❖ Absence de répétitions. ❖ Absence de contresens. ❖ Emploi de connecteurs logiques et organisationnels. ❖ Utilisation des marqueurs servant à l'opposition. ❖ Utilisation du lexique de l'opposition.

[314] Cuq, J.-P. et Gruca, I., *op. cit.*, p. 216.
[315] Vigner, G., *op. cit.*, p. 52.

➢ **Connaissance de la langue standard**	❖ Correction des phrases au plan syntaxique. ❖ Adéquation du lexique à la thématique. ❖ Utilisation adéquate des signes de ponctuation. ❖ Écart par rapport à la norme grammaticale et orthographique attendue.

Nous avons élaboré la grille d'écriture, citée *supra*, propre au type d'écrit auquel nous avons fait référence dans notre étude car l'écriture comme l'oral est une *« activité complexe dont la description pose de réels problèmes à l'analyste.»*[316] Nous nous focalisons, effectivement, sur trois sous-processus[317] qui sont en interconnexion : *planification* qui vise particulièrement la structure et la contextualisation du sujet assigné, dans la mesure où l'apprenant est appelé à puiser ses connaissances dans la mémoire à long terme afin de transférer, d'une part, le «déjà-là » car *« tout ce qui relève de la sollicitation de la mémoire à long terme relève plutôt de la L1.»*[318] ; et d'autre part, comprendre également le thème à aborder ; *la textualisation*, quant à elle, s'introduit au moyen des marqueurs logiques et organisationnels qui sont des particules de liaison (de classement/ d'opposition…), du choix du lexique approprié (l'accord/ le désaccord) et des outils syntaxiques (de coordination, de subordination…) assurant la textualité énonciative. Enfin, *la révision et l'édition* au cours desquelles l'apprenant engage une tâche de relecture et d'enrichissement de sa propre production afin d'y apporter un diagnostic et des améliorations sur le plan linguistique (grammaire, lexique, ponctuation, orthographe…)

Ces trois sous-processus, qui fonctionnent conjointement et que les apprenants mettent en place lors de la rédaction, structurent les énoncés, construisent le sens et réactivent les connaissances restituées. En effet, écrire est une tâche dialogique entre capacité réflexive et compétence linguistique et/ou langagière, comme le soulignent Malmquist, Proett et Gill : *« écrire est une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières. »*[319]

[316] Plane, S., 2004, « Singularités et constantes de la production écrite, l'écriture comme traitement de contrainte.», dans Terranova, J.-L. et Colin, D., 2005, *Didactique de l'écrit : à la construction des savoirs et le sujet écrivant*, Belgique, Presses universitaires de Namur, p. 33.
[317] Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, p. 177.
[318] Vigner, G., 2015, *op. cit.*, p. 107.
[319] Robert, J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, p. 174.

Écrire, c'est réécrire : d'abord, en écrivant, nous réactualisons notre déjà-là, révélons notre langage dérobé ou inhibé et résolvons des faits langagiers rédhibitoires, comme l'explique Quinard dans cette assertion en faisant le point sur le processus d'écriture : *« Écrire c'est entendre la voix perdue. C'est avoir le temps de trouver le mot de l'énigme, de préparer sa réponse. C'est rechercher le langage dans le langage perdu.»*[320]

Enfin, le terme *« écart »* se substitue à la place d' *« erreur »* et *« connaissance de la langue »* à la place de *« correction de la langue »*, car ces deuxièmes termes - erreur et correction - sont associés à une dimension évaluative et normative qui apportent un jugement de valeur plutôt qu'une description de fait langagier.

Conclusion

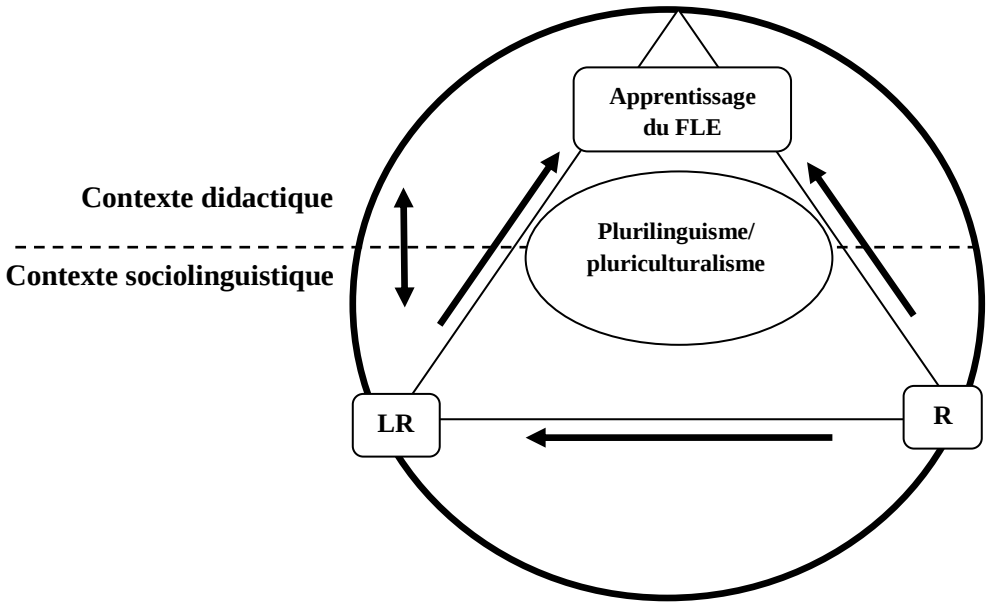
Ce chapitre méthodologique se veut être un lieu de rencontre interdisciplinaire : sociolinguistique et didactique que nous croiserons au fur et à mesure de notre analyse des données.

Il s'agit d'examiner, tout d'abord, le rôle des représentations et l'impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE. Notons que le rôle de la biographie langagière est, nous semble-t-il, incontournable dans la mesure où elle permet d'appréhender la complexité langagière et les représentations des apprenants et des enseignants sur l'intégration de LR.

Par ailleurs, les déclarations verbales, via les entretiens, des (05) enseignants seront observées pratiquement en classe à travers la mise en place d'une consigne de production orale qui nous permettra, en conséquence, de tracer un continuum allant du monolinguisme au plurilinguisme avec des intervalles.

En définitive, les observations de classe seront complétées par un sujet de production écrite conféré à deux enseignants de pratiques linguistiques distinctes : monolingue *vs* plurilingue. Étant déterminés préalablement par un continuum linguistique - schématisé en fonction de la fréquence des vocables de LR dans leurs discours pédagogiques de classe et leurs différentes configurations représentationnelles (positives *versus* négatives) sur l'impact de LR en classe de FLE.

[320] Plane, S., *op. cit.*, p. 36.



Fondements socio-didactiques et construction plurilingue en classe du FLE

FLE : **Français Langue Étrangère**

LR : **Langue de Référence**

R : **Représentations**

O : **Relation dynamique et fondements sociodidactiques**

: Construction plurilingue et pluriculturelle

: Impact

….. : Interpénétration

: **Abolition des cloisons étanches**

Figure 8 : Schéma récapitulatif de l'objet et de l'objectif de la recherche

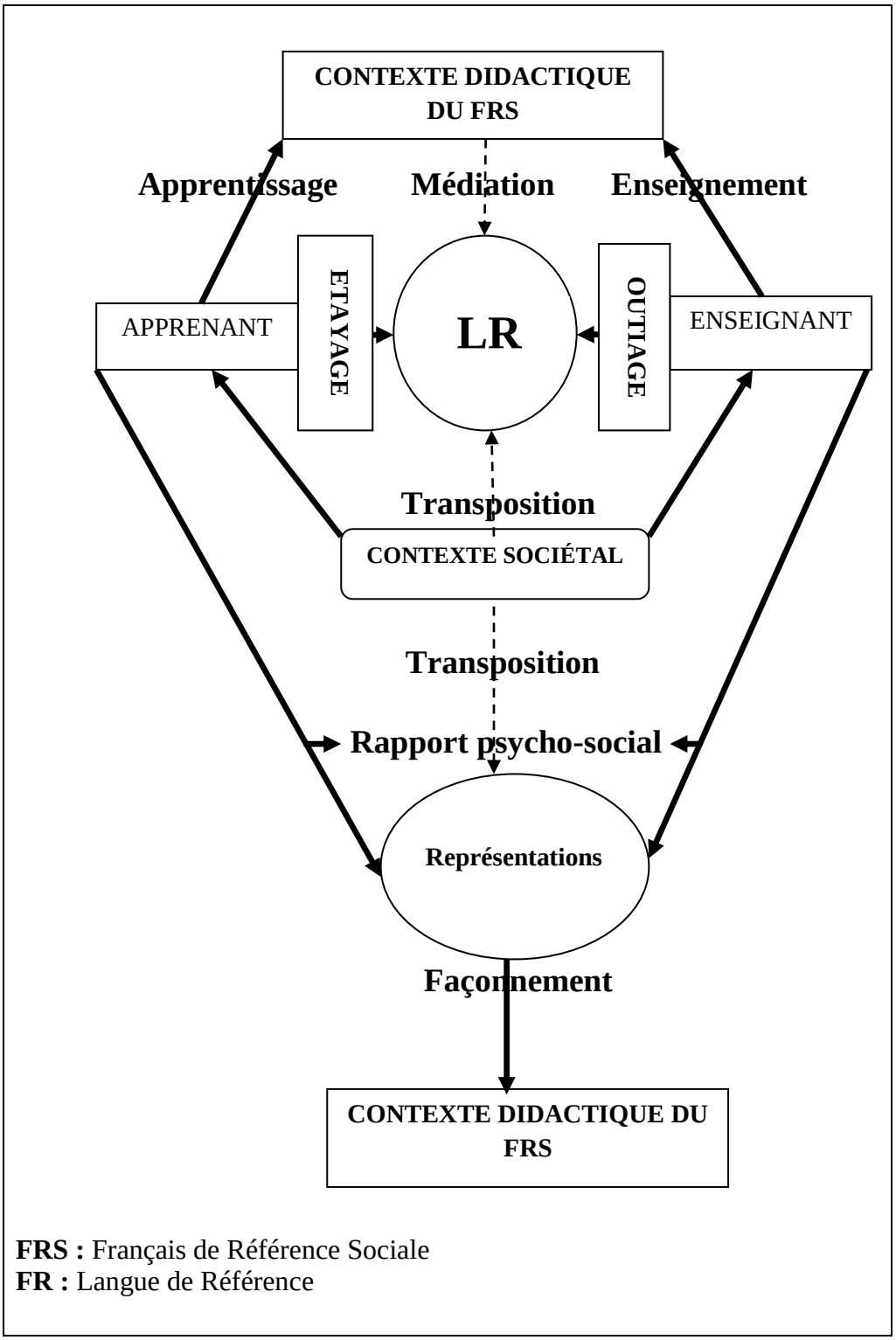


Figure 9 : Schéma représentatif du positionnement épistémologique de la langue de référence et des représentations sociales

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

En effet, la *transposition* de LR dans le contexte didactique du FRS[321] en tant qu'*outil* de *médiation* auquel se réfère l'enseignant pour *outiller* ses pratiques didactiques en explicitant le contenu épistémique et pour maintenir également la relation pédagogique en suscitant, voire renforçant, le rapport affectif avec l'apprenant à travers la mise en mots de son contexte sociétal.

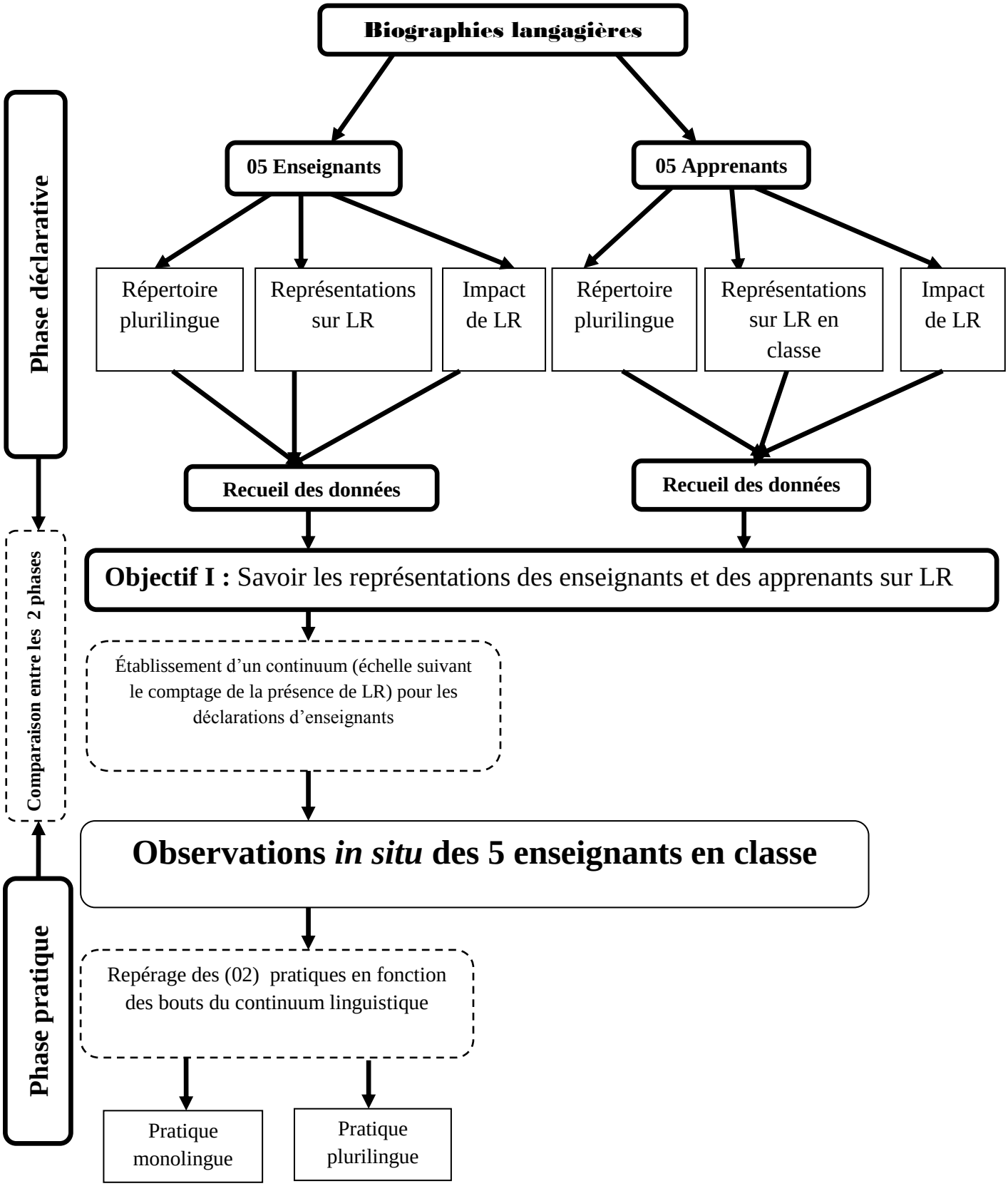
Du reste, elle constitue pour l'apprenant un médium d'*étayage* sur lequel il prend appui afin d'accès au sémantisme et à la compréhension du discours. Elle développe un processus métalinguistique sur la langue à apprendre de façon à ce que l'apprenant puisse expliciter les normes grammaticales et lexicales.

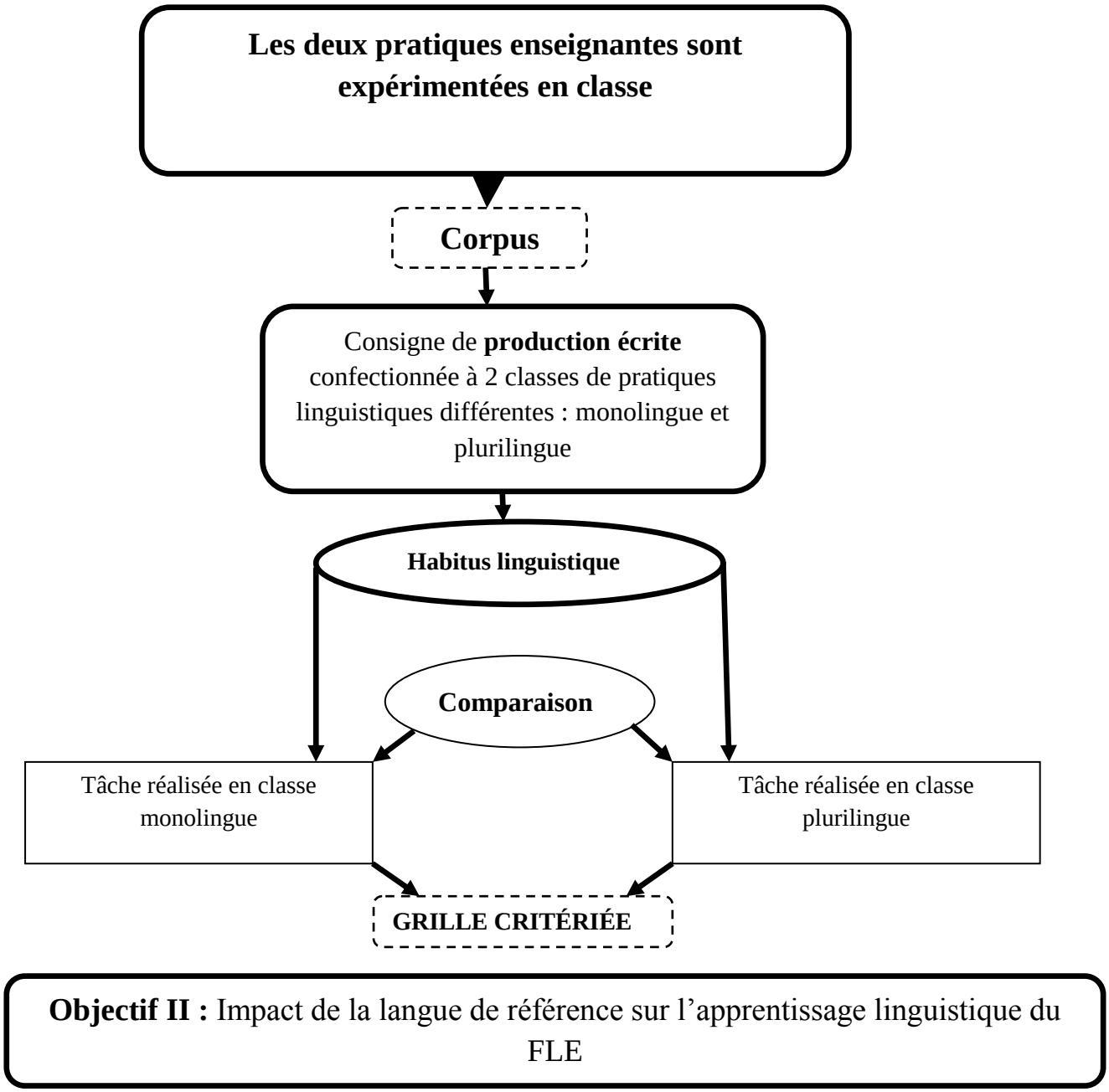
Quant aux représentations sociales, l'enseignant et l'apprenant sont imprégnés d'attitudes et de perceptions sur lesquelles ils instituent les pratiques de classe. Effectivement, les représentations sociales (positives *vs* négatives) sous-tendent, voire conditionnement, toute pratique en classe, notamment l'intégration ou non de LR dans l'enseignement-apprentissage du français.

Il est à noter que les co-auteurs de classe de FRS - apprenant et enseignant - sont déterminés *a priori* par un *rapport psychosocial* se fondant sur la mise en valeur du socle commun, en l'occurrence l'image portée sur LR qui est le référant identitaire et identificatoire de l'apprenant, et que sa minorisation ou son exclusion est la marginalisation *ipso facto* de la personne apprenante.

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

[321] *Nous définissons le FRS comme l'usage sociétal de la langue française, car le français, en Algérie, n'est pas une langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS) se limitant uniquement à un usage institutionnel ou un statut politique mais au contraire elle embrasse fortement le contexte sociétal dans sa diverse diversité.*


Biographies langagières
05 Enseignants
05 Apprenants
Répertoire plurilingue
Représentations sur LR
Impact de LR
Répertoire plurilingue
Représentations sur LR en classe
Impact de LR
Phase déclarative
Recueil des données
Recueil des données
Comparaison entre les 2 phases
Objectif I : Savoir les représentations des enseignants et des apprenants sur LR
Établissement d'un continuum (échelle suivant le comptage de la présence de LR) pour les déclarations d'enseignants
Observations in situ des 5 enseignants en classe
Phase pratique
Repérage des (02) pratiques en fonction des bouts du continuum linguistique
Pratique monolingue
Pratique plurilingue



N.B. le même sujet et la même consigne donnés dans la production orale et écrite

Figure 10 : Schéma représentatif de l'ensemble des deux enquêtes : qualitative et empirique

DEUXIÈME PARTIE
ANALYSE DES DONNÉES

CHAPITRE 4 - ANALYSE DES ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS

CHAPITRE 5 - ANALYSE DES ENTRETIENS D'ÉLÈVES

CHAPITRE 6 - ANALYSE DES OBSERVATIONS DE CLASSES

CHAPITRE 7 - ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES

CHAPITRE 8 - SYNTHÈSE DES RÉSULTATS SÉPARÉS

CHAPITRE 4

ANALYSE DES ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS

Introduction

Notre première collecte de données (*cf.* Annexe **A**) issue de l'investigation de terrain, dont l'objectif est de recueillir des informations sur le répertoire des enseignants, leurs représentations sur les langues de familles et l'impact de ces dernières sur l'apprentissage du FLE. Les données collectées ont pour objectif de connaître les pratiques effectives des enseignants et leurs représentations sur les langues et bien particulièrement les langues de famille en classe - objet et objectif de notre étude.

Cet état de lieux articulé sur le champ de la didactique permettra de faire émerger les représentations des enseignants sur LR dans les pratiques de classe, en l'occurrence, l'apprentissage du FLE.

Rappelons que notre échantillon est constitué de **05** enseignants, travaillant dans des établissements distants et différents (*cf.* Annexe **E**). Pour une représentativité de notre échantillon, nous avons opté pour des enseignants coordinateurs assurent une formation interne aux enseignants-stagiaires.

Au terme de l'analyse des entretiens, les enseignants seront répertoriés dans un continuum plurilingue en fonction de la fréquence de LR dans leurs discours.

Notre analyse s'articule autour de trois axes principaux :

- *l'usage des langues au milieu scolaire ;*

- *les représentations sur les langues de famille ;*

- *l'impact de LR sur l'apprentissage du FLE.*

Nous utilisons ici les deux syntagmes : langues de famille et LR pour distinguer davantage l'usage sociolinguistique pour les langues de famille de la fonction didactique pour LR.

Les réponses fournies par les enquêtés seront représentées dans des tableaux récapitulatifs en formulant l'essentiel de leurs discours. Lors de l'analyse, nous décrirons les discours des enquêtés afin d'en tirer davantage profit plutôt que de les analyser.

Nous clôturerons l'interprétation des entretiens par une analyse globale et récapitulative.

1. Répertoire plurilingue

1.1. L'usage des langues au milieu scolaire

Quant au premier axe, nous mettons en relief les langues pour lesquelles optent les **05** enseignants en classe du FLE. Cela nous permettra de nous rendre compte de la manière dont les enseignants perçoivent la coexistence des langues en classe et de la fonction didactique de chacune des langues. Dans ce qui suit, nous analysons le discours de chacun des interviewés.

Tableau 15 : Répertoires plurilingues des enseignants

N° de l'enquêté	Langues en usage	Fréquence d'utilisation	Objectifs et cas d'usage
E. 1	- Français - Anglais - Arabe académique - Arabe dialectal	- Généralement - Parfois - Parfois - Parfois	- Cours - Diminuer l'obstacle - Diminuer l'obstacle - Diminuer l'obstacle
E. 2	- Français - Dialecte	- c'est tout - Parfois	- Cours - Insulter
E. 3	- Français - Arabe classique/ dialectal	- En général - Des fois	- Cours - Expliquer
E. 4	- Français - Anglais - Arabe enseigné/ dialectal	- En général - Parfois - Parfois	- Cours - Situation de blocage - Situation de blocage
E. 5	- Français - Arabe académique / l'arabe étudié - Arabe dialectal	- 80% - Des fois - Des fois	- Cours - Expliquer - Se distraire/ expliquer

1.2. Discours sur la nomination de la langue de référence

Tous les enseignants s'accordent sur une dénomination commune de l'arabe dialectal, mais cette langue est afférente à des référents distincts :

Le premier enquêté l'associe à la famille car c'est une langue « maternelle » :

- *l'arabe dialectal / La langue de famille qui veut dire la langue maternelle dialectale* (E.1)

La deuxième enquêtée le considère comme la langue la plus « proche » en prenant en compte le facteur de la « *proximité linguistique* ».

- *j'utilise le dialecte parce que peut-être la plus proche* (E.2)

Le terme « dialectal » est associé à un qualificatif dénominateur de "l'arabe" plutôt qu'un substantif.

- *j'utilise l'arabe dialectal* (E.3)

Le terme dialecte est employé ici en tant que substantif désignant une langue à part entière.

- *il vaut mieux utiliser le dialecte* (E.4)

Le déterminant « **ce** » indique un positionnement distancié par rapport à cette langue tout en lui accordant une valeur.

- *l'utilisation de ce dialecte* (E.5)

1.3. Fréquence d'utilisation des langues en classe

Une vue d'ensemble sommaire de ce tableau montre la fréquence des langues dans le cours de FLE par les enseignants ; la première place revient à la langue française où tous les enseignants dispensent leurs cours en cette langue. Puis l'arabe classique ou académique tient la seconde place. Quant à l'arabe dialectal, il arrive en troisième lieu. Finalement, deux enseignants uniquement optent pour la langue anglaise pour expliciter les termes difficiles.

Du reste, l'usage de ces langues se répartit selon des modalités d'emploi différentes :

- Le français est utilisé de façon « générale » et dominante dans le cours de FLE comme langue officielle de l'enseignement.

- *J'utilise le français <u>généralement</u>* (E.1)
- *français **<u>c'est tout</u>*** (E.2)
- *En classe/ <u>en général</u>/ صح **<u>(d'accord)</u>** en tant que je suis prof de français/ <u>en général</u> j'utilise la langue française pas plus* (E.3)
- *<u>moi je fais</u> la langue française* (E.4)
- *c'est <u>à 80 %</u> c'est le français la langue étudiée* (E.5)

Quant à l'arable dialectal, il joue le rôle d'un outil d'explicitation et d'explication de l'apprentissage de la langue française.

- *Ouaih ! évidemment ça facilite l'apprentissage de la langue française/ l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant facilite absolument l'apprentissage de la langue française/* (E. 1)
- *l'explication soit j'essaie de parler en arabe/ l'arabe classique et des fois même j'utilise l'arabe dialectal / le dialecte c'est ça !* (E.3)

La présence occasionnelle de l'arabe « classique » ou « académique » exerce la même fonction que l'arabe dialectal ou « vernaculaire », à savoir le déblocage des situations-obstacles.

- *<u>Généralement</u>/ j'utilise l'arabe quand je suis devant un obstacle ou mes élèves ne comprennent pas/ voilà j'utilise l'arabe pour diminuer cet obstacle* (E.1)
- *j'ai dit je peux expliquer un mot en arabe classique/ la langue classique c'est-à-dire je peux faire mais ce n'est pas toujours* (E.3)

> *- l'arabe littéraire parfois ça dépend la situation ça dépend la situation/ moi ce qui m'intéresse/ je sais pas moi/ c'est transmettre le message à l'élève faire sortit ou sauver l'élève de cette situation du blocage* (E.4)
> *- des fois quand il s'agit d'expliquer des mots qui nécessitent beaucoup plus de temps à expliquer/ on utilise directement l'arabe/ l'arabe académique c't'à dire l'arabe étudiée à l'école c'est pas le dialecte* (E.5)

L'arabe dialectal jouit d'une fonction coercitive, dans la mesure où l'enseignant s'y réfère afin de gérer une situation d'apprentissage en classe.

> *- j'utilise l'arabe mais l'arabe/ lorsque je veux insulter lorsque je veux (rire)/* فهمتني ***(vous m'avez compris)*** لخاطر ***(car)*** *si je parle en français ils ne vont pas comprendre/* لازم نعايرهم لخاطر ***(car il faut les insulter)*** *en arabe/ donc le cours j'utilise pas l'arabe/ j'utilise l'arabe seulement* قتلك ***(je vous ai dit)*** *pour* عارفة مانيش ***(je ne sais pas)/*** *pour crier en cas de* عارف مانيش ***(je ne sais pas)/*** *j'utilise pas l'arabe* في ***(dans)*** *l' cours impossible/ pourtant les élèves demandent ça demande beaucoup de leur parler en arabe/* بصح لاخر ***(mais)*** *j'utilise pas ils doivent comprendre en français/* بصح ***(mais)*** *l'arabe j' l'utilise dans des cas hors* قاع ***(tout)*** *le cours* (E.2)

Par ailleurs, l'arabe joue un rôle de familiarisation où l'enseignant y fait allusion pour susciter une atmosphère délassante dont l'objectif est d'inscrire l'apprenant dans un contexte sociétal.

> *- c'est une pause pour que les/ j'ai utilisé des fois ce dialecte pour/ j'ai dit pour d'une part/ c't'à dire d'une part c'est un moment de pause/ pour les élèves vont sortir des règles/ vont sortir de de de de on peut pas dire la routine// du sévère/ du sérieux donc ils vont rire* (E. 5)

L'anglais a pour objectif de débloquer des situations-problèmes occasionnellement surgies, étant donné que la classe de langues constitue un espace de parole imprimé par une pluralité linguistique.

> *- parfois j'utilise l'arabe et l'anglais* (E.1)
> *- dans la situation de blocage/ j'utilise d'autres langues comme anglais/ la situation du blocage j'utilise beaucoup plus anglais/ c't'a dire moi/ c'est une langue étrangère comme le français est proche* (E. 4)

De ces discours, il ressort que les enseignants sont de nature plurilingue et que l'espace de la classe est aussi marqué par une diversité langagière co-présente. En effet, la mise en œuvre des langues autre que le français est tributaire pratiquement de la fonction qu'elles peuvent accomplir en classe : l'usage de l'arabe classique ou académique, comme l'anglais et l'arabe dialectal, ayant pour fonction didactique : débloquer des situations-problèmes. Toutefois, la fonction de l'arabe dialectal dépasse l'usage linguistique et métalinguistique pour exercer, d'une part, une fonction coercitive ayant pour objectif de gérer une situation en classe ; et d'autre part, une fonction ludique pour susciter une atmosphère apaisante.

Ces deux fonctions ne sauraient s'effectuer qu'à travers la « mise en mots » du contexte sociétal de l'apprenant.

2. Représentations sur l'intégration des langues de famille

2.1. L'intégration des langues de famille

Il s'agit de voir les tendances représentationnelles que portent les enquêtés sur l'intégration des langues de famille en classe du FLE et les raisons qui les incitent à adopter telle ou telle attitude envers ces langues.

Tableau 16 : Représentations des enseignants sur les langues de famille en classe du FLE

Enseignants	Représentations sur l'intégration des langues de famille en classe du FLE
E. 1	Parfois c'est bénéfique/ présente notre identité/ c'est gênant parfois/ ça va donner une influence négative/ parfois je trouve ça bénéfique/ c'est une arme à double tranchant/ parfois je favorise / je suis tout à fait d'accord/ on a pas le choix
E. 2	Normal/ je pense que c'est normal
E. 3	La vérité normal/ j'interdis pas l'élève parler en arabe/ l'utilisation de la langue maternelle en classe/ c'est c'est pour moi je pense important
E. 4	C'est inutile/ par exemple dans un cours de français d'utiliser le tamazight ou l'arabe c'est inutile
E. 5	C'est un peu complexe/ le dialectal ça n'aide pas/ je n'accepte pas/ c'est un mélange de tout

2.2. Attitudes envers la langue de référence en classe du FLE

Le premier enquêté adopte une attitude ambivalente envers les langues de famille en classe : elles constituent pour lui une arme à double tranchant, en d'autres termes leur usage est avantageux quand elles sont moins usitées en classe que la langue d'enseignement, en l'occurrence le FLE.

> *- Parfois je trouve que c'est/ gênant parfois puisque mes élèves parlent beaucoup plus l'arabe que le français ça va donner une influence négative sur leur apprentissage/ et parfois je trouve ça bénéfique alors comment dirai-je/ c'est une arme à double tranchant/ c'est une arme à double tranchant// porte des bienfaits parfois nocifs*

Il adopte, d'une part, une attitude euphorique envers cette langue lorsqu'il s'agit d'une situation-problème car, pour lui, c'est la seule solution à laquelle il se réfère dans des cas d'« aporie ».

- parfois c'est c'est bénéfique pac'que/ dans les cas de blocage on doit parler en arabe pour débloquer/ pour euh briser cette bloc de roche/ d'accord ! (rire)/ pour que le message passe

Toutefois, il a, d'autre part, une visée négative envers cette langue lorsque son usage devient abusif et récurrent en classe.

*- Parfois يعني **(c'est-à-dire)** n'est pas bénéfique parc'que/ ces apprenants vont/ j' sais pas comment dire ça mais/ ils vont utiliser beaucoup plus l'arabe que le français et notre objectif c'est apprendre le français vous voyez !*

L'enquêté s'aperçoit que l'usage unique de la langue française en classe peut provoquer une vision d'étonnement, voire de « choc linguistique », dans le sens où le discours de l'enseignant est, en entier, en déphasage avec la compétence de l'apprenant. Et pour renouer ce lien rompu, l'enseignant n'a qu'à parler la langue arabe, quel soit littéral ou dialectal.

- Bénéfique parc'que parfois on est// bloqué d'accord ! on est bloqué on peut rien faire/ alors les élèves ne comprennent pas comme s'il y a quelqu'un qui parle par exemple/ si par exemple nous sommes des francophones ou parfois si comme quelqu'un qui parle le chinois/ alors le chinois c'est la langue la plus difficile dans le monde/ vous comprenez ? Alors parfois je trouve que/ ils sont en train de voir quelqu'un qui vient d'une autre planète voilà !/ on est bloqué/ dans ce blocage parfois j'interviens en arabe pour débloquer ce blocage

L'attitude positive que porte l'enseignant envers la langue arabe, en classe, est associée davantage à une exigence didactique plutôt qu'un choix linguistique délibéré.

- Parfois je favorise/ je suis tout à fait d'accord pour l'utilisation de l'arabe dans l'apprentissage du FLE en Algérie/ c'est ça ! on a pas du choix

La deuxième enquêtée a une représentation positive vis-à-vis de l'intégration de ces langues en classe, car c'est la langue la plus utilisée fréquemment entre les apprenants au quotidien.

*- Je sais pas mais je pense que c'est normal/ je pense que c'est normal parce que entre eux ils ne peuvent pas se se/ منيش عارفا **(je ne sais pas)** / discuter en français impossible*

Aussi, l'usage de l'arabe en classe est relié à la propriété géolinguistique et au niveau instructif de l'apprenant : « niveau bas ».

- Normal normal/ même lorsque parfois je parle/ premièrement l'élève son niveau il est vraiment bas donc tu dois/ je peux pas crier sur un élève parce qu'il a parlé en arabe/ c'est la langue maternelle et en plus c'est la langue/ donc cette situation et dans cette région c'est pas comme les autres régions/ donc ici je peux pas l'obliger à se taire et de ne pas parler (rire)//

L'enseignante voit, d'une part, que l'usage de la langue arabe a droit de cité en classe car elle constitue, pour l'apprenant, un outil libérateur de sa parole ; et d'autre part, l'enseignant doit se priver de telle ou telle position contraignant le discours de l'apprenant compte tenu de son niveau « déplorable » en FLE.

> *- je pense que c'est normal c'est parce que la langue française pour les élèves/ c'est pas le problème de l'arabe/ problème c'est de la langue française/* عندها ***(a)*** *pour lui il a le droit de parler en arabe/ et pour lui il n'a pas une autre façon de s'exprimer à part l'arabe/* انا *(je) je pense c'est normal/*
> *- j'ai pas le droit de les empêcher/ sont libres je pense ils sont libres/ surtout que leur niveau ne leur permet pas de discuter en français avec leurs camarades/*

L'enquêtée n° **3** s'aperçoit que la mise en présence de la langue arabe en classe est nécessaire pour expliquer une situation difficile ou surmonter un obstacle.

> *-*انا ***(je)*** *pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe/ c'est c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important on parle pas toute la séance avec la langue maternelle/ mais on essaie d'expliquer les mots difficiles avec la langue maternelle / pour moi c'est important/*
> *- La vérité normal* ↑

En outre, l'enseignante adopte une attitude favorable à l'égard de la présence de LR en classe.

> *-Oui ! ouaih ! la vérité ça c'est/ c'est vrai ouaih !*

L'enquêtée n° **4** porte une attitude négative vis-à-vis de l'intégration des langues de famille en classe, car leur usage est « inutile ». Pour elle, la langue à apprendre doit s'expliciter par elle-même, autrement dit la fonction structuraliste et métalinguistique émane de la langue enseignée en question sans pour autant se référer à une autre langue, en l'occurrence le tamazight et l'arabe.

> *- C'est inutile/ par exemple dans un cours de français d'utiliser le tamazight ou l'arabe c'est inutile/ complètement inutile c'est la même chose avec l'arabe/ c'est la même chose avec l'arabe / moi je vois qu'il faut apprendre une langue par elle-même/ c't'à dire la même langue pas par une autre langue/ je sais pas moi/ c'est inutile/ inutile complètement inutile je sais pas/ pac'que l'apprenant n'apprend rien à travers ces habitudes/ non* ↑ *il est inutile pour l'apprenant/ utiliser amazight pour parler français ou bien arabe pour apprendre tout français/ il n'apprend rien comme ça (rire)*
> *- Le français s'apprend par le français par le français*

Aussi, la visée pragmatique de la communication empêche l'enseignante de se référer à LR, car toute situation de communication extrascolaire, déclare-t-elle, à laquelle sera confrontée l'apprenant se mènera uniquement en français, c'est pour cette raison que l'impact positif de LR, à ses yeux, se voit minimisé, voire dévalorisé.

> *- Je pense qu'il n'est pas possible d'apprendre une langue par une autre/ pourquoi ? Pac'que quand il rencontre une/ par exemple se retrouve dans une situation ou de*

communication/ par exemple il apprend là/ dans une situation de communication/ ولا ***(ou)*** *il doit répondre en français il subit des questions/ je sais pas moi sur des communications des contacts avec des étrangers/ il fait réflexion/ il fait penser toujours aux mots arabes qu'il a utilisés en classe/ donc c'est inutile/ par exemple je sais pas moi/ son ami qui est en contact avec lui/ ça français par exemple/ parce qu'on prépare l'apprenant à des situations de communication / alors il fait une communication avec un français ou je sais pas moi ou un étranger est-ce est-ce que il peut utiliser l'amazight ou l'arabe en correspondant avec cette personne ?/ est-ce que c'est utile/ il est inutile/ il est complètement inutile donc je trouve que c'est pas possible pac'que notre objectif c'est le préparer pour des situations de communication afin de trouver un apprenant authentique/ ou je ne sais pas ↓ ou autonome si vous voulez !*

2.2.1. Fonction identitaire

L'enquêté n° **1** considère que l'arabe dialectal est la langue de la poésie et de la littérature, mais il accorde un immense privilège à l'arabe littéraire ou « classique ». L'usage de l'arabe dialectal, souligne-t-il, exerce une fonction explicative du discours pédagogique car il est plus proche de la culture et l'environnement de l'élève.

- Si si personnellement/ j'aime Abdrrahmane El Majdoub/ alors c'est un grand poète de la poésie populaire d'accord ! mais personnellement/ j'aime la poésie arabe académique/ littéraire/ classique comme dirai-je El Motanabi Chafiî etc. (E.1)
-je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent par exemple/ quand je dis par exemple/ parle du dérivé de/ je sais pas/ de lait par exemple ses dérivés du beurre نقولو دهان *directement* نقولو زبد *(rire)// d'accord ! c'est plus proche à leur environnement culturel on peut dire/ voilà*↓ (E.1)
- L'arabe quand même l'arabe représente notre identité (E.1)

Quant à l'enquêtée n° **4** voit que l'utilisation de l'arabe en classe est liée essentiellement à une dimension identitaire de l'apprenant.

- parfois l'arabe/ puisque on est des arabes/ les apprenants comprennent mieux (E.4)

L'enquêté n° **5** pose une interrogation affirmative sur l'identité des apprenants et déclare, à cet effet, que le recours à l'arabe dialectal en classe s'explique par le fait de son utilisation massive au foyer familial.

- Pour faire référence/ qui sommes-nous ? nous sommes des Algériens nous utilisons dans nos maisons ce dialecte (E.5)

2.2.2. Fonction métalinguistique

La mise en œuvre des langues de famille en classe a pour objectif d'expliciter ou notamment de « *didactiser* » la langue à apprendre, car elles sont vues comme une « *source de savoir* », dont témoignent les enquêtés **1**, **2**, **3** et **5**.

- Alors parfois je trouve que/ ils sont en train de voir quelqu'un qui vient d'une autre planète/ voilà ! on est bloqué ↑*dans ce blocage parfois j'interviens en arabe pour débloquer ce blocage* (E. 1)

- Je trouve parfois elle facilite l'apprentissage/ elle le facilite/ veut dire ça aide à apprendre une langue étrangère/ puisque ça reste toujours une langue étrangère/ ce n'est pas une langue maternelle/ c'est pour cela qu'on doit l'expliquer/ parfois par des mots traduits dans la langue maternelle de l'apprenant/ on a pas le choix parfois (E.1)
- Je demande à tout le monde de me dire comment on dit ce qu'il a dit leur camarade en arabe dialectal/ de me le traduire en français/ comme ça au moins ils vont comprendre/ puisque la traduction/ pour moi la traduction c'est une source de savoir (E.1)
- alors pour moi c'est un source de savoir/ puisque ça facilite la compréhension/ ça/ ça donne/ je sais pas comment dirai-je ça ? // moi j'ai pas trouvé d' mots/ c'est un avantage/ pour l'apprenant c'est un avantage (E.1)
*- L'explication لا **(non)** j'essaie de le faire expliquer en français/ بصح **(mais)** si فيه بلي راه شوي نشوف **(si je vois qu'il n'arrive pas à me comprendre)** je l'explique en arabe* (E.2)
- lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens/ donc je lance le mot en arabe voilà ! (E.2)
- quand je vais expliquer des mots difficiles/ j'utilise l'arabe (E.3)
*- انا **(moi)** pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe c'est/ c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important/ on parle pas toute la séance avec la langue maternelle/ mais on essaie d'expliquer les mots difficiles avec la langue maternelle/ pour moi c'est important* (E.3)
- Il n'a pas compris bien ! on est arrivé à la situation de blocage/ de débloque (rire) je débrouille en arabe ! (E.5)
- Pour moi/ le rôle des langues maternelles a un rôle important / pourquoi ? / c'est un rôle important/ pourquoi ? c'est essayer de simplifier le sens les mots difficiles / en général j'explique pas la leçon avec la langue maternelle/ j'explique j'ai dit des mots (E.3)
- si je vais l'utiliser pour que je sorte de l'ambiguïté/ pour que je minimise le temps/ pa[R]c'que le mot étudié qu'on veut comprendre prendra beaucoup de temps/ toute une situation pour l'expliquer/ là peut-être là je vais le dire puisque/ l'accès au sens se ferait plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française/ beaucoup de temps/ pa[R]c'que comme vous savez la compréhension du mot est très sensible/ très sensible (E.5)
- le dialecte peut l'utiliser comme moyen d'explication du contexte/ ou bien ou du du vocabulaire des mots (E.5)

2.2.3. Complexité langagière

L'arabe dialectal est perçu par l'enquêté n° **5** comme mélange de plusieurs langues ou plutôt une sorte d'interférence de nombreux systèmes linguistiques. Et considère également que cette langue au lieu d'être un vecteur d'apprentissage d'autres langues, elle entrave, en revanche, l'apprentissage de la langue française. Nous citons quelques séquences verbales qui montrent la perception négative de l'enquêté.

- Pourquoi ? pa[R]c'que/ Pourquoi ?/ pa[R]c'que au lieu de/ c'est-à-dire au lieu de dialecte c'est un mélange plus/ plus plurilinguistique/ c'est un mélange/ euh↑ qui qui provient qui provient de plusieurs langues/ avant et autre langue le français/ il faut l'acquérir / quatre ou cinq langues plus la langue française/ ça devient cinq langues à expliquer/ ce qui est ce qui est difficile ce qui gêne ce qui gêne ce qui gêne la compréhension du français/ c't'à dire au lieu d'utiliser six langues sans connaître les règles d'une seule/ il faut utiliser une seule et connaître bien sa langue/ c'est bien le français/ (E.5)
- Pluralité de langues/ le dialecte c'est une pluralité de langues/ ça vient je sais pas moi du Turc/ de l'espagnol/ des gens utilisent maint'nant ce dialecte et ils ne savent pas d'où provient ?/ D'où provient cette langue ce dialecte ce mot ? ils ne savent pas d'où provient ? donc là ! est-ce que on va se contenter d'expliquer le français/ ou bien d'où vient ce mot de

dialecte/ pourquoi ce partager entre deux ? Pourquoi jeter l'élève dans une ambiguïté ?/ comparatif entre une langue écrite et une langue qu'on peut pas écrire// (E.5)
- Bien sûr bien sûr !/ et écoutez-moi/ lo[R]sque j'entends ce dialecte je me perds pa[R]c'que/ pa[R]c'que c'est un mot inconnu/ pour moi inétudié/ j'ai/ moi je comprends le f[R]ançais je l'ai vu dans un dictionnaire/ pa[R]c'que un prof m'a/ m'a m'a enseigné cette langue/ pa[R]c'que cette langue je l'ai trouvée dans différentes examens/ mais le dialecte où est-ce que je l'ai vu ? // Je l'ai vu nulle part je n'ai aucune notion sur ce dialecte/ donc je n' peux pas/ je peux pas je peux pas donner/ le prononcer en classe pa[R]c'que je n' sais pas// pa[R]c'que je sais pas/ pa[R]c'que l'élève après un jour va dire c'est le professeur qu'il a dit /pour lui le professeur c'est un guide/ c'est un dictionnaire/ donc c'est une source fausse/ moi je suis pas sûr de l'explication de ce mot (E.5)
- le dialecte c'est quoi ? Le dialecte c'est/ c'est cette interférence/ cette interférence des langues/ cette interférence des langues/ où où celui qui va se prononcer en se trouvant entre deux/ deux langues différentes ou bien deux situations différentes/ donc une t[R]oisième situation qui va jaillir est en dialecte/ pa[R]c'que il n'existe ni dans cette langue ni dans l'autre c'est ça ! (E.5)
- Les dialectes c'est un mélange de toutes cultures à travers l'histoire du pays/ c't-à dire y a des mots turcs/ y a des mots espagnols y a des mots français

2.2.4. Représentations négatives « absurdité langagière »

L'enquêté n° **5** s'aperçoit que les dialectes ont une construction linguistique arbitraire, dans la mesure où ils ne disposent pas de règles et de normes qui les régissent.

Je ne vois pas des règles dans les dialectes/ je ne vois pas des règles/ et puis je trouve que ça n'a pas de féminin/ c'est-à-dire aléatoire/ ça n'a pas de féminin/ ça n'a pas de pluriel/ ça n'a pas de règles

2.2.5. Fonction socio-pragmatique

La fonction assignée à LR a une finalité pragmatique : traduire un mot et se mettre au niveau des apprenants ; en d'autres termes, la mise en œuvre de cette langue est vue comme véritable appui pour l'enseignement du FLE, dans le sens où le cours ne saurait s'effectuer uniquement en langue française, du fait que la centration sur l'apprenant et sur sa/ses compétence(s) langagière(s) en classe constitue la pierre angulaire de toute pratique pédagogique.

- Alors ↑ parce que pour apprendre une langue comme je t'ai dit tout à l'heure on doit la traduire la première des choses le premier acte/ c'est traduire ce mot en arabe (E.1)
- Pac'que le niveau est faible c'est pour ça j'essaie d'utiliser la langue arabe/ c'est ça ! (E. 2)
*- انا **(moi)** pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe/ c'est c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important on parle pas toute la séance avec la langue maternelle* (E.3)

2.2.6. Fonction de désapprentissage

Les enquêtés n° **4** et n° **5** s'aperçoivent que l'usage de LR est inutile et qu'elle ne soutient pas l'apprentissage de la langue française. Au contraire, elle entraîne en partie ou en entier

un obstacle d'apprentissage surtout lorsqu'il s'agit d'une situation de communication authentique avec un locuteur exolingue.

> *- C'est inutile/ par exemple dans un cours de français d'utiliser le tamazight ou l'arabe/ c'est inutile/ complètement inutile c'est la même chose avec l'arabe c'est la même chose avec l'arabe/ moi je vois qu'il faut apprendre une langue par elle-même/ c't'à dire la même langue pas par une autre langue/ je sais pas moi/ c'est inutile/ inutile complètement inutile je sais pas pac'que l'apprenant n'apprend rien à travers ces habitudes/ non ↑ il est inutile pour l'apprenant/ utiliser amazight pour parler français ou bien arabe pour apprendre tout français // il n'apprend rien comme ça (rire)* (E.4)
> *- Je ne trouve pas// non non non ! aucune importance / une autre langue vivante comme anglais ça aide* (E.4)
> *- L'apprenant n'apprend rien à travers cette mauvaise habitude* (E.4)
> *- est-ce est-ce que il peut utiliser l'amazight ou l'arabe en correspondant avec cette personne est-ce que c'est utile/ il est inutile il est complètement inutile donc je trouve que c'est pas possible pac'que notre objectif c'est le préparer pour des situations de communication afin de trouver un apprenant authentique ou je ne sais pas ou autonome si vous voulez ! ↑*
> *- Non non ! pa[R]c'que le dialecte pour moi ça n'aide pas/ ça n'aide pas pourquoi ? pa[R]c'que ne sera pas réutilisé/ ne sera pas investi dans son travail que ce soit en arabe ou bien en anglais ou bien en français/ donc c'est un dialecte qui reste à part qui reste à part et bien sûr et bien sûr qui y a une autre signification même le dialecte n'a pas le même sens/ n'a pas le même sens assez précis demandé dès le début de la compréhension/ dans l'explication du mot/ je n'accepte pas* (E.5)
> *- je ne vois l'utilité de l'utilisation de ce dialecte* (E.5)
> *- je n'accepte pas l'utilisation de cette langue en classe/ en classe je ne l'accepte pas/ pa[R]c'que que comme je vous ai dit c'est une ambiguïté* (E.5)
> *- c'est c'est je pense que c'est un mélange/ je sais pas c'est quelque chose qui n'est pas organisé/ qui qui c'est une utilisation très dangereuse/ dangereuse pour la langue et pour l'apprentissage/* (E.5)

2.2.7. Fonction d'exclusion et d'auto-exclusion

L'enquêté n° **5** déclare que le recours à LR dévalorise à la fois la figure enseignante et son statut, car pour lui le dialecte n'obéit à aucune règle ou norme stricte.

> *- donc je n' peux pas/ je peux pas je peux pas donner/ le prononcer en classe/ pa[R]c'que je n' sais pas// pa[R]c'que je sais pas pa[R]c'que l'élève après un jour va dire c'est le professeur qu'il a dit/pour lui le professeur c'est un guide/ c'est un dictionnaire/ donc c'est une source fausse /moi je suis pas sûr de l'explication de ce mot* (E.5)
> *- Ça démunie mon statut quoi/ en tant qu'enseignant* (E.5)

Tableau 17 : Impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE.

Enseignants	Impact de la langue de référence sur l'apprentissage du FLE
E. 1	Évidement ça facilite l'apprentissage de la langue française/ l'utilisation de la langue maternelle facilite absolument l'apprentissage de la langue française

E. 2	Il va pas apprendre comme ça/ je trouve que c'est pas positif/ c'est pas bien faisable/ ça peut aider les élèves mais d'un coté il ne va pas s'améliorer.
E. 3	Ça facilite oui l'apprentissage mais dans des cas urgents
E. 4	Non jamais ! facilite non non/ ne facilite pas au contraire elle/ ça fait tromper l'apprenant
E. 5	Le dialecte peut l'utiliser comme moyen d'explication du contexte […] du vocabulaire des mots/ mais si pour lui c'est une évasion/ pour fuir les règles de la classe

3. Impact de la langue de référence

Dans cette perspective, nous mettons en lumière le rôle dont jouit LR en classe du FLE. Cette dernière pourrait remplir de nombreuses fonctions pédagogico-didactiques.

3.1. Bouée de sauvetage ou médiatrice d'enseignement

Les enseignants ont recours à LR comme ultime solution : sa mise en œuvre constitue un outil facilitateur de l'enseignement-apprentissage de la langue française notamment sur le plan de la compréhension et de l'explication.

> *- j'utilise l'arabe quand je suis devant un obstacle ou mes élèves ne comprennent pas/ voilà j'utilise l'arabe pour diminuer cet obstacle* ↑ (E.1)
> *- on est bloqué/ dans ce blocage parfois j'interviens en arabe* ↑ *pour débloquer ce blocage* (E.1)
> *- c'est c'est bénéfique pac'que/ dans les cas de blocage on doit parler en arabe pour débloquer/ pour euh ! briser cette bloc de roche d'accord ! (rire)/ pour que le message passe* (E.1)
> *- alors pour briser cet obstacle et un autre obstacle (rire)// on doit chercher le mot dans l'arabe dialectal/ pas l'arabe littéraire ou académique* (E.1)
> *- Je valorise beaucoup l'utilisation de l'arabe dialectal dans certains cas/ dans les cas de blocage surtout/ on est dans une situation de blocage on doit débloquer la situation coûte que coûte / on est obligé de passer à la langue dialectale on a pas le choix* (E.1)
> *- On peut pas l'apprendre d'autres manières mais/ c'est un moyen comment dirai-je de sauvetage de secours qu'on utilise/ parfois pour débloquer dans les situations d'extrême urgence (rire)//* (E.1)
> *- l'arabe qu'on utilise en classe/ ça facilite la communication entre le professeur/ l'enseignant et l'app[R]enant/* (E.1)
> *- Je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent* (E.1)

L'enseignante demande à l'élève le plus compétent en classe de donner la synonymie en arabe ; si ce dernier n'arrive pas à trouver la réponse adéquate, elle prend la relance pour le dire finalement en arabe.

> *- lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens/ donc je lance le mot en arabe voilà !* (E.2)

- les élèves que j'en ai là/ avec leur niveau ils te poussent ils te poussent à expliquer/ des fois des fois (E.2)
- Si les élèves n'arrivent pas à le dire en arabe c'est moi qui va le dire/ je suis obligé de l'utiliser en arabe (E.2)

L'enquêtée n° **3** tente d'expliciter le mot avec de nombreuses procédures (image, illustration, dessin…), et si toutes les explications sont vouées à l'échec, elle lance le terme finalement en arabe.

- j'essaie de dessiner l'explication de mot/ ce n'est pas le mot je peux pas dessiner le mot soit l'explication/ soit j'essaie de parler en arabe/ l'arabe classique et des fois même j'utilise l'arabe dialectal/ le dialecte c'est ça ! (E.3)
- La première des choses j'essaie d'expliquer le mot en français/ je simplifie l'explication j'essaie de donner des mots simples/ c'est ça ! pour expliquer le mot (E.3)

L'enseignante demande tout d'abord à l'élève de traduire le mot en arabe. Et quand ce dernier ne saisit pas le sens du mot, elle le traduit, en fait, en arabe. Aussi, elle ajoute que le recours à l'arabe dialectal peut économiser le temps d'explication pour poursuivre le cours.

- des fois si je trouve le mot est difficile pour l'élève/ qu'est-ce que je vais faire ? je lui expliquais en français/ j vais simplifier le mot/ si les élèves n'arrivent pas à comprendre le mot dans ce cas/ dans ce cas j'essaie soit je demande à un élève en général/ j'ai un ou une élève qui sont meilleurs ***في (en)*** *l'explication et tout/ dans ce cas je demande à un élève de parler en français plutôt de parler en arabe/ d'expliquer le mot en arabe soit en arabe classique soit en arabe dialectal/ c'est tout ! sinon si tout le monde me regarde comme ça sans comprendre le mot/ dans ce cas je prononce le mot en arabe/* (E.3)
- Des fois j'accepte l'utilisation de l'arabe familial ou dialectal/ ou l'arabe classique dans le cas où le mot est difficile/ mais il faut que passe à d'autres points c'est normal/ c'est pas la peine de perdre de temps d'expliquer le mot/ je demande à un élève allez-y tu donnes à vos camarades l'explication en arabe/ ***و (et)*** *ça y est ! c'est ça mais il est très important/ la vérité d'utilisation de la langue maternelle en classe* (E.3)
- je suis avec l'utilisation dans des cas urgentes/ cas urgent par exemple dans des cas/ un cas par exemple un cas par exemple d'un mot difficile/ ***و لا (ou)*** *un cas urgent c'est tout/ un cas où je peux pas expliquer le mot* (E.3)
- J'essaie de trouver l'explication pour quelques mots difficiles/ c'est c'est c'est pour ne pas perdre de temps c'est tout (E.3)

L'enquêtée n° **4** se réfère à la langue arabe, que ce soit dialectal ou littéral, pour débloquer une situation-problème après maintes tentations d'explicitation en langue française.

- parfois l'arabe/ puisque on est des arabes les apprenant comprennent mieux la langue j sais pas moi/ l'arabe littéraire parfois ça dépend la situation/ ça dépend la situation/ moi ce qui m'intéresse/ je sais pas moi / c'est transmettre le message à l'élève faire sortit ou sauver l'élève de cette situation du blocage (E.4)
- Quand il s'agit d'un blocage ça y est/ j'essaie plusieurs moyens mais rien ou il n'a pas compris/ il n'a pas pu puis j'ai le mot je sais pas moi je débloque ↑ je débrouille (rire) (E.4)
- Le dialecte nous sauve/

L'enseignant n° **5** développe une « *conscience linguistique* » dans la mesure où il explique que le dialecte comprend un certain nombre de mots empruntés à la langue française, c'est à travers ces mots que le recours à LR semble plus avantageux.

> *- il y a un dialecte où où où/ le le le le mélange se trouve entre peut-être l'arabe et le français/ là là le dialecte qui qui a une certaine source qui vient du français là c'est utile c'est utile sauf dans la prononciation qui n'est pas bien prononcé/ n'est pas bien formulé/ là on on c't'à dire on en profite on en profite pour dire voilà comment le même mot/ sauf à la maison dit autrement lécole ou bien y a beaucoup de mot/ y a cosina/ y a tabla/ y a beaucoup de mots/ bioche c'est la pioche/ bala c'est la pelle/ tous les moyens/ si si vous considérez balle la pelle cosina bioche considérés comme dialecte/ là c'est utile/ là c'est utile pa(R)c' que pa(R)c' que là on va pas passer beaucoup de temps pour expliquer ces mots/ on va passer peu de temps pour l'orienter pour le régler pour mettre c't'à dire la bonne prononciation* (E.5)
> *- Bien sûr/ bien sûr/ ça joue un rôle pédagogique/ ça joue un rôle pédagogique* (E.5)
> *- le dialecte peut l'utiliser comme moyen d'explication du contexte/ ou bien ou du du vocabulaire des mots* (E.5)

Pour le même enquêté, le recours à l'arabe dialectal peut économiser le temps de l'explication et faciliter l'accès à la compréhension des mots, car il est vu comme stratégie "rapide" et efficace pour poursuivre son cours.

> *- Là c'est un moyen/ c'est un moyen pa[R]c'que on va pas/ on va pas/ on va pas perdre le temps à expliquer le mot/ la compréhension du mot est déjà acquise/ mais il reste l'écriture des mots/ l'écriture des mots/ ou bien la prononciation juste en français/ là c'est pas difficile/ comme facer effacer* (E.5)
> *- si je vais l'utiliser pour que je sorte de l'ambiguïté/ pour que je minimise le temps/ pa[R]c'que le mot étudié qu'on veut comprendre prendra beaucoup de temps/ toute une situation pour l'expliquer/ là peut-être là je vais le dire/ puisque l'accès au sens se ferait plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française/ beaucoup de temps pa[R]c'que comme vous savez la compréhension du mot est très sensible très sensible/* (E.5)

3.2. Fonction ludique

La présence de LR peut jouer un rôle de délassement, dans la mesure où elle pourrait susciter le désir d'apprendre et briser la monotonie surmenante de la classe.

> *- ça m'arrive de l'utiliser/ et ça va aider/ et bien sûr/ bien sûr c'est un moment de répit/ c'est un moment de loisir/ c'est un moment de loisir/ bien sûr que je vais le dire/ les enfants vont rire// c'est une pause* (E.5)
> *- des fois/ des fois je vais l'utiliser pour sortir du sérieux/ c'est tout pour rire* (E.5)
> *- اشيخ شحال من جيقوات* ***(monsieur combien de giga ?)*** *(rire) j'ai saisi l'occasion de rire/ j'ai pas j'ai pas réagi* (E.5)
> *- la langue à double tranchant besoin pédagogique et d'amusement* (E.5)
> *- ça fait vraiment rire/ donc voyez c'est un moment de distraction ! /c'est un mot de distraction/ de divertissement/* (E.5)
> *- Peut-être que/ écoutez ! des fois des fois ça m'arrive ça m'arrive de l'utiliser/ et ça va aider et bien sûr/ bien sûr bien sûr c'est un moment/ c'est un moment de répit/ c'est un moment de loisir/ c'est un moment de loisir/ bien sûr que je vais le dire/ les enfants vont rire/ les élèves vont rire/ et c'est un moment de/ et c'est un moment d'une part/ d'une part c'est une pause pour que le// j'ai utiliser des fois ce dialecte pour j'ai dit/ pour d'une part c't'à*

dire d'une part/ c'est un moment de pause/ pour les élèves vont sortir des règles/ vont sortir de de de de/ on peut pas dire la routine/ du sévère du sérieux donc ils vont rire (E.5)

3.3. Fonction coercitive « insultante »

L'usage de LR en classe se conçoit comme outil régulateur ayant pour objectif de gérer une situation en classe, à titre illustratif l'enseignante emploie certains vocables de l'arabe dialectal pour avertir l'élève ou capter son attention au cours de la séance.

- j'utilise l'arabe/ mais l'arabe lorsque je veux insulter/ lorsque je veux (rire) فهمتني ***(vous m'avez compris)*** ↑لخاطر ***(car)*** *si je parle en français ils ne vont pas comprendre/* نعايرهم لازم بالاخر *(il faut les insulter) en arabe/* (E.2)
- j'utilise l'arabe seulement قتلك ***(je vous ai dit)*** *pour* مانيش عارفة ***(je ne sais pas)*** *pour crier* (E.2)

3.4. Fonction socialisante et libératrice de la parole

Le recours à LR peut accomplir une fonction de socialisation, car lorsque l'enseignant parle l'arabe dialectal, il inscrit explicitement l'apprenant dans son contexte sociétal et le libère du « joug » accablant la parole.

- des fois/ des fois je vais l'utiliser seulement pour sortir du sérieux/ c'est tout pour rire pour faire référence/ qui sommes-nous ? Nous sommes des Algériens/ nous utilisons dans nos maisons ce dialecte/ là là je je c't'à dire que que que/ je peux accepter mais je le confirme pas/ je le confirme pas voilà/ c't'à dire ça reste toujours/ de faire sortir l'apprenant des règles et des normes de la phrase/ de la classe/ pa[R]c'que l'élève a besoin de respirer un peu et puis le fait de sortir/ de sortir de de la langue/ du cadre et de rendre encore une fois/ c'est une mise au point/ c'est une mise au point/ c'est-à-dire l'élève va sortir et va revenir/est-ce qu'il n'a pas oublier ?/ est-ce qu'il maîtrise encore ?/ quelle est sa capacité ?/ quelle est sa capacité de de de revenir au sérieux/ là là c't'à dire que le professeur doit maîtriser ça (E.5)
- Il faut pour moi pour moi/ oui bien sûr pour lui c'est une occasion de se retrouver à la maison / occasion de se libérer de cette langue qui l'accable/ cette langue qui lui attache les mains/ la bouche à travers ses règles donc pour lui/ il faut qu'il s'évade/ qu'il parle encore (E.5)

3.5. Propriété sémantique intraduisible

Les enquêtés n° **1** et **4** déclarent que le mot a un caractère polysémique dont le sens change selon le contexte d'usage et son origine culturo-linguistique, c'est pourquoi le recours à LR est déterminant car il existe des mots qui sont intraduisibles ou, au moins, ont un sens si restreint.

- La phrase elle est toujours/ ou bien une phrase elle est toujours l'a plusieurs sens/ ↑ *d'accord pour moi c'est mon avis personnel un mot n'a pas de sens/ le mot est polysémique/ le mot n'a pas de sens/ la différence d'utilisation est change de signification selon l'utilisation* (E.1)
- On doit chercher le mot dans l'arabe dialectal/ pas l'arabe littéraire ou académique (E.1)

- *Pour bien exprimer ou bien transmettre ou bien/ il vaut mieux utiliser le dialecte* (E.4)

4. Continuum plurilingue des enseignants

Nous répertorions les enseignants dans *un continuum* suivant le degré de la fréquence de LR dans leurs discours.

Tableau 18 : Fréquence de la langue de référence dans les discours des enseignants

N° E.	Fréquence des vocables de la langue de référence dans les discours des enquêtés
E. 1	شتاهي/ مناقشة/ مناقشة/ ناقش/ يناقش/مناقشة/ نقولو/ دهان / نقولو/ زبد/حراقة/حراقة/حرقة/حرقة/وعلاش/ منقولش /هجرة/مجاتش / في ابالي/نكدب/عليك/هجرة/هاجرا/يهاجر/تبالك/واحد/ تقولو/ نروح/نهاجر /تبانلك/شوي/بصح/تقولو/نروح/نحرق/يفهمك/بلي/رايح/ تقطع/بحر/في/فلوكا/ورايح/هدي/هي/ تربية/تربية/بدنية/هنايا/فيزيائية.
E. 2	شوف/انا/ لخاطر/ فهمتني/لازم/قتلك/ نعايرهم/بالاخر/ في/عارف/مانيش/عارفا/بصح/الاخر/مانيش /عارف/بصح/الاخر/بصح/بلاك/منيش/عارف/هدي/هاد/فهمتني/هو/يهدرمنيش/عارفا/بصح/هدا/بـ صح/نت/راك/راك/تقولي / اعطيهولي /بالعربيا/زيدلو/متقولوش/علاش/تعرب/فية/انا/انايا/انا/انا/على/مانيش/نهدر/لخاطر/ختي/ختي/قاع /يحوسو/ تقريلهم / ولادهم/ لي/يهدرو/عليها/هدا/هو/مع/يطلع/من / عندها/لي/ يطلع/فهمتني/شوف/انا/نهار/لي/كنت/نقرا/انا/كون/قاع/هما/ماعطاولي/ والو/مازادزلي/والو/ بلاك/عكس/انا/عطيتلهم/ فهمتني/انا/كنت/نعاونهم/بلاك/بلاك/هما/كملولي/تطلع/بها/تتعلمها/بصح/باش/تقولي/بلي/هما/يعلم وك/فهمتني/قاع/جبوهم/ /قاع/جابو/هدا/ هنا/تعرف/شتا/جاب/وعلاش/راك/تقولي/بلي/هدا/ يعطيك/كمل/في غدوة/جبولي/كاتبينه/قلتلهم/لا / ستغفر/ الله/ باربي /وصلتلهم /عربيا/ شويا/انا/لي/ خطرات/باللغة/عارفا/منيش/متعرفوش/هدا/فيه/بلي/راه/شوي/تشوف/بصح/منيش/والله/ماني /عاقلا/يطلع/اعطيلي/بروسا/باش/نايفاسي/يقولولي/دايمن/اعطيني/وحنا/كاين/لي/يجي/ يقولك/هي/ علابالك/بصح/ مساكين/فهمتني/الله غالب/يتمسخرو/شتا/ باغي /دير/الله/ غالب/قاع.
E. 3	صح/زعما/حرقا/سلام/سلام/ عليكم/حقبة/حقبة/صح/في/انا/والله/ولا/ولا
E. 4	هجرا/هجرا/حرقا/هي/حرقا/لي/كانت/كنا/نفهمو/عندها/حالا/الاستادة/علاش/تفهمنا/كانت/نقولو /بزاف/هو/هذا
E. 5	حرقة/حرقا/حرقة/حرقا /نطلع/نفاسيها/اشيخ/شحال/من / جيقوات /اشيخ/شحال/من/جيقوات/جيقوات /شحال /من/جيقوات /اشيخ/جيقوات /الوشام

Enseignants	**E. 1**	**E. 2**	**E. 3**	**E. 4**	**E. 5**
Nombre de vocables de LR	**51**	**177**	**14**	**19**	**21**

Tableau 19 : Continuum plurilingue des enseignants

E. 2	**E. 1**	**E. 5**	**E. 4**	**E. 3**

177	**51**	**21**	**19**	**14**

Conclusion de l'analyse

Nous constatons que le nombre de vocables de LR varie d'un enseignant à un autre ; il se répartit effectivement de façon inégale allant, tout d'abord, d'un taux trop élevé, soit le nombre **177** mots chez **E. 2**, **57** chez **E. 1**, **21** mots chez **E. 5**, **19** chez **E. 4**, et enfin **14** chez **E. 3**. La présence de ces vocables dans les discours des enquêtés révèle leurs véritables identités en tant que locuteurs pratiquement plurilingues.

En outre, la comparaison entre les déclarations des enseignants et leurs discours effectifs, au vu de la fréquence des vocables de LR, révèle un « hiatus » clairement produit entre les représentations qu'ils se font et la pratique langagière, par exemple les enseignantes **2** et **3** déclarent qu'elles n'utilisent l'arabe que dans des situations-problèmes insurmontables alors que dans leurs discours, nous repérons l'insertion des vocables relevant de LR. Ainsi, l'enseignante **4** déclare qu'elle n'utilise pas l'arabe dialectal, or son discours révèle un certain nombre de vocables arabes. Le même constat est dévoilé dans les discours des enseignants **1** et **5**.

Du reste, nous avons pu montrer le « fossé » émergeant entre les « *représentations négatives* » que portent les enseignants sur LR et l'usage qu'ils en font, à titre indicatif les enseignants **4** et **5** conçoivent que l'intégration de cette langue en classe est inutile tandis que leurs déclarations verbales montrent que certains vocables relevant de LR.

Cela démontre que le monolinguisme n'est qu'une représentation, c'est-à-dire une idée que l'enseignant se fait de ce qui doit se dire dans la classe, alors que l'usage démontre un fait contraire.

CHAPITRE 5
ANALYSE DES ENTRETIENS D'ÉLÈVES

Introduction

Comme nous avons analysé, dans le chapitre précédent, les entretiens des enseignants, nous focalisons à présent l'analyse des entretiens d'apprenants sur un certain nombre de critères qui forment une grille objectivée à l'analyse des discours, s'articulant sur trois axes principaux : *primo,* le répertoire plurilingue qui nous permet de mettre en relief l'ensemble des langues parlées par l'apprenant dans le contexte sociétal et scolaire ; *secundo*, les représentations des apprenants dont l'objectif est de déceler les diverses attitudes qu'ils se font de l'intégration des langues de famille en classe de FLE ; *tertio*, l'impact de LR sur leurs pratiques d'apprentissage en classe.

Notons que l'usage des termes apprenant, enquêté(e) et élève figurent tout au long de notre analyse sans aucune nuance sémantico-fonctionnelle.

Au terme de notre analyse, nous croiserons les représentations des enseignants et l'usage qu'ils font de LR en classe avec ceux des apprenants, en cherchant, d'une part, les similitudes et les divergences entre les déclarations des deux informateurs ; et d'autre part, en mettant en lumière l'incidence des représentations et des pratiques enseignantes sur celles des apprenants.

Tableau 20 : Répertoires plurilingues des apprenants

N° de l'enquêté	**Usage des langues**	
	Langues en famille	**Langues en cours du FLE**
E. 1	-Arabe direct/ Derja	-Français -Arabe classique
E. 2	-Arabe derja / arabe de la famille	-Français -Allemand
E. 3	-Arabe normal	-Français -Arabe de l'école
E. 4	-Derja	-Français -Arabe de classe
E. 5	-Français avec la maman -Arabe normal avec les autres	-Arabe normal -Français

1. Répertoire plurilingue

Dans cette lignée, nous illustrons les diverses dénominations qu'attribuent les apprenants à LR, ainsi nous différencions les langues de scolarisation auxquelles l'apprenant fait référence dans ses pratiques de classe et les langues de socialisation qui sont mises en œuvre dans le contexte sociétal.

1.1. Discours sur la nomination de la langue de référence

Le premier enquêté use de deux dénominations : l'arabe direct (derja) et l'arabe de la maison pour le distinguer de l'arabe de « l'école » ; ces deux désignations signifient que LR relève de sa quotidienneté et de son vécu socio-familial. Ainsi, pour démarquer « l'espace ouvert » qui est la maison ou la société de « l'espace clos » étant l'école ou plus précisément la classe.

-Derja/ c'est pas de la maison c'est de l'école/ c'est pas de la maison/ L'arabe direct

La deuxième enquêtée désigne LR par l'arabe de la famille et la derja.

-Derja/ la langue de famille

La troisième enquêtée avance le terme de « l'arabe normal », de sorte que cette langue s'impose inconsciemment au quotidien comme fait « ordinaire ».

-L'arabe c'est normal

La quatrième enquêtée désigne cette langue par « derja » en paraphrasant la dénomination usuelle de la langue arabe.

-Derja

La cinquième enquêtée introduit le terme « l'arabe normal » suivi du qualificatif « dialectal» pour désigner son usage fréquent au quotidien.

-L'arabe normal veut dire dialectal

1.2. Langues de socialisation

Le premier enquêté, il ne parle que l'arabe dialectal « derja » aux membres de sa famille et de la société.

Q. *Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre encourage ?*
R. *Nous utilisons l'arabe*

Q. *Quel arabe ?*
R. *Derja*
Q. *Avec qui ?*
R. *Avec ma mère et mon père/ les amis*

La deuxième enquêtée utilise l'arabe dialectal « derja » avec les membres de la société et de sa famille, excepté son oncle à qui elle parle le français ; mais elle éprouve, en revanche, l'envie de parler la langue française aux autres membres en élargissant la sphère interlocutive.

Q. *Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage ?*
R. *L'arabe bien sûr*
Q. *Quel arabe ?*
R. *Derja/ parce que les autres ne comprendre pas / j'espère que je parle en français mais l'autre ne comprendre pas / avec les autres comme* خالي ***(<u>mon oncle</u>)*** *je parle français*

La troisième enquêtée développe une conscience linguistique quant à l'usage des langues : elle parle l'arabe classique à l'école mais en dehors de l'école, elle n'utilise que l'arabe « normal ».

Q. *Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage ?*
R. *L'arabe c'est normal*
Q. *Quel arabe ?*
R. *(Rire) l'arabe dialectal*
Q. *Vous parlez avec qui ?*
R. *Dans la maison et avec mes amis dehors de l'école/ dans l'école on parle en arabe avec les profs mais avec les amis et les autres dehors de l'école je parle l'arabe normal*

La quatrième enquêtée développe une réflexion métalinguistique en établissant des territorialités entre l'usage des langues : elle parle « derja » aux amis et aux membres de la famille tandis qu'elle ne parle que la langue de la matière enseignée en classe.

Q. *Quelles sont les langues que vous parlez dans votre entourage ?*
R. *Il y a la langue arabe*
Q. *Quel arabe ?*
R. *Derja*
Q. *Avec qui vous parlez cette langue ?*
R. *La famille mes amis dans l'école / mes profs* معاهم نحكي ***<u>(je leur parle)</u>*** *chaque prof avec sa langue/ et les autres mes amis ma famille c'est tout*

La cinquième enquêtée dispose, à son actif, d'une compétence plurilingue : elle parle français, anglais et arabe et parfois même espagnol. Dans l'entourage familial, elle utilise notamment le français de façon dominante avec sa mère tandis qu'aux autres membres tel que le père à qui elle ne parle que l'arabe « normal ».

Q. *Quelles sont les langues que vous parlez dans votre entourage ?*
R. *Pour moi personnellement/ je préfère parle ou bien je peux parle trois langues/ français anglais et arable et parfois espagnol/ pac'que l'année passée et cette année j'ai d' capacité pour parler quatre langues*
Q. *Avec votre famille vous parlez quelles langues ?*

R. *Avec la maman dans la maison/ dans la maison je parle l'arabe et le français/ français la plupart avec ma mère et l'arabe avec les autres papa /*
Q. *Quel arabe ?*
R. *L'arabe normal veut dire dialectal*

1.3. Langues de scolarisation

L'enquêté n° **1** utilise le français et l'arabe en classe ; l'usage de l'arabe a pour objectif de faciliter la compréhension.

- Le français et l'arabe
- Plus le français mais nous utilisons l'arabe quand ne comprend pas

L'enquêtée n° **2** parle trois langues : français, allemand et arabe ; l'usage de ces dernières est en phase avec les attentes pédagogiques de la classe, par exemple l'arabe ne sert qu'à poser des questions en classe dans des cas de blocage résistant.

- En français et allemand
- Oui/ c'est pas tous les temps des fois
- Comme madame Hadjira je parle en français
- Poser la question en arabe

L'enquêtée n° **3** utilise les deux langues : l'arabe et le français de façon bien distinguée, l'usage du français se limite à la séance de la langue française, mais elle intervient en langue arabe lorsqu'elle éprouve une difficulté linguistique.

- On parle en français/ je parle en français dans la séance du français
- Quelques mots en arabe et des autres avec français mais le français c'est beaucoup
- J'utilise l'arabe quand il s'agit d'un problème

L'enquêtée n° **4** emploie la langue française dans le cours, mais quand il s'agit d'une difficulté à surmonter ou d'une activité à réaliser, elle intervient tout particulièrement en langue arabe.

- La langue française seulement
*- Non/ شوي برك **(un peu c'est tout)**/ je parle en français كي نحبس **(quand je trouve une difficulté)** je parle en arabe /*
*- L'arabe de la classe/ كي نلقا **(je rencontre)** problème ولا نقولولها **(sinon je lui dis)** en arabe de l'école*
- Pac' que on étudie la langue française/ on parle seulement le français/ quand je rencontre un problème je parle en arabe
- Il y a des moments on parle la langue française/ des moments/ quand faire un sujet par exemple on parle la langue française/ en dehors du sujet on parle comme d'habitude

L'enquêtée n° **5** parle le français et la langue « normale » qui veut dire l'arabe dialectal. Le français est attribuable au champ artistique « apprendre des chansons » ou conversationnel « parler à un interlocuteur ».

- Avec le professeur la langue normal général/ comme notre parle comme ça/ l'arabe dialectal/ normalement je peux parler en français mais pas tous les temps parfois/ par

exemple si je peux apprendre des chansons/ comme ça je peux parler en français normal ou bien/ si moi je prendre une personne qui peut ou bien qui peut parler avec moi/ normal/ j'ai aucun problème/

Tableau 21 : Représentations sur les langues de famille en classe du FLE

N° de l'enquêté	Représentations sur les langues de famille en classe du FLE
E. 1	-La langue arabe est très important pour la compréhension des élèves
E. 2	-Il faut que tu parles en français/ je déteste
E. 3	-Je pense vraiment est un faut/ c'est mal bien sûr / c'est un bizarre
E. 4	-Non non ! il faut parler avec la langue française/ c'est la langue de la maison/ c'est pas normal
E. 5	Derja non/ je préfère parler en français

2. Représentations sur l'intégration des langues de famille

Les discours ci-dessous nous permettent de catégoriser les différentes représentations que se font les apprenants de l'intégration de LR en classe.

2.1. Exclusion et auto-exclusion

Les enquêtés n° **1** et **2** éprouvent un sentiment de malaise lorsque les enseignants parlent en arabe dialectal dans un cours de français et s'aperçoivent également cette pratique comme une sorte de diminution de leur niveau de scolarisation.

- نحس روحي انو منيش في كلاصة ***(je ne me sens pas en classe)*** (E.1)
- Je déteste نبغي نكبر معاها ***(je veux grandir avec elle)*** *la langue / نحس روحي صغيرة بزاف* ***(je me sens trop petite)*** *langue/* (E.2)
- Que je parle en arabe نحشم نحس روحي هبطت ***(je m'intimide, je rabaisse mon)*** *niveau le maximum/ مليحة مش* ***(ce n'est pas bien)*** *bien sûr parce que c'est la langue français/ شغل لازم كي نهدر باللغة نتاعها* ***(il faut que je parle sa langue)*** (E.2)
- Le prof de français parle français c'est pas l'arabe/ Non c'est pas mon niveau/ niveau 3ème année ***(il faut que)*** *لازم/* (E.2)
- On ne parle pas derja la prof/ pour moi derja c'est les traditions/ il y a des mots مش في بلاصتهم لزعما تهدرهم معندهم محل ديجا كي تفهمهم و تركز فيهم متصيب عندهم حتى معنى ***(si on se rend compte de ces mots/ on trouve qu'ils sont dépourvus de sens)***
- حرقا تبانلي طايحة بزاف ***(Le mot «el harga » je le trouve vulgaire)*** (E.2)
- C'est dérangé (E.2)
- Je pense c'est un vraiment c'est un faux / c'est mal bien sûr parce que / c'est mal/ (E.3)

2.2. Représentations socio-affectives

L'enquêté n° **1** éprouve un sentiment de familiarité et d'alliance parentale lorsque son enseignant utilise l'arabe dialectal en classe.

- نحس روحي في وسط عائلة نتاعي / عائلة نتاعي نورمال يخليني / نحسواستاذ
(je me sens au sein de ma famille)
- est un père / tous les professeurs des pères de nous

2.3. Représentations de socialisation

L'enquêté n° **1** « se socialise » lorsque l'enseignant parle l'arabe dialectal en classe, dans la mesure où les cloisons étanches entre le scolaire et le sociétal s'estompent. Il développe aussi une conscience linguistique quant à la structure interne (la morphologie) de l'arabe dialectal. Il explique que l'arabe dialectal est le produit d'une interférence ou plutôt d'un brassage d'un ensemble de langues s'organisant de façon arbitraire et qu'il marque *ipso facto* l'inconscient linguistique du locuteur au quotidien.

> - مش لغة ***(ce n'est pas une langue)*** *mélange de plusieurs langues/ n'est pas belle c'est une mélange* (E.1)
> *- Je ressens normal / نحس روحي واحد عادي من مجتمع كي نهدرها* ***(je me sens comme un des membres de la société)*** (E.1)
> *دخلت كي شغل في فطرا نتاعنا كي جاوب تصيب روحك تهدر بها كي شغل على غفلا متقدرش تهدر بعربيا فصحى / هي تساعد على تعلم اللغة الفرنسية*
> ***(Nous l'utilisons inconsciemment lorsque nous parlons car elle fait partie de notre vie/ elle aide à l'apprentissage du français)*** (E.1)

L'enquêtée n° **3** voit que le dialectal « doit » être réductible uniquement à un usage sociétal car il n'est pas une « langue officielle».

> *- Pour moi l'arabe dialectal c'est de la rue* (E.3)
> *- Normal/ pac'que حرقا خليها برا مع ناس لي تهدر معاهم بالحرقا و هدو مصطلحات بصح حنايا رانا داخل في فرنسية حصة لغة* ***(il faut parler ce mot en dehors de la classe)*** *on parle en français/ حرقا و هما كيف هجرة كيف* ***(ils sont les mêmes)*** *mais c'est pas une langue officielle/ il ne permet de parle dans la classe et dans l'école//* (E.3)
> - لازم هديك اللغة نخلوها برا ***(il faut laisser cette langue en dehors de l'école)*** (E.3)

L'enquêtée n° **5** fait référence beaucoup plus à l'arabe dialectal que l'arabe classique en raison de son utilisation fréquente en société – une sorte d'habitus langagier.

> *- Pac' que j' n'utilise pas l'arabe هجرة غير شرعية* ***(l'émigration clandestine)*** *pac' que le mot حرقا* ***(émigration clandestine)*** *existait beaucoup plus* (E.5)

2.4. Représentations métalinguistiques

L'enquêté n° **1** voit que l'usage de cette langue est avantageux car elle facilite la compréhension. Ainsi, il s'aperçoit que certains mots de l'arabe dialectal - dérivés de la langue française et usités au quotidien – peuvent en fait faciliter l'apprentissage du FLE en raison de leur étymologie.

> *- ساهلا* ***(facile)*** *est très facile pour comprais/ je suis d'accord/ bénéfique dans la classe/*
> *- Pac' qu'il ya des mots français on parle en la maison dans la famille/ chodielle/ les ars/ rideau/ tabla la table etc.*

- Oui/ français et arabe dialectal/ français cassé/

L'enquêtée n° **2** pose des questions en français, et lorsqu'elle ne comprend pas elle demande alors l'explication en arabe.

- si je ne comprends pas/ il explique pas mal de fois/ لا ما فهمتش لازم يهدرلي بالعربيا و كي نفهمها بالفرانس منقعدش حاصلا لازم نفهمها بالفرانسي ***(si je ne comprends pas il doit me parler en arabe puis je le comprends en français)****/ je demande la réponse en arabe/ je demande à ma collègue en français si je comprend pas تقولهالي بالعربيا* ***(elle me le dit en arabe)***

L'enquêtée n° **3** s'aperçoit que l'intervention de la langue arabe comme ultime solution à laquelle se réfère l'enseignante pour éclaircir le sens d'un mot.

- c'est mal/ la professeur utilise l'arabe pour nous expliquer arabe direct si vous ne comprez pas aucun mot il utilise l'arabe
- Oui/ l'explication en français si vous n'avez compris pas/ il utilise l'arabe dialectal

2.5. Complexité langagière

L'élève n° **1** perçoit que l'arabe dialectal est une interférence entre le français et l'arabe ou plutôt une sorte de **«** *lingua franca* **»**.

- Mélange de toutes les langues c'est pour ça on utilise l'arabe classique
- Pac' que le colonial française خلا هدي اللغة عندنا
/ تذكرني في الاستعمار و الاضطهاد الجزائري
خلانا هدي اللغة داخلت مع العربية/ هي خليط نتاع الاستعمار
(L'arabe dialectal me rappelle la colonisation française/ car c'est elle qui nous a laissé cette langue/ c'est un mélange)

2.6. Représentations négatives « absurdité langagière »

Les enquêtés n° **1**, **2** et **3** s'aperçoivent que certains mots de l'arabe dialectal sont dépourvus de sens et que cette langue n'est pas « *belle* ».

- Langue cassée français arabe anglais/ n'est pas belle (E. 1)
- il y a des mots
مش في بلاصتهم زعما تهدرهم معندهم محل ديجا كي تفهمهم و تركز فيهم متصيب عندهم حتى معنى //
(ces mots de l'arabe dialectal n'ont aucun sens) (E. 2)
- mais حرفا مش منظما ***(el harga n'est pas normé)*** (E.2)
- C'est un bizarre (E.3)

Tableau 22 : Impact de la langue de référence sur l'apprentissage linguistique du FLE

N° de l'enquêté	Impact des langues de famille sur l'apprentissage du FLE
E. 1	-Oui il ya des mots/ on parle en la maison dans la famille -L'arabe directe aide à apprendre
E. 2	-Si on ne comprend rien il faut expliquer en arabe
E. 3	-la langue de famille aide à l'oral

E. 4	-quand quand j'arrête complètement je ne trouve rien/ je l'explique avec la langue arabe
E. 5	-j'utilise l'arabe derja seulement pour l'expliquer

3. Impact de la langue de référence

Sous cet angle, nous mettons en lumière la fonction didactique dont jouit LR dans les pratiques apprenantes, et tout particulièrement le type d'activité qui y est afférent.

3.1. Bouée de sauvetage ou médiatrice d'apprentissage

L'utilisation de l'arabe dialectal en classe a pour objectif de résoudre un problème ou débloquer une situation obstacle résistante lors de l'apprentissage.

L'enquêté n° **1** considère que la langue arabe est avantageuse dans l'apprentissage du FLE car la quasi-totalité des apprenants éprouvent des difficultés linguistiques en langue française, et notamment ils possèdent un vocabulaire « pauvre ».

> *- La langue arabe est très important pour la compréhension des élèves/ parc' que nous avons pas des vocabulaires riches/ nous avons un vocabulaire pauvre/*

A cela s'ajoute que l'utilisation du dialectal a pour objectif de surmonter une difficulté rencontrée en classe.

> *- نطرح سؤال بالفرنسية كي نحصل نطرح بالدارجا* ***(je pose la question en français et quand je suis bloqué, je la repose en arable dialectal)***

L'enquêtée n° **2** utilise LR pour surmonter une difficulté résistante.

> *- J'ai réfléchi bien/* ***(pour mieux connaître)*** *باش تعرف للل / si je trouve pas la réponse/ je parle en arabe* ***(quand je ne trouve pas des mots)*** *كي نحصل قاع*

Les enquêtés n° **3**, **4** et **5** font le point sur la compréhension, car il y a des mots de la langue française qui nécessitent une explication en vue de les clarifier.

> *- J'utilise l'arabe quand il s'agit d'un problème* (E.3)
> *- Si on ne comprend rien/ il faut expliquer en arabe* (E.3)
> *- c'est bien quand je ne comprais pas/ et il y a aucun solution pour comprend/ c'est un bien* (E.3)
> *- quand quand j'arrête complètement/ je ne trouve rien/ je l'explique avec la langue arabe* (E.4)
> *- Si on ne comprend rien/ il faut expliquer en arabe* (E.4)
> *- quand je rencontre un problème/ je parle en arabe* (E.4)
> *-* ***(quand je suis bloqué)*** *كي نحبس je parle en arabe/* (E.4)
> *- s'il n'a pas compris rien/ donc j'ai utilisé derja* (E.5)

- donc il faut parler derja pour comprende la pour chaque phrase/ dans n'importe quelle phrase ou bien/ pour moi (E.5)
- j'utilise l'arabe derja seulement pour l'expliquer (E.5)
- Si si je demande des expressions/ je moi je ne comprends rien je le demande (E.5)

3.2. Accès à l'oral

L'enquêtée n° **2** précise que le rôle de la langue de famille soutient l'apprentissage du FLE, notamment sur le plan de l'oral.

- des fois la langue de famille aide à l'oral/ que je discutais avec le prof/ le prof de français bien sûr

3.3. Saisie de la sémantique des mots

L'utilisation de l'arabe dialectal « direct » en classe peut faciliter l'accès au sens des mots, telles sont les déclarations suivantes :

- quand on ne comprait pas/ il utilise l'arabe direct (E.1)
- Si on ne comprend rien/ il faut expliquer en arabe (E.3)

3.4. Outil d'appui pour la compréhension

L'élève n° **5** utilise l'arabe dialectal « derja » pour aider celui qui ne comprend pas, en l'occurrence son camarade de classe.

- mon camarade n'a pas compris ***لا خر (l'autre)*** *la phrase donc je leur reformulais en arabe ou bien derja/ ou bien et je la comprends pas plus*
- si vous allez/ ou bien vous pouvez par exemple aide d'autres personnes/ ou bien de derja c'est pas tous les personnes qui parler en français/ donc il faut parler darja pour comprende la pour chaque phrase/ dans n'importe quelle phrase ou bien /

3.5. Propriété sémantique intraduisible

Certains mots de l'arabe dialectal « derja » sont intraduisibles en FLE, c'est pourquoi le recours à cette langue est perçu comme condition *sine qua non* par l'apprenant.

Si vous n'avez prendre mot exact vous pouvez utiliser l'arabe derja (E. 5)

Nous remarquons que parmi les **05** élèves, il n'y a qu'un seul (**E.1**) qui porte des « représentations positives » envers l'usage de la langue de famille en classe, tandis que les autres la réduisent à l'usage socio-familial. Néanmoins, ils y recourent au cas où ils rencontreraient un blocage insurmontable sur le plan de la production orale et de la compréhension.

- des fois la langue de famille aide à l'oral (E.2)
- Si on ne comprend rien/ il faut expliquer en arabe (E.3)

- *quand quand j'arrête complètement/ je ne trouve rien/ je l'explique avec la langue arabe* (E.4)
- *j'utilise l'arabe derja seulement pour l'expliquer* (E.5)

De cette lecture, il ressort un déphasage entre les représentations des apprenants et l'usage qu'ils font de la/des langue(s) de famille en classe ; en d'autres termes, les élèves conçoivent que les langues de famille n'offrent aucun apport pour l'apprentissage du FLE. Tandis qu'ils y recourent, dans les pratiques de classe, pour débloquer une situation-problème.

Tableau 23 : Synthèse des Représentations et de l'Usage de la Langue de Référence

Discours / Acteurs	R.	U. LR	Discours / Acteurs	R.	U. LR
E. 1	Positif	Pour débloquer	**E. 1**	important	Aide à apprendre
E. 2	C'est pas positif	Si les élèves n'arrivent pas à le dire en arabe/ c'est moi qui va le dire	**E. 2**	Je déteste	des fois la langue de famille aide à l'oral/ que je discutais avec le prof
E. 3	Important	C'est essayer de simplifier le sens les mots difficiles	**E. 3**	C'est un bizarre/ c'est un défaut	-Si on ne comprend rien/ il faut expliquer en arabe
E. 4	Inutile	-parfois l'arabe puisque on est des arabes les/ je sais pas moi/ c'est transmettre le message à l'élève/ faire sortir ou sauver l'élève de cette situation du blocage	**E. 4**	Non non C'est pas normal	Quand j'arrête complètement/ je ne trouve rien je l'explique avec la langue arabe
E. 5	Je n'accepte pas	-c'est un moyen/ c'est un moyen pa[R]c' que on va pas/ on va pas on va pas perdre le temps à expliquer le mot	**E. 5**	Derja non/ n'est pas bénéfique	S'il n'a pas compris rien/ j'ai utilisé derja.

Conclusion de l'analyse

Le tableau récapitulatif ci-dessus montre les représentations des enseignants et des apprenants sur LR et leurs pratiques de classe.

En effet, nous en tirons profit pour mettre en évidence à présent les illustrations suivantes :

1. **Comparaison entre les représentations des enseignants et leurs pratiques pédagogiques**

Nous constatons un déphasage entre les représentations et les pratiques des acteurs suivants : **E. 2, E. 4 et E. 5** ont des représentations négatives, en concevant que l'usage de LR, en classe, est inutile et n'exerçant aucun effet positif, tandis que leurs déclarations sur les pratiques de classe révèlent un sens contrasté, dans la mesure où ils y recourent dans des situations-problèmes insurmontables.

Par ailleurs, les représentations et les pratiques de **E. 1** et **E. 3** révèlent une unanimité, dans le sens où ils déclarent ce qu'ils font réellement en classe. Ils se font, en fait, des représentations positives de l'usage de LR ; cela se décèle clairement à travers leurs pratiques didactico-pédagogiques de classe.

2. **Comparaison entre les représentations des apprenants et leurs pratiques de classe**

Nous remarquons que la majorité des apprenants adoptent une attitude défavorable envers LR qui est en dissonance avec la pratique réelle de la classe.

Cependant, il n'y a qu'un seul apprenant ayant des représentations positives envers l'usage de LR. Ses représentations sont en harmonie avec ses pratiques en classe.

3. **Croisement entre les représentations des enseignants et celles des apprenants**

Les quatre apprenants ont les mêmes conceptions représentatives que leurs enseignants, excepté **E. 3** ayant des représentations négatives envers la langue de référence, celles-ci sont en désaccord avec celles de son enseignante **E. 4**.

4. **Croisement entre les représentations des enseignants et les pratiques des apprenants**

Une discordance émerge entre les représentations des enseignants et les pratiques effectives des apprenants. Les trois enseignants **E. 2**, **E. 4** et **E. 5** accordent des

représentations négatives, qui vont dans le sens inverse des pratiques de leurs apprenants : **E. 2**, **E. 4** et **E. 5**. Toutefois, les représentations de **E. 1** et de **E. 3** sont en phase avec les pratiques des apprenants : **E. 1** et **E. 3**.

5. Croisement entre les pratiques des enseignants et les représentations des apprenants

Toutes les pratiques des enseignants sont en désaccord avec les représentations que se font les apprenants, mise à part **E. 1** ayant des représentations favorables envers la langue de référence. Celles-ci se riment avec les pratiques de classe de son enseignant **E. 1**.

6. Croisement entre les pratiques des enseignants et les pratiques des apprenants

Nous remarquons une ressemblance fine entre les pratiques de classe des enseignants et celles des apprenants, dans la mesure où la pratique de l'apprenant correspond conformément à celle de son enseignant. Cela dit, les pratiques apprenantes sont façonnées, voire conditionnées, par les discours pédagogiques des enseignants comme en témoigne cette élève : « *il a dit oui mais seulement fait un geste* » **E. 5**.

Il est à noter que les représentations et les pratiques apprenantes se façonnent par les représentations et les pratiques didactico-pédagogiques des enseignants, dans le sens où nous constatons une similitude entre les attitudes et les pratiques enseignantes et celles des apprenants.

In fine, l'enseignant exerce une influence très importante sur les pratiques apprenantes, pas dans ses pratiques enseignantes mais d'abord dans ses représentations, son vécu, la prise en compte des élèves et d'abord sa formation, comme en témoignent les déclarations ci-après :

> - *J'utilise pas l'arabe dans l' cours impossible/ pourtant les élèves demandent ça/ demandent ça beaucoup de leur parler en arabe* (E. 2)
> - *je suis prof de français/ normalement je parle la langue française* (E.3)
> - *Elle est inutile d'utiliser l'arabe en classe/ inutile d'apprendre une langue par une autre* (E. 4)
> - *je n'accepte pas l'utilisation de cette langue en classe/ en classe je ne l'accepte pas/ pa[R]ce que que comme je vous ai dit c'est une ambiguïté/* (E. 5)



Figure 11 : Zones Proximales de Rencontre des deux panels (ZPR)

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

Nous constatons, en haut, les « représentations négatives » que se font enseignants et apprenants de LR comme « *l'absurdité langagière* », du fait que cette langue renferme une structure linguistique qui repose sur une syntaxe chaotique et impure. Quant à *la complexité langagière* se justifie par le fait que cette langue est la résultante d'un brassage de langues enchevêtrées : arabe, française, espagnole, amazighe, turque…

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

Par ailleurs, nous constatons que les co-acteurs s'accordent sur des propriétés positives comme la *« fonction métalinguistique »* qu'exerce LR sur l'apprentissage du FLE, où l'apprenant et l'enseignant y recourent afin de mener une tâche de « *réflexivité* »[322] sur la langue à apprendre, en l'occurrence le FLE. Ceci pourrait débloquer des situations-problèmes et surmonter des difficultés, ce fait dénommé la fonction de « *bouée de sauvetage* ».

Aussi, LR exerce une fonction extralinguistique que nous appelons *« fonction socialisante»* où la mise en œuvre de cette langue en classe est conçue comme processus par lequel l'apprenant se libère des contraintes linguistiques qu'occasionne le FLE ; quant à l'enseignant, il met en mots le contexte sociétal afin d'inscrire l'apprenant dans une situation de familiarité en relatant des anecdotes ou des fragements des récits.

Caractérisés par des propriétés culturelles, certains vocables sont socialement enracinés dans la tradition dont la traduction demeure réductrice, voire déviante. Il existe des idiotismes et des plurivoques qui ne peuvent être rendus par d'autres termes.

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

[322] *Cf.* Beacco, J.-C et *al.*, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle,* Conseil de l'Europe, août 2016, définition de « *La réfexivité contribue à créer une prise de distance par rapport à celles-ci, sous la forme d'une certaine conscience des processus que l'on met en œuvre pour apprendre. L'apprenant fait de son apprentissage ou de ses expériences un objet d'analyse et de connaissance de soi. On s'accorde à considérer que cette distanciation améliore les capacités d'acquisition et de transfert des connaissances ainsi que le contrôle de la mise en œuvre des compétences acquises ou en voie de l'être. »,* p. 41.

Tableau 24 : Zones Proximales de Rencontre

ZPR	Enseignants	Apprenants
Complexité langagière	-Pluralité de langue/ le dialecte c'est une pluralité de langue ça vient je sais pas moi du Turc/ de l'espagnol/ des gens utilisent maint'nant ce dialecte et ils ne savent pas d'où provient ? / D'où provient cette langue ce dialecte ce mot ? ils ne savent pas d'où provient ? Donc là ! est-ce que on va se contenter d'expliquer le français ou bien d'où vient ce mot de dialecte/ pourquoi ce partager entre deux ? Pourquoi jeter l'élève dans une ambiguïté ?/ comparatif entre une langue écrite et une langue qu'on peut pas écrire **(E. 5)**	-Mélange de toutes les langues/ c'est pour ça on utilise l'arabe classique **(E. 1)**
Absurdité langagière	-Je ne vois pas des règles dans les dialectes/ je ne vois pas des règles/ et puis je trouve que ça n'a pas de féminin c'est-à-dire aléatoire/ ça n'a pas de féminin/ ça n'a pas de pluriel/ ça n'a pas de règles **(E. 5)**	-Langue cassée français arabe anglais / n'est pas belle (E.1) ***(ces mots de l'arabe dialectal n'ont aucun sens)*** **(E. 2)**
Exclusion et auto-exclusion	-donc je n' peux pas/ je peux pas je peux pas donner/ le prononcer en classe pa[R]c'que je n' sais pas// pa[R]c'que je sais pas pa[R]c'que l'élève après un jour va dire c'est le professeur qu'il a dit/ pour lui le professeur c'est un guide c'est un dictionnaire/ donc c'est une source fausse/ moi je suis pas sûr de l'explication de ce mot **(E. 5)** -Ça démunie mon statut quoi en tant qu'enseignant **(E. 5)**	-Que je parle en arabe ***(je m'intimide/ je rabaisse mon)*** niveau le maximum / ***(ce n'est pas bien)*** bien sûr/ parce que c'est la langue français / ***(il faut que je parle sa langue)*** **(E.2)** -Le prof de français parle français c'est pas l'arabe/ Non c'est pas mon niveau/ niveau 3ème année ***(il faut que)*** / **(E. 2)**
Fonction métalinguistique	-lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens donc/ je lance le mot en arabe voilà ! **(E. 2)** -quand je vais expliquer des mots difficiles j'utilise l'arabe **(E. 3)** -***(moi)*** pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe c'est/ c'est pour moi je pense c'est important/ pourquoi ? pour moi c'est important/ on parle pas toute la séance avec la langue maternelle/ mais on essaie d'expliquer les mots difficiles avec la langue maternelle/ pour moi c'est important. **(E. 3)** - Il n'a pas compris bien !/ on est arrivé à la situation de blocage/ de débloque (rire) je débrouille en arabe ! **(E. 5)** -Pour moi/ le rôle des langues maternelles a un rôle important/ pourquoi ?/ c'est un rôle important	-Pac'qu'il ya des mots français/ on parle en la maison dans la famille/ Chodielle/ les ars/ rideau/ tabla la table etc. **(E. 1)**

	pourquoi ? c'est essayer de simplifier le sens les mots difficiles/ en général j'explique pas la leçon avec la langue maternelle/ j'explique j'ai dit des mots **(E. 3)** -si je vais l'utiliser pour que je sorte de l'ambiguïté/ pour que je minimise le temps/ pa[R]c'que le mot étudié qu'on veut comprendre prendra beaucoup de temps/ toute une situation pour l'expliquer/ là peut-être là je vais le dire/ puisque l'accès au sens se ferait plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française/ beaucoup de temps pa[R]c'que comme vous savez la compréhension du mot est très sensible/ très sensible **(E. 5)**	
Bouée de sauvetage	-l'arabe qu'on utilise en classe ça facilite la communication entre le professeur **(E. 1)** -l'enseignant et l'app[R]enant/ **(E. 1)** -Je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent **(E. 1)** -lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe/ n'arrive pas à comprendre le sens donc je lance le mot en arabe voilà !/ **(E. 2)**	-Si on ne comprend rien/ il faut expliquer en arabe **(E. 4)** -s'il n'a pas compris rien/ donc j'ai utilisé derja **(E. 5)** -donc il faut parler derja pour comprendre la/ pour chaque phrase dans n'importe quelle phrase ou bien/ pour moi **(E. 5)**
Fonction socialisante	-Il faut pour moi pour moi/ oui bien sûr pour lui c'est une occasion de se retrouver à la maison/ occasion de se libérer de cette langue qui l'accable/ cette langue qui lui attache les mains la bouche à travers ses règles/ donc pour lui il faut qu'il s'évade qu'il parle encore **(E. 5)**	**-**Je ressens normal ***(je suis un des membres de la société)*** **(E. 1)** ***(il faut laisser cette langue en dehors de l'école)*** **(E. 3)**
Propriété sémantique intraduisible	-La phrase elle est toujours/ ou bien une phrase elle est toujours l' a plusieurs sens/ d'accord ↑ pour moi c'est mon avis personnel/ un mot n'a pas de sens/ le mot est polysémique/ le mot n'a pas de sens/ la différence d'utilisation est change de signification selon l'utilisation **(E. 1)** -On doit chercher le mot dans l'arabe dialectal/ pas l'arabe littéraire ou académique **(E. 1)**	-Si vous n'avez prendre mot exact ↑ / vous pouvez utiliser l'arabe derja **(E. 5)**

CHAPITRE 6

ANALYSE DES OBSERVATIONS DE CLASSES

Introduction

Après avoir analysé les entretiens, nous focalisons à présent notre étude sur cinq observations de classes afin de vérifier effectivement les déclarations des enseignants qui sont précédemment enquêtés.

La présente analyse s'axe sur une grille descriptive qui renferme un certain nombre de critères se subdivisant en plusieurs indicateurs (*cf.* Grille d'analyse des observations de classes). Ceux-ci sont répertoriés selon des axes, nous les citons comme suit : la répartition des tours de paroles ; le respect du sujet et de la consigne de la production orale ; la prosodie et la fluidité discursive ; la prononciation et l'intonation ; la morphosyntaxe ; la cohésion et la cohérence discursive ; l'attitude communicative et interactive. Ce dernier comprend les interpellations usées par les co-acteurs, les redondances dans les discours, la reformulation des propos, et enfin la traduction qui est inhérente uniquement à certaines pratiques de classes, étant donné que nous avons constaté que quelques enseignants ne font pas référence à LR et sont réticents.

En fait, cet ensemble de critères nous offre une assise théorique idoine afin d'observer de près l'interaction entre pairs, l'impact de LR sur la motivation des élèves et la prise de parole en classe, ainsi que la qualité des discours des co-acteurs, en l'occurrence l'enseignant et les apprenants.

Au terme de l'analyse des observations des classes, nous retraçons un continuum qui répertorie les enseignants au moyen de la fréquence de LR dans leurs discours pédagogiques.

<u>Classe</u> (1)

1. Répartition des tours de paroles

Acteurs / Tours de parole	**E.**	**e.**	**ee.**	**es.**	**E.+es**	**E.+ee.**	**Total**
Nombre de tours de paroles	108	32	32	35	14	01	222
Total	108	99			15		

Le tableau *supra* montre la répartition inégale des tours de parole des co-acteurs de classe. Globalement, il s'agit de **222** tours de parole se répartissant ainsi : **108** pour l'enseignant

atteignant un taux trop élevé comparativement aux autres acteurs. Tandis que les tours de parole des élèves sont au total **99** se répartissant équitablement entre les deux sexes (garçons et filles) : **32** pour chacun. Les interventions collectives des élèves atteignent le nombre **35** tours de parole, un nombre qui est plus proche de celui des deux sexes. Viennent après les interventions collectives des élèves et de l'enseignant dont le nombre global est **15** tours de parole se distribuant ainsi : **14** entre enseignant et apprenants et **01** tour de parole entre enseignant et apprenant.

Il est à noter que la lecture de ces chiffres montre, d'une part, une répartition très inégale de la prise de parole entre enseignant **(E)** et élèves **(es.)** ; et d'autre part, une distribution quasi-égale entre les tours de parole de la participation collective des élèves **(es.)** et celle individuelle de l'élève **(e.)** et de l'élève **(ee.).**

2. Nombre de vocables de la langue de référence

Acteurs	Vocables de la langue de référence	Total
E.	الـ بلاد/حرقة/ حراقا/كيف/كيف/ تقريب / مسافات/ ولا لا	08
e.	الشروق/ حرقة/ تقليص/ المسافات /تقليص/ المسافات/مسافات/متقونا/الام /ثقافا	10
es.	بلاد/ثقافا	02

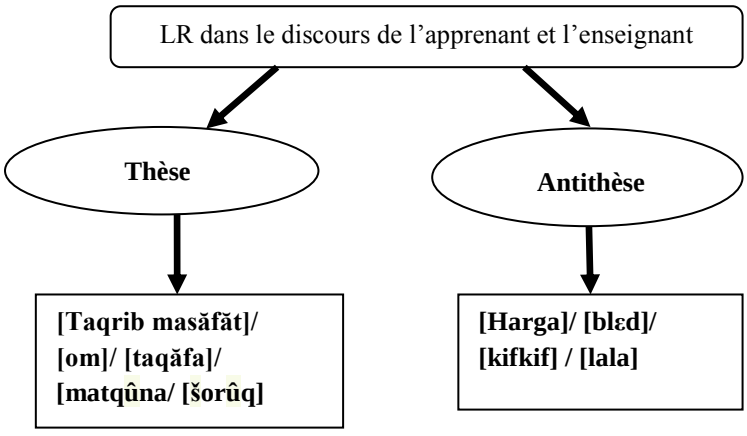


Figure 12 : Schéma illustratif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant et de l'enseignant

De ce tableau, il ressort les pratiques langagières de l'enseignant et des élèves. En effet, l'enseignant introduit des mots de l'arabe dialectal - faisant partie du registre familier de la langue française - dans son discours pédagogique pour exemplifier les arguments étayant

l'antithèse ([**blɛd], [harga]**) et pour mieux les emphatiser ([**kifkif]** / [**walala]** ***(ou non)***) ; il traduit, en outre, l'expression de l'apprenant (**[Taqribmasăfăt]** = raccourcir les distances). Les mots de la langue arabe correspondent au type d'alternance intra-phrastique ou intra-acte.

Par ailleurs, l'élève intervient en langue arabe pour s'informer sur la traduction de l'expression arabe ([**Taqribmasăfăt]** = raccourcir les distances) pour fournir une réponse à la question posée par l'enseignant (normée = **[matqûna]**/ la mère = **[ɛlom]** / culture = **[ṯaqăfa]**) et pour exemplifier le discours de l'enseignant ([**šorûq]** = un journal édité quotidiennement en langue arabe). L'insertion de ces termes correspondent conformément au type d'alternance inter-acte ou inter-phrastique.

Enfin, l'intervention des élèves a pour objectif de traduire les termes insérés dans le discours de l'enseignant : pays = **[blɛd]**/ culture = **[ṯaqăfa]**).

3. Respect du sujet et de la consigne

Le sujet a été assimilé par les apprenants après une série d'explications : l'enseignant pose, d'abord, des questions pour mettre l'apprenant au cœur du sujet ; quant à ce dernier a évoqué des termes génériques ***« sujet apposé »*** (internet/ réseaux sociaux…) et progressivement - via les questions d'orientation - l'apprenant trouve la réponse adéquate « *facebook* » ***« sujet posé »***. Ensuite, l'enseignant porte le sujet au tableau tout en demandant à l'élève de le lire. Il pose des questions, d'abord, relatives à la structure globale du texte argumentatif ; et en contrepartie, les réponses fournies par les apprenants sont brèves comme « ***antithèse, arguments, deux thèses***…»

Du reste, l'explication du sujet vient après celle de la structure canonique du texte argumentatif, cela est régi interactivement par le jeu de question-réponse comme le montre l'exemple suivant :

> ***Q.E. :*** *Quels sont les mots clés ?*
> ***R.e. :*** *facebook*
> ***es. :*** *Réseaux sociaux/ les amis…*
> ***Q.E. :*** *C'est quoi l'émigration ?*
> ***R.e. :*** *les inconvénients de facebook alors ?*

La quasi-totalité des questions posées par l'enseignant sont considérées comme propos proliférateurs de la parole de l'élève ou plutôt des questions explicatives :

> ***Q. E. :*** *Toutefois n'est pas un moyen important…exprime l'oppo..*
> ***R.es. :*** *l'opposition*

Q.E. : *Publiez quelque chose sur facebook*
R.es. : *des statuts*
Q.E. *: La solitude..alors cause la solitude c'est une cause*
Q.E. : *Sont nocifs pour les yeux..alors on va dire déchire ou bien cause la myopie on va dire ça..on va prendre la myopie comme exemple…bien..cause la myopie…encore*
Q.E. : *De réviser (rire) ! vous révisez plus vos leçons c'est ça ce que vous voulez dire ?*
Q.E. : *On a deuxième thèse ou ce qu'on appelle?...*

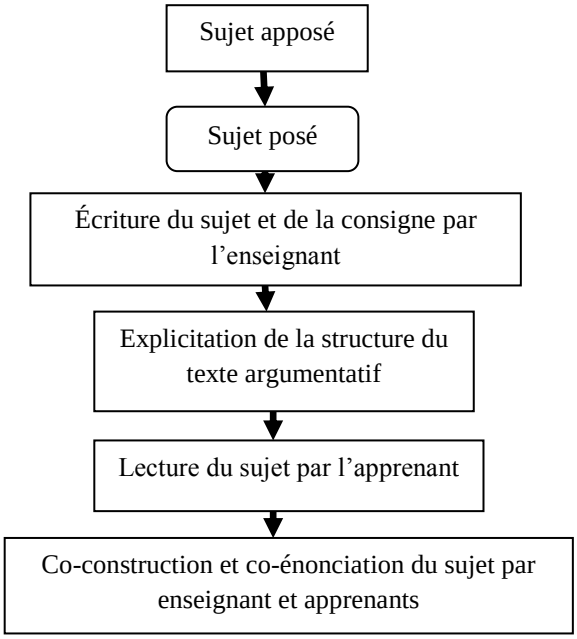


Figure 13 : Schéma représentatif de la structure du cours

4. Prosodie et fluidité discursive

Les réponses qu'offre l'enseignant se caractérisent par une rythmicité scandée et lente comme ***soli+tude/ thè+se/ dé-sa-vantage/ l'oppo+sition/ d'entre+tenir/ mater+nelle***

5. Prononciation et intonation

Sur le plan phonétique, nous remarquons un écart de certains mots dans le discours de l'enseignant, tels : **rassemble** au lieu de **rassembler** ; **[i]**ne drogue au lieu de **[y]**ne drogue ; Br**[i]**llon au lieu de Br**[u]**illon ; li**[ô]s au** lien de li**[ɛ̃]**s.

Par ailleurs, la liaison est absente dans la prononciation de l'élève notamment entre l'article contracté **« des »** et le substantif **« yeux » :** [**dəjø]** au lieu **[dezjø]** et entre la conjonction de subordination **« que » et** le pronom indéfini **« on »** : **[keɔ̃]** où il y a un hiatus éminemment non respecté**.**

6. Morphosyntaxe

L'enseignant emploie il (**nous)** aide à **(se)** cultive : « **se** » au lieu de « **nous** ». Quant aux élèves, ils ont un vocabulaire restreint et imprécis qui relève, en gros, d'un langage familier et usuel tel que : ***statut/ inconvénient/ contre révision/ gaspiller le temps/ annoncer/ contacter/ un peu/ tchat****…*

En outre, certaines structures introduites par les apprenants sont mal formulées et qui nuisent en partie ou en entier au sémantisme de l'énoncé. Prenons comme illustration les exemples ci-après :

> *il séparer une relation et une famille/ contre révision/ monsieur dans la maison celui qui utilise tablette c'est pas comme les autres/ à cause du facebook je révisais pas/ porter les jeunes dehors du pays pour faire des choses pas bien comme l'émigration/ monsieur comme les hommes qui ont…perdu les annonces des enfants/ monsieur chacun besoin de métier/ monsieur c'est un outil de la mort* ↑

7. Cohésion et cohérence du discours

Nous constations que la structure argumentative du discours est respectée, dans le sens où l'enseignant conditionne, respectivement, par le biais d'une série de questions les réponses fournies par les apprenants en passant de la structure extrinsèque du discours argumentatif (contenant) à la structure intrinsèque (contenu).

En ce sens, l'agir collectif est fortement dominant dans les réponses des apprenants.

> ***Q. E. :*** *Le texte comporte quoi en premier temps ?*
> ***R. es. :*** *une introduction*
> ***Q.E. :*** *Dans l'introduction..qu'est-ce que vous allez présenter ?*
> ***R. es. :*** *facebook*
> ***Q.E. :*** *Dans le développement..qu'est-ce qu'on doit faire ?..la première des choses*
> ***R. es. :*** *les arguments*
> ***Q. E. :*** *Combien de thèses dans ce sujet ?*
> ***R. es. :*** *deux thèses..pour et contre*

Par ailleurs, les réponses concises et moins étoffées fournies par les apprenants sont complétées et enrichies par les interventions de l'enseignant.

> ***e. :*** *il sépare les relations et une famille*
> ***E. :*** *Voiiiiilà...sépare sépare..séparation c'est une cause euh ! directe de séparation entre couple..entre mari et femme qui veut dire détruit les relations*
> ***e. :*** *annoncer*
> ***E. :*** *Voilà annoncer…son CV pour chercher du travail.*
> ***ee. :*** *monsieur donne peu de cultures*
> ***E. :*** *Il nous aide à se cultiver..c'est ça*↑ *avoir de la culture..euh*↑ *un moyen de culture !*

8. Attitude communicative et interactive

Nous observons que la (re)prise de parole entre pairs en classe n'est pas respectée, dans la mesure où l'intervention de l'apprenant intercepte, de temps à autre, le discours de l'enseignant ; en revanche, ce dernier fait référence quelquefois à des termes régulateurs de manière à structurer les interlocutions.

e. *monsieur..monsieur*
E. *Avoir de la culture..attends*
e. *donner des informations*
E. *Attends↑ attends↑*
e. *commençons par avantages*

8.1. Interpellations

8.1.1. Propos de l'enseignant et de l'apprenant

L'interpellation est afférente uniquement au terme adverbial d'acquiescement **« oui »**, **« alors » et « encore »**, où l'enseignant prend alors acte de ce qui vient de se dire après l'apostropheur **« monsieur »** introduit par l'apprenant. Par ailleurs, nous constatons l'absence radicale des dénominations d'apprenants dans le discours de l'enseignant.

e. : *monsieur*
E. : *Oui*
e. : *monsieur*
E. : *Encore..oui*
es. : *monsieur*
E. : *Oui*

8.2. Reformulation des propos

L'intervention des propos de l'enseignant dans certaines séquences a pour objectif de reformuler, voire restructurer, le discours de l'apprenant. Elle apparaît, en fait, comme sorte de métadiscours sur le discours de l'apprenant.

ee. : *utiliser facebook pour faire un communication*
E. : *Voilà ! on utilise facebook pour communiquer..alors facilite la communication..ce que vous voulez dire c'est ça !*
e. : *monsieur ! c'est un outil de la mort*
E. *: C'est un outil d'annonce..qui veut dire !*
e. : *sont nocifs pour les yeux*
E. : *Sont nocifs pour les yeux ! alors on va dire déchire ou bien cause la myopie*
ee. : *monsieur ! est-ce que je peux dire éviter l'étude ?↑*
E. :*…on a pas besoin de faire des études dans des établissements scolaires..*

8.3. Redondance des propos

Nous constatons la co-occurrence de certaines répliques dans le discours de l'enseignant dont nous évoquons quelques-unes dans la fourchette suivante :

8.3.1. Propos de l'enseignant

*-C'est **un gaspillage de temps**…**gaspillage de temps***
*-**Sépare** **sépare** **séparation** c'est une cause euh ! directe de **séparation***
*-**Couper** **les relations avec les autres** quand on **coupe les relations avec les autres**…**on reste seul on reste seul***
*-**La solitude**..alors **cause** **la solitude** c'est une **cause la solitude***
*-**sur vos brillon sur vos brillon***
*-Alors on utilise pour **communiquer**..alors c'est **un moyen de** **communication** autrement dit..c'est **un moyen de** **communication**..c'est **un moyen**…**communication.***
*-Alors facebook **donner des informations** **donner des informations.***
*-C'est **un outil d'information** ...**outil d'information** donner des **informations***
*-**L'internet** très bien..quand on parle de **l'internet** qu'est-ce qu'on trouve sur **internet***
*-Les **liens liens***
*-**rapprocher**..on dit **rapprocher** les distances.*
*-c'est ça ! ou bien **raccourcir** c'est mieux que **rapprocher** n'est-ce pas ! pour avoir le sens euh ! le sens c'est plus juste c'est **raccourcir** **les les** distances*
*-**Qu'est-ce que on va annoncer sur facebook ? Qu'est-ce que on va annoncer sur facebook ?***
*-**le bled**…**le bled** **le bled** **le bled***

8.4. *Propos de l'apprenant*

Aucune répétition n'est repérée dans les répliques des élèves, mise à part la récurrence d'un seul vocable ***« tchat »***, ce dernier est employé de façon récurrente par l'apprenant comme terme certificateur de son propos. En somme, cette absence de répétition est généralement attribuable à la concision des séquences verbales, car le discours de l'apprenant se réduit parfois à des mots.

es. tchat tchat

9. Traduction

L'enseignant recourt à la langue française pour traduire l'expression arabe de l'apprenant. Quant aux apprenants, ils répondent hâtivement - voire quelquefois inconsciemment - en dialectal aux questions posées par l'enseignant.

e. : *monsieur* تـ قـ لـ يص *المسافات* [taqlismasăfăt]
E. : *On dit rapprocher les distances…c'est ça ! ou bien...c'est raccourcir les les distances*
E. : *C'est quoi la culture ?*
es. : ثقافا [ṯaqăfa]
E. : *C'est quoi l'émigration ?*
e. : حرقـا [ḥarqa]
E. : *Pourquoi on dit la langue maternelle ?*
e. :الأم/ [ɛlom]

E. : *Qu'est-ce qu'on dit dans l'arabe classique ?*
es. : الـ بلاد [ɛlblăd]

Classe (2)

1. Répartition des tours de paroles

Acteurs / Tours de parole	E.	e.	ee.	es.	E.+es.	E.+ee.	Total
Nombre de tours de paroles	88	47	30	19	03	01	188
Total	88	96			04		

Le tableau ci-dessus montre clairement un nombre croissant des tours de parole des élèves **96** qui se répartit de façon si distinguée entre les apprenants : **47** pour l'élève(**e**.), **30** pour l'élève (**ee.**) et **19** pour la participation collective (**es.**). Le taux des tours de parole de l'enseignant est tombé à **88** tours. En gros, le nombre global des tours de parole est estimé à **188** tours.

Finalement, nous remarquons que les tours de parole se répartissent de façon inégalitaire que ce soit entre l'enseignante et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes.

2. Nombre de mots de langue de référence

Vocables / Acteurs	Vocables de la langue de référence	Total
e.	التضامن/ نت	02
E.	نت	01

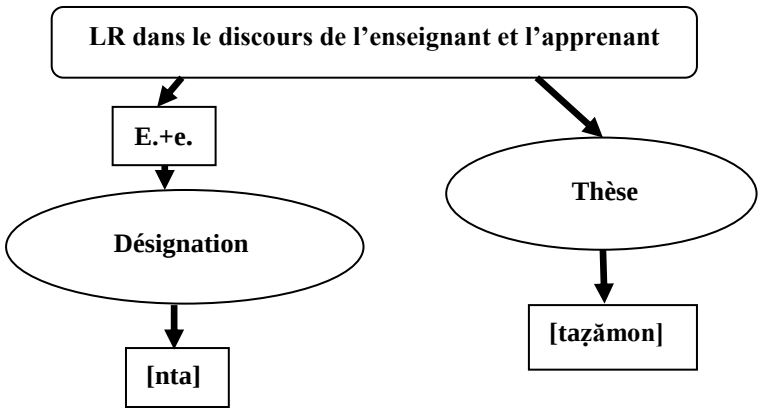


Figure 14 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant et de l'enseignant

L'élève emploie le terme « [**nti]** = toi » pour désigner l'enseignante en raison de la méconnaissance de la grammaire de l'usage, tandis que l'enseignante prononce le pronom personnel « [**nti]** » pour lui expliquer que le « **tutoiement** » s'emploie dans une situation familière et le « **vouvoiement** » s'introduit dans un contexte de courtoisie.

> ***E. :*** *Premièrement lorsque tu m'adresses à moi tu vas dire vous..deuxième des choses..utilise le on indéfini..vas-y oui vas-y*

L'insertion du mot **[taẓămon]** correspond à l'alternance segmentale, dans la mesure où l'apprenant change de langues à l'intérieur du même épisode conversationnel.

3. Respect du sujet et de la consigne

L'enseignante porte le sujet au tableau, puis demande à deux élèves de le lire successivement. Après cette phase de relecture, l'enseignante amène progressivement, au moyen de question-réponse, l'apprenant à saisir le thème de débat ***« sujet posé ».***

> ***E. :*** *Alors regardez là ! de quoi le sujet de la production de quoi parle-t-il ?*
> ***es. :*** *du facebook*
> ***E+es. :*** *le facebook*
> ***E. :*** *Je veux que vous relevez ici les mots clés ! relevez les mots clés*

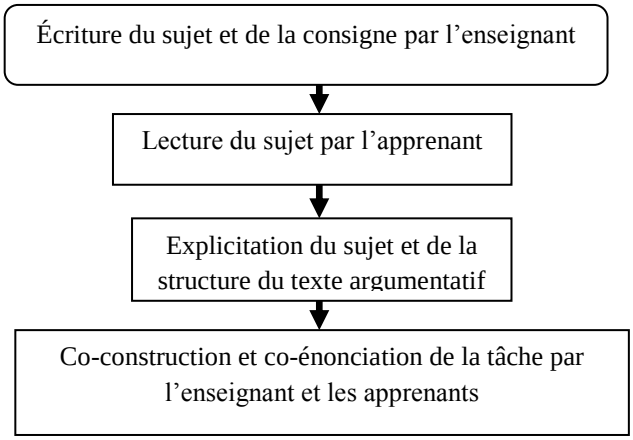


Figure 15 : Schéma représentatif de la structure du cours

4. Prosodie et fluidité discursive

L'enseignante parle avec un rythme plus en moins lent où le discours est, de temps à autre, scandé par des pauses.

> ***E. :*** *Avant de me parler des amis…regardez !*
> ***E. :*** *Relation sociale…encore ! regardez encore ! regardez encore avant !*

E. : *On peut découvrir…ça c'est une possibilité oui ouaih ! comment ? comment ça ? explique comment ?*
E. : *Tu méchant..là tu es méchant ! ...alors ! ...alors ! les avantages et…votre camarade va dit qu'il parle seulement avec des amis qui habitent loin…il parle pas avec…*
E. : *Communiquer avec des amis..mais pas tu communiques avec des amis alors…*

Le discours des apprenants se caractérise précisément par un rythme lent et des pauses qui en interrompent la continuité.

es. : *il y a des inconvénients..*
e. : *faciliter…*
e. : *produisez un discours…*

Quant à l'enseignante, elle prononce le mot **« structure »** avec un rythme saccadé **« *stru+cture* »**

5. Prononciation et intonation

L'apprenant prononce mal certains phonèmes comme j'ai **conn[é]** au lieu de j'ai conn[**y]**. Par ailleurs, nous remarquons que l'enseignante prononce le mot **e[ksé]téra** au lieu de **[étsé]téra** ainsi que l'omission de « **ne** » de négation dans certaines répliques. Prenons à titre illustratif les exemples suivants :

E. : *Les yeux c'est pas le facebook mais quoi..c'est pas facebook*
E. : *La famille qui sont ? qui sont ? Qui sont loin d'accord c'est une façon de maintenir le contact..c'est une façon de garder le contact avec..je sais pas avec les cousins les cousines*
E. : *Struc…on a pas encore parlé de la structure ! regardez ça fait représente quoi ? les mots clés*
E. : *On continue…continue ! continue on a pas terminé*
E. : *Struc…on a pas encore parlé de la structure ! regardez ça fait représente quoi ? les mots clés*
E. : *Tu parles pas avec Abd Samad*
E. : *Tu parles pas avec Bilal*
E. : *Tu méchant..là tu es méchant !...alors ! …alors ! les avantages et…votre camarade va dit qu'il parle seulement avec des amis qui habitent loin…il parle pas avec…*
E. : *Sincèrement sincèrement vous n'avez pas de relation* ***في (dans)*** *sur facebook avec Abd Hakk Bilal Abd Nour ! Ah bon ! donc c'est pas votre ami sur facebook ok ! des avantages et des inconvénients on lève le doigt..on lève le doigt* ↑

6. Morphosyntaxe

Les élèves utilisent un vocabulaire si restreint et parfois le tour de parole se réduit même à un seul mot comme dans les exemples ci-dessous :

e. : *la nuit*
es. : *les amis*
e. : *relation sociale*
ee. : *organiser*
ee. : *relier*

es. : *une drogue*
e. : *structure*
es. : *des arguments*
e. : *produisez un discours…*
e. : *l'échanger*

Certaines structures formulées par les apprenants dont le sens est en partie équivoque. Les exemples suivants montrent ce cas :

e. : *j'ai conné bien utilisé la langue*
e. : *lorsque je suis à l'armée*
ee.: *triste dangereux à les yeux*
ee. : *tous les temps..j'utilise les autres temps très importants*
e. : *c'est pour ça j'ai dit j'ai contacté les amis à la cité ailleurs ! point d'interrogation..puisqu'il ne parle pas avec Abd Samad*

L'élève prononce « [**ɛ̃**] drogue » au lieu de « **[yn]** drogue » et [**lə**] nuit au lieu de [**la**], ces deux mots sont formulés sous le modèle grammatical de la langue arabe [**moḫaḍiR**], [**lil**]. Aussi, il n'introduit pas l'article contracté **« aux »** qui combine à la fois la préposition **« à »** et l'article défini **« les »** dans le mot **(<u>à les</u>** yeux**).**

7. Cohésion et cohérence discursive

L'explication de la structure argumentative du texte va de pair avec celle du sujet : l'enseignante repère les éléments informationnels du sujet porté au tableau en fonction de la progression des étapes canoniques du texte argumentatif.

E. : *Je veux que vous relevez ici <u>les mots clés</u> ! relevez les mots clés*
E. : *C'est des <u>arguments</u> donc c'est des arguments..donc regardez la <u>consigne</u> c'est quoi ? qui veut lire la consigne ! la consigne…*
e. : *produisez un discours…*
E. : *Les inconvénients donc les <u>avantages et les désavantages</u>*

8. Attitude communicative et interactive

Les tours de parole sont respectés entre les acteurs de la classe : l'enseignante utilise, de temps à autre, certains termes régulateurs des interventions de l'apprenant, à titre illustratif **« levez la main, attendez »** ou certaines formules pour accrocher l'attention de l'élève comme **« regardez, c'est ça ? on a terminé ! »**

8.1. Interpellation

Les termes d'appellation employés par l'enseignante se limitent uniquement à l'adverbe d'acquiescement « **oui** » ayant pour objet de céder la parole aux apprenants, tandis que ces derniers emploient, dans certaines formules, le mot « **madame** ».

8.2. Reformulation des propos

L'enseignante reformule les propos de l'élève afin de les étoffer et de les restructurer, comme nous le constatons dans les structures suivantes :

> ***E. :*** *C'est une sorte de..reformulez c'est une sorte de quoi ?*
> ***e. :*** *de solidarité*
> ***E. :*** *C'est une sorte de solidarité c'est-à-dire ça peut être une solidarité sur facebook très bien ! mais comment ? C'est une sorte de quoi ? encore c'est une…si vous avez publié à tout le monde une personne est malade..il faut l'aider dans ce cas c'est quoi ?…Le facebook est devenu quoi*
> ***e. :*** *lorsque je suis à l'armée*
> ***E. :*** *Oui oui on peut parler avec notre famille oui avec la famille*
> ***e. :*** *partage des vidéos artistiques*
> ***E. :*** *Oui très bien ! c'est un artiste bien sûr..il parle tout le temps de ce qui est artistique de l'artiste voilà encore..moi je veux poser une question seulement…attendez entre parenthèses…ok on continue oui*

8.3. Redondance

Nous remarquons que certains vocables sont récurrents dans les tours de parole des élèves.

> ***es. :*** ***facebook facebook*** *réseau social* ***site web***
> ***es. :*** ***site web réseaux sociaux réseau social***
> ***ee. :*** *tous les* ***temps*** *j'utilise les autres* ***temps*** *très importants*

Nous repérons également la répétition de quelques mots dans les répliques de l'enseignante.

> ***E. :*** *Je veux que vous* ***relevez*** *ici* ***les mots clés*** *!* ***relevez les mots clés***
> ***E. :*** ***Rassemble rassemble*** *c'est bon !* ***rassemble*** *ça veut dire oui ! c'est sont proches…*
> ***E. :*** *Relation sociale…* ***encore*** *!* ***regardez encore*** *!* ***regardez*** *encore avant !*
> ***E. :*** ***Qu'est-ce qu'il permet*** *?* ***Qu'est-ce qu'il permet*** *le facebook ? regardez ici !*
> ***E. :*** *C'est un site donc de réseau social encore ! Qu'est-ce que vous avez ? qu'est ce que nous avons ?* ***les mots*** *qu'on a soulignés ici* ***regardez les mots*** *qu'on a souligné ici ce sont quoi ? Qu'est-ce qu'ils représentent ? Comment ?* ***Regardez*** *! des échanges…des relations sociales*
> ***E. :*** ***Je peux dire*** *le champ lexical* ***je peux dire*** *quoi ? regardez*
> ***E. :*** *On* ***continue****…****continue*** *!* ***continue*** *on a pas terminé*
> ***E. :*** ***C'est des arguments*** *donc* ***c'est des arguments*** *! donc regardez* ***la consigne*** *c'est quoi ? Qui veut lire* ***la consigne*** *!* ***la consigne****…*
> ***E. :*** ***C'est une sorte*** *de* ***solidarité*** *c'est-à-dire ça peut être une* ***solidarité*** *sur* ***facebook*** *très bien ! mais comment ?* ***C'est une sorte*** *de quoi ? Encore c'est une…si vous avez publié à tout le monde une personne est malade il faut l'aider dans ce cas c'est quoi ?...Le* ***facebook*** *est devenu quoi*
> ***E. :*** ***Les yeux*** *c'est pas le* ***facebook*** *mais quoi c'est pas* ***facebook*** *qui est dangereux pour* ***les yeux*** *quoi* ***encore encore***
> ***E. :*** ***J'apprends*** *comment j'utilise bien* ***la langue*** ***j'apprends*** *à utiliser* ***la langue*** *très bien ! encore ! les méfaits c'est tout ?* ***c'est bon*** *!* ***c'est bon*** *!*

9. Traduction

L'élève propose un terme en arabe [**taẓămon]** qui veut dire solidarité en français ; quant à l'enseignante, elle l'incite à le reformuler en donnant sa synonymie en langue française.

e. : *publier les statuts pour aider les gens qui portent des maladies* التضامن[taẓămon]
E. : *C'est une sorte de..reformulez c'est une sorte de quoi ?*
e. : *de solidarité*

<u>Classe</u> (3)

1. Répartition des tours de paroles

Acteurs / Tours	E.	e.	ee.	es.	E.+es.	Total
Nombre de tours de paroles	58	22	13	21	08	122
Total	58	56			08	122

La lecture de ce tableau montre que l'ensemble des tours de parole sont **122** qui se distribuent ainsi : les tours de l'enseignante **58** qui sont proches de ceux des élèves **56**. Quant aux tours de parole des élèves, ils se répartissent de façon distinguée : **22** (**e.**), **13** (**ee.**) et **21** (**es.**). Tandis que les interventions collectives des élèves et de l'enseignante sont au nombre de **08**.

La distribution des tours nous fait montrer que les prises de parole entre l'enseignante et les élèves et entre les élèves eux-mêmes sont clairement distinguables.

2. Nombre de mots de langue de référence

Vocables / Acteurs	Vocables de la langue de référence	Total
E.	صح/صح/صح/صح/صح/صح/و لا	08
e.	المؤيدين/نقتل /كيشغل/تعارف	04

Pour faciliter la lecture, nous avons résumé ce qui vient d'être expliqué dans le schéma suivant : il donne à voir les différents vocables de LR utilisés par les pairs de classe.

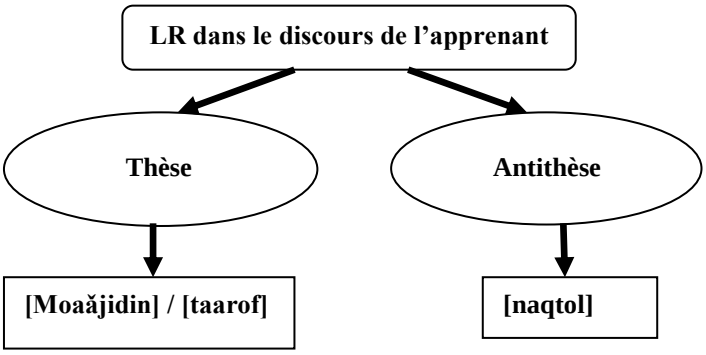


Figure 16 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant

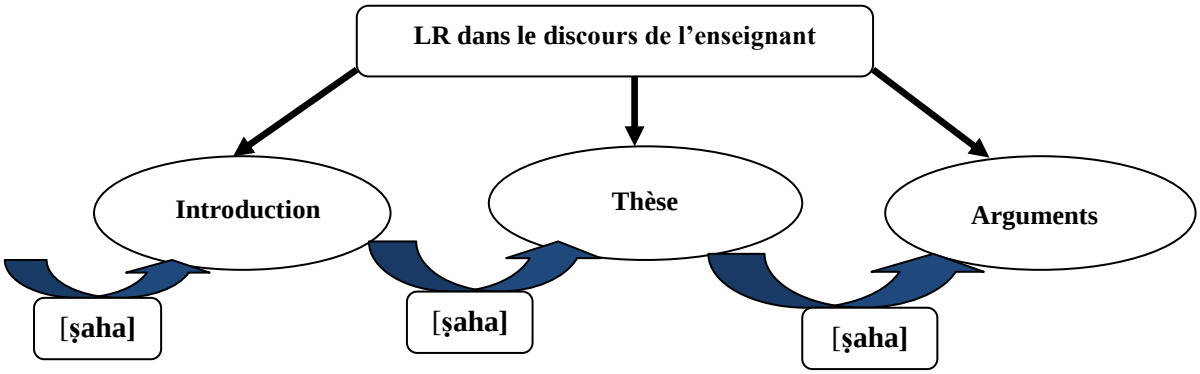


Figure 17 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'enseignant

L'enseignante emploie à maintes reprises le terme emphatique ([**ṣaha**]= d'accord) comme marqueur de certification de la parole afin d'éviter toute digression par l'apprenant.

C'est tout ? [saha]
[saha] facilite la communication

Il prend un usage pléthorique tout au long de son discours et qui correspond conformément au type d'alternance « *insert* » car il remplit une fonction extralinguistique. Aussi, nous remarquons que l'enseignante s'y réfère pour indiquer la transition entre les parties du discours : introduction, thèse et arguments.

[saha] on a dit introduction
[saha] première thèse
[saha][saha] ça c'est les arguments

De plus, les apprenants font référence, dans leurs discours, à des vocables arabes qui sont au nombre de **04** pour traduire leurs idées. L'ensemble de ces mots correspondent au type d'alternance « *inter-acte* » à travers leur insertion inter-discursive.

3. Respect du sujet et de la consigne

L'enseignante porte, au premier chef, le sujet au tableau, puis elle procède par une série de questions illustratives, étant en rapport avec les outils réseautiques ***« sujet apposé »*** et qui sont les plus usités dans le domaine de la communication. Cela est dans le but de pouvoir amener progressivement l'apprenant à la compréhension finale du thème de débat ***« sujet posé »***. Dans ce qui suit, nous évoquons quelques répliques qui explicitent cet enchaînement séquentiel.

E. : *Avant de commencer le sujet avant de sujet..je voudrais vous poser une question..quel est le moyen le plus utilisé dans le domaine de communication quel est le moyen le plus utilisé ?*

e. : *le facebook ou bien instagram*
E. : *Facebook ou bien instingram..avant ça il y a quoi ? le téléphone*
E+es. : *le téléphone portable le plus utilisé oui ou non ? Levez les doigts↑ donc je dis après on va parler de deuxième moyen c'est le facebook l'instagram il y a d'autres y a twitter y a..*
es. : *Viber*

Pour faciliter la lecture, nous avons résumé ce qui vient d'être expliqué dans le schéma suivant, il donne à voir les différentes étapes de la structure du cours.

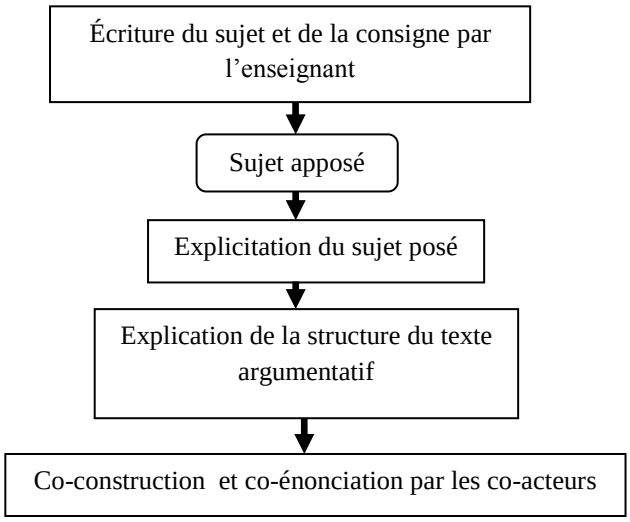


Figure 18 : Schéma représentatif de la structure du cours

4. Prosodie et fluidité discursive

L'enseignante parle avec un rythme rapide et une tonalité intense, alors que les élèves interviennent avec un rythme lent et une tonalité plus en moins rabaissée.

Nous remarquons que l'enseignante et les élèves prononcent ensemble trois mots avec un rythme saccadé (***argu+men+ta+tif***) (***défen+seurs***) (***intro+duction***) et que le discours pédagogique est pratiquement marqué par une quasi absence de pauses car les élèves produisent des séquences si courtes et les instances discursives sont fortement imprimées par la prise de parole de l'enseignante.

5. Morphosyntaxe

Nous constatons certains écarts de conjugaison, en l'occurrence l'accord du verbe avec le sujet et le déterminant (article) avec le déterminé (substantif) dans le discours de l'enseignante comme : les liens qui ***est*** lors des échanges/ les gens qui ***défend*** et **le** drogue au lieu de **la** drogue.

Par ailleurs, nous relevons un écart d'inversion des lettres dans le discours d'un élève : perd**er** au lieu de perd***re***, et de substitution défen**[d]**eur au lieu de défen**[s]**eur.

Aussi, la masculinisation de certains mots féminins comme : **un** question, **un** drogue qui se calquent pratiquement sur la grammaire de la langue arabe : **[sûăl]**, **[moḫaḍiR]**.

6. Cohésion et cohérence discursive

L'enseignante débute son cours par un sujet grammatical en introduisant l'explication du marqueur d'opposition ***« toutefois »*** qui articule conjointement les deux thèses.

> ***E. :*** *Toutefois là quand je dis toutefois..qu'est-ce qu'il exprime toutefois ?*
> ***ee. :*** *la concession*
> ***E. :*** *Non non ↑c'est l'opposition très bien ! donc c'est-à-dire quand je dis toutefois exprime l'opposition..qu'est-ce que je veux dire y a un autre coté ou un autre point de vue…premièrement il y a le contact c'est relier les gens d'accord mais y a un autre point de vue c'est-à-dire un autre…*
> ***e. :*** *opinion*

Du reste, l'explication du contenu du sujet va de pair avec la structure argumentative du texte : l'enseignante repère les séquences du sujet porté au tableau en fonction de la structure canonique du texte argumentatif, comme le suggèrent les fourchettes ci-après.

> ***E. :*** *C'est-à-dire je donne la définition de quoi attendez ! attendez ! avant l'argument j'ai dit on donne une définition de quoi…l'internet ?*
> ***es. :*** *De facebook*
> ***E. :*** *de facebook c'est-à-dire le sujet on va commencer soit par donner la définition de facebook..soit j'ai donné une méthode avant c'est je prends le sujet de la production écrite et j'essaie de reformuler le sujet et c'est comme ça..si j'ai pas beaucoup de vocabulaire ou des termes d'accord ! ou je suis pressé par le temps d'accord ! ..premièrement une définition du sujet en même temps dans l'introduction qu'est-ce que je pose*
> ***E. :*** *Je pose une question* وﻻ ***(<u>ou</u>)*** *une problématique et dans ce cas je peux répondre..c'est-à-dire pour la réponse de la problématique ça s'ra dans le développement dans la suite du texte..oui ou non ? j'ai dit l'introduction plus la problématique..la problématique c'est quoi dans le sujet ? levez le doigt…la problématique !...la problématique du sujet ?*
> ***E. :*** *Les avantages et les désavantages ou les inconvénients d'accord ! je peux dire les points positifs et..*
> ***E+es. :*** *Et les points négatifs*
> ***E. :*** *Les bienfaits et les..*
> ***E+es. :*** *Et les méfaits*
> ***E. :*** *les méfaits d'accord ! donc je peux dire même qu'il y a quoi ? quand je dis il y a les méfaits et les bienfaits..combien de point de vue là ?*
> ***es. :*** *Deux…deux !*
> ***E.*** *Deux points de vue…les gens qui sont pour l'appel c'est les ?…les gens qui sont pour le facebook ou qui donnent des avantages du facebook ce sont ? je parles des gens…les gens ! parle pas les…les…non les gens* صح ***(<u>d'accord)</u>*** *la première thèse…la thèse numéro un oui très bien je dis les gens qui sont pour le facebook comment on appelle ces gens là ? C'est des..*
> ***E. :*** *Aussi c'est tout* صح صح ***(<u>d'accord d'accord</u>)*** *ça c'est les arguments bon ! qu'est-ce qui reste à la fin ?*

es. : *la conclusion*
E. : *C'est la conclusion*
es. : *générale*
E. : *Qu'est-ce que je peux ou je veux écrire sur la conclusion générale ou dans la conclusion générale ? En général..soit qu'est-ce que j'ai dit ?*
es. : *conseil*
E. : *Soit un point de vue jumelé soit..*

Du reste, les séquences discursives des élèves sont assez courtes d'un point linguistique : elles sont réduites parfois à un seul mot, nous en évoquons quelques-unes :

e. : *des idées*
e. : *être cultivé*
e. : *trouve des amis…échange des cultures*
es. : *l'antithèse*
es. : *thèse antithèse*
ee. : *l'opposition*
es : *d'opposition*
es. : *Ouaih !*
ee. : *les méfaits*
e. : *devenu comme un drogue*
e. : *il a causé des maladies…comme...non malade*

7. Attitude communicative et interactive

Les tours de parole de l'enseignante parfois paraissent interceptés par les interventions subites des élèves, et pour qu'elle ne décontenance pas le fil conducteur de son discours, elle emploie des termes régulateurs des propos de l'élève tels que : ***attendez..attendez/ levez le doigt*** et elle utilise quelquefois un langage extralinguistique (le paraverbal) comme « ***cht..cht..cht*** »

E. : *C'est-à-dire je donne la définition de quoi ? attendez ! attendez ! avant l'argument j'ai dit on donne une définition de quoi..l'internet ?*
ee. : *les désavantages du facebook*
E. : *Attends ! oui*
E. : *Soit une définition soit point de vue le point de vue comment le point de vue expliquez moi levez les doigts*
E. : *soit je suis pour ou je suis contre…d'accord ! comme voulez-vous chacun son point de vue d'accord ! j'écris finalement d'accord ! ou pour conclure ou à la fin d'accord ! l'essentiel il faut pas oublier pour les deux points de vue la thèse et l'antithèse d'organiser les arguments par des articulateurs logiques..il faut pas oublier d'illustrer les arguments par des exemples ou des explications..il faut pas oublier aussi d'utiliser les articulateurs qui introduit la la la les exemples les illustrations..d'accord ! je pose une question…d'après vous êtes pour la majorité…je veux savoir qui sont pour et qui sont contre le facebook..la majorité sont pour ou la majorité sont contre levez le doigt* ↑
E. : *Levez levez le doigt viber d'accord ! aujourd'hui on va…on va parler d'un moyen parmi les moyens de communication c'est le facebook donc suivez avec moi le sujet et on va…détailler le sujet.. donc le facebook est un site web de réseau sociaux ça c'est quoi ?*
E. : *Pour levez le doigt…qui est contre ? Personne ! personne ! pourquoi ? Je veux savoir pourquoi ? Vous êtes pour l'utilisation l'utilisation malgré on a vu quelques inconvénients de facebook…*

E. : *C'est-à-dire de l'arnaque…d'accord aussi d'autres c'est tout ? Si je reste tout le temps devant le micro-ordinateur le tablette cht..cht..cht ! peut être..*

7.1. Interpellation

Les termes d'appellation employés par l'enseignante se focalisent de plus en plus sur l'insertion des marqueurs de certification comme « **d'accord** » qui figurent en amont et en aval des répliques.

E. : *Le facebook peut être nuisible pour notre la santé..par exemple la maladie des yeux par exemple…par exemple d'autres l'obésité si je reste tout le temps devant ou je prends beaucoup de temps devant le micro-ordinateur..l'internet quand tu étais contacté avec les gens dans ce cas et je mange en même temps je deviens obèse d'accord !*
E. : *Parce qu'il y a deux points de vue c'est normal s'il n'y a pas on va garder sauf le plan d'une seule thèse d'accord !*
E. : *d'accord ! Après qu'est-ce qu'il faut faire ? On va terminer par une conclusion de la thèse numéro un..d'accord ! après nous passons à…*
E. : *Meilleur moyen pour communiquer d'accord ! d'autres d'autres ! pourquoi le meilleurs moyen pour communiquer ?*

Nous constatons en outre qu'une seule appellation utilisée par l'élève pour donner son point de vue.

e. *pour madame !*

7.2. Reformulation des propos

L'enseignante reprend autrement les idées de l'élève en les reformulant, voire les étoffant. Elle emploie également des tournures discursives pour restructurer autrement les propos de l'élève.

e. : *colonne vertébrale*
E. : *Le facebook peut être nuisible pour notre la santé..par exemple la maladie des yeux par exemple…par exemple d'autres l'obésité si je reste tout le temps devant ou je prends beaucoup de temps devant le micro-ordinateur..l'internet quand tu étais contacté avec les gens dans ce cas et je mange en même temps je deviens obèse d'accord !*
e. : *faux profil*
E. : *C'est-à-dire de l'arnaque…d'accord aussi d'autres c'est tout ? Si je reste tout le temps devant le micro-ordinateur le tablette..cht..cht.. cht ! peut être..*
e. : *des idées*
E. : *L'échange des idées…des informations ! d'accord ça c'est pour le…les avantages je veux ajouter d'autres…on va passer on a dit ça c'est la thèse la thèse toujours je donne des arguments pour organiser les arguments..qu'est-ce qu'il faut faire un deux trois soit des numéros soit des articulateurs logiques...donne-moi des exemples..*
e. : *contacter avec des amis*
E. : *صح* ***(d'accord)*** *Facilite la communication…contacter avec les amis aussi…donner des informations possible oui..*
E. : *Donc le coté positif et y a le deuxième le coté négatif…les bienfaits et les méfaits..je peux dire les avantages*

E. : *Non non ↑c'est l'opposition très bien..donc c'est-à-dire quand je dis toutefois exprime l'opposition qu'est-ce que je veux dire y a un autre coté ou un autre point de vue…premièrement il y a le contact c'est relier les gens d'accord..mais y a un autre point de vue c'est-à-dire un autre..*
E. : *Je pose une question ولا* ***(ou)*** *une problématique..et dans ce cas je peux répondre c'est-à-dire pour la réponse de la problématique ça s'ra dans le développement dans la suite du texte oui ou non..j'ai dit l'introduction plus la problématique la problématique c'est quoi dans le sujet levez le doigt…la problématique...la problématique du sujet ?*

7.3. Redondance des propos

Force est de reconnaître que le discours de l'enseignante est teinté d'un certain nombre de vocables qui sont récurrents, nous en citerons quelques-uns dans ces séquences-ci :

E. : ***Avant de*** *commencer* ***le sujet avant de sujet*** *je voudrais vous poser une question quel est* ***le moyen le plus utilisé*** *dans le domaine de communication quel est* ***le moyen le plus utilisé****…*
E. : ***Levez levez*** *le doigt viber d'accord ! aujourd'hui on va…on va parler d'un* ***moyen*** *parmi les* ***moyens*** *de* ***communication*** *c'est le* ***facebook*** *donc suivez avec moi* ***le sujet*** *et on va…détailler* ***le sujet*** *donc le* ***facebook*** *est un site web de réseau sociaux ça c'est quoi ? C'est une définition….le rôle de* ***facebook*** *en général c'est relier entre elles par des* ***liens****…les* ***liens*** *qui est lors des échanges…ça comment appelle ça ? Quand je fais des* ***contacts*** *et de relations avec des amis* ***c'est*** *de* ***la communication*** *donc c'est* ***la communication*** *c'est le contact…d'accord je veux pas précipiter les choses après je veux parler de points...toutefois là quand je dis toutefois qu'est-ce qu'il exprime toutefois ?*
E. : ***Non non*** *c'est* ***l'opposition*** *très bien ! donc c'est-à-dire quand je dis toutefois exprime* ***l'opposition*** *qu'est-ce que je veux dire ya un* ***autre*** *coté ou* ***un autre point de vue****…premièrement il ya le contact c'est relier les gens d'accord mais ya* ***un autre*** *point de vue c'est-à-dire un autre*
E. : *Je pose une question ولا* ***(ou)*** *une* ***problématique*** *et dans ce cas je peux répondre c'est-à-dire pour la réponse de la* ***problématique*** *ça s'ra dans le développement dans la suite du texte oui ou non j'ai dit l'introduction plus* ***la problématique la problématique*** *c'est quoi dans le sujet levez le doigt…la* ***problématique*** *!...****la problématique*** *du* ***sujet*** *?*
E. : ***les méfaits*** *d'accord ! donc je peux dire même qu'il ya quoi quand je dis il ya les méfaits et* ***les bienfaits*** *combien de point de vue là ?*
E. : *Soit je suis pour ou je suis contre…****d'accord*** *! comme voulez-vous chacun son* ***point de vue d'accord*** *! j'écris finalement* ***d'accord*** *! ou pour conclure ou à la fin* ***d'accord*** *! l'essentiel* ***il faut pas oublier*** *pour les deux* ***points de vue*** *la thèse et l'antithèse d'organiser* ***les arguments*** *par des* ***articulateurs*** *logiques il faut pas oublier d'illustrer* ***les arguments*** *par des* ***exemples*** *ou des explications* ***il faut pas oublier*** *aussi d'utiliser les* ***articulateurs*** *qui introduit* ***la la la*** *les* ***exemples*** *les illustrations* ***d'accord*** *! je pose une question, d'après vous êtes pour* ***la majorité****…je veux savoir qui sont* ***pour*** *et qui sont* ***contre*** *le facebook..****la majorité*** *sont* ***pour*** *ou* ***la majorité*** *sont* ***contre*** *levez le doigt*
E. : *Pour levez le doigt...qui est contre ?* ***Personne*** *!* ***personne*** *! pourquoi ? Je veux savoir pourquoi ? Vous êtes pour* ***l'utilisation l'utilisation*** *malgré on a vu quelques inconvénients de facebook…*
E. : ***Meilleur moyen pour communiquer*** *d'accord !* ***d'autres d'autres*** *! pourquoi le* ***meilleurs moyen pour communiquer***
E. : *Tu parles* ***en français****…tu peux traduire la phrase* ***en français*** *c'est* ***facile*** *pour toi je sais qu'il est* ***facile*** *ouaih !*

8. Traduction

Quand l'élève introduit une expression calquée sur la structure sémantico-syntaxique de l'arabe dialectal et qui correspond au type d'alternance extraphrastique, l'enseignante fait la remarque sans proposer aucune reformulation précise en langue française. Notons bien que cette expression est idiomatique où l'apprenant fait directement du « ***calque*** » sur LR.

e. : *tuer le vide*
E. : *Tuer le vide ! on dit tuer le vide ?*
e. : [kišoġl] *كشغل vide نقتل* [naqtol]
E. : *Ça c'est une traduction arabe ! est-ce qu'on dit tuer le vide ? Aussi..*

L'enseignante incite l'élève à parler en français et à traduire son expression. En réponse à cette exhortation, l'élève arrive à retrouver la forme correcte du mot en français.

E. *التعارف*[ta'rof]
E. : *Tu parles en français…tu peux traduire la phrase en français c'est facile pour toi je sais qu'il est facile ouaih !*
e. : *pour connaître des gens*
E. : *Pour faire*
E.+es. : *Connaissance..euh ! aussi d'autres ? C'est tout ?* صح[saha]

<u>Classe</u> (4)

1. Répartition des tours de paroles

Acteurs / Tours de parole	E.	e.	ee.	es.	Total
Nombre de tours de paroles	88	27	38	24	176
Total	88	89			177

Le tableau, cité *supra*, montre la distribution des tours de parole entre l'enseignante et les élèves. En effet, nous constatons, tout d'abord, que le nombre global des tours de parole est **177** se répartissant ainsi : **88** chez l'enseignante, **89** tours de parole se distribuent entre trois catégories : **27** chez l'élève (**e.**), **38** chez l'élève (**ee.**) et **24** pour les interventions collectives des élèves.

Cette estimation montre un écart entre les tours de l'enseignante (**E.**) et ceux des autres acteurs (**e**), (**ee.**) et (**es.**) ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes : (**e.**), (**ee.**) et (**es.**). Cependant, nous remarquons un rapprochement quasi équitable entre l'ensemble des tours des élèves et ceux de l'enseignante. Cela explique que les réponses des élèves sont conditionnées par les questions de l'enseignante ; bref, il s'agit d'une interlocution de type binaire issue d'une pédagogie magistrale.

2. Respect du sujet et de la consigne

L'enseignante porte, tout d'abord, le sujet au tableau puis entame une discussion autour du projet pédagogique, autrement dit il s'agit d'une explication de la notion de « **débat** » à travers l'épisode questions-réponses ; ensuite, elle y propose explicitement le thème ***« sujet posé »*** afin d'éviter tout dévoiement de la part de l'apprenant.

> ***E. :*** *On est dans quel projet ?*
> ***ee. :*** *le débat*
> ***E. :*** *Que veut dire débat ?*
> ***ee. :*** *deux sujets*
> ***E. :*** *Un sujet que je propose aujourd'hui qui peut-être il vous intéresse peut-être non..je n' sais pas..dites-moi..facebook..qu'en pensez-vous ?*

D'abord, une élève a lu le sujet porté au tableau, et puis à travers une série de questions amorcées par l'enseignante, les élèves, eux, arrivent à assimiler le thème de débat. La majorité de ces questions sont orientées vers l'apport de facebook, comme nous le constatons dans les séquences ci-après :

> *Qu'en-pensez-vous ? Qu'en pensez-vous ?..Premièrement qui défend facebook ? Qui aime facebook ? Qui est pour le facebook ? Personne ? Incroyable ↑vous êtes contre ? C'est pas vrai ! c'est pas vrai ! j'ai cru que tout le monde dire oui bien sûr on est tous pour le facebook..très bien on commence..oui ! allez-y euh ! pourquoi tu es pour ? Pourquoi tu défends facebook ?*

Pour faciliter la lecture, nous avons récapitulé ce qui vient d'être expliqué dans le schéma suivant : il donne à voir les différentes étapes de la structure du cours.

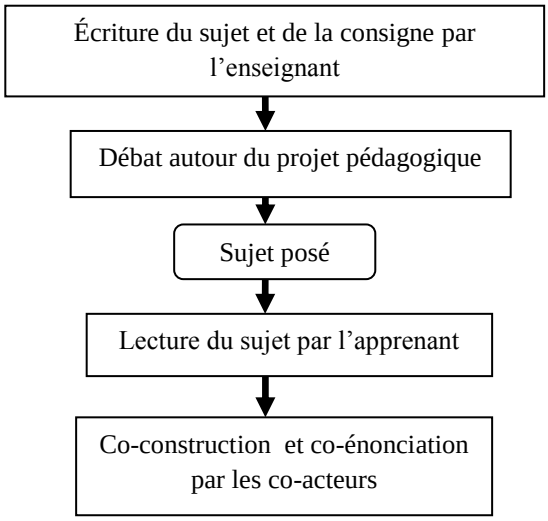


Figure 19 : Schéma représentatif de la structure du cours

3. Prosodie et fluidité discursive

Le discours de l'enseignante est marqué par un rythme rapide, dans la mesure où nous y constatons une absence quasi radicale de pauses.

> *C'est le meilleurs moyen de communication..je défends facebook pourquoi ? C'est le meilleur moyen de communication..*

Or, elle prononce un seul mot avec rythme saccadé : ***l'i+llusion***
Par ailleurs, le discours des élèves est teinté d'un rythme rapide en raison des séquences courtes et incomplètes, p. ex. ***très rapide/ c'est un moyen/ deux thèses/ développement…***

4. Prononciation et intonation

La prononciation de [**r**] dans l'adverbe « **très bien** » varie chez l'enseignante, tantôt une consonne vibrante grasseyée [**r**], tantôt roulée [**R**].

Aussi, l'absence de « **ne** » de négation dans les séquences discursives de l'enseignante qui sont à la forme négative et l'omission du verbe être « **est** » ***(c.'t'à-dire)*** dans l'adverbe « **c'est-à-dire** » :

> *Je n' sais pas/ j'ai pas compris/ c't'à- dire/*

En outre, la confusion entre l'adverbe de l'éventualité « **peut-être** » et le semi-auxiliaire (verbe modal) « **pouvoir** » et le verbe « **être** » à la forme passive, ceux-là sont prononcés de la même façon par l'enseignante : [**pøtɛtr**].

Elle prononce tutoi[**j**]ment au lieu de tut[**wa**]ment ; **e[ksé]**téra au lieu e[**t**]cétéra, et enfin quan**[t]** au lieu de qu**[ă].**

Quant à l'élève, il a mal prononcé la voyelle occlusive [**o**] dans le mot l[**u**]rs, car le [**o**] fermé est phonétiquement inexistant dans sa langue de référence.

Enfin, il prononce « entr[**ă**]tenir » et «irré[**a**]l » au lieu d'« entr[**ə]**tenir et irré[**ɛ]**l»

5. Morphosyntaxe

Le vocabulaire des élèves est insuffisant car certaines répliques se réduisent à des séquences brèves et incomplètes, voire des mots. Prenons les exemples suivants comme illustration : ***dépendance/ blessé/ un monde irréel/ vie/ le facebook/ il vaut mieux utiliser/ Et homme***…

La confusion du sens des mots dans la prononciation des élèves : **in**dépendance au lieu de dépendance, confusion également entre le féminin et le masculin : **un** drogue au lieu d'**une** drogue et l'infinitif du verbe « **perdre** » s'est prononcé « perd**er** » en lui conférant la désinence du premier groupe.

Quant à l'enseignante, elle conjugue successivement les deux verbes « pourvoir» suivi de «perdre» : on peut la « **perd »** au lieu de **la «** perd**re »**, cette structure syntaxique s'appuie sur le modèle grammatical de la langue arabe où les deux verbes se conjuguent successivement.

6. Cohésion et cohérence du discours

Le discours argumentatif des élèves est bien structuré du fait que les questions de l'enseignante apparaissent comme régulatrices et organisatrice de différentes étapes de l'argumentation : elle passe de la structure externe au contenu du discours.

E. : *Que veut dire débat ?*
ee. : *deux sujets*
E. : *Donc s'exprime exprime quoi ?*
ee. : *le point de vue*
E. : *T[R]ès bien ! s'exprime c'est-à-dire donner un point de vue..donner une opinion..cette opinion peut-être..*
ee. : *peut-être pour et peut-être contre*
E. : *Pour le sujet ou..*
ee. : *contre le sujet*

Par ailleurs, nous nous apercevons que les réponses apportées par les élèves sont moins étoffées d'un point de vue lexical et informationnel ; toutefois, l'enseignante relance le débat en développant et en réajustant à chaque tour le discours de l'apprenant. Quant à la parole de l'enseignante, elle est fondamentalement marquée par une expressivité aigue et des expressions pléonastiques. Nous mettons en lumière ci-dessous certaines répliques qui montrent la façon dont les tours de paroles se déroulent entre pairs.

es. : *D'autres pays !*
E. : *Des personnes d'autres pays ! on peut avoir des amis d'autres pays ! t[R]ès bien ! de différentes régions..de différentes pays e[ks]cétéra*
ee. : *par exemple au lieu d'aller visiter une personne*
E. : *Une personne t[R]ès bien ! au lieu d'aller rejoindre qui habite par exemple les États-Unis ou bien l'étranger ou bien même en Algérie..il habite loin par exemple au lieu d'aller chez cette personne on peut la contacter*
e. : *les études*
E. : *Les études..t[R]ès bien sur facebook il y a des sites qui aident des professeurs..les apprenants..les élèves..les cours..très bien ! vous trouvez des cours des vidéos sur facebook oui ! très bien sur les groupes..avec des professeurs t[R]ès bien sur les pages..oui très bien ! encore un autre point très important..quand vous partager*

ee. : *liberté*
E. : *Liberté t[R]ès bien ! une certaine liberté de vous exprimer ou bien de vous mieux exprimer à travers les photos que vous partagez des statuts e[ksé]téra..aaa ! les photos par exemple que vous partager avec cette expression expriment quoi ?*
ee. : *la personnalité de la personne*
E. : *Très bien ! présente la personnalité de la personne même.. d'accord ! c'est-à-dire le caractère de la personne ! très bien ! heureux..cette personne est heureuse*
ee. : *sensible*
E. : *Elle est contente..elle est triste tout ça..on peut la voir ou bien on peut le trouver à travers quoi ? à travers les statuts ou bien les photos que la personne partage sur son mur..très bien ! encore ! quoi ?*
E. : *Les photos…de qui ?*
e. : *les femmes*
E. : *Exemple on trouve des discussions entre femme*
es. : *Et homme*
E. : *Une discussion entre un jeune homme et jeune fille qui peut-être aaa quoi ? Une relation amoureuse par exemple..un jeune homme et une jeune fille ou bien une adolescente une adolescente qui ne sait pas par exemple gérer ou bien passée par une période difficile sa vie..elle est tombée amoureuse par un jeune ou je ne sais pas et le jeune il est comment ? malin..il utilise des moyens pour faire quoi ? Pour prendre des informations sur…privées sur cette adolescente ou bien et des photos et des des…ensuite pour quel pour quel intérêt ? Ou bien pour quel objectif ? à la fin…qu'est-ce qu'il fait à cette jeune fille ou bien adolescente ? Pour gagner de l'argent..c'est un moyen de…pour gagner..voler si vous voulez pas gagner voler de l'argent et demande une somme d'argent à cette adolescente..sinon il fait en parallèle sortir publier sa vie privé ensuite l'adolescente ou bien la jeune fille a peur de ses parents et voilà commence le problème…encore d'autres inconvénients !*
e. : *pour ne pas perdre le temps et les études et la famille*
E. : *et de perdre notre..vie le facebook est un réseau social si vous voulez qui peut-être qui peut-être comment ? nuisible comme il a dit votre camarade..mais si vous ne savez pas comment l'utiliser une menace pour ces jeunes ces enfants..je vous conseille de mieux utiliser le facebook ça y est !*

7. Attitude communicative et interactive

Les tours de parole entre les pairs de la classe : enseignante et apprenant-e-s sont bien respectés, dans le sens où chaque question de l'enseignante vient compléter la réponse de l'élève ; c'est pourquoi, nous remarquons que le discours de l'enseignante se positionne en tant que déclencheur et régulateur de la parole de l'élève, telles sont les répliques suivantes :

E. : *Exemple ! j'ai pas compris..parle..parle n'hésite de parler..heuh ↑ donne-moi ton idée*
E. : *Il transforme le monde à un..comment ? les autres s'il vous plait ! vous pouvez participer..on passe..en bas il y a toutefois..exprime quoi toutefois ?*

7.1. Interpellation

7.1.1. Propos de l'enseignant

L'enseignante use du verbe « ***écouter*** » au mode injonctif en amont de son discours afin d'y accrocher l'attention de l'élève comme nous remarquons dans ces séquences-ci :

E. : *<u>Écoutez-moi</u> on va entamer une discussion orale c'est-à-dire vous allez développer le sujet oralement donnez les points de vue euh ! seulement le point de vue..*
E. : *<u>Écoutez</u> ! sur la personnalité ?*

Elle emploie également des locutions pour encourager le discours de l'apprenant comme « **très bien** » au début de chaque séquence verbale.

E. : *<u>Très bien</u> ! il perd quoi ? Il perd sa..parent d'un élève ou d'un candidat de Bac comme vous par exemple en perdant le temps sur le net ou bien facebook ou bien les réseaux sociaux comme ça ! vous êtes H 24 sur facebook*
E. : *<u>Très bien</u> une drogue pour nos enfants*
E. : *<u>Très bien</u> ! il entraîne quoi ?*
E. : *<u>Très bien</u> ! il lance la violence*
E. : *<u>Très bien</u> ! qu'est-ce qu'il fait ? il sépare les membres de la même famille veut dire un fils de ses parents aa le fils devient trop réservé si vous voulez ! et isolé de qui ?*
E. : *<u>Très bien</u> ! veut dire ? Il peut-être une…il peut..faire quoi ? Il peut..*
E. : *<u>T[R]ès bien</u> ! limiter le temps de leur fils ou bien sur facebook..vous avez par exemple trente minutes par jour on peut la perd je sais pas moi l'après midi ou bien comme ça le facebook ne peut pas nous faire du mal encore !*
E. : *<u>Très bien</u> ! normalement une mais qu'est-ce qu'on peut trouver comme solution ? Ils peuvent…faire quoi ? Organiser ou bien..*
E. : *<u>Très bien</u> il nous perd le temps…c'est une perte du temps très bien ! ils ont raison ou non ?*
E. : *<u>Très bien</u> ! surtout les parents comme ma mère les mamans sont toujours souvent..la majorité les mamans sont..les parents en général sont contre facebook..pourquoi ? (Rire)*
E. : *<u>Très bien</u> ça y est..on a parlé ça c'est le coté commercial ! on passe maintenant est-ce que ..est-ce qu'on est tous pour ?*
E. : *<u>Très bien</u> ! utilise le facebook..t[R]ès bien ! toutes catégorie..de toutes catégories des enfants..des adolescents..des jeunes..des adultes..e[ksé]téra eh ! si vous voulez ! on peut les trouver sur facebook pour pour différents intérêts par exemple nous avons le commerce nous avons les études encore ! ça y est c'est tout ? Oui*
E. : *<u>Très bien</u> ! présente la personnalité de la personne même.. d'accord ! c'est-à-dire le caractère de la personne ! très bien ! heureux..cette personne est heureuse*
E. : *<u>Très bien</u> ! des statuts..votre camarade a dit des statuts a vous même! C'est-à-dire à nous-mêmes..veut dire il permet de nous exprimer*
E. : *<u>T[R]ès bien</u> ! s'exprimer c'est-à-dire donner un point de vue..donner une opinion..cette opinion peut-être..*

Il est à noter que l'enseignante ne cite qu'un seul prénom de l'apprenant, dans son discours, pour l'inciter à y répondre.

E. : C'est un moyen de communication..premièrement donne-moi un point de vue qui est comme ça bien ! <u>Karim</u>

7.1.2. Propos de l'apprenant

La prise de parole des apprenants n'est pas marquée par l'introduction des apostropheurs : l'apprenant intervient directement en donnant sa réponse.

ee. : *contre le sujet*
es. : *non les arguments*
es. : *pour convaincre !*
es. : *non dénonce*
ee. : *lit le sujet…l[u]rs ..d'entrentenir…un drogue…*

ee. : *développement*
es. : *deux thèses !*
e. : *il ya des avantages*
es. : *facilite la communication !*
ee. : *aide l'humanité en général*
ee. : *par exemple au lieu d'aller visiter un personne..*
ee. : *la personnalité de la personne*
e. : *il n'est pas sécurisé*

7.2. Reformulation des propos

Dans les propos suivants, nous remarquons que les interventions de l'enseignante sont imprimées essentiellement par des marqueurs introduisant la reformulation comme « ***c'est-à-dire*** **»** afin d'expliciter l'expression antécédente.

E. : *Écoutez-moi on va entamer une discussion orale..c'est-à-dire vous allez développer le sujet oralement donnez les points de vue euh ! seulement le point de vue*
E. : *Vous trouvez quelles sont ces statuts..ces photos..s'expriment c'est-à-dire j'ai pas compris..testez vos expériences ! quoi ?*
E. : *Les informations personnelles..c'est-à-dire le coté privé de la personne exemple*
E. : *Blessé c'est-à-dire ? d'être de devenir je sais pas moi des voyous des microns excusez-moi pour les mots..que pouvez-vous donner les conseils..vous n'êtes pas dépendants du facebook ?*
E. : *Écoutez-moi on va entamer une discussion orale c'est-à-dire vous allez développer le sujet oralement..donnez les points de vue euh ! seulement le point de vue*
E. : *Très bien ! de nous exprimer comment ? Comment ? est-ce est-ce que par exemple on est dans une discussion ensemble dans une classe euh ! je vous demande quelque chose allez-vous bien ? Comment vous sentez aujourd'hui ? Vous pouvez vous exprimer librement c'est-à-dire nous racontez qu'est-ce que vous sentez ? Qu'est-ce que vous avez comme problème ? Par contre sur facebook vous trouvez une certaine quoi ?*
E. : *T[R]ès bien ! s'exprimer c'est-à-dire donner un point de vue..donner une opinion..cette opinion peut-être..*

7.3. Redondance des propos

Certains vocables, cités *infra*, sont itératifs dans le discours de l'enseignante ayant pour objectif, soit de renfoncer une idée soit de mettre en relief un élément particulier. Tandis qu'il n'y a aucune répétition remarquée dans le discours des apprenants compte tenu de la concision séquentielle.

E. : *T[R]ès bien ! s'exprimer c'est-à-dire donner un point de vue..donner* ***une opinion****..cette* ***opinion*** *peut-être..*
ee. : ***peut-être*** *pour et* ***peut-être*** *contre*
E. : ***Débat*** *d'idée aaah ! débat c'est ? Que veut dire* ***débat*** *c'est ?*
E. : ***Défendre*** *et de convaincre..****défendre*** *seulement ?*
E. : *On passe !* ***qu'en pensez-vous*** *?* ***Qu'en pensez-vous****..premièrement qui défend* ***facebook*** *? Qui aimes facebook ? Qui est pour le* ***facebook*** *? Personne ? incroyable !↑ vous êtes contre ?* ***C'est pas vrai*** *!* ***c'est pas vrai*** *! j'ai cru que tout le monde dire oui bien sûr on est tous pour le* ***facebook****..très bien on commence..oui ! allez-y euh !* ***pourquoi*** *tu es pour ?* ***pourquoi*** *tu défends* ***facebook*** *?*
E. : *Des personnes* ***d'autres pays*** *! On peut avoir des amis* ***d'autres pays*** *! t[R]ès bien ! de* ***différentes*** *régions..de* ***différentes*** *pays e[ksé]téra d'autres avantages du facebook !*

E. : *Sur* ***facebook*** *ça fait partie de la communication !* ***très bien*** ***encore*** *!* ***très bien encore*** *d'autres avantages* ***on a plein on a plein*** *d'avantages..qu'est-ce qu'il nous peut donner les réseaux sociaux ? surtout* ***facebook*** *..****heuh*** *!* ***heuh*** *vite !*

E. : *Vous faites quoi quan[t] vous passez votre temps sur* ***facebook*** *? Vous faites quoi lorsque vous entrez sur* ***facebook*** *? la première des choses heuh !*

E. : *Les études..t[R]ès bien sur* ***facebook*** *il ya des sites qui aident des professeurs..les apprenants..les élèves..les* ***cours****..****très bien*** *! vous trouvez des* ***cours*** *des vidéos sur* ***facebook*** *oui ! très* ***bien sûr*** *les groupes..avec des professeurs* ***t[R]ès bien*** *sur les pages oui très bien ! encore un autre point très important..****quand vous*** ***partagez****..****quand vous*** *entrez sur* ***facebook*** *pour* ***partager*** *des statuts et des publications vous publiez quoi exactement ? à part les blagues e[ksé]téra ça c'est pour le divertissement oui quoi ? Des* ***informations*** *concernant quoi ? Quel type d'****informations*** *? Quoi ?*

E. : ***Liberté*** *t[R]ès bien ! une certaine* ***liberté*** *de* ***vous exprimer*** *ou bien de* ***vous*** *mieux* ***exprimer*** *à travers* ***les photos*** *que vous partagez des statuts excétéra..aaa !* ***les photos*** *par exemple que vous partager avec cette expression expriment quoi ?*

E. : *Une discussion entre* ***un jeune homme*** ***et jeune fille*** *qui peut-être aaa quoi ? Une relation amoureuse par exemple* ***un jeune homme et une jeune fille*** *ou bien une adolescente une* ***adolescente*** *qui ne sait pas par exemple gérer ou bien passée par une période difficile sa vie elle est tombée amoureuse par* ***un jeune*** *ou je ne sais pas..et le* ***jeune*** *il est comment ? malin..il utilise des moyens pour faire quoi ? Pour prendre des informations sur…privées sur cette* ***adolescente*** *ou bien et des photos et* ***des des****…ensuite pour quel* ***pour quel*** *intérêt ? Ou bien* ***pour quel*** *objectif ? à la fin…qu'est-ce qu'il fait à cette* ***jeune fille*** *ou bien* ***adolescente****? Pour gagner* ***de l'argent****..c'est un moyen de …****pour gagner****..voler si vous voulez pas* ***gagner*** *voler* ***de l'argent*** *et demande une somme* ***d'argent*** *à cette* ***adolescente*** *sinon il fait en parallèle sortir publier sa vie privée ensuite l'****adolescente*** *ou bien la* ***jeune fille*** *a peur de ses parents et voilà commence le problème …encore d'autres inconvénients !*

E. : *Très bien ! utilise le* ***facebook****..t[R]ès bien !* ***toutes*** ***catégories****..de* ***toutes catégories*** *des enfants.. des adolescents ..des jeunes.. des adultes..e[ksé]téra eh ! si vous voulez ! on peut les trouver sur* ***facebook*** *pour pour différents intérêts par exemple nous avons le commerce nous avons les études encore ! ça y est c'est tout ? Oui*

E. : ***Très bien*** *! présente la personnalité* ***de la personne*** *même. D'accord ! c'est-à-dire le caractère* ***de la personne*** *!* ***très bien*** *! heureux. Cette* ***personne*** *est heureuse*

E. : *Les études..t[R]ès bien* ***sur facebook*** *il ya des sites qui aident des* ***professeurs****..les apprenants..les élèves..les cours..****très bien*** *! vous trouvez des cours des vidéos* ***sur facebook*** *oui !* ***très bien*** *sur les groupes..avec* ***des professeurs*** *t[R]ès bien sur les pages oui très bien ! encore un autre point très important..****quand*** *vous* ***partagez****..****quand*** *vous entrez sur* ***facebook*** *pour* ***partager*** *des statuts et des publications vous publiez quoi exactement ? à part les blagues e[ksé]téra ça c'est pour le divertissement oui quoi ? Des* ***informations*** *concernant* ***quoi*** *? Quel type d'****informations*** *?* ***Quoi*** *?*

Classe (5)

1. Répartition des tours de paroles

Acteurs / Tours de parole	E.	ee.	es.	E.+es	Total
Nombre de tours de parole	122	80	50	05	254
Total	122	130		05	257

La distribution des tours de parole entre les acteurs de la classe s'effectue de façon inégale : les tours de parole de l'enseignant atteignent le nombre de **122** et ceux des élèves sont estimés à **129** se répartissant ainsi : **80** (**ee.)**, **50** (**es.**) et **05** pour la participation collective de l'enseignant et des élèves. Le nombre global des tours est estimé à **257**.

Ces chiffres montrent clairement que les prises de parole collective et individuelle sont bien distinguées.

2. Nombre de mots de langue de référence

Vocables / Tours de parole	Vocables de la langue de référence	Total
E.	كاين /مسطرة/كاين/مسطرة	04
es.	كاين/مسطرا / هنا /مـذ تدى/كتبناها	05

L'enseignant introduit, dans son discours pédagogique, une expression en arabe dialectal dans le but de susciter, voire renforcer, une atmosphère délassante (fonction ludique) face à une réponse inadéquate d'une élève.

ee. : *tel que*
ee. : *toutefois !*
E. : *كاين مسطرا ..كاين مسطرا* ***(y a-t-il une règle ? ..y a-t-il une règle ?)***
ee. : *ouaih ! كاين مسطرا هنا* ***(il y a une règle ici)***
E. : *Tel que par quoi je peux remplacer comme ?*
ee. : *comme..comparaison*
E. : *C'est un comparatif tel que bien ! où est le mot ? où est le mot ?*
ee. : *toutefois !*

Du reste, les élèves emploient **05** mots en arabe dialectal comme réplique à la question de l'enseignant.

E. : *كاين مسطرا كاين مسطرا* ***(est-ce qu'il ya une règle ?)***
ee. : *ouaih ! كاين مسطرا هنا* ***(il y a une règle ici)***

Les mots de l'arabe dialectal insérés dans les discours des deux acteurs correspondent au type de « l'alternance situationnelle » qui sont utilisés de manière à orienter la communication.

Pour faciliter la lecture, nous avons résumé ce qui vient d'être expliqué dans le schéma suivant qui donne à voir l'utilisation de LR par les co-acteurs de classe.

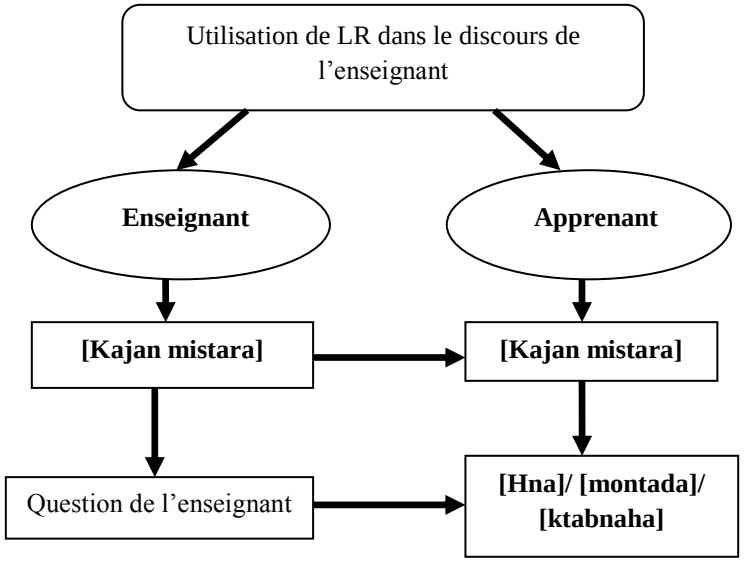


Figure 20 : Schéma représentatif des vocables de LR dans le discours de l'apprenant et de l'enseignant

3. Respect du sujet et de la consigne

L'enseignant porte, au premier chef, le sujet au tableau, puis il fait un tour d'horizon autour du projet pédagogique à travers le jeu épisodique de questions-réponses. Il demande, en outre, aux élèves d'observer le support-sujet sans le lire. Et par le biais d'une explication amorcée par l'enseignant, l'élève est progressivement amené à saisir le thème de débat ***« sujet posé ».*** Ensuite, l'enseignant illustre la structure globale du texte argumentatif ; enfin, il demande à une élève de lire le sujet porté au tableau. La fourchette suivante montre l'interactivité entre les co-acteurs :

E. : *…On est dans quel projet ? Le..*
es. : *débat*
E. : *Le le…*
es. : *débat*
E. : *Le débat donc la séance donc c'est compréhension…observez ! observez le support sans lire de quoi s'agit-il ?*
es : *les réseaux sociaux !*
E. : *Levez la main de quoi s'agit-il ?…oui*
ee. : *s'agit-il les réseaux sociaux facebook !*
E. : *Il s'agit les réseaux sociaux*
ee. : *comme le facebook*

Pour faciliter la lecture, nous avons résumé ce qui vient d'être expliqué dans le schéma ci-après : il donne à voir les différentes étapes de la structure du cours.

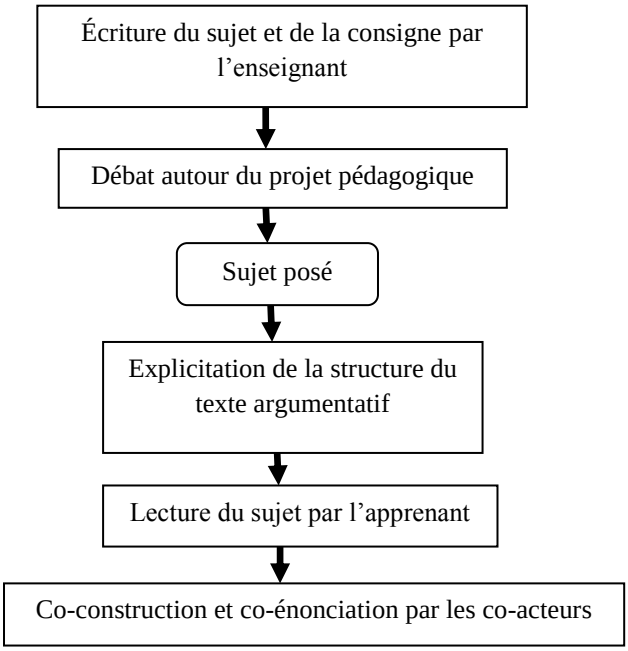


Figure 21 : Schéma représentatif de la structure du cours

4. Prosodie et fluidité discursive

L'enseignant explique avec un rythme lent afin que les élèves arrivent à assimiler le sujet de débat. Ainsi, les tours de parole de l'enseignant et ceux de l'apprenant sont marqués tantôt par des pauses brèves tantôt prolongées.

L'enseignant, quant à lui, prononce quatre mots avec un rythme scandé : ***la tran+sition/ éco+nomie/ con+nec+ter/ cou+leur***

5. Prononciation et intonation

L'enseignant emploie de façon pléonastique l'adverbe « ***c'est-à-dire*** » dans son discours pédagogique, celui-ci a été prononcé « ***c.'t'à-dire*** » où le verbe « **être** » s'élide après le clitique clivé « **c'** ». Ainsi, nous remarquons, dans le discours de l'enseignant, que le « **ne** » de négation est élidé dans « **je sais pas** ».

Par ailleurs, l'élève prononce le mot « **cette** site » au lieu de « **ce** site» et perd**er** au lieu de perd**re.**

6. Cohésion et cohérence du discours

La structure argumentative est bien respectée du fait que le discours de l'apprenant est régi fondamentalement par les interrogations incessantes de l'enseignant : le jeu de questions-réponses est éminemment présent et dominant. La fourchette suivante montre ce cas :

> ***E. :*** *Dans l'explication on explique pas une définition mais là là c'est une définition c'est une définition qui a une cou+leur une teinte argumentative elle n'est pas bien définie*
> ***es. :*** *Ouaih !*
> ***E. :*** *facebook est un site web de réseau social destiné à rassembler..destiné à rassembler des personnes proches où est le mot qui porte un peu ?…*
> ***E. :*** *Facebook donc facebooook débat c'est-à-dire quoi qu'est ce qu'il y a dans le débat ?*
> ***es. :*** *il y a les avantages*
> ***E. :*** *Il y a les avantages et les*
> ***es. :*** *les inconvénients*
> ***E. :*** *Bien ! Quel est ce mot ? Toutefois !*
> ***es. :*** *mais or malgré que..*
> ***E. :*** *Qu'est-ce qu'il exprime ?*
> ***es. :*** *l'opposition*
> ***E. :*** *Et dans la structure comment on l'appelle ?*
> ***es. :*** *concession*
> ***E. :*** *La trans…*
> ***E+es. :*** *la transition*
> ***E. :*** *Pour la plupart pour la plupart..toutefois..pour la plupart..qu'est-ce ça montre cette expression ? toutefois..pour la plupart..qu'est-ce ça montre quoi ? ça montre deuxième thèse*

Par ailleurs, les prises de parole de l'apprenant semblent moins développées d'un point de vue lexical et informationnel, or les interventions de l'enseignant ne sont que pour les éclaircir au moyen de la rhématisation.

> ***es. :*** *monsieur les faux profils*
> ***E. :*** *L'utilisation mauvaise c'est à- dire les photos ! les chantages et tout ça ! pour gagner de l'argents c't'a dire c'est-à-dire que j'utilise le facebook..tu peux..je peux me contrôler parce qu'il y a des gens mauvais partout c'est ça ? Je fais pas confiance c'est ça ? Pas de confiance..la méfiance..pas de confiance euh ! ou bien ! la méfiance …la méfiance bien encore !*
> ***es. :*** *des annonces !*
> ***E.*** *Des annonces ! contact sé[R]ieux..écoutez pour des..pour nouer des contacts sé[R]ieux euh ! pour essayer peut-être que ma chance est là ! ça c'est des jeunes..on parle des jeunes c'est ça ? donc si on va dire de façon générale ça c'est quel volet ? Quelle partie ?*
> ***E. :*** *Est-ce qu'ils mangent beaucoup*
> ***ee. :*** *non !*
> ***E. :*** *Qu'est-ce qu'ils mangent surtout ?*
> ***es.*** *les sucres*
> ***E. :*** *Les sucres c'est ça ? Et le problème ne mangent pas à temps..notre cerveau avec notre estomac c'est réglé à 8 heure à midi à 4 heures à 8 heure si vous mangez à 10 heures c'est une alerte dans le cerveau si c'est une alerte dans le cerveau la solution du cerveau c'est quoi ? Il lance un neurone à l'organe il a mangé à 10 heures donc il y a un problème économisez du sucre ↑ il va économiser du sucre ↑ une alerte dans le cerveau parce qu'il ne mange pas à temps..bien !*
> ***ee. :*** *monsieur↑ il limite l'imagination↓*
> ***E. :*** *Il limite l'imagination ! il limite l'imagination..quelle imagination ?*

ee. : *XX XX il perder son travail les relations avec la famille*
E. : *Ouaih ! on parle de l'imagination..facebook limite l'imagination c'est ça ? parce que il se contente à écrire…à répondre beaucoup de temps à reformuler..donc il ne pense pas il n'a pas le temps pour penser..bien !*

7. Attitude communicative et interactive

La prise de parole entre les acteurs est respectée, dans la mesure où les interventions de l'enseignant complètent celles des apprenants et ayant pour fonction soit de réajuster la parole de l'élève soit de l'amplifier (*cf.* partie *supra* : cohésion et cohérence discursive).

7.1. Interpellation

7.1.1. Propos de l'enseignant

L'enseignant interpelle les apprenantes par l'apostropheur « **madame** » pour leur céder la parole. Quant aux apprenants, ils emploient le terme « **monsieur** » au début de chaque séquence verbale.

es. : *monsieur monsieur la plupart*
es. : *monsieur les faux profils*
es. : *monsieur l'addiction !*
ee. : *monsieur c'est un milieu de travail*

8.2. Reformulation des propos

L'enseignant réutilise la reformulation pour mieux développer le discours de l'apprenant. L'exemple suivant illustre ce cas :

ee. : *bleument*
E. : *Bleu…virtuel*
ee. : *monsieur technologie*
es. : *monsieur les faux profils*
E. : *L'utilisation mauvaise c'est-à-dire les photos ! les chantages et tout ça !..pour gagner de l'argent c't-à dire c'est-à-dire que j'utilise le facebook..tu peux..je peux me contrôler parce qu'il y a des gens mauvais partout c'est ça ? Je fais pas confiance c'est ça ? Pas de confiance..la méfiance..pas de confiance euh ! ou bien ! la méfiance…la méfiance bien encore !*
es. : *la prononciation*
E. : *La parole il perd la parole il ne sait pas parler il ne peut pas faire des phrases correctes..il ne s'améliore pas dans le langage..dans le contact dans l'expression dans l'expression il ne sait pas s'exprimer bien !*
es. : *il est contre*
E. : *Il est contre c'est que il présente son opinion en dernier et il présente ses inconvénients*

8.3. Redondance des propos

Nous constations que certaines séquences verbales sont récurrentes dans le discours de l'enseignant.

E. : *Le débat* ***donc*** *la séance* ***donc*** *c'est compréhension…* ***observez*** *!* ***observez*** *le support sans lire de quoi s'agit-il ?*
E. : ***Facebook****…* ***pourquoi*** *? **pourquoi** s'agit de **facebook** d'après votre observation il s'agit **le facebook** ?*
E. : *Personne* ***proche proche*** *bien ! bien ! ça c'est contexte ↑ donnez moi d'autres qui ne sont pas écrits ici mais qui appartient au même champ lexical*
E. : *Des annonces ! contact sé[R]ieux..écoutez pour des..pour nouer des* ***contacts*** *sé[R]ieux euh ! pour essayer peut-être que ma chance est là ! ça c'est* ***des jeunes****..on parle* ***des jeunes*** *c'est ça ? donc si on va dire de façon générale ça c'est quel volet ? Quelle partie ?*
E. : *Société..****social*** *c'est ça !* ***social*** *y a des gens qui veulent acheter* ***une voitu[R]e****..****une voit[R]e*** *est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut discuter discussion sur la* ***voit[R]e***
E. : ***Les photos les photos*** *c'est ça ?* ***utilisation l'utilisation*** *mauvaise c'est ça* ***utilisation***
E. : *Mal* ***utilisation****..mauvaise* ***utilisation*** *! euh ! quel est votre* ***problème facebook*** *maint'nant ? quel est votre* ***problème*** *de* ***facebook*** *?*
E. : *Qu'est-ce qu'ils* ***mangent*** *?* ***Les sucres****..****Les sucres*** *c'est ça ? Et le* ***problème*** *ne* ***mangent*** *pas* ***à temps*** *notre* ***cerveau*** *avec notre estomac c'est réglé* ***à 8 heure*** *à midi à 4 heures* ***à 8 heure*** *si vous mangez à 10 heures c'est* ***une alerte*** *dans le* ***cerveau*** *si c'est une alerte dans le* ***cerveau*** *la solution du* ***cerveau*** *c'est quoi ? Il lance un neurone à l'organe il a mangé à 10 heures donc il y a* ***un problème économisez du sucre*** *↑ il va* ***économiser le sucre*** *↓* ***une alerte*** *dans* ***le cerveau*** *parce qu'il ne mange pas* ***à temps****..bien ! ↑*

Discussion et interprétation des résultats

Nous pouvons en déduire que les observations de classes font émerger double discours saillants : *interdiscours* et *intradiscours*.

En effet, dans les classes où l'enseignant est favorable à l'utilisation de LR, nous remarquons un dialogisme discursif « interdiscours » - fait remarquable et récurrent - entre l'enseignant et les apprenants telles les classes **1** et **2**. Toutefois, dans la classe où l'enseignant opte seulement pour la langue française, nous constatons un « intradiscours », en d'autres termes il s'agit d'une monopolisation et une amplification du discours de l'enseignant au détriment de celui de l'apprenant, telles les classes **3**, **4** et **5**.

Pour faciliter la lecture, nous avons résumé ce qui vient d'être expliqué dans le tableau suivant : il donne à voir quelques fourchettes qui démontrent le fait interlocutif.

Tableau 25 : Les répliques des interactants dans les discours pédagogiques

Classe 1 / Répliques	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
E. Par exemple qu'est-ce vous faîtes généralement sur facebook? **e.** tchat..tchat **E.** A part de tchater **es.** contacter **E.** Publier quelque chose sur facebook **es.** des statuts **E.** Sur votre statuts sur votre mur..vous allez publier quoi ? On peut dire quoi ? **ee.** monsieur chacun de métier **E.** Si quelqu'un besoin d'un travail euh ! il veut.. **ee.** annoncer **E.** Voilà annoncer…son CV pour chercher du travail/ d'accord !	**ee.** des relations avec l'autre **E.** Ouaih ! ça permet de faire des relations avec d'autres encore ça fait perdre du temps encore.. **e.** partager les statuts pour aider les gens qui portent des maladies **E.** C'est une sorte de..reformulez..c'est une sorte de quoi ? **e.** de solidarité **E.** C'est une sorte de solidarité c'est-à-dire ça peut être une solidarité sur facebook très bien !	**e.** colonne vertébrale **E.** Le facebook peut être nuisible pour notre..la santé par exemple la maladie des yeux par exemple…par exemple d'autres l'obésité si je reste tout le temps devant ou je prends beaucoup de temps devant le micro-ordinateur..l'internet quand tu étais contacté avec les gens dans ce cas et je mange en même temps je deviens obèse d'accord ! **e.** faux profil **E.** C'est-à-dire de l'arnaque…d'accord aussi d'autres c'est tout ? Si je reste tout le temps devant le micro-ordinateur le tablette ch..cht..cht ! peut être..	**ee.** aide l'humanité en général **E.** Aide l'humanité.. c'est-à-dire ! comment il aide l'humanité ? Comment ? Heuh ! comment il l'aide ? Qu'est-ce qu'il peut nous donner comme avantage dans notre vie en général ? comment il peut t'être utile facebook ? ouaih ! **e.** les études **E.** Les études.. t[R]ès bien sur facebook il ya des sites qui aident des professeurs..les apprenants.. les élèves..les cours ..très bien ! vous trouvez des cours des vidéos sur facebook oui ! très bien sur les groupes ..avec des professeurs t[R]ès bien sur les pages oui très bien ! encore un autre point très important.. quand vous partager..quand vous entrez sur facebook pour partager des statuts et des publications vous publiez quoi exactement ? à part les blagues	**es.** les sucres **E.** Les sucres c'est ça ? Et le problème ne mangent pas à temps notre cerveau avec notre estomac c'est réglé à 8 heure..à midi..à 4 heures..à 8 heure si vous mangez à 10 heures c'est une alerte dans le cerveau..si c'est une alerte dans le cerveau la solution du cerveau c'est quoi ? Il lance un neurone à l'organe il a mangé à 10 heures donc il ya un problème économisez du sucre ↑ il va économiser du sucre ↑ une alerte dans le cerveau parce qu'il ne mange pas à temps.. bien ! ↓ **es.** on passe le facebook **E.** C'est sur c'est dans la compréhension mais ! coté linguistique comment la phrase ? la structure de la phrase comment ? On ne passe il n'ya pas de n'y..il n'ya pas de négation on y passe parce que moi j'ai lu et l'ai écrit on y passe..on passe où ? On passe

			e[ksé]téra ça c'est pour le divertissement oui quoi ? Des informations concernant quoi ? Quel type d'informations ? Quoi ?	comment ? On passe dans le facebook ou bien en facebook..le lieu « y » C'est un pronom personnel complément d'objet indirect indirect ! c'est ça ? « à » ou bien « en » ou bien « dans »… bien ! alors dans la première partie

Le tableau *infra* met en relief une donnée non négligeable qui est la répartition des tours de paroles entre les acteurs de la classe : filles, garçons et participation collective. En effet, dans la classe **1** (plurilingue)**,** nous remarquons une répartition quasiment équitable des tours de parole entre pairs, alors que dans les autres classes (**2**, **3**, **4** et **5),** où l'usage de LR est minimisé, voire quasi-absent, dont les tours de parole individuelle et collective des élèves sont marqués par un immense écart.

Tableau 26 : Répartitions des tours entre les interactants

Classes / Interactants	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
e.	32	47	22	27	80
ee.	32	30	13	38	50
es	35	19	21	24	/

Il est remarquable que la prise de parole collective, dans la classe 1**,** entre enseignant et élèves **(14 tours)** est marquée par une moyenne trop élevée par rapport aux autres classes : (**03)** tours pour la classe 2, (**08)** tours pour la classe 3, (**05)** pour la classe 5 jusqu'à l'absence radicale des tours de parole (**00)** pour la classe 4.

En effet, cette catégorisation n'est pas arbitraire, mais elle est en fait en phase avec le taux d'usage de LR en classe. Pour illustrer ceci, nous mettons en lumière, dans le tableau ci-après, cette homogénéité apparente entre l'usage de LR et les tours de parole collectifs.

Tableau 27 : Répartition des interactions collaboratives

Enseignants	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5
Nombre de vocables de LR	08 (2vocables récurrents)	01	08 (06mots récurrents)	00	04 (2vocables récurrents)
Nombre de tours collectifs	14	03	08	00	05

Dans ce contexte, nous notons que les interactions de la classe **1** (classe plurilingue) sont marquées, en gros, par une pédagogie participative et une « identité collective »[323] des apprenants suivant le degré de la co-construction, la co-énonciation et la cohésion discursive entre pairs. Cela dit, l'usage de LR établit, par voie de conséquence, l'ordre social en classe car la communication se fonde pratiquement sur des échanges collectifs et que son usage en classe consiste à produire l'intercompréhension entre les apprenants, d'où l'objectif ultime de toute formation pédagogique dont la caractéristique principale est de former un citoyen actif et acteur social capable de collaborer avec d'autres pairs et de réaliser des coactions.

En somme, en favorisant l'usage de LR en classe, cela agit sur un continuum d'influence sur les pratiques interactives et interlocutives des élèves, autrement dit elle encourage notamment la prise de parole de l'apprenant et suscite sa motivation pour apprendre en posant des questions et en dynamisant l'effet d'interaction entre pairs : enseignant/apprenant(s) et apprenant/apprenant.

Notons, *in fine*, que LR permet le passage du dialogal au dialogique[324], ces faits conversationnels sont clairement perceptibles dans les discours des classes **1** et **4** : dans la classe **1**, nous remarquons l'effet dialogique où les énoncés s'enchainement et se confrontent, tour à tour, tout au long des co-discours de la classe tandis que dans la classe **4**, le dialogal se met au clair à travers la constante thématique de type binaire : question-réponse dominées fortement par le discours amplifié de l'enseignante.

[323] Co-construction du discours pédagogique et collaboration dans la réalisation de la tâche requise.

[324] *Cf.* Bres, J., 2005. « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie.», dans Bres, J. et *al. Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*, De Boeck, <hal-00438485>, définition : *de « phénomènes dialogaux : changement des locuteurs (structure interne) ; phénomènes dialogiques : interaction de l'énoncé avec d'autres énoncés (structure profonde).»*, pp. 47 - 62.

A cela s'ajoute le discours de l'enseignant, favorisant l'usage de LR, qui n'est en vérité qu'un métadiscours sur le discours de l'apprenant ayant pour objectif principal d'expliciter le vouloir/ pouvoir dire de l'apprenant.

6. Continuum plurilingue des enseignants

Tableau 28 : Fréquence de la langue de référence dans les discours pédagogiques des enseignants

Enseignants	Vocables de LR	Total
E. 1	حرقة/ حراقا/كيف/كيف/ تقريب / الـ بلاد/مسافات/ ولا /لا	08
E. 2	في	01
E. 3	صح/صح/صح/صح/صح/صح/صح/ولا	08
E. 4	/	00
E. 5	كاين /مسطرة/كاين/مسطرة	04

Tableau 29 : Continuum plurilingue des enseignants

Enseignants	E. 1	E. 3	E. 5	E. 2	E. 4
LR	08	08	04	01	00

Conclusion de l'analyse

Nous répertorions les enseignants selon la fréquence de LR dans leurs discours pédagogiques : **E. 1** emploie **08** vocables dont **02** sont répétés, **E. 3** utilise environ **08** vocables dont **06** sont récurrents tout au long de son discours pédagogique, **E. 5** utilise **04** mots dont **02** sont répétés ; et vient, en dernier lieu, **E. 2** qui n'a utilisé qu'un seul mot (**01**) en langue arabe. Tandis que **E. 4** n'a employé aucun vocable de langue arabe (**00**) dans son discours pédagogique en classe.

Il ressort de cette catégorisation des discours, allant d'un usage de plus en plus augmenté des vocables de LR à une absence radicale, que le discours de **E. 1** comprend un nombre élevé et varié de mots tandis que celui de **E. 4** indique une absence radicale de mots de LR.

Cependant, les frontières nuançant le monolinguisme et le plurilinguisme demeurent toujours artificielles et non réalistes sur le plan didactique pour deux raisons principales : étant donné que l'observation est soumise à l'artificiel par le regard systématique de l'observateur et que le monolinguisme du locuteur est, par définition, prisonnier de ses « représentations ».

Enfin, les deux classes d'enseignants : **E. 1** et **E. 4** seront expérimentées à travers la mise en place d'une consigne de production écrite, dont l'objectif est d'investiguer sur l'impact de LR et les représentations des enseignants sur la production écrite des élèves.

CHAPITRE 7

ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES

CODE D'ÉVALUATION ET D'ABRÉVIATION

(+) : Réussi

(-) : Non réussi

(-+) : Moyen

E. : Élève

C.L.S. : Connaissance de la Langue Standard

C.C.C.P.E. : Critères de la Cohérence et de la Cohésion des Productions Écrites

C.O.S.P.E. : Critères de l'Organisation et la Structuration des Productions Écrites

O.S.T. : Organisation et Structuration Textuelle

C.L.S. : Connaissance de la Langue Standard

N.E.N.A. : Nombre d'Écarts par rapport à la Norme Attendue

Introduction

Après avoir observé les 05 enseignants en classe, nous en avons opté pour 02 en suivant en cela deux critères immanents : la différence entre les représentations des enseignants et les pratiques linguistiques de classe notamment la fréquence de LR dans leurs discours pédagogiques. Ceux-ci sont placés sur les deux extrêmes du continuum.

Dans cette partie, nous allons faire le point sur l'analyse des productions écrites en nous appuyant sur un certain nombre de critères (*cf.* Grille d'analyse des productions écrites). Ceux-ci se subdivisent en plusieurs indicateurs répertoriés selon trois axes principaux : l'organisation et la structuration textuelle qui visent le contenant de la production écrite ; la cohérence et la cohésion qui s'axent sur la textualisation interne du discours écrit ; et enfin, la connaissance de la langue standard englobe des outils linguistiques qui articulent et structurent les énoncés sur le plan morphosyntaxique et typographique.

Notons que les deux classes comprennent, partant, un nombre équivalent de productions écrites, ce qui nous permet de décrire à bien le taux de réussite dans chacune des deux classes.

Nous analysons, tout d'abord, les productions écrites au cas par cas pour mettre en relief la véritable performance de chaque apprenant, puis nous passerons à une analyse globale des deux classes pour comparer successivement les résultats obtenus.

Notre analyse a pour objectif finalement de comparer les productions écrites des deux classes afin de déceler le rôle des représentations des deux enseignants et l'impact de LR sur les pratiques linguistiques, et tout particulièrement rédactionnelles des élèves.

PRODUCTIONS DE LA CLASSE PLURILINGUE

E. 01

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte la structure globale du texte dans la mesure où il introduit, d'abord, le sujet de facebook ; puis il développe progressivement les deux thèses avec des arguments en les illustrant par des exemples. Les transitions entre les parties du texte sont marquées par des retraits (mise en page).

Toutefois, dans la conclusion, nous constatons l'absence de l'implication de l'apprenant.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens. Les parties du texte sont reliées par des connecteurs logiques qui assurent la cohésion et la cohérence intratextuelle comme ***« d'abord, ensuite, puis, enfin**…**»*** qui rendent compte de la texture du texte. En outre, l'apprenant emploie le marqueur d'opposition ***« mais »*** pour mettre en relief la transition de la thèse à l'antithèse avec l'introduction évidemment du lexique d'opposition de manière à dénoncer la thèse soutenue.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement bien enchaînées ainsi que le lexique mis en œuvre est en étroite relation avec le thème du sujet développé.

En outre, la ponctuation est en partie respectée dans le texte produit.

Enfin, nous relevons sommairement un certain nombre d'écarts constatés dans la production de l'apprenant et qui relèvent généralement de l'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Ce site **gaspillé** **Un** drogue **Du** maladies **du** yeux Les relation familial Les autre 30 minute	Dabord Raccource Résau Trés Dangerous Probleme Resau comminucation heurs
08	**09**

E. 02

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte la structure du texte argumentatif en y introduisant d'abord le sujet de facebook, puis en développant une seule thèse avec des arguments illustrés d'exemples. Du reste, le passage de l'introduction au développement est indiqué par un retrait typographique. Enfin, la prise de position, quant à elle, de l'apprenant est nettement marquée dans le texte produit : « ***je suis contre*** ».

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations brèves et l'absence de contresens. Ensuite, l'apprenant n'introduit pas des connecteurs assurant la connectivité logico-sémantique des parties textuelles, et l'absence du marqueur indiquant l'opposition entre la thèse et l'antithèse.

3. Connaissance de la langue standard

Sur le plan syntaxique, les énoncés ne sont pas bien enchaînés, tandis que le lexique mis en œuvre est en étroite adéquation avec le thème du sujet développé.

Quant à la ponctuation, elle est entièrement absente dans le texte produit par l'apprenant.

En gros, nous repérons un certain nombre d'écarts rencontrés par l'élève et qui sont d'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
est (e) moyen d'information **est** (et) contect Parce que **séparé** relation d'**un** fammé et **attaqué** Je (**ai**) besoin Les imigration **La** facebook Des relation	Entrentenir Contect contr les avantag fammé bousoin imigration
09	**07**

E. 03

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant suit strictement l'organisation du texte argumentatif dans la mesure où il introduit, d'abord, le sujet de facebook, puis il développe progressivement les deux thèses argumentées avec des exemples illustratifs et concrets. En outre, le passage entre les parties du texte est typographiquement marqué par des retraits.

Dans la conclusion du texte, nous constatons que l'apprenant insère sa prise de position sous forme d'un conseil ***« je vous donne un petite conseille».***

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens ; aussi, les parties du texte sont reliées par des connecteurs logiques qui assurent la cohérence intratextuelle tels que ***« d'abord, ensuit, aussi, encore»***.

En outre, l'apprenant emploie un marqueur d'opposition ***« mais »*** pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse avec l'introduction de lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont en partie enchaînées au niveau syntaxique ; toutefois, le lexique introduit est en étroite relation avec le sujet traité. En outre, la ponctuation est strictement respectée dans le texte réalisé. Nous relevons un certain nombre d'écarts que rencontre l'élève lors de la rédaction du texte.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Nous jeuneus Les homm**e a** utilis**e** **Cette** reseux socieux **Un** tecnique Mouvai**se** (mauvais) Reseau**x** social Des définition Je di**t** Des avantage Je démar**ée** Point positi**ve** Proches et conn**u** **Nous (nos)** famill**e** Nous (**nos**) amis Il besoin Pour travaill**ée** De **personne** perd**ue** pour **connu** **Cet un** chose Des **criminel social** Mauvais chosse **Poussée** les jeun**e** Tout chosse politique Des chose A le politique **Tout** les **chosse polique** Un petite conseille **Est (et)** encore Je veus **donne**	Trés trés D'effus Ontre Jeuneus Maleur Reseux socieux Tecnique Mouvaise Comminication inconvients reseaux Il ressemble (rassemble) Quesque elle Ensuit Metier Annoce Group chosse Beauque Inconvients Plain de Toutfois Il faix Gaspielle Trés Mall Beoucoup Beaucoup Chosse Aprés Ecrane Telephone Imigration Separie les coupelles Discotie (discuter) Pour citée le Blade Les prisidant Plusir Chosse veus Nou jeune Il faux Jamais
37	**46**

E. 04

1. Organisation et structure du texte

Le texte est structuré adéquatement du fait que l'apprenant adopte un plan cohérent en introduisant, d'abord, le sujet assigné, puis en développant les deux thèses avec des

arguments et des exemples bien illustrés et concrets. Du reste, les parties du texte sont marquées par des retraits typo-dispositionnels (mise en page).

Cependant, dans la conclusion, nous constatons l'absence de point de vue de l'apprenant.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la répétition des informations et l'absence de contresens. Les parties textuelles sont reliées par des connecteurs logiques « ***d'abord, ensuite, puis, en conclure »*** qui assurent la cohérence du texte

En outre, l'apprenant n'emploie pas un marqueur d'opposition pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse ; effectivement, le passage de l'une à l'autre s'effectue directement par l'introduction du lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases ne sont pas bien enchaînées d'un point de vue syntaxique, mais le lexique qui est mis en œuvre est en phase avec le thème du sujet développé.

Quant à la ponctuation, elle est bien respectée dans le texte. Enfin, nous relevons un certain nombre d'écarts par rapport à la norme attendue qui sont généralement d'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Structures socia**ls** **Elle** (facebook) est **permet à** Il ya des inconvénient que po**ser** un jeune Il a provoqu**e** des plusieurs maladies	Aventages Très dangerous probleme aventages
06	**05**

E. 05

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte l'organisation du texte dans la mesure où il introduit d'abord le sujet de facebook, puis il développe les deux thèses avec des arguments illustrés d'exemples. Les parties du texte, elles, ne sont pas clairement marquées par des alinéas (mise en page).

De plus, nous constatons l'absence de point de vue de l'apprenant à la fin du texte produit.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens, les parties textuelles sont liées par des connecteurs logiques ***« d'abord, ensuit, premièrement, pour conclure.. »*** qui assurent la cohérence et la cohésion du texte.

En outre, l'apprenant n'emploie aucun marqueur d'opposition pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse.

3. Connaissance de la langue standard

Les énoncés ne sont pas syntaxiquement bien enchaînés, mais le lexique adopté est en étroite relation avec le thème du sujet développé.

En outre, la ponctuation est partiellement respectée dans le texte. Par ailleurs, nous repérons, en gros, un certain nombre d'écarts rencontrés par l'apprenant et qui sont toujours d'ordre grammatical et orthographique ; les écarts d'ordre grammatical relèvent généralement de l'accord de l'article avec le substantif ou du substantif avec le qualificatif.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Des publication Il permet à avoir Comme **cherche** le travail Les gens **utilise** Les gens utilise **Toute** joure Facebook détruire des relations familiale tout les **réseau** sociaux et facilité pour façon permet à avoir la culture	ensuit gaspiage joure dexième néccéssaire grand raison trés Raccourcier
11	**08**

E. 06

1. Organisation et structure du texte

La production est bien structurée sur le plan organisationnel dans la mesure où l'introduction du sujet de facebook figure au premier chef ; ensuite vient le développement des deux thèses argumentées et illustrées d'exemples. Les parties du texte ne sont pas indiquées par des retraits (mise en page).

Toutefois, dans la conclusion, nous constatons l'absence du point de vue de l'apprenant.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens. Aussi, les parties sont reliées entre elles par des connecteurs logiques et organisationnels ***« d'abord, ensuite, enfin**…»* qui maintiennent la cohérence et la cohésion du texte.

En outre, l'apprenant n'emploie aucun marqueur d'opposition qui indique la transition de la thèse à l'antithèse, mais il introduit explicitement l'antithèse du sujet en évoquant les désavantages.

3. Connaissance de la langue standard

La syntaxe de la phrase est partiellement respectée, or le lexique employé est en étroite relation avec le sujet développé.

En outre, la ponctuation est respectée dans le texte réalisé. Nous repérons, par ailleurs, un certain nombre d'écarts relevés de la production de l'élève et qui sont de l'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Des avantage Il raccourcir Les distance Il permet **à** avoir publication Il ya beaucoup **les** avantages Facebook détruire Les vidéo dangereux Des relation Les enfant surtout Il trés important	Plusieur Ensuit Famillie Temp Les en couples Trés trés
11	**07**

E. 07

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant produit convenablement son texte en abordant les différentes étapes de l'argumentation : il introduit, d'abord, le sujet de facebook, puis il développe les deux thèses avec des arguments illustrés d'exemples. Les parties du texte, quant à elles, sont marquées par des retraits (mise en page).

Dans la conclusion, l'apprenant affiche clairement sa prise de position ***« je peux trouve que facebook**…**»***.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par des informations progressives et par l'absence de contresens. De même, les parties sont enchainées par des connecteurs logiques qui assurent la cohérence interne du texte comme ***« d'abord, ensuite, d'un part, d'outre part**…**»***.

En outre, l'apprenant emploie le marqueur d'opposition ***« mais »*** pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse avec l'introduction de lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement bien enchaînées et le lexique mis en œuvre est en rapport avec le sujet développé.

En outre, la ponctuation est respectée dans le texte car les phrases sont bien organisées d'un point de vue énonciatif.

Enfin, l'analyse de la production nous a permis de mettre en relief, dans le tableau ci-dessous, un certain nombre d'écarts que rencontre l'apprenant et qui sont généralement d'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Beaucoup **des** avantages Il donnés Est (**et**) des information trés important raccourcir **Elle contacts** avec À (**dans**) notre vie Beaucoup (**de**) désavontag D'**un** part Des famille f.c.b détruire les relation **familles** je peux trouve	Avontage trés Par exmeple La plu par Désavontag Gaspillig Temp Par exmeple D'outre part f.c.b. très
16	**12**

E. 08

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte l'organisation du texte dans la mesure où il définit, en amont de la production, le sujet de facebook, puis il développe progressivement les deux thèses avec des arguments illustrés d'exemples. Les parties du texte, elles, sont marquées par des transitions (mise en page).

Dans la conclusion, l'apprenant affiche clairement sa prise de position ***« je peu dire**…**»***.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens. Les parties sont reliées par des connecteurs organisationnels ***« d'abord, ensuite, enfin**…**»*** qui assurent la cohérence interne du texte.

En outre, l'apprenant emploie le marqueur d'opposition ***« pourtant »*** pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse avec l'insertion du lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement, en partie, enchaînées et le lexique mis en œuvre est en étroite relation avec le thème développé.

En outre, la ponctuation est respectée dans le texte. Enfin, nous soulignons un certain nombre d'écarts rencontrés par l'élève et qui sont, en somme, d'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Un information Beaucoup des Un amis Un autre culture Un amis Facebook **gaspillage** Facebook (**est**) très important Parle **avec** L'humain vivre Je peu	beinfaits d'entrentenir example raccourcic Familales finallment
10	**06**

E. 09

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte la structuration et l'organisation du texte dans la mesure où il définit en amont du texte le sujet assigné, puis il développe au fur et à mesure les deux thèses en s'appyant sur des arguments et des exemples illustratifs. Les parties du texte sont nettement marquées par des transitions (mise en page).

Dans la conclusion, l'apprenant affiche sa prise de position favorable à l'utilisation de facebook ***« je trouve que facebook**…»*.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens ; aussi, les parties sont reliées par des connecteurs logiques organisationnels comme ***« par exemple, pour conclure »*** qui garantissent la textualité discursive.

En outre, l'apprenant emploie un marqueur d'opposition ***« mais »*** pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse avec l'introduction du lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement cohérentes et le lexique mis en œuvre est en adéquation avec le sujet développé.

En outre, la ponctuation est respectée dans le texte. Nous repérons, finalement, un certain nombre d'écarts soulevés dans la production de l'élève.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
est (et) une site Beaucoup **des** avantages Il permet à **(d')** avoir La mitier Est (**et**) raccourcir Facebook **à** plusieurs Un outile mauvais Le gaspillages Pour fait Des choses n'**est** pas **beau** est (**et**) la solitude pour developpé	anoncer Les chanses Mitier Rèste ouile Siparation Familliale Jeunèse Grétion rèste Developpé Lui même ouile Communicé
13	**14**

E. 10

1. Organisation et structuration du texte

La structure et l'organisation du texte est bien respectées, dans la mesure où l'apprenant introduit en amont du texte le sujet requis ; puis il développe les deux thèses avec des exemples illustratifs et concrets. Les parties du texte ne sont pas clairement marquées par des alinéas (mise en page).

Dans la conclusion, l'apprenant ne prend pas une position à l'égard du sujet assigné.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens. Aussi, les parties textuelles sont enchaînées par des connecteurs logiques qui maintiennent la cohérence du texte comme ***« d'abord, ensuite, enfin »***.

En outre, l'apprenant ne mentionne aucun marqueur d'opposition pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse, il introduit, en revanche, explicitement le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement incohérentes et le lexique mis en œuvre est en étroite relation avec le thème développé.

En outre, la ponctuation est, en partie, respectée dans le texte. Quant aux écarts rencontrés, nous en repérons un certain nombre qui sont d'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Cette outil Des information plus important On utilise **la** **Des** nouvelles relations Facebook raccourc**ir** Permet **à** avoir Des publication Des inconvenant Un cause Les disavantage Il faut utilisez	Pour communicer Bien sür Inconvenant Temp malheuresement Ect miefaits Belligérant Disavantage
12	**09**

E. 11

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte la structuration argumentative du texte car il introduit d'abord le sujet de facebook, puis il développe deux thèses argumentées et exemplifiées. Les parties du texte, quant à elles, sont marquées par des passages montrant la transition entre les parties textuelles (mise en page).

Dans la conclusion, l'apprenant affiche clairement son positionnement vis-à-vis du sujet traité. ***« nous avant le responsable...»***.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens, dont les parties sont reliées par les connecteurs logiques ***« d'abor, enfin »*** qui assurent la cohérence interne du texte.

En outre, l'apprenant emploie le marqueur d'opposition ***« mais »*** pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse ; ensuite, il y insère directement le lexique marquant l'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement en partie cohérentes, alors que le lexique mis en œuvre est en étroite relation avec le thème développé.

En outre, la ponctuation est respectée dans le texte. En somme, nous citons, dans le tableau ci-après, un certain nombre d'écarts rencontrés par l'élève.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Cet reseau	Trés celebre
Point positive	Mond
Est (**et**) négative	Billon
Ce question	f.c.b
Quel sont les avantage est (et)	**ces** pour **sa**
Set resau	mond
Donnes	reseau
Est utilise	ces pour sa
Est annonce	nous **avant posse**
Le gens	inonvenant
Cet reseau	set resau
Qelque chause **male**	inconvenant
Est (et) donne	resau
Est les élève	d'abor

Cet site Il ne réviser Je dit Cet site Le **positive** et **ngative**	FCB Point p Cet De information Les meleux Communicer fammille Ect Sauvest Les malad Il pauce Le gent Qelque Chause Le gent Com Déraug De idée séaisid a cause jaime tres nous avant La déraug Ect De idée Dangeur Séaisid Jame Ce tres Nous avant Negative
22	**51**

E. 12

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant introduit le sujet de production écrite, puis il développe les deux thèses avec des arguments et des exemples bien illustrés. Les deux parties du texte, introduction et thèse, sont marquées formellement par des retraits (mise en page), tandis que l'antithèse est structurellement intégrée dans la thèse.

A la fin du texte, l'apprenant ne s'implique pas clairement dans la conclusion car il ne prend aucune position en regard du sujet assigné.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens. De même, nous remarquons l'absence des connecteurs logiques

qui assurent la connectivité du texte ainsi que les marqueurs d'opposition indiquant la transition de la thèse à l'antithèse.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement cohérentes et le lexique mis en œuvre est en phase avec le thème du sujet développé.

En outre, la ponctuation est, en partie, respectée dans le texte. Quant aux écarts rencontrés, nous en repérons un certain nombre qui sont toujours d'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
a (**à**) rassembler Structures social Ce réseau (**a**) beaucoup (**d'**) avantage (**s**) Permet **à** (**d'**) avoir Lances	Distiné example Diavantages
07	**03**

E. 13

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte la structure et l'organisation du texte argumentatif, dans la mesure où il introduit, d'abord, le sujet ; puis il développe au fur et à mesure les deux thèses avec des arguments illustrés d'exemples. Les parties du texte sont marquées par des retraits (mise en page).

Dans la conclusion, l'apprenant cite clairement sa prise de position ***« je trouve que****…»*.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens. Aussi, les parties sont reliées par des connecteurs logiques comme ***« d'abord, ensuit, enfin****... »* qui assurent la cohérence du texte.

En outre, l'apprenant ne cite aucun marqueur d'opposition pour indiquer la transition de la thèse à l'antithèse, mais il introduit explicitement le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement incohérentes, et le lexique utilisé est en étroite relation avec le thème traité.

En outre, la ponctuation est respectée dans le texte. Quant aux écarts, nous en repérons un certain nombre qui sont d'ordre grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
a rassembler **(à)** permet **à** avoir de la culture les solution gaspillage (**du**) le temps a causer un drogue les jeune est (**et**) la santé	Ensuit dabord Par exemples Meme Sèpare familie Problemes Gasillage Trés Montalité
08	**10**

E. 14

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte la structure et l'organisation du texte du fait qu'il introduit, d'abord, le sujet puis il développe les deux thèses étayées par des arguments. Les parties du texte sont marquées par des retraits (mise en page).

Dans la conclusion, l'apprenant affiche nettement sa prise de position ***« à mon point de vue je crois****…»*.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens. Nous constatons en revanche l'absence des articulateurs logiques. En outre, l'apprenant introduit le marqueur d'opposition ***« mais »*** pour désigner la transition de la thèse à l'antithèse avec l'introduction du lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement cohérentes et le lexique mis en œuvre est en rapport avec le thème du sujet développé. Quant à la ponctuation, elle est entièrement absente dans le texte.

Le tableau ci-dessous illustre les écarts rencontrés par l'élève.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Permet à (**d'**) avoir de la culture De réseau sociale Des relation sociale Ce réseau (**a**) beaucoup Des communication Des inconvinient Les relation familiales	Recourcer Inconvinient trés
08	**03**

E. 15

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant respecte la structure et l'organisation du texte dans la mesure où il introduit tout d'abord le sujet ; puis il développe les deux thèses avec des arguments exemplifiés. Quant aux parties du texte, elles sont marquées par des retraits indiquant le passage de l'une à l'autre.

Dans la conclusion, l'apprenant donne son point de vue quant à l'utilisation de facebook ***« je trouve que**…**»***.

2. Cohérence et cohésion du texte

La production de l'apprenant est caractérisée par la progression des informations et l'absence de contresens ; aussi, les parties sont enchaînées par des connecteurs logiques tels que ***« d'abord***, ***d'un part***, ***d'une autre part »*** qui assurent la cohérence de l'unité logico-sémantique du texte.

En outre, l'apprenant cite le marqueur d'opposition ***« malgré »*** afin d'indiquer la transition de la thèse à l'antithèse avec l'introduction évidemment de lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont syntaxiquement cohérentes et le lexique introduit est en rapport avec le thème du sujet développé.

En outre, la ponctuation est respectée dans le texte. Quant aux écarts constatés, nous les évoquons dans le tableau ci-dessous.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Plusieurs **des** avantages Ce site (**est**) un moyen D'**un** part Facebook lancer Des publication Des métier **Le** persons sera ésol**é** Les relations **familier** Beaucoup des maladies C'est un outil pouss**er**	Même ci Prouches La cultire Par exemples Des exposée **Où** bien ressete Malagrés Gaspiyage Eviter Lessons Par ce que persons outile Montal
11	**15**

Tableau 30 : Synthèse des critères de l'organisation et de la structuration textuelle

C.O.S.P.E / **Élèves**	**Présence d'une introduction**	**Développement**		**conclusion**	**Mise en page**
		Thèse + arg. + ex.	**Antithèse + arg. + ex.**	**Prise de position**	
E. 1	+	+	+	-	+
E. 2	+	+	-	+	+
E. 3	+	+	+	+	+
E. 4	+	+	+	-	+
E. 5	+	+	+	-	-
E. 6	+	+	+	-	-
E. 7	+	+	+	+	+
E. 8	+	+	+	+	+
E. 9	+	+	+	+	+
E. 10	+	+	+	-	-
E. 11	+	+	+	+	+
E. 12	+	+	-	-	+
E. 13	+	+	+	+	+
E. 14	+	+	+	+	+
E. 15	+	+	+	+	+

- Présence d'une introduction : 15 (+)
- Thèse + arg. + ex. : 15 (+)

- Antithèse + arg. + ex. : 13 (+) / 2 (-)
- Conclusion : 9 (+) / 6 (-)
- Mise en page : 12 (+) / 3(-)

Ces chiffres montrent clairement le taux de réussite et d'échec dans la réalisation de la première partie de la production écrite, à savoir la structuration et l'organisation textuelle.
- Tous les élèves (**100 %)** réussissent au niveau de la réalisation de l'introduction et de la thèse de la production écrite.

- **86,66 %** des élèves produisent l'antithèse de la production écrite contre **13,33 %** des élèves qui n'ont pas réussi.

- **60%** des élèves réussissent à produire la conclusion avec une prise de position contre **40 %** n'ont pas réussi**.**

Il se révèle enfin que **80 %** des élèves respectent la typographie du texte argumentatif contre **20 %** n'ont pas réussi**.**

Cette répartition des pourcentages dans la réalisation de la première partie de la production écrite montrent que les élèves respectent au mieux l'organisation textuelle : le taux de la présence de l'introduction et de la thèse est estimé à **100 %** des élèves qui ont réussi et l'antithèse à **86,66 %** des élèves qui ont réussi ; par ailleurs, nous remarquons que plus de la moitié d'élèves (**60 %**) réussissent leurs productions au niveau de la conclusion et **80 %** des élèves qui ont réussi sur le plan de la typographie textuelle.

Tableau 31 : Synthèse des critères de la cohérence et de la cohésion textuelle

C.C.P.E / Élèves	Progression des informations	Absence de répétition	Absence de contresens	Connecteurs logiques	Marqueurs d'opposition	Lexique d'opposition
E. 1	+	+	+	+	+	+
E. 2	+	+	+	-	-	+
E. 3	+	+	+	+	+	+
E. 4	-	-	+	+	-	+
E. 5	+	+	+	+	-	+
E. 6	+	+	+	+	-	+
E. 7	+	+	+	+	+	+
E. 8	+	+	+	+	+	+
E. 9	+	+	+	-	+	+
E. 10	+	+	+	+	-	+
E. 11	+	+	+	+	+	+
E. 12	+	+	+	-	-	+
E. 13	+	+	+	+	-	+
E. 14	+	+	+	-	+	+
E. 15	+	+	+	+	+	+

- Progression des informations : 14 (+) / 1 (-)
- Absence de répétition : 14 (+) / 1 (-)
- Absence de contresens : 15 (+)
- Connecteurs logiques et organisationnels : 11 (+) / 4 (-)
- Marqueurs d'opposition : 08 (+) / 7(-)
- Lexique d'opposition : 15 (+)

Il ressort de la lecture de ce tableau la répartition des critères de la structure intrinsèque de la production écrite.

- L'estimation de réussite et d'échec se répartit de façon égale au niveau de la progression des informations et de l'absence d'informations récurrentes, ce taux est estimé à **93,33 %** des élèves qui ont réussi contre **6,66 %** n'ont pas réussi.

- **100 %** des élèves qui ont réussi à produire des textes sans contresens.

- **73,33 %** des élèves emploient des articulateurs logiques pour articuler conjointement les parties du texte, contre **26,66 %** n'ont pas réussi.

- **53,33 %** des élèves utilisent des marqueurs d'opposition pour exprimer la transition de la thèse à l'antithèse contre **46,66 %** n'ont pas réussi.

- Tous les élèves (**100 %)** emploient le lexique d'opposition dans la thèse adverse.

Nous constatons que la majorité des élèves réussissent remarquablement au niveau de la progression des informations et l'absence de répétition, ce taux est tombé globalement à **93,33 %**, ainsi que l'emploi des articulateurs logiques et organisationnels **73,33 %**. Et plus de la moitié des élèves utilisent des marqueurs d'opposition pour articuler la thèse et l'antithèse du texte argumentatif, ce chiffre est estimé à **53,33 %**. Enfin, tous les élèves (**100 %**) réussissent à ne pas produire de contresens et à introduire un lexique afférent conformément au thème abordé.

Tableau 32 : Synthèse de la connaissance de la langue standard

C.L.S. / Élèves	Syntaxe	Lexique	Ponctuation
E. 1	+	+	-+
E. 2	-	+	-
E. 3	-+	+	+
E. 4	-	+	+
E. 5	-	+	-+
E. 6	-	+	+
E. 7	+	+	+

E. 8	**-+**	**+**	**+**
E. 9	**+**	**+**	**+**
E. 10	**-**	**+**	**-+**
E. 11	**-+**	**+**	**+**
E. 12	**+**	**+**	**-+**
E. 13	**-**	**+**	**+**
E. 14	**+**	**+**	**-**
E. 15	**+**	**+**	**+**

- Syntaxe : 06 (+) / 03 (-+) / 06 (-)
- Lexique : 15 (+)
- Ponctuation : 09 (+) /04 (-+) / 02 (-)

Quant à l'usage de la langue, nous remarquerons une répartition très inégale entre l'emploi de la syntaxe, du lexique et des signes de ponctuation.

- **40 %** des élèves qui ont réussi sur le plan syntaxique contre **20 %** n'ont pas réussi et **40 %** moyens.
- Tous les élèves (**100 %)** réussissent leurs productions sur le plan lexical en choisissant un lexique approprié au thème développé.
- **60 %** des élèves ponctuent correctement leurs textes contre **13,33 %** n'ont pas réussi et **26,66 %** moyens.

À l'issu de cette estimation chiffrée, nous en déduisons que les élèves produisent convenablement leurs textes sur le plan lexical en choisissant le vocabulaire approprié au sujet produit, ce taux de réussite est estimé à **100 %**. Toutefois, moins de la moitié des élèves structurant convenablement leurs textes sur le plan syntaxique avec un taux de **40 %**. Quant à l'usage de la ponctuation, plus de la moitié d'élèves réussissent à ponctuer correctement leurs énoncés, soit **60 %**.

Tableau 33 : Synthèse du nombre d'écarts par rapport à la norme attendue

Écarts / Élèves	Nombre d'écarts par rapport à la norme attendue	
	Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
E. 1	**08**	**09**
E. 2	**09**	**07**
E. 3	**37**	**46**
E. 4	**06**	**05**
E. 5	**11**	**08**
E. 6	**11**	**07**
E. 7	**16**	**12**

E. 8	**10**	**06**
E. 9	**13**	**14**
E. 10	**12**	**09**
E. 11	**22**	**51**
E. 12	**07**	**03**
E. 13	**08**	**10**
E. 14	**08**	**03**
E. 15	**11**	**15**

- Nombre d'écarts par rapport à la norme grammaticale attendue : 190
- Nombre d'écarts par rapport à la norme orthographique attendue : 205

Il est issu de ce tableau l'ensemble des écarts rencontrés par les élèves. Effectivement, nous remarquons que les écarts grammaticaux atteignent une moyenne très élevée, soit **190**. Tandis que le taux d'écarts orthographiques atteint **205.** Cette distinction si remarquable entre les deux types explique que les élèves se réfèrent constamment au processus métalinguistique de la grammaire de la langue de référence pour (re)constituer leurs énoncés en langue française.

PRODUCTIONS DE LA CLASSE MONOLINGUE

E. 01

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant introduit le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses étayées par des arguments illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte sont nettement marquées par des retraits.

A la fin du texte, l'apprenant prend une position quant à l'usage de facebook ***« personnellement je suis contre…»***.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives, mais nous constatons quelques éléments itératifs qui ne sont pas marqués par de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par des articulateurs logiques et organisationnels comme ***« d'abord, ensuite, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse n'est pas indiqué par un marqueur d'opposition, mais l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition précédé par son point de vue.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont partiellement structurées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite. Quant à la ponctuation, elle est bien respectée dans le texte produit.

En somme, nous catégorisons les écarts rencontrés par l'élève dans la production écrite en deux grands types : grammatical et orthographique.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Je **suis défends** **a le** facebook parce qu'il facilité pour oubli**ent** reussitent **a le** facebook parce qu'il perde est (et) bien sont dépendance **à le** facebook tout les hommes il faut **a les** adolescents savent que utilisent	Reseau Persones Trés Ensuit Stresse Plusieur Giographie Reussitent Gâce a Separe Que utiliser
13	**11**

E. 02

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène progressivement le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses étayées par des arguments illustrés d'exemples. Les parties composant le texte sont indiquées par des passages typographiques.

A la fin du texte, l'apprenant ne prend aucune position vis-à-vis de facebook.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives et brèves, ce qui indique l'absence d'éléments redondants et de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont agencées par des articulateurs logiques et organisationnels tels que ***« d'abord, ensuite, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse est exprimé par le marqueur d'opposition ***« cependant »*** qui introduit le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal structurées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est corrélativement relié au sujet de la production écrite.

La ponctuation, quant à elle, est respectée dans le texte produit.

Nous élucidons dans le tableau ci-après l'ensemble d'écarts constatés dans la production de l'élève.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Il facilité est (**et)** les distances facebook communiquer d'autre amies est **(et)** défeulement des photo **est** (et) des status le facebook est trés importantes parce que **est** facebook arme double tranchant il menace personne	comunication Défeulement Status Fous-rire trés trés
10	**06**

E. 03

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses avec des arguments illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte sont marquées par des indentations typographiques.

A la fin du texte, l'apprenant ne prend aucune position claire.

2. Cohérence et cohésion

Nous constations l'introduction des informations progressives et l'absence de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par des articulateurs logiques et organisationnels tels que ***« de même***, ***d'abord***, ***ensuite***, ***enfin »*** qui assurent la cohésion interne ; le passage de la thèse à l'antithèse n'est pas clairement indiqué par un marqueur d'opposition, mais l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition précédé par son point de vue.

3. Connaissance de la langue standard

Les énoncés sont mal enchainés au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en rapport direct avec le sujet de la production écrite.

La ponctuation, quant à elle, est bien respectée dans le texte produit.

Le tableau ci-après montre le taux d'écarts relevés dans la production de l'élève.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Un cite de communication trés important**s** Il avais Il avais Il facilité **Les** person Toute les domaines Le facebook avais Des problème familial Perde De utilisé Les point positive	Un cite Très Aventage D'outre coté Inconvinients Person Loinge beaucop Done Par (pour) moi Doutre part Charché Irreal Plienne monsonge De utilisé Selement
13	**17**

E. 04

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant explique le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses suivies d'arguments et illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte ne sont pas marquées par des retraits, mise à part l'introduction et la conclusion.

A la fin du texte, l'apprenant ne prend aucune position claire au regard du sujet développé.

2. Cohérence et cohésion

Nous constations que les informations introduites dans le texte sont progressives et marquées aussi par l'absence de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par des articulateurs logiques et organisationnels comme ***« premierement, deuxiement, enfin »***; le passage de la thèse à l'antithèse est exprimé par le marqueur d'opposition ***« mais »***. Enfin, l'apprenant introduit le lexique d'opposition réfutant la thèse adverse.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont, en partie, enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite.

La ponctuation est partiellement respectée dans le texte produit.

Nous illustrons ci-après l'ensemble d'écarts grammaticaux et orthographiques dans la production de l'élève.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Beaucoup **des** gens Un persone À (**en**) l'algerie **Contact (contacte)** un autre persone À la France Cet moyen Pert Du plusieurs La vie privé Les gens qui utilisent beaucoup le facebook **devenu dépendence** Il faut mieux **utilise** Un arme	Differents Preferent Inconvinients Très Persone Persone En suite Dufelement Premierement Deuxiement Dependence Tranchent (tranchant) L'algerie Parce que est
14	**14**

E. 05

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses appuyées par des arguments et illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte ne sont pas marquées par des retraits typographiques.

A la fin du texte, l'apprenant ne prend aucune position claire à l'égard ou à l'encontre du sujet développé.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives et si brèves, c'est pourquoi nous constatons l'absence de contresens et de répétition. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par des articulateurs logiques et organisationnels tels que ***« d'abord, ensuite, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse n'est pas marqué par un marqueur d'opposition, mais l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en relation avec le sujet de la production écrite.

Quant à la ponctuation, elle est en partie respectée dans le texte produit.

Nous illustrons dans le tableau ci-après les écarts constatés dans la production de l'apprenant.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
En (**on**) utlis**ez** **a les** études à tous le monde en trouve perdu (perd) le temps négatif choze	Choix (chose) Très Ommes (hommes) Muzure choze
07	**05**

E. 06

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses accompagnées d'arguments et illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte sont marquées par des retraits. Dans la partie conclusive, l'apprenant ne s'y implique pas.

2. Cohérence et cohésion

Nous remarquons que les informations introduites dans le texte sont progressives et caractérisées par l'absence de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par des articulateurs logiques et organisationnels comme ***« d'abord, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse n'est pas indiqué par un marqueur d'opposition, mais l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en relation avec le sujet de la production écrite.

En revanche, la ponctuation est mal respectée dans le texte produit.

Enfin, nous soulignons dans le tableau récapitulatif ci-dessous l'ensemble d'écarts qu'a rencontrés l'apprenant lors de la rédaction de son propre texte.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Reseau socialle Tous l'humane Je defend Inventez (**inventé**) Touts les categories du mond **utilise** a (à) leur besoin les perssonne une petite village les clent les produit regardez les video les photo des chanson en utilisez les parent trouve un arme il faut **organisez** et **utilisez** coûtez pour les parent il faut **regardez** en **positive** coutez (coté)	Reseau Tres Pour fair Choise L'humane Parsonalment Mieleur Communice Util persson Que inventez Defend Raisson Categories Mond Metter Mond Ganez temps Les clent Toutfois Auter Persson Peur (**perd**) temp écotez coûtez (coté) comminication en la famille tranche
24	**30**

E. 07

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses étayées par des arguments et illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte sont, en partie, marquées par des indentations typographiques.

A la fin du texte, l'apprenant n'affiche pas sa prise de position vis-à-vis du sujet traité.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives. Nous constatons également la répétition de certains éléments et l'absence de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par des articulateurs logiques et organisationnels comme ***« d'abord, ensuite,***

enfin » ; le passage de la thèse à l'antithèse est indiqué par le marqueur d'opposition ***« cependant »***, puis l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition précédé par son point de vue.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite.

Finalement, la ponctuation est mal respectée dans le texte produit.

Ce tableau synthétique montre les écarts rencontrés par l'apprenant :

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
est (**et**) site qui (**que**) tous les gens utilisent les adolescents qui trouve status publi**er** qui mettre les outre il faut sais un arme les persone les membre les enfant avec ses parents pas faits (**faire**) **tous** les personnes	Trés Util Que Amusant Drôl Status En suite Defelоment Les outre trés commet (**comment**) puisque il ya un arme de doublent les persone hacher **(agées)** suppare
14	**15**

<u>E. 08</u>

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses étayées par des arguments et illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte sont marquées par des retraits typo-dispositionnels.

A la fin du texte, l'apprenant ne prend aucune position vis-à-vis du sujet.

2. Cohérence et cohésion

Les informations produites dans le texte sont progressives, car nous constatons l'absence de répétitions et de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont inter-reliées par des articulateurs logiques et organisationnels tels que ***« d'abord***, ***ensuite***, ***en conclusion »*** ; le

passage de la thèse à l'antithèse est marqué par le marqueur d'opposition ***« mais »*** ; ensuite, l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition précédé par son point de vue.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal structurées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite, contrairement à la ponctuation qui est mal insérée dans le texte produit.

Le tableau ci-dessous montre les écarts constatés dans la production de l'apprenant :

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Le facebook est **positive** ou **négative** **Des** plusieurs **raison** Pour ganger le temps et **facilite** Des point négative Facebook **perdu** le temps Le facebook **perdu** l'avenir Perdre (perd) Pour conseillé Il faut utilise à la point positive	Un cite Trés Est-ce-que Bace-book Personnelement Ganger Premierement Face-book Deuxiement Face-book Arme **de** double **tranche** Face-book
13	**13**

E. 09

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses soutenues par des arguments et illustrés d'exemples. Toutes les parties du texte sont marquées par des retraits.

A la fin du texte, l'apprenant prend une position assez claire ***« moi j'aime becaux le facebook… »***

2. Cohérence et cohésion

Nous constatons que les informations introduites dans le texte sont progressives et absentes de contresens, encore qu'elles soient marquées par la récurrence de certains éléments. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par les articulateurs logiques et organisationnels

« ***d'abord, ensuite, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse est indiqué par le marqueur d'opposition ***« malgré »***, puis l'apprenant introduit le lexique d'opposition qui réfute la thèse adverse.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en adéquation avec le sujet de la production écrite.

Quant à la ponctuation, elle est bien respectée dans le texte produit.

Nous illustrons ci-après l'ensemble d'écarts soulevés de la production de l'élève :

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Vous trouve Des plusieurs Et utilise (**utilisé**) Facilité Pour étude des information le facebook aide moi pour fait touts avantages des partage des les jeunes fille il est entrer les information personel les parents est il faut utilise pour conecté le bonne maniere	Face book comunication Desavantages Surtou Como Face book Tré Come Cominucation prent Explice Groups Staty Desavantages Problemes Tré Como Juenes Organize Conecté Becaux Maniere Personel
19	**23**

<u>E. 10</u>

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène progressivement le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses argumentées et exemplifiées. Toutes les parties du texte sont marquées par des alinéas.

A la fin du texte, l'apprenant ne prend aucune position en regard du sujet.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives ; effectivement, nous y constatons l'absence de répétition et de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par les articulateurs logiques et organisationnels suivants ***« d'abord, ensuite, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse est assuré par le marqueur d'opposition ***« cependant »***. Et enfin, l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition précédé par son point de vue.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite.

La ponctuation est respectée dans le texte produit.

Nous citons sommairement l'ensemble d'écarts grammaticaux et orthographiques relevés dans la production de l'apprenant.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
est un moyen (**de**) communication tres importan**t**e	tres
de les homes	homes
le facebook (**est**) trés utile	parce que avait
le facebook **elle**	plusieur avantage et disavantage
des perssone	personnelement
une notre paye	face book
facebook donné	trés
beaucoup **des**	face book
des information	communicacion
en la échange	des perssone
des culture	une notre paye
tout les personnes	personnelement
le face **évité** et **defouler**	defouler
facebook **elle**	sur âme
le facebook (**est**) invention	imogie
invention nocif	trés
par (**pour**) la santé	dangerous
engendre à **(de)** plusieur maladie	ne utile pas
elle (**il**) (**es**t) tres **danger**	d'autre par
elle provoque	le face
est (**et**) perd	plusieur
est (**et**) retourne	males des yeux
a liser	tres
les sujet	sur tout
les livre	plusieur
d'objet tres belle	problemes
	temp

	eviter liser bibiotaque le face une d'objet
30	**33**

E. 11

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant définit le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses soutenues par des arguments illustrés par des exemples. Toutes les parties du texte sont marquées par des alinéas typographiques.

A la fin du texte, l'apprenant ne prend aucune position vis-à-vis du sujet traité.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives, car l'apprenant n'y produit aucune information récurrente et aucun contresens constaté. Par ailleurs, les parties du texte sont inter-reliées par des articulateurs logiques et organisationnels ***« en plus***, ***enfin »***; la transition de la thèse à l'antithèse est assurée par le marqueur d'opposition ***« toutfois »***. Enfin, l'apprenant intègre le lexique d'opposition afin de contester la thèse adverse.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique intégré dans le texte est en harmonie avec le sujet de la production écrite.

La ponctuation est respectée par l'apprenant dans le texte produit.

Le tableau ci-dessous montre les écarts relevés de la production écrite de l'apprenant :

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Un **réseaux** social Crée (créé) Pour facilité **Quelles** sont les **avantage** Les anquanvinant Cette moyen Il **facilité** Moyen de **vendu** et **acheté** au **(sur)** facebook Touts les quatégerus **en** jour et nuit facebook est **danger** exploité les filles un arme je vous conseille les enfant de organiz**é** de utilis**é** leur(**s**) familles	Anquanvinant Personellement Parce que Il Comminicacion Des perssones Our Toutfois a cause droge quatégerus leur travaills **prévé** messages double trouche de organizé le tempe de utilisé obliér espoire
20	**18**

E. 12

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène progressivement le sujet de la production écrite, ensuite il annonce les deux thèses appuyées par des arguments et illustrés par des exemples. En outre, toutes les parties du texte, quant à elles, sont marquées par des alinéas.

A la fin du texte, l'apprenant prend une position claire sous forme de conseil : ***« je conseil les gens***…***»***.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives mais nous observons la récurrence de quelques idées et l'absence de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont inter-reliées par des articulateurs logiques et organisationnels comme ***« d'abord, ensuit, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse n'est pas indiqué par un marqueur d'opposition dans la mesure où l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition pour contester les idées soutenues dans la thèse adverse.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite.

La ponctuation est partiellement respectée dans le texte produit. Nous évoquons, enfin, les écarts constatés dans la production de l'apprenant.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Une sit trés **utilise** Les adolesent Les enfant Une résue sociale Face book **était** (a) bienfit Un petite ville Pour étudie et discurse Les personne Que acheter et vendre Les publécité Cette résue utilise Pour défoule Des blage Facebook informé À de payé Les personne Les adolescent Du personne Parce que il utilise Sur le jour Les personne Le personne Que passé Les adolescent Du personne Les personne Le personne Toute le temps à ce téléfone je conseil les gens que utilize je consiel je consiel ses parent par (**de**) contrôlé (**er**) ses (**leur)** enfant (**s**) no (nous) utilize (utilisons) C'est une mal	Sit Trés adolesent Commencation Region trés face book personene que acheter Contacte Notre (une autre) personne Notre (une autre) région Une résue Trés Discurse Bienfit Que acheter et vendre Publécité Cette résue Blage Les personné Quesque passé Payé Que utilize Cote prive Predu Parce que il Ganger À **se victieme** Téléfone Se familie Su amies Se avenir Utilize Face book Organizer Se temp Utilization De double tranche Pour bien utilize No utilize influenc Personnalété
44	**44**

E. 13

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses argumentées et exemplifiées. Toutes les parties du texte sont marquées par des retraits.

A la fin du texte, l'apprenant prend une position claire envers l'usage de facebook ***« à mon avis…».***

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives ; de même, nous constatons l'absence de répétition et de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont inter-reliées par des articulateurs logiques et organisationnels comme ***« d'abord, ensuite, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse n'est pas indiqué par un marqueur d'opposition, dans le sens où l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal structurées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite.

La ponctuation, elle, est bien respectée dans le texte réalisé car les phrases sont bien ponctuées.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
Réseau social **utilise** les jeunes Des information Des professeur pour **expliquer** le cours **pour** les élèves Est un bien pour communication **par** des homme Des avantage Les élèves oublier Pour me donne Pour connecté ne oublier pas Notre (autre) person Des probleme Tous les jeunes pour ne **donne** pas Pour connecté Cette moyen Parce que il donne (**de**) beaucoup probléme Ne j'aime pas	De autre pays Person probleme j'espére ne oublier pas parce que il probléme
19	**07**

E. 14

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant amène tout d'abord le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses appuyées par des arguments et illustrés par des exemples. En outre, les parties du texte sont marquées par des retraits typo-dispositionnels.

A la fin du texte, l'apprenant prend une position claire sous forme de conseil : ***« je conseil les jeunes**…**»***.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives ; nous constatons en effet l'absence de répétition et de contresens dans la production de l'apprenant. Par ailleurs, les parties du texte sont liées par des articulateurs logiques et organisationnels tels que ***« d'abord, ensuit, enfin »*** ; le passage de la thèse à l'antithèse n'est pas clairement indiqué par un marqueur de transition, car l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont mal enchainées au niveau syntaxique, tandis que le lexique introduit dans le texte est en étroite relation avec le sujet de la production écrite.

Cependant, nous constatons que le texte est mal ponctué vu l'absence des signes de ponctuation dans les phrases produites.

Le tableau ci-après montre l'ensemble d'écarts relevés dans la production de l'apprenant :

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Tout les hommes Cette moyen Beaucoup (**d'**) aventages Il donner moi Beaucoup des (**d'**) amis Le facebook revenir a (**à**) petit village des étude il menacé personnes qui partager Parce qu'il **laiser** Il (**est**) iireal moyen Il perdre Je conseil Tout les jeunes Les adolescent Il (**est**) trés bien **La positives** points	Reseau personelement Aventages Ensuit Comminucation Premierement Methode desaventages Sirtout Photoes Deuxiement Dangerous Parce qu'il **laiser** Irreal temp que il faut proteges
18	**17**

E. 15

1. Organisation et structure du texte

L'apprenant conduit progressivement le sujet de la production écrite, puis il annonce les deux thèses soutenues par des arguments et illustrés par des exemples. En outre, toutes les parties du texte sont marquées par des retraits typographiques.

A la fin du texte, l'apprenant prend une position sous forme de conseil ***« je conseille les jeunes »***.

2. Cohérence et cohésion

Les informations introduites dans le texte sont progressives ; nous constatons, en effet, l'absence de répétition et de contresens. Par ailleurs, les parties du texte sont reliées par des articulateurs logiques et organisationnels comme ***« premierement, d'abord, enfin »*** ; le

passage de la thèse à l'antithèse n'est pas indiqué par un marqueur d'opposition, dans le sens où l'apprenant introduit directement le lexique d'opposition.

3. Connaissance de la langue standard

Les phrases sont bien enchainées au niveau syntaxique et le lexique introduit dans le texte est en harmonie avec le sujet de la production écrite. En outre, l'apprenant respecte systématiquement la ponctuation du texte produit.

Le tableau ci-après illustre l'ensemble d'écarts rencontrés par l'apprenant.

Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	**Écarts par rapport à la norme orthographique attendue**
Une moyen Cette moyen **Certains** personne(**s**) D'autre(**s**) refusent **le** Pour utilise Une petite village Tous ce que Qui **(ne)** préfèrent pas Nous aide **dans** le coté (**il**) ya aussi Il perde Nos famille Les adolescent	Premiérement Le F.B. Puisque il Memir la distance Tous ce que on Defouler Riseau Saucial F.B. Puisque il Tré Puisque on Regettant
16	**13**

Tableau 34 : Synthèse de l'organisation et la structuration textuelle

O.S.T. / Élèves	Présence de l'introduction	Développement		conclusion	Mise en page
		Thèse + arg. + ex.	Antithèse + arg. + ex.	Prise de position	
E. 1	+	+	+	+	-
E. 2	+	+	+	-	+
E. 3	+	+	+	-	-+
E. 4	+	+	+	-	-
E. 5	+	+	+	-	-
E. 6	+	+	+	-	-+
E. 7	+	+	+	-	+
E. 8	+	+	+	-	+
E. 9	+	+	+	+	+
E. 10	+	+	+	-	-
E. 11	+	+	+	-	+
E. 12	+	+	-	+	+
E. 13	+	+	+	+	+
E.14	+	+	+	+	+
E. 15	+	+	+	+	+

- Présence d'une introduction : 15 (+)
- Thèse+arg. + ex. : 15 (+)
- Antithèse+ ag. + ex. : 14 (+)/ 1 (-)
- Conclusion (prise de position) : 6 (+)/ 9 (-)
- Mise en page : 9 (+) / 2 (-+)/ 4 (-)

Le tableau *supra* montre clairement la répartition du taux de réussite et d'échec des élèves dans la réalisation de la première partie de la production écrite, il en ressort les pourcentages suivants :

- le taux d'élèves qui répondent convenablement aux premiers critères de la production écrite, à savoir la réalisation de la partie introductive et de la thèse est estimé à **100 %**.

- Le taux de réalisation de l'antithèse est tombé à **93,33 %** contre **6,66 %.**

- **40 %** des élèves qui insèrent des prises de positions dans la conclusion contre **60 %** n'ont pas réussi.

- Quant à la mise en page, **60 %** des élèves réussissent contre **13,33 %** moyens et **26,66 %** n'ont pas réussi.

La lecture de ces chiffres indique que les élèves réussissent mieux sur le plan de la présence de l'introduction, de la thèse (**100 %)** et de l'antithèse avec un taux de **93, 33 %** tandis qu'ils réussissent moins sur le plan de la réalisation de la mise en page du texte

(**60 %)**. Quant à la conclusion, le nombre d'élèves qui ont réussi est proche de la moitié, soit le taux de **40 %**.

Tableau 35 : Synthèse de la cohérence et de la cohésion textuelle

C.C.T / Élèves	Progression des informations	Absence de répétition	Absence de contresens	Connecteurs logiques	Marqueurs d'opposition	Lexique d'opposition
E. 1	+	-	+	+	-	+
E. 2	+	+	+	+	+	+
E. 3	+	+	+	+	-	+
E. 4	+	-	+	+	+	+
E. 5	+	+	+	+	-	+
E. 6	+	+	+	+	+	+
E. 7	+	-	+	+	+	+
E. 8	+	+	+	+	+	+
E. 9	+	-	+	+	+	+
E. 10	+	+	+	+	+	+
E. 11	+	-	+	+	+	+
E. 12	+	-	+	+	-	+
E. 13	+	+	+	+	-	+
E. 14	+	+	+	+	-	+
E. 15	+	+	+	+	-	+

- Progression d'information : 15 (+)
- Répétition d'information : 09 (+) / 6 (-)
- Contresens : 15 (+)
- Articulateurs organisationnels : 15 (+)
- Marqueurs d'opposition : 8 (+) / 7 (-)
- Lexique d'opposition : 15 (+)

Le tableau *supra* montre la réalisation des composantes intra et intertextuelles de la production écrite par les élèves :

- Tous les élèves produisent des textes avec des informations progressives, cela est estimé à **100 %**.

- Plus de la moitié (**60 %)** d'élèves réussissent à reproduire des informations non itératives contre **40 %** usant de façon récurrente de certaines informations.

- Tous les élèves (**100 %)** réalisent des textes sans y introduire de contresens.

- L'ensemble des élèves (**100 %)** structure à bon escient les séquences des textes par le biais de l'insertion des articulateurs logiques et organisationnels.

- Plus de la moitié d'élèves, dont le taux est **53,33 %**, réussissent à mettre des marqueurs d'opposition qui assurent l'articulation antithétique de la thèse et de l'antithèse contre **46,66 %** d'élèves qui n'arrivent pas à y introduire des moyens d'opposition.

- Enfin, tous les élèves (**100 %)** réussissent à insérer un lexique d'opposition dans l'antithèse.

De ce dépouillement textuel, il ressort que tous les élèves réussissent à produire des textes avec des informations progressives sans y introduire de contresens tout en insérant le lexique d'opposition, ce chiffre est tombé à **100 %**. Toutefois, nous constatons une estimation de réussite moins élevée dans l'insertion des marqueurs d'opposition **53,33 %**.

Par ailleurs, tous les élèves, soit **86,66 %**, intègrent des articulateurs logiques et plus de la moitié d'élèves (**60 %)** produisent des informations non récurrentes.

Tableau 36 : Synthèse de la connaissance de la langue standard

C.L.S. / Élèves	Syntaxe	Lexique	Ponctuation
E. 1	-	+	+
E. 2	-	+	+
E. 3	-	+	+
E. 4	-+	+	-+
E. 5	-	+	-+
E. 6	-	+	-
E. 7	-	+	-
E. 8	-	+	-
E. 9	-	+	+
E. 10	-	+	+
E. 11	-	+	+
E. 12	+	+	-
E. 13	-	+	+
E. 14	-	+	-
E. 15	+	+	+

- Syntaxe : 02 (+) / 01 (-+) / 12 (-)
- Lexique : 15 (+)
- Ponctuation : 08 (+) / 02 (-+) / 05 (-)

Ce tableau reflète la connaissance de la langue standard dans les productions écrites des apprenants, dont les pourcentages sont les suivants :

- **13,33 %** d'élèves seulement réussissent à produire des phrases correctes au plan syntaxique contre **80 %** qui n'arrivent pas enchaîner syntaxiquement les énoncés du texte et **6,66 %** d'élèves réalisent leurs textes moyennement.

- L'ensemble des élèves (**100 %)** utilise un lexique adéquat à la thématique du sujet assigné.

- **53,33 %** des élèves réussissent à ponctuer correctement leurs énoncés textuels, contre **33,33 %** n'ont pas réussi et **13,33 %** élèves moyens.

En somme, la quasi-totalité des élèves n'arrivent pas à produire des textes corrects sur le plan syntaxique avec un taux de **80 %.** Par contre **100 %** des élèves ont réussi à introduire un lexique adéquat au thème développé. Quant à la ponctuation, la moitié des élèves ponctuent correctement leurs énoncés, soit **53,33 %**.

Tableau 37 : Synthèse du nombre d'écarts par rapport à la norme attendue

N.E.N.A. / Élèves	Nombre d'écarts par rapport à la norme attendue	
	Écarts par rapport à la norme grammaticale attendue	Écarts par rapport à la norme orthographique attendue
E. 1	10	09
E. 2	10	05
E. 3	12	15
E. 4	13	12
E. 5	07	04
E. 6	25	27
E. 7	14	11
E. 8	12	05
E. 9	16	16
E. 10	23	26
E. 11	12	20
E. 12	37	37
E. 13	14	06
E. 14	17	15
E. 15	13	13

- Nombre d'écarts par rapport à la norme grammaticale attendue : 274
- Nombre d'écarts par rapport à la norme orthographique attendue : 266

Les chiffres, cités dans le tableau *supra*, montrent le taux global d'écart grammaticaux et orthographiques que rencontrent les élèves lors de la rédaction de leurs productions écrites. En effet, le type d'écart le plus constatable est grammatical avec un taux trop élevé, soit **274 écarts** puis vient le type orthographique, estimé à **266 écarts**, porté généralement sur la façon d'orthographier les mots. Cette remarque nous informe que les élèves de la classe monolingue opèrent plus de ***transfert négatif*** des règles de la grammaire arabe pour (re)formuler les énoncés en langue française.

Comparaison des productions écrites des deux classes

Tableau 38 : Synthèse comparative du taux global de réussite et d'échec dans les deux classes

Classes / Critères	Classe monolingue	Classe plurilingue
I-Organisation et structure du texte		
1-Présence d'une introduction	***15(+)**	***15(+)**
2-Développement	***15(+)**	***15(+)**
-Thèse +arg.+ ex.		
-Antithèse+arg.+ex.	***14(+)** ***01(-)**	***13(+)** ***02(-)**
3-Conclusion(point de vue)	***06(+)** ***09(-)**	***09(+)** ***06(-)**
4-Mise en page	***09(+)** ***02(-+)** ***04(-)**	***12(+)** ***03(-)**
Première partie	***59(+)** ***2(-+)** ***14(-)**	***64(+)** ***11(-)**
II-Cohérence et cohésion		
1-progression des informations	***15(+)**	***14(+)** ***01(-)**
2-Absence de répétition	***09(+)** ***06(-)**	***14 (+)** ***01(-)**
3-Absence de contresens	***15(+)**	***15(+)**
4-Emploi des connecteurs organisationnels	***15(+)**	***11(+)** ***04(-)**
5-Utilisation de marqueurs d'opposition	***08(+)** ***07(-)**	***08(+)** ***07(-)**
6-Emploi du lexique d'opposition	***15(+)**	***15(+)**
Deuxième partie	***77 (+)** ***13(-)**	***77(+)** ***13(-)**
III-Connaissance de la langue standard		
1-Plan syntaxique	***02(+)** ***01(-+)** ***12(-)**	***06(+)** ***03(-+)**
2-Adéquation du lexique à la thématique	***15(+)**	***06(-)** ***15(+)**
3-Usage de ponctuation	***08(+)** ***02(-+)** ***05(-)**	***09(+)** ***04(-+)** ***02(-)**
Troisième partie	***25 (+)** ***03(-+)** ***17(-)**	***30 (+)** ***07(-+)** ***08(-)**
1-Nombre d'écarts grammaticaux	**274 écarts**	**190 écarts**
2-Nombre d'écarts orthographiques	**266 écarts**	**205 écarts**
Nombre d'élèves	**15**	**15**

1. Organisation et structuration des textes

Les élèves des deux classes ont équitablement réussi à présenter la partie introductive et la thèse de la production écrite (**100 %**). Tandis que dans la classe monolingue, il n'y a que

40 % des élèves ayant réussi à insérer leur prise de position dans la partie conclusive contre **60 %** des élèves ont échoué.

Dans la classe plurilingue, en revanche, **60 %** des élèves ont réussi à produire la partie conclusive en y insérant leurs points de vue contre **40 %** n'ont pas réussi.

Du reste, les élèves de la classe monolingue (**60 %)** ont réussi à respecter la typographie du texte contre **13,33 %** moyens et **26,66 %** n'ont pas réussi. Alors que les élèves de la classe plurilingue dont **80 %** ont réussi contre **20 %** n'ont pas réussi.

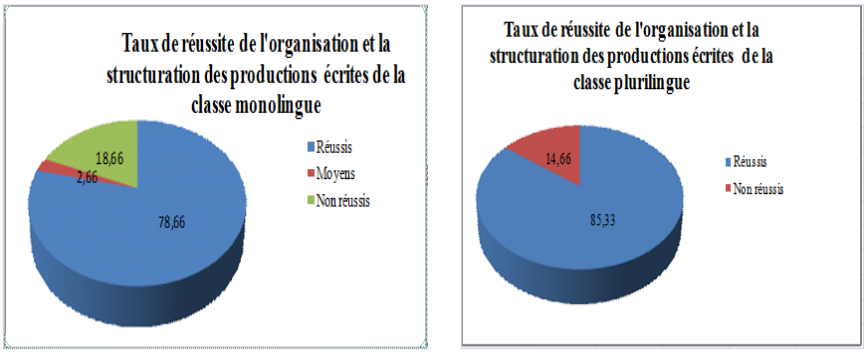


Figure 23 : Taux de réussite de l'organisation et la structuration des productions écrites dans les deux classes

En somme, nous constatons que les élèves de la classe plurilingue produisent mieux que ceux de la classe monolingue : **85,33 %** ont réussi et **14,66%** n'ont pas réussi, à l'opposé de la classe monolingue **78,66 %** ont réussi contre **2,66 %** moyens et **18,66 %** n'ont pas réussi.

2. Cohésion et cohérence des textes

Dans la classe monolingue, l'ensemble des élèves répond résolument au premier critère, à savoir la progression des informations, ce chiffre est tombé à **100 %** élèves, et **60 %** des élèves réussissant à produire des informations non répétées contre **40 %** n'ont pas réussi.

En outre, l'ensemble des élèves (**100 %)** produit des informations qui ne sont pas marquées par le contresens, et tous les élèves (**100 %)** emploient également des connecteurs logiques et organisationnels.

De plus, **53,33 %** élèves ont réussi à employer des marqueurs d'opposition contre **64,66 %** n'ont pas réussi.

Enfin, l'ensemble des élèves (**100 %)** introduit un lexique d'opposition pour dénoncer la thèse adverse.

Quant aux élèves de la classe plurilingue, **93,33 %** sont parvenus à introduire des informations progressives contre **6,66 %** n'ont pas réussi. Le même nombre d'élèves ont produit des informations non répétées, cela est estimé à **93,33 %.**

Concernant l'usage des connecteurs logiques, ce chiffre tombe à **73,33 %** pour les élèves ayant réussi à utiliser des connecteurs logiques et organisationnels pour corréler respectivement les parties des textes produits contre **26,66 %** élèves n'ayant pas introduit de connecteurs dans leurs textes réalisés.

Plus de la moitié des élèves, soit **53,33 %**, ont employé des marqueurs d'opposition contre **46,66 %** ne les ont pas introduits pour opposer les deux thèses controversées.

Enfin, nous remarquons que l'ensemble des élèves (**100 %)** réussit à produire un lexique d'opposition avec l'absence de cooccurrence des informations et de contresens dans les textes réalisés.

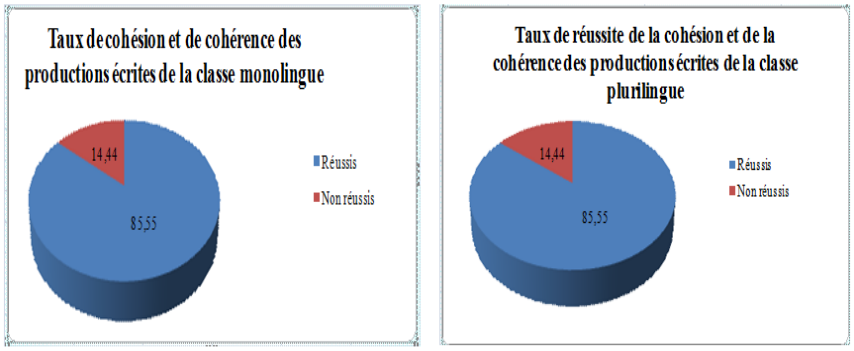


Figure 24 : Taux de réussite de la cohésion et la cohérence des productions écrites dans les deux classes

En somme, une équivalence assez remarquable apparaît sur le plan de la cohésion et la cohérence textuelle entre les deux classes : pour la classe monolingue, **85, 55 %** ont réussi contre **14,44 %** n'ont pas réussi, et le taux des élèves qui ont réussi de la classe plurilingue est estimé à **85,55 %** contre **14,44 %** n'ont pas réussi.

3. Usage de la langue

Les élèves de la classe monolingue ont moins réussi que ceux de la classe plurilingue sur le plan syntaxique : **13,33 %** ont réussi contre **6,66 %** moyens et **80 %** n'ont pas réussi, à l'opposé de ceux de la classe plurilingue : **40 %** ont réussi contre **20 %** moyens et **40 %** n'ont pas réussi.

Quant à l'adéquation du lexique au thème du sujet assigné, l'ensemble des élèves (**100 %)** des deux classes réussit à intégrer adéquatement le lexique approprié.

Quant à la ponctuation, elle varie considérablement de la classe plurilingue à celle monolingue : **60 %** ont réussi contre **26 %** moyens et **13,33 %** n'ont pas réussi pour la classe plurilingue. En revanche, nous remarquons qu'environ **53,33 %** ont réussi contre **13,33 %** élèves moyens et **33,33 %** n'ont pas réussi.

Enfin, le nombre des élèves qui ont réussi dans les deux classes est indiqué par un taux égal : **53,33 %** des élèves qui ont réussi dans chacune des deux classes, alors que nous constatons un écart remarquable entre les deux classes : dans la classe monolingue **13,33 %** moyens et **33,33 %** n'ont pas réussi, à l'opposé de celle plurilingue : **33,33 %** moyens et **13,33 %** n'ont pas réussi.

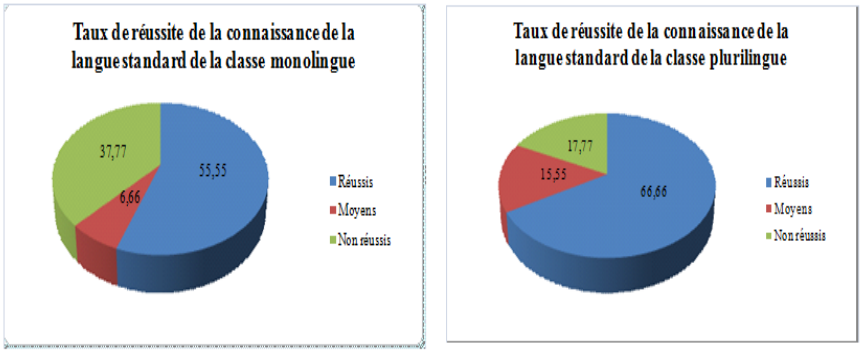


Figure 25 : Taux de réussite de la connaissance de la langue standard dans les deux classes

Interprétation des résultats

En gros, nous remarquons que les élèves de la classe plurilingue réussissent mieux que ceux de la classe monolingue, compte tenu de la moyenne obtenue : **55,55 %** ont réussi dans la classe monolingue, **6,66 %** moyens et **37,77 %** n'ont pas réussi, à l'opposé de la

classe plurilingue qui témoigne d'un taux de réussite considérable : **66,66 %** ont réussi, **15,55 %** moyens et environ **17,77 %** n'ont pas réussi.

In fine, les élèves de la classe monolingue témoignent plus d'écart par rapport à la norme attendue que ceux de la classe plurilingue : **274** écarts grammaticaux et **266** écarts orthographiques, or pour la classe plurilingue **190** écarts grammaticaux et **205** écarts orthographiques.

Il ressort globalement de la lecture du taux obtenu, dans les deux classes, un contraste assez notable entre les élèves de la classe plurilingue qui produisent mieux et rencontrent moins d'écarts que ceux de la classe monolingue. Notons qu'une telle différence si remarquable entre les deux classes repose sur les plans suivants :

- ***la phase conclusive*** ;
- ***la typographie*** (mise en texte) ;
- ***la syntaxe*** ;
- ***la ponctuation des textes.***

Ces traits distinctifs des deux classes indiquent que le « déjà là » de LR peut se transférer adéquatement à la langue à apprendre, en l'occurrence le français, car il s'agit clairement des mêmes caractéristiques rédactionnelles dans les deux langues. Cela explique que certaines connaissances présentes dans LR peuvent se transposer adéquatement à la langue étrangère et/ou seconde, et qui facilitent *ipso facto* la tâche de rédaction assignée.

Toutefois, nous remarquons un taux égal de réussite sur le plan de :

- ***la présence de l'introduction*** ;
- ***la thèse*** ;
- ***l'adéquation du lexique à la thématique*** ;
- ***l'emploi du lexique d'opposition.***

Cette équivalence du taux de réussite nous renseigne que ces critères de rédaction n'exigent aucun transfert de LR au FLE, car ils sont éminemment afférents à la langue enseignée.

Enfin, sur le plan linguistique, les élèves de la classe plurilingue rencontrent moins d'écarts grammaticaux et orthographiques que ceux de la classe monolingue. Cela s'explique par le

fait que le recours à la grammaire intériorisée ou explicite de l'apprenant – grammaire de LR - facilite l'implicite et la complexité des constituants syntaxiques du français.

Conclusion

L'impact de la de la langue de référence et/ou de la compétence plurilingue sur la production écrite

Via l'analyse des résultats obtenus, il se révèle que l'usage du plurilinguisme en classe, et notamment l'introduction de LR, contribue sciemment à l'amélioration de la production écrite sur le plan de la textualisation et de la planification.

Primo, sur le plan structurel, nous constatons que les élèves structurent à bon escient leurs productions écrites en y introduisant la partie conclusive et antithétique et en respectant également la typographie textuelle.

Secundo, sur le plan textuel, le recours à LR permet aux élèves de produire des textes cohérents et cohésifs sur le plan de l'énonciation ou la textualisation comme la morpho-syntaxe et l'absence de la cooccurrence énonciative. Effectivement, l'insertion des outils linguistiques de LR structurent harmonieusement, d'une part, les composantes intratextuelles comme la hiérarchisation des idées et la cohésion thématique ; et d'autre part, ils sous-tendent l'architecture intertextuelle qui se fonde sur la cohérence et la transition entre les parties textuelles.

Nous en déduisons que le recours à LR est perçu en tant qu'appui extrêmement puissant qui consiste à faciliter la compréhension et l'explicitation de l'apprentissage lexico-syntaxique et contribue également à l'amélioration des productions écrites des apprenants sur le plan structurel et typographique.

CHAPITRE 8

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS SÉPARÉS

Introduction

Dans ce chapitre, nous formulons une vue récapitulative des résultats obtenus dans les précédents chapitres pratiques. En effet, nous allons tenter d'articuler l'ensemble des résultats obtenus afin de donner corps à notre travail de recherche, lesquels nous permettent, partant, de répondre successivement et de manière combinée aux hypothèses formulées en amont de notre travail de recherche.

1. Synthèse des résultats des entretiens

Le premier chapitre met en évidence les représentations des enseignants et des apprenants sur LR et son intégration dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En effet, nous avons constaté que deux enseignants sont favorables à l'utilisation de LR en classe, tandis que trois enseignants s'en font des « représentations négatives ».

Toutefois, nous avons pu repérer, dans leurs discours, un certain nombre de vocables relevant précisément de l'arabe dialectal tout en les intégrant, de temps à autre, de façon inconsciente. Cela explicite que les représentations que se font les enseignants vont à l'encontre de leurs pratiques discursives.

Dans les entretiens des apprenants, nous avons soulevé quasiment le même constat : parmi les 05 apprenants, il y en a qu'un seul qui porte des représentations positives envers l'usage de LR en classe. Pourtant, il est assez notable que tous les apprenants y recourent lors de leurs entretiens.

De cette lecture, il ressort globalement deux résultats primordiaux : d'une part, un «hiatus» observé entre les représentations des enseignants et des apprenants et l'usage qu'ils font de LR dans leurs véritables discours. D'autre part, nous remarquons également que les représentations des enseignants façonnent essentiellement celles des apprenants dans la mesure où ils partagent quasiment les mêmes tendances envers LR. Nous montrons, dans le tableau ci-après, cette tendance unanime entre les représentations des enseignants et celles des apprenants.

Tableau 39 : Synthèse des Représentations des deux panels

Discours / Acteurs	R.		Discours / Acteurs	R.
E. 1	Positif		**E. 1**	important

E. 2	C'est pas positif		**E. 2**	Je déteste
E. 3	Important		**E. 3**	C'est un bizarre/ c'est un défaut
E. 4	Inutile		**E. 4**	Non non C'est pas normal
E. 5	Je n'accepte pas		**E. 5**	Derja non/ n'est pas bénéfique

2. Synthèse des observations de classes

Les observations des enseignants montrent que 04 enseignants emploient LR en classe pour des besoins didactiques et pédagogiques : accentuer les discours, expliciter les énoncés, capter l'attention de l'apprenant, besoin ludique, etc.

De ces observations, nous avons appréhendé deux éminentes fonctions dont jouit LR en classe de FLE :

Primo, une fonction pédagogique car son usage dynamise les interactions verbales entre pairs, que ce soit entre l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants. Aussi, elle éveille la motivation chez l'apprenant dans la mesure où elle libère sa parole et suscite un rapport interactif entre les apprenants, du fait que nous avons constaté que les tours de parole entre les apprenants, dans la classe plurilingue, sont répartis à part égale et sont encore plus étoffés. Cette pratique se fonde sur une pédagogie participative et collaborative où les élèves co-réalisent des activités et co-agissent.

Quant à la seule enseignante qui opte pour l'usage unique de la langue française en classe, nous observons que ses discours sont plus longs et plus développés comparativement à ceux des apprenants qui sont marqués, néanmoins, par un vocabulaire restreint et par de brefs extraits discursifs.

Secundo, la présence de LR remplit une fonction didactique, dans le sens où l'enseignant et les apprenants s'y réfèrent pour débloquer une situation-problème résistante. Effectivement, le recours à cette langue constitue « *une bouée de sauvetage* » qui permet, en fait, de surmonter des difficultés linguistiques rencontrées à travers la mise en place des procédés métalinguistiques comme l'explicitation des énoncés, la synonymie des mots, la comparaison, la synthèse, la simplification, l'exemplification... qui sont des acquis

de LR, dont le « transfert positif » ne nuit pas à l'apprentissage du FLE, mais bien au contraire il le renforce.

A l'issu de ce chapitre, nous avons tracé un continuum linguistique qui répertorie les enseignants au moyen de la fréquence de LR dans leurs discours pédagogiques. Cela nous a permis de déterminer deux profils d'enseignants distincts : un enseignant pratiquant uniquement la langue française en cours et un autre enseignant qui opte à la fois pour la langue française et LR ; chacun de ces deux profils d'enseignants sont placés sur les extrêmes de l'échelle, dont l'objectif est de mener une tâche empirique dans les deux classes, en l'occurrence la production écrite.

Tableau 40 : Continuum linguistique de la fréquence de LR dans les discours des enseignants



E.	**E. 1**	**E. 3**	**E. 5**	**E. 2**	**E. 4**
LR	08	08	04	01	00

3. Synthèse des productions écrites

Les productions écrites réalisées dans les deux classes montrent que les élèves de la classe plurilingue produisent mieux que ceux de la classe monolingue compte tenu du taux proportionnel inestimable.

Le taux obtenu fait remarquer une distinction assez notable sur trois niveaux : *primo*, sur le plan de l'organisation et la structuration textuelle, les apprenants de la classe plurilingue réussissent mieux que ceux de la classe monolingue. *Secundo*, sur le plan de la cohésion et de la cohérence textuelle, les apprenants des deux classes ont obtenu une moyenne égale. *Tertio*, les apprenants de la classe monolingue réussissent moins que ceux de la classe plurilingue au niveau de la connaissance de la langue standard.

Les élèves de la classe plurilingue ne réussissent pas uniquement sur le plan de l'énonciation ou la grammaire textuelle, à savoir l'utilisation des outils de la cohésion et de la cohérence interne de la production écrite, mais aussi sur le plan structurel en organisant à bon escient les parties textuelles, entre autres, l'insertion des indices typo-dispositionnels.

En somme, la mise en œuvre de LR en classe permet aux élèves de développer leur compétence scripturale *lato sensu*, autrement dit il s'agit de réaliser à bon escient des productions sur le plan de l'énonciation et de la structuration textuelle.

Nous illustrons les taux de réussite dans le tableau et les graphes ci-après afin de mettre en lumière l'écart proportionnel obtenu dans les deux classes.

Tableau 41 : Synthèse du taux global dans les deux classes

Classes / Critères	Classe monolingue	Classe plurilingue
1- Organisation et structure du texte	78,66%(+) 2,66% (-+) 18,66%(-)	85,33%(+) 14,66%(-)
2- Cohérence et cohésion	85,55% (+) 14,44%(-)	85,55%(+) 14, 44%(-)
3- Connaissance de la langue standard	55,55%(+) 6,66% (-+) 37,77%(-)	66,66%(+) 15,55%(-+) 17,77%(-)
Total	**76,66%(+) 2,38%(-+) 20,95%(-)**	**81,42%(+)3,33%(-+) 15,23%(-)**
4- Nombre d'écarts grammaticaux	**274 écarts**	**190 écarts**
5- Nombre d'écarts orthographiques	**266 écarts**	**205 écarts**

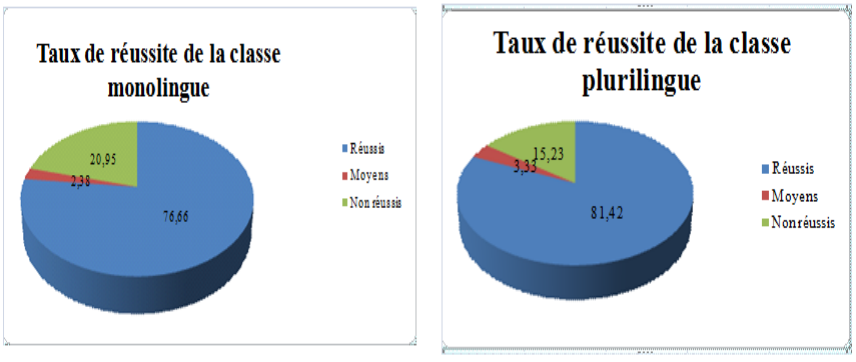


Figure 26 : Taux global de réussite des productions écrites dans les deux classes

Conclusion

En guise de conclusion, les représentations positives que se font les enseignants de LR et son intégration en classe contribuent au développement de l'apprentissage linguistique des

élèves en facilitant l'accès à la compréhension et à la production en FLE, et inscrivent également l'activité de l'élève dans une « pédagogie de la découverte » en partant de l'*intériorisé* et de l'*explicite* pour découvrir l'*inconnu* et l'*implicite*.

Parallèlement, l'apport potentiel de LR consiste aussi à faciliter la tâche de l'enseignant via la mise en place des outils linguistiques commodes qui « *économisent* » le temps d'explication et « *didactisent* »[325] le contenu d'enseignement au-delà d'un isolationnisme pédagogique qui s'axe sur un enseignement-apprentissage cloisonné des langues et sur des contenus pédagogiques morcelés.

Cette conclusion éveille « *l'interdisciplinarité* » qui abolit les cloisons étanches entre LR et LE et entre le sociétal et le scolaire ; bref entre le sociolinguistique et le didactique. Ceci pourrait être productif sur le plan de l'enseignement-apprentissage car il permet aussi bien à l'élève de prendre conscience de sa pluralité linguistique qu'à l'enseignant de contextualiser[326] le contenu d'enseignement afin de répondre adéquatement à l'hétérogénéité linguistique et culturelle qui caractérise les répertoires verbaux des élèves.

[325] *Rendre le savoir enseignable et adaptable en tenant compte des attentes, des pré-acquis et de la compétence de l'apprenant.*

[326] *Prendre en considération les paramètres sociétaux : l'environnement de l'apprenant, sa compétence, son niveau, son aspect psychologique…*

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Chassez le naturel, il revient au galop »

Nous voici arrivé au terme de ce projet de recherche qui se voulait descriptif et exploratoire à la fois :

Descriptif car nous voulons, d'une part, mettre en lumière les représentations que se font les enseignants et les apprenants des langues de famille, leur intégration et leur impact sur l'apprentissage linguistique du FLE. Et d'autre part, décrire les pratiques enseignantes et apprenantes en classe aussi bien que la « didactisation » des langues de famille, qui sont statutairement minorées et confinées pratiquement dans l'oralité.

Exploratoire car il ouvre des pistes réflexives à d'autres disciplines diverses comme la linguistique, la sociologie, l'ethnologie, la psychologie, etc. afin qu'elles s'occupent pleinement des langues de famille qui sont marginalisées, voire dévalorisées institutionnellement. Toutefois, elles constituent pour l'apprenant l'apport culturel, le socle linguistique et le cordon ombilical psychologique.

Nous avons voulu, au premier chef, questionner le rapport didactique entre les langues de socialisation et la langue de scolarisation, en l'occurrence le FLE, autrement dit comment l'enseignement du FLE peut s'axer sur LR pour faciliter, voire développer, l'apprentissage linguistique chez l'apprenant.

Effectivement, l'introduction des langues de famille en classe ayant pour stratégie « **métalinguistique** » dans la mesure où les connaissances de LR - qui sont adéquatement transférées vers le FLE – facilitent, voire maintiennent, l'apprentissage linguistique chez l'apprenant, comme le souligne M. Rispail : *« la coexistence de deux systèmes linguistiques génère des connaissances plus assurées, d'ordre métalinguistique […]»* [327]

Du reste, la valorisation/favorisation des langues de famille en classe développe une compétence plurilingue et fait la jonction entre :

> *l'enfant et l'élève ; entre le monde social et le monde scolaire ; entre la vie des langues dans leurs variations et la langue « épurée » des programmes scolaires ; entre les pratiques langagières sociales métissant les langues et le cloisonnement dont elles font l'objet à l'école.*[328]

[327] Rispail, M., 2012, *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan, p. 242.
[328] Rispail, M., 2012, *op. cit.*, p. 241.

1. Rapport entre les deux parties de l'enquête

Nous avons agencé la partie théorique à la partie pratique : à chaque fois que nous avancions dans l'analyse de terrain, nous exploitions les concepts théoriques fondamentaux. C'est ainsi que les deux volets, à savoir la sociolinguistique et la didactique s'imbriquent et s'interpénètrent intimement.

Notons que notre échantillon, dans une perspective sociolinguistique, se compose de **05** enseignants et **05** apprenants. Population que nous pouvions juger représentative pour les raisons suivantes. D'abord, **04** enseignantes et **01** seul enseignant qui constituent notre échantillon : le nombre des enseignantes dans le cadre de l'enseignement de la langue française est majoritairement plus augmenté et dominant que celui des enseignants. Ensuite, l'ensemble des enseignants sont des coordinateurs assurant une formation interne aux enseignants stagiaires, travaillant dans des établissements différents et distants. Cela dit, ils sont des acteurs pilotes bien forgés en la matière et qui sont dotés effectivement d'une expérience si profonde.

Quant aux apprenants, nous avons mené notre enquête avec **04** filles et un seul garçon qui sont choisis délibérément par leurs enseignants enquêtés. Aussi se considèrent-ils en tant qu'échantillon représentatif de l'ensemble de la population, dans le sens où la quasi-totalité des classes des langues étrangères comprennent un nombre plus élevé des filles que des garçons.

Les **05** enseignants avec qui nous avons effectué nos entretiens sont observés en classe, dans une perspective didactique, afin de vérifier leurs déclarations verbales. Parmi ces **05** classes enseignées par les enseignants enquêtés, nous en avons opté pour **02** en suivant en cela leurs différentes pratiques langagières : l'une monolingue et l'autre plurilingue.

Les résultats auxquelles nous avons abouti montrent que les élèves de la classe plurilingue appréhendent à bon escient le sujet qui leur est assigné, en d'autres termes ceux qui font usage de LR ont effectué des performances en production écrite beaucoup plus remarquables que ceux qui n'en font pas usage.

Il nous est fortement difficile d'en déduire que les résultats obtenus sont infiniment concluants, dans la mesure où il existe des variables qui entrent en jeu lors de la collecte des données telles que l'état psychologique de l'enquêté et la propriété du contexte sociétal dans lequel nous avions mené notre enquête : classes et salle des professeurs.

Cependant, en dépit de ces variables et de différents types d'enquête pour lesquels nous avions opté en l'occurrence les entretiens, les observations de classe et l'analyse des productions écrites, les résultats obtenus montrent une validité et une conformité épistémologique de notre recherche.

D'abord, nous avions opté pour les deux langues, le français et l'arabe, lors de nos entretiens avec les élèves pour expliciter au mieux nos questions posées. Cela nous a montré qu'il n'existe aucune gêne manifestement produit de la part des interviewés.

Ensuite, nos observations de classe confirment en quelque sorte nos hypothèses et nous font croire que les résultats auxquels nous avons abouti ont une certaine authenticité, dès lors que nous avons constaté que le discours produit dans les classes plurilingues est marqué de fortes interactions verbales et de longues séquences discursives produites de la part des élèves.

Enfin, les productions écrites des élèves confirment clairement les déclarations tenues par les enseignants, du fait que les représentations positives que se font les enseignants et la prise en considération du « **déjà-là** » des élèves (**i.e.** la langue de référence) en classe de FLE, étayent l'apprentissage linguistique de l'apprenant.

Par ailleurs, l'enquête par la biographie langagière nous a révélé la véritable identité plurilingue des co-acteurs des classes où le contact entre les langues est manifestement produit, quel soit dans les réponses aux questions posées sur les langues parlées ou le métissage de ces langues dans leurs discours. Il s'est avéré que les discours des enseignants et des apprenants reflètent, en fait, la configuration complexe de la situation sociolinguistique algérienne et précisément la région de Tissemsilt (*cf.* Annexe E).

Manifestement, le discours des informateurs esquisse un panorama assez riche et rapide sur le brassage et l'interpénétration des langues ou ce que nous appelons « **mix-langue** »[329] : cette situation n'est pas, en revanche, exempte du contexte didactique de la classe mais elle y est éminemment implantée du fait que nous avons constaté que les apprenants et les enseignants mettent en usage quelquefois inconsciemment des vocables de LR.

[329] https://www.marocagreg.com/forum/sujet-quelle-langue-parle-t-on-dans-le-tchat37504.html ? fbclid= IwAR2TlXRTPRNbEVKFHpWZ0pdpyAtAAu9r3gExA8AUIWH-Hw7I7UandgbregE.

Dans cette lignée, les élèves chez les enseignants ayant des représentations positives et favorisant l'intégration de LR réussissent mieux que les élèves qui sont chez les enseignants portant des représentations négatives et ne faisant pas usage de LR en classe.

Les réponses aux hypothèses formulées révèlent une concordance assez forte entre le contexte sociolinguistique et le milieu institutionnel, dans la mesure où le « **déjà-là** » de l'apprenant (**i.e.** LR et les représentations sociolinguistiques) se considère comme fait prégnant qui se greffe consciemment ou inconsciemment sur la situation didactique de la classe.

2. Réponses aux hypothèses

Il apparaît un lien très intime et un rapport de force entre LR et l'apprentissage linguistique du FLE comme le postule l'hypothèse n° 0**3.** Les représentations, quant à elles, jouent un rôle primordial dans la mesure où les élèves chez les enseignants qui se font des « représentations positives » de LR produisent mieux que ceux qui sont chez les enseignants ayant des représentations négatives comme le prévoit l'hypothèse n° **02.** Avec telle enquête empirique, nous ne pourrions nous permettre de généraliser nos résultats, du fait qu'il s'agit tout particulièrement d'un constat que nous avions fait sur cette situation sociolinguistique.

L'hypothèse n° **01** est en rapport direct avec le corpus enregistré des entretiens d'enseignants et d'apprenants. C'est là que nous avions observé que les deux acteurs sont dotés des répertoires plurilingues, du fait qu'ils emploient deux langues ou plus dans leurs pratiques de classe. Il se révèle que certains enseignants portent des « représentations négatives » sur LR. Or, ils emploient parfois des vocables, dans les déclarations, relevant de l'arabe dialectal. Du reste, tel paradoxe émerge également chez les élèves ayant un comportement désapprobateur envers l'intégration des langues de famille en classe et pour autant ils les emploient fréquemment dans leurs pratiques de classe comme « **stratégie métalinguistique et métacognitive** » permettant de faciliter l'apprentissage linguistique du FLE. Cet angle de vue permet de réfléchir la discrépance entre les représentations que se font les enseignants et les apprenants de LR ou les « discours sur les pratiques » et les « pratiques discursives ». A cela s'ajoute également le déphasage entre les représentations sur le monolinguisme et l'exigence didactico-pédagogique de la classe plurilingue, notamment le recours à LR comme langue pont.

Par ailleurs, les observations de classe montrent que les élèves chez les enseignants, introduisant LR, sont dynamiques et motivés en tenant des discours longs (classes **1**, **2**, **3** et **5**) tandis que les enseignants ayant des attitudes négatives envers LR et n'en font pas usage dont les discours sont caractérisés par monopolisation de la parole et polarisation de l'acte pédagogique (enseignement magistro-centriste), et qui sont caractérisés notamment par des redondances et des reformulations pléonastiques au détriment des discours des élèves qui sont marqués pratiquement par de brefs extraits discursifs et de vocabulaire moins riche. Ainsi, les tours de parole entre les apprenants dans les classes plurilingues dont la moyenne est équitable tandis que dans la classe monolingue, les tours sont marqués par un écart remarquable que ce soit entre enseignant/ apprenant ou apprenant/ apprenant. Cela veut dire, en gros, que l'intégration de LR favorise une pédagogie participative et collaborative.

En définitive, comme récapitulative et complémentaire des deux phases orales, l'analyse des productions écrites des élèves montent dans quelle mesure les représentations dont jouissent les enseignants et l'impact de LR en classe influent profondément sur l'apprentissage linguistique des élèves. En effet, les élèves chez l'enseignant ayant des représentations positives et intégrant LR dans ses pratiques de classe réussissent mieux sur le plan de la production écrite que ceux qui sont chez l'enseignante ayant des attitudes négatives sur LR et n'en fait pas usage en classe.

Ces deux hypothèses montrent qu'il existe une forte corrélation entre le contexte sociolinguistique et didactique, dans le sens où les représentations et les langues minorées - ce que nous appelons le plurilinguisme ignoré - contribuent à bon escient au développement de la compétence/performance linguistiques des élèves en FLE.

3. Réponses aux questions de recherche

Les résultats obtenus nous permettent d'apporter quelques éléments de réponses à notre problématique de départ. Effectivement, les représentations positives des enseignants envers LR en classe constituent une assise primordiale dans l'apprentissage linguistique du FLE chez l'apprenant, autrement dit l'attitude positive que se fait l'enseignant des langues de famille véhicule à l'apprenant une conscience linguistique et une sensibilisation à l'intégration de ces langues en classe.

Nous pouvons affirmer, nous semble-t-il, que la langue de référence joue à la fois une fonction pédagogique et didactique. *Primo*, pédagogique car elle permet de dynamiser les

interactions verbales entre pairs à travers la collaboration et la co-action et de susciter également la motivation d'apprentissage chez les élèves ; *secundo,* didactique car son intégration en classe contribue au développement de la compétence linguistique en production orale et écrite : sur le plan de l'oral, elle permet aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de débloquer des situations-problèmes en surmontant les obstacles et en facilitant l'accès à la compréhension et à la production. Et sur le plan de l'écrit, l'apprenant s'appuie sur le « **déjà-là** » en partant du « **connu »** et du « **simple »** pour appréhender l' « **inconnu »** et le « **complexe »**. Car l'intervention de LR apparaît finalement comme « **stratégie métalinguistique »** lors d'une situation obstacle résistante.

Ces résultats saillants montrent, en gros, que l'apprentissage du FLE est tributaire des représentations que se font les enseignants de LR et de la mobilisation du répertoire verbal des apprenants tout en prenant en compte les langues socialement enracinées.

4. Limites de recherche

Les résultats auxquels nous avons abouti, pour concluants qu'ils soient, demeurent partiellement insuffisants. Effectivement, dans un projet doctoral, nous ne pourrions tout exploiter en raison de l'encadrement du champ de notre investigation. Néanmoins, nous avions pu opter pour un échantillon si vaste en vue de cibler d'autres éléments relatifs à notre thématique.

Par ailleurs, le corpus enregistré, tout bien transcrivant qu'il soit, n'illustre pas certains traits para-verbaux tels que la kinésie et la proxémie, qui sont des données non négligeables lors de toute interprétation et qui déterminent *ipso facto* le culturel de chaque interactant dans une interaction verbale.

Aussi pourrions-nous évoquer l'effet de « paradoxe de l'observateur »[330] qui pourrait détourner en partie nos résultats, dans la mesure où l'enquêté pourrait désactiver, que ce soit en classe ou lors de l'entrevue, l'usage des autres langues au profit de la langue d'enseignement, en l'occurrence le FLE. Cet effet influerait, en fait, négativement sur l'authenticité de nos résultats escomptés.

Finalement, nous avons conscience que notre corpus construit n'aurait pas été entièrement exploité, car nous avons pu affiner notre analyse en attaquant soigneusement d'autres

[330] Calvet, L.-J. et Dument, P. (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 14.

angles, notamment sur le plan de l'oral et de l'écrit, telles les représentations des apprenants et des enseignants sur ces deux genres discursifs.

5. Commentaire personnel

Des langues conflictuelles aux langues consensuelles

Ces dernières années, nous constatons que les nouvelles orientations de l'éducation nationale étaient justes et prometteuses envers la diversification de l'enseignement des langues, notamment l'officialisation de la langue amazighe. Cette dernière est reléguée au statut de langue nationale s'enseignant dans l'école maternelle. Toutefois, l'arabe dialectal ou *le maghribi* demeure encore une langue consensuelle et le symbole puissant, comme le souligne A. Elimam :

> *[…] que la darija (que je préfère appeler « maghribi ») s'impose comme la langue populaire consensuelle. Le terrain nous confirme – si besoin est – que la langue de socialisation et de fraternisation (à Alger, Annaba ou même à Tizi Ouzou,), c'est bel et bien la darija. Elle constitue le symbole le plus puissant de cette nation émergente.*[331]

Pourtant, cette réalité du plurilinguisme est le phénomène le plus remarquable, péremptoire et inévitable qui reconfigure les représentations et transfigure les discours au quotidien. D. Morsly commente la situation sociolinguistique en Algérie - contexte suggérant dans sa substance la créativité linguistique – en mettant en relief la dynamicité et la diversité langagière à travers la mise en évidence de l'inventivité sociodiscursive des locuteurs « les manifestants » : le détournement, l'humoristique, le stylistique, le rythmique, le poétique, etc.

> *Les manifestants qui marchent avec leurs pancartes et leurs banderolles, qui déclament chansons et slogans, redécouvrent et nous communiquent le plaisir de dire, de proclamer, de jouer avec les mots et les langues, avec nos langues. Ils révèlent ainsi la dynamique des réalités langagières en cours.*[332]

Ce « fossé » entre la « monolinguisation »[333] institutionnelle et le plurilinguisme sociétal entraînerait *ipso facto* des résultats déplorables sur la scène éducative, car cette situation

---

[331] Elimam, A., « Faire émerger la nation algérienne sans sa darija ? », publié par *Le soir d'Algérie*, le 02.04.2019. Accessible en ligne sous : https://www.lesoirdalgerie.com/contribution/faire-emerger-la-nation-algerienne-sans-sa-darija-21605.

[332] Morsly, D., *Un plurilinguisme souriant pour une révolution joyeuse*, publié par LSA le 02.04.2019, 11h00. Accessible sous : https://www.lesoirdalgerie.com/contribution/un-plurilinguisme-souriant-pour-une-revolution-joyeuse-21606.

[333] *Nous définissons la « monolinguisation » comme imposition de l'apprentissage d'une seule langue, qui va naturellement à l'encontre de la pratique réelle de l'apprenant.*

clivée influe négativement sur l'apprentissage scolaire et sa productivité. Cela invite les décideurs à (re)penser le positionnement de ces langues minorées au sein de l'institution éducative, comme l'affirme A. Elimam *« Car « centrer l'enseignement sur l'apprenant », comme le préconisent tous les didacticiens du monde, revient à respecter et à honorer la langue maternelle de ce dernier et d'y prendre appui pour développer de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire.»*[334]

Du reste, cette tâche incombe essentiellement aux enseignants afin d'oser des perspectives novatrices qui permettent de réfléchir à une prise en charge du « plurilinguisme ignoré » et d'innover leur méthode d'enseignement-apprentissage pour introduire de nouvelles pratiques qui se (re)centrent sur l'apprenant et sa langue : *« Il y a urgence à revoir les méthodes d'enseignement des langues, les discours sur les langues […]»*[335]

Les pistes de recherche mises en perspectives ci-après ouvrent de nouveaux regards et peuvent aussi fructifier les résultats auxquels a abouti notre recherche.

6. Perspectives de recherche

Les pratiques pédagogico-didactiques doivent extrapoler 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 ». Comme le suggère synthétiquement telle assertion d'un élève : « *lorsque nous parlons, nous utilisons l'arabe dialectal inconsciemment car il fait partie de notre vie et nous aide à apprendre le français.»* **E. 2**

[334] Elimam, A., *ibidem.*
[335] Morsly, D. *op. cit.*

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.

6.1. Quels enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue ?

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

6.1.1. 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 du FLE. En ce sens, les pratiques didactico-pédagogiques, à l'ère du plurilinguisme, mettent en valeur la notion de la compétence plurilingue et du 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 langues 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, Interkomprensions didaktik, didactique de l'intercompréhension… appartiennent à cette catégorie de mots car, dans leur noyau, elles promettent aux citoyens de pouvoir surmonter les limites d'un monolinguisme de plus en plus gênant.* [336]

6.1.2. Mettre en place une didactique intégrée

Nous proposons une approche qui vise à établir des ponts efficients 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.

---

[336] 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.

> *Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour).*[337]

6.1.3. Valoriser la notion de compétence plurilingue

La notion de compétence plurilingue se veut 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.»*[338]

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

Il importe aux enseignants, d'une part, de ne pas « didactiser » uniquement le contenu d'enseignement dans le sens de le simplifier et de le rendre enseignable et accessible, mais aussi de le « ***contextualiser*** » ; en d'autres termes, enraciner le savoir à enseigner dans un contexte caractérisé par des faits sociétaux qui le déterminent. 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 […]*[339]

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

Il est indispensable de prendre en considération la diversité culturelle qui environne la personne apprenante. En effet, l'apprenant devrait s'ouvrir à l'Autre en apprenant aux/des

---

[337] Candelier, M. et *al.*, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Version2- Juillet 2007, p. 08.

[338] 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.

[339] Rispail, M. (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, P.U.S.-E., p. 31.

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 prenne conscience de sa/ses propre(s) culture(s) et celle(s) d'autrui, ainsi de s'inscrire harmonieusement dans un univers mitigé. Cela nous est possible via la mise 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.*[340]

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

Notre étude ambitionne d'accorder tant d'importance aux langues minorées qui sont confinées pratiquement dans l'oralité ; néanmoins, celles-ci se considèrent 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.*[341]

6.1.7. Positiver les représentations envers les langues de famille

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

Dans cette lignée, nous citons la pensée de D. Moore qui se considère comme l'un des travaux chantiers promouvant les fondements d'une éducation plurilingue :

---

[340] 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.

[341] Bourguignon, Ch. 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.

> *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.*[342]

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 atoux notamment la « musculation »[343] de sa capacité cognitive 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

[342] Hickel, F., « Danièle Moore, Plurilinguismes et école.», *Sociétés et jeunesses en difficulté.* [Enligne], 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

[343] *Rendre la capacité motrice de l'apprenant malléable se conjuguant en fonction des attentes et des exigences contextuelles.*

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 chez l'apprenant *« une attitude d'ouverture et d'acceptation envers des gens différents […] »*.[344]

[344] 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.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie ci-dessous rassemble diverses sources, numériques et papiers, qui ont contribué de façon exemplaire à la rédaction de la présente étude. Elle s'organise en cinq volets : ouvrages, articles, dictionnaires, thèses, sitographie.

Le premier volet constitue la pierre de touche de l'ensemble des documents consultés qui regroupe des sources incontournables en matière de recherche en sociolinguistique et didactique des langues et du plurilinguisme. Il se compose de manuels, actes de colloque, ouvrages de référence.

Le deuxième volet se compose d'un ensemble d'articles d'auteurs notoires, qui sont reconnus sur le plan de la recherche en sociolinguistique et en sociodidactique.

Le troisième volet englobe des dictionnaires de nature diverse, généraux et spécialisés, auxquels nous nous sommes référé afin d'éclaircir des termes-clés ayant un rapport manifeste avec notre étude, que ce soit sur le plan théorique, méthodologique ou analytique.

Le quatrième volet met en relief des thèses et des mémoires consultés pour notre recherche et dont nous nous inspirons afin d'en tirer profit. Ceux-ci sont des documents de nature informative qui nous fournissent une palette informationnelle et qui orientent notre présente recherche.

Enfin, une sitographie recense des références électroniques auxquelles nous avons eu l'accès et ayant contribué de manière directe à l'édification de notre recherche, dont nous tirons les cartes géographiques, les ressources linguistiques, etc.

Normes de saisie

L'ensemble des références bibliographiques consultées est organisé hiérarchiquement par ordre alphabétique et éventuellement chronologique. Et lorsqu'un document a été consulté en ligne, le lien électronique figure à la suite de la référence bibliographique.

1 - OUVRAGES

ACHOUR Ch. et REZZOUG S., 2005, *Convergences critiques Introduction à la lecture littéraire*, Alger, Office des publications universitaires.

A.H. HÖRMANN P., 1996, *La biographie comme genre littéraire : Mémoires d'Hadrien de Marguerite Yourcenar*, Éditions Rodopi B.V., Amesterdam-Atlanta.

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.

BAUDE O. (coord.), 2006, *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*, Paris, P.U.O.

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

BENRAHAH M., 1999, *Langue et pouvoir en Algérie, Histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Séguier.

BENSÉBAA D., 2016, *Initiation à l'arabe littéral: 30 leçons pour débutants*, Paris, L'Harmattan.

BERTHOZ A., 2009, *La simplexité*, Paris, Odile Jacob.

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.

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

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

BLANCHET Ph. et MARTINEZ P., 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situation francophone*, Paris, EAC.

BLANCHET Ph. et ASSELAH-RAHAL S., 2009, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues. », id., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BLASER Ch. et CHARTRAND S.-G, (dir.), 2008, *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Belgique, PUN.

BLOOMFIELD L., 1935, *Language*, London, First Éditions.

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.

BONO M. et MELO-PFEIFER S., 2012, « La compétence plurilingue dans une perspective socioconstructiviste et (co-)actionnelle.», dans ALAO G. et *al.*, *Didactique plurilingue et pluriculturelle : acteur en contexte médiatisé*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BOUCHARD R., 2009, « Didactique plurilingue, cycle dialogal et interaction exolingue.», dans ALO G., PLAFARD M., SUZUKI E., ROGER S. *Didactique du plurilinguisme et pluriculturelle : acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BOUCHARD C., 2008, *Le Développement Global de L'Enfant de 0 à 5 ans en Contextes Éducatifs*, Canada, P.U.Q.

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.

BOULET A., SAVOIE-ZAJC L. et CHEVRIER J., 1996, *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, PUQ.

BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Fayard.

BOURGUIGNON Ch. 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.

BOYER H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

BRETEGNIER, A. et LEDGEN, G., (eds.), 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.

CALVET, L.-J., 2013, *La sociolinguistique*, Puf.

CALVET L.-J. et DUMENT P. (dir.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

CANDELIER M. et De PIETRO J.-F, 2014, « Éveil aux langues et argumentation curriculaire : choix européen et fondements empiriques.», dans TRONCY C. et *al.* (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures-Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR.

CANDELIER M., 2014, « Toutes les langues à l'école ! Éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? », dans TRONCY C. (dir.) *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures-Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR.

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

CASTELLOTTI V, 2004, « Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme.», dans Laurent Gajo et *coll.*, *Un percours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier.

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.

CASTELLOTTI V., 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen.

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

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

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

CHARTRAND S.-G., 2005, « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants.», dans TERRANOVA J.-L. et COLIN D., *Didactique de l'écrit : à la construction des savoirs et le sujet écrivant*, Belgique, Presses universitaires de Namur.

CHILI A., 2011, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Paris, Publibook.

CHRIGUEN F., 2008, *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*, Alger, Office des publications universitaires.

CICUREL F., 2011, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser.», dans, BLANCHET Ph. et CHARDENET P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, EAC & AUF.

CLERC St. et MANCHET C.-R., 2016, *Didactique du français : pour une approche contexualisée et explicite de la langue à l'école*, Paris, L'Harmattan.

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

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.

CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

DANVERS F., 1994, *700 mots-clefs pour l'éducation, 500 ouvrages recensés* (1981-1991), Paris, P.U.L.

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

DE PIETRO J.-F, 2014, « Des approches plurielles, oui mais combien ? », dans TRONCY C. et *al.* (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures-Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR.

DÉPELTEAU F., 2003, *La démarche d'une recherche en sciences humaines, De la question de départ à la communication des résultats*, De Boeck.

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

ELOY J.-M., 1997, *La constitution du Picard : une approche de la notion de langue*, PETERS LOUVAIN-LA-NEUVE.

FRANCIS J., 2007, *L'arbre du texte et ses possibles*, Paris, Librairie philosophique de J. Vrin.

JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

HAMPARTZOUMIAN St., 2013, *Réussir sa licence de sociologie*, Studyrama.

HAGÈGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.

HASSAN, R. et BERTOT, F. (dir.), 2015, *Didactique et enseignement de l'oral*, Paris, Publibook.

HELOT Ch., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.

GRANDGUILLAUME G., 2002, « Les enjeux de la question des langues en Algérie. », dans BISTOLFI R. et GIORDAN H., *Les langues de la méditerranée*, Paris, Éditions L'Harmattan, Les Cahiers de Confluences.

GREENBAUM S., 1996, *English Grammar*, New York, De Oxford University Press.

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.

GROSJEAN F., 1982, *Life with two languages : An troduction to*. Cambridge, London: Harvard University press.

GUMPERZ J.-J, 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

KLINKENBERG, J.-M., 1999, *Des langues romanes*, Bruxelles, De boeck & Larcier s.a.

LAFORTUNE L. et DAUDELIN C., 2001, *Accompagnement Socioconstructiviste : Pour s'approprier une Réforme en Éducation*, Canada, PUQ.

LAMEUL G. et LOISY C. (dir.), 2014, *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, questionnement et éclairage de la recherche*, De Boeck.

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.

LAROUSSI F. et LIÉNARD F., 2011, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour mayotte*, Publications des universités de Rouen et du Havre.

LAROUSSI F., 1997, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, PUR.

LARRUY M. M., 2004, « De l'interlangue à l'interaction : balises sur un itinéraire. », dans GAJO L., MATTHEY M., MOORE, D. et SERRA C., *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier.

LEBRUN M., 2007, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

LÉGAL J.-B. et DELOUVÉE S., 2015, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris, Dunod.

LITTLE D. et *al*., 2011, *Portfolio européen des langues: Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projet d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

LISS B., 2011, *La didactique intégrée au service du plurilinguisme : Comment faciliter et rendre plus efficace l'apprentissage des langues d'élèves inscrits en 7e O grâce à un décloisonnement des cours de langues ?* Luxembourg.

LOROT E., 2016, *Recension sur la Bordah ou l'éveil de l'âme* (Vol. I - 1ère partie), Copyright.

MABROUR A., 2010, « La production plurilingue : domaines et fonctions.», dans BLANCHET Ph. et MARTINEZ P., *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

MAMONTOFF A.-M., 2010, Tsiganes *& représentations sociales : méthodes de recherche et problématisation*, Bruxelles-Fernelmont, E.M.E & InterCommunication, Sprl.

MARCELLESI J.-B., BLANCHET Ph. et BULOT Th., 2003, *SOCIOLINGUISTIQUE : Épistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, L'Harmattan.

MARTINET A., 1992, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf.

MEFIDENE T., 2009, « Les langues et leurs pratiques en Algérie : le cas d'une classe de langue étrangère.», dans BLANCHET Ph., ASSELAH-RAHAL S. et MOORE D., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, EAC.

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 *ali.* (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures-Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR.

MERRI M. et PICHAT M. (coord.), 2007, *Psychologie de l'éducation : L'école*, Bréal.

MOATASSIME A., 1986, « Plurilinguisme et communication au Maghreb », dans LOJACOMO F. (éd.), *Plurilinguisme et communication : rapport du séminaire organisé à l'UNESCO*, Paris.

MONGEAU P., 2008, *Réaliser son mémoire ou sa thèse*, Canada, P.U.Q.

MONTOUSSÉ M. et RENOUARD G., 2006, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, Bréal.

MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.

MOREAU M.-L., 1997, *Sociolinguistique : concepts de base*, Sprimont, Margada.

MOREL M.-A. (dir.), 1988, *Analyse linguistique d'un corpus de dialogue homme/machine*, Tome1, Paris, SNCF.

MORIN E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

ONILLON, S., 2008, S., *Pratiques et représentations de l'écrit,* Berne, Éditions scientifiques internationales.

PERDEREAU-BILSKI M.-P., 2001, « Des langues-cultures autres à la culture de sa langue maternelle : vers un plurilinguisme dès la petite enfance.», dans CASTELLOTI V. *D'une langue à l'autre, pratiques et représentations*, PUR.

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.

PLANE S., 2004, « Singularités et constantes de la production écrite, l'écriture comme traitement de contrainte » dans TERRANOVA J.-L. et COLIN D., 2005, *Didactique de l'écrit : à la construction des savoirs et le sujet écrivant*, Belgique, Presses universitaires de Namur.

PUREN C., 2012, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international.

PUREN C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier.

PY B., 1984, « Processus cognitifs dans l'enseignement/apprentissage des langues.», dans BOULOUFFE J. et HUOT D., Actes du 4ème colloque sur *la didactique des langues*, Université Laval, 20-21-22 octobre 1983, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.

QUEFFÉLEC A. et *al.*, 2002, *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.

REISSNER Ch., 2015, « la recherche en plurilinguisme. », dans Claudia Polzin-Haumannet Wolf gang Schweickard, *Manuel de linguistique française*, Belin/ Boston, Walter de Gruyter GmbH.

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 2e de Linguistique Appliquée, Strasbourg.

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

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

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

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

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

SAHRAOUI S. A., 2016, « Les activités pré-scolaires dans des approches bi-plurilingues.», dans Bruno M. (coord.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Paris, EAC & OIF.

SCHNEIDER M. Ch., *Les genres littéraires - Le roman, la poésie et le théâtre (Fiche de révision): Réussir le bac de français*, Le Petit littéraire.fr, 22 avril 2014.

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

SPRINGER C., 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, OPHRYS.

ST-YVES A., 1986, *Psychologie de L'Apprentissage-Enseignement: Une Approche individuelle ou de groupe*, Québec, P.U.Q.

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

VARRO G., 1984, *La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*, France, Presses Universitaires de Lille.

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.

VIGNER G., 2015, *Le français langue seconde*, Paris, HACHETTE LIVRE.

VILATTE J.-Ch., *Méthodologie de l'enquête par questionnaire, Formation « Évaluation »*, 1er - 2 février 2007 à Grisolles.

2 -ARTICLES

- ALBIZU C., 2013, « Variante et variété. Introduction aux Actes.», dans *Variante et variété variante e varietà- Variante y variedad variante undvarietät Actes du Vie Dies Romanicus Turicensis*, Zurich, 24-25 juin 2011 Ed. ETS. Téléchargeable : https://www.rose.uzh.ch/dam/jcr:ffffffff-f685-5d97-ffff

- BENSEKAT M., « Pour une promotion du plurilinguisme en classe de langue ? », *Synergie pays Riverains du Mékang*, n° 4, 2012, p. 107 – 126. Téléchargeable : https://gerflint.fr/Base/Mekong4/bensekat.pdf

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

- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier.

- COMBESSIE J.-C., « L'entretien semi-directif. », dans *La méthode en sociologie* (2007), p. 24-32. Accessible en ligne sous https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24.htm?contenu=resume Mis en ligne sur Cairn.info le 01/01/2011

- CORDER S. Pit. La sollicitation de données d'interlangue. In : *Langages*, 14e année, n° 57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 29-38. Accessible en ligne sous https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1980_num_14_57_1835

- DEBYSER F., « La linguistique contrastive et les interférences ». Langue Française, n° 8, *apprentissage du français langue étrangère* (décembre1970), pp. 31-61. Accessible en ligne sous https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527

- DOEHLER S. P., « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011. Accessible en ligne sous http://aile.revues.org/934

- 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*, volume 67, n° 1 January 2010, p. 56.Téléchargeable :https://www.researchgate.net/publication/254934404_De_la_typologie_de_la_bilingualite_a_une_typologie_du_plurilinguisme_ou_de_la_multilingualite_un_hommage_a_Josiane_Hamers

- ELIMAM A., Linguiste-chercheur, à L'Expression *« La derdja est une langue.» : le maghribi*.Téléchargeable : http://www.lexpressiondz.com/actualite/242316-la-derdja-est-une-langue-le-maghribi.html

- ELIMAM A., « Du Punique au Maghribi. Trajectoires d'une langue sémito-méditerranéenne ». *Synergies Tunisie* n° 1 – 2009, p. 33. Téléchargeable : https://gerflint.fr/Base/Tunisie1/elimam.pdf

- ELIMAM A., « Faire émerger la nation algérienne sans sa darija ? ». Publié par *Le soir d'Algérie*, le 02.04.2019. Accessible en ligne sous https://www.lesoirdalgerie.com/contribution/faire-emerger-la-nation-algerienne-sans-sa-darija-21605.

- HICKEL F., « Danièle Moore, Plurilinguismes et école ». *Sociétés et jeunesses en difficulté* [Enligne], n° 4 | Automne 2007, mis en ligne le 25 mars 2008, consulté le 30 septembre 2016. Accessible en ligne sous http://sejed.revues.org/1093. https://journals.openedition.org/sejed/1093 https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305

- GALLIGANI, St. « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx* [En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 18 mars 2011, consulté le 07 avril 2019. Accessible en ligne sous http://journals.openedition.org/linx/562 ; DOI : 10.4000/linx. 562

- GOIN E., « Stéréotype.», dans GLINOER A. et SAINT-AMAND D. (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

- GRANDGUILLAUME G., 2010, « L'Algérie pays francophone ? Traversée francophone.», (dir.) MALAUSSÉNA K. et SZNICER G., éd. Suzanne Hurter, Genève. Accessible en ligne sous https://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=45

- GRANDGUILLAUME G., « Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix ». *Esprit, Immobilismes au Maghreb*, n° 10, octobre 2004, p. 92-102. Accessible en ligne sous https://www.ggrandguillaume.fr/article.php?categorie=Articles

- KERABRAT-ORECCHIONI C., « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan ». *Langue Française*, n° 117, *La linguistique comme discipline en France* (février1998), Armand Colin. Accessible en ligne sous https://www.jstor.org/stable/41558855 (consulté le 16-08-2018 03:36 UTC)pp.51-67.

- LAMBEL A. et 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. Accessible en ligne sous http://journals.openedition.org/esp/786 ; DOI : 10.4000/esp.786

- LAROUSSI F., « Langues et identités au Maghreb.». Accessible en ligne sous http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArts/2002/laroussi

- 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 en ligne sous https://doi.org/10.7202/1000482ar

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

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

- Loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008. Accessible en ligne sous http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf

- MENGUELLAT H., « Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues ». *Synergies Pays Riverains du Mékong* n° 4 – 2012 pp. 153-169. Téléchargeable : https://gerflint.fr/Base/Mekong4/menguellat.pdf

- MOLINIÉ M., « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». *Agence Universitaire de la Francophonie. Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, Éditions des Archives Contemporaines, pp. 144-154, 2011. Accessible en ligne sous <http://www.auf.org/>.<hal-01448684>

- MOLINIÉ M., « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles.», dans Id. (dir.), 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue : Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, n° 39, p. 08. Téléchargeable : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document

- MORSLY D., « Un plurilinguisme souriant pour une révolution joyeuse.», Publié par *LSA* le 02.04.2019, 11h00. Accessible en ligne sous https://www.lesoirdalgerie.com/contribution/un-plurilinguisme-souriant-pour-une-revolution-joyeuse-21606.

- PIEROZAK I., RAZAFI E., ROBILLARD D. (de) et DEBONO M., 2013, « Vers une sociolinguistique française qualitative ? Perspectives historiques critiques sur des processus historiques de reconnaissance. », *Recherches qualitatives* (revue en ligne), Université du Québec, vol. 32 (1). *La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques*, pp. 107–131. Accessible en ligne sous http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/volume32(1).html

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

- PUREN C.., « De l'approche communicative à la perspective actionnelle.», *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Téléchargeable : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013h/

- PUREN C., « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. », *Les Cahiers de l'APLIUT* Vol. XXIII n° 1 - février 2004 - ISSN 0248-9430. Accessible en ligne sous https://journals.openedition.org/apliut/3416

- PUREN C., « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13-16. Accessible en ligne sous https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1429613783/module/3890520051/name/PUREN_1998b_Eclectisme_et_complexite.pdf

- RISPAIL M. 2012, « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations » dans ABBES A. Y. et KEBBAS M., *Reconfiguration des concepts : pour une réflexion épistémologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, n° 1 décembre : p. 62, *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., 2011, *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques*, p. 7. Accessible en ligne sous www.forumlecture.ch-|-www.leseforum.ch-1/2011-

- 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:10.7202/1038214ar (consulté le 16-08-2018). Téléchargeable : https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/2016-v43-n2-philoso02859/1038214ar/

- SAADI D., « Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues », Fait partie d'un numéro thématique : *Situations du français*, Année 1995, pp. 129-133. Téléchargeable : https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_num_33_2_1397

- SAINT-AMAND D., « Quand Sartre (s') explique (par) Flaubert. », *Recherches et Travaux*, n° 71, *L'Idiot de la famille de Jean-Paul Sartre*, Université Stendhal-Grenoble, 2007, p. 187 Accessible en ligne sous http://www.fabula.org/lodel/acta/document4451.php

- SCHNEUWLY B. et *al.*, 1996, « "L'oral" s'enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale ». *Enjeux*, 1996, n° 39/40. Accessible en ligne sous https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34112

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

- STOEAN, C.-S., *La méthode traditionnelle*, Dialogos, 14/2006. Téléchargeable : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean-MT_revue_Dialogues.pdf.

- TALEB-IBRAHIMI Kh., « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues.», L'Année du Maghreb, I, 2006, 207-218 Accessible en ligne sous https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305

- THAMIN N. et SIMON D.-L, 2009, « Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. », dans *Carnet d'ateliers de Sociolinguistique*, 4. Accessible en ligne sous http : //www.un-picardie.fr/LESCLaP/spip.php ?rubrique101. p.5

- 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. 06 Accessible en ligne sous http://www.inst.at/trans/22/marche-de-travail-et-enseignement-en-algerie-quels-besoins-pour-la-formation-en-langues/

- TRUCHOT, C., 2005, « L'anglais comme « lingua franca » : observations sur un mode de majoration. », dans *Cahiers de sociolinguistique*, 1, n° 10, pp. 167-178. Accessible sous : https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2005-1-page-167.htm

3 -DICTIONNAIRES

CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

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

DUBOIS J. *al.*, 1994, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse.

KURTZ J.-P., 2014, *Dictionnaire étymologique, lexicologie et historique des Anglicismes et des Américanismes*, Volume 2.

ROBERT J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.

4 –THÈSES ET MÉMOIRES

ACI O., 2007, *Le français oral en Algérie : représentations et enseignement*, mémoire de magister, sous la dir. de RISPAIL M.

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 direction de BENMOUSSAT B. et BILLIEZ J., Université de Tlemcen.

ANCIAUX Frédéric, 2016, *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises, volume 1 : Synthèse des travaux et perspectives*, Habilitation à diriger des recherches (70ème section du CNU), Universités des Antilles et de La Guyane.

BACHA Y., *Apport orthographique des ressources en ligne : cas de la plateforme Moodle*, mémoire de master, sous la dir. de FETHI B.

BENCHNEB M., 1922, *Les mots Turks et persans conservés dans le parler algérien*, ALGER ANCIENNE MAISON BASTIDE- JOURDAN JULES CARBONEL IM PRIMEUR -LIBRAIRK-KDITEUR (Thèse de doctorat).

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 Ch., Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

LE GAL D., 2010, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de BLANCHET Ph., Université Européenne de Bretagne.

MEKSEM Z., 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle*, décembre 2007, Thèse de doctorat, option des sciences du langage, sous la direction de RISPAIL M. Université Stendhal-Grenoble III.

MENGUELLAT H., 2013, *Contextes plurilingues et compétences en lecture : étude comparative-Le cas des élèves du cycle moyen à Blida*, Thèse de doctorat en didactique des langues, sous direction de RISPAIL M. Université Saad Dahleb-Blida.

NAR M., *Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4 ème AM en Algérie)*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de RISPAIL M. Universite Jean monnet de Saint-Etienne.

5 -SITOGRAPHIE

-https://if-algerie-langue-francaise.com/espace-scolaire/lenseignement-du-francais-en-algerie/la-reforme-du-systeme-educatif.pdf/view

-http://www.les-ziboux.rasama.org/guide-prononciation-alphabet-arabe.html

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

-https://d-maps.com/carte.php?num_car=193336&lang=fr

-https://www.viamichelin.fr/web/Cartes-plans/Carte_plan-Theniet_El_Had-_-Tissemsilt-Algerie

-https://www.marocagreg.com/forum/sujet-quelle-langue-parle-t-on-dans-le-tchat 37504.html?

-http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArts/2002/laroussi

-Guide d'élaboration d'une épreuve de français au Baccalauréat, octobre 2017. http://www.oasisfle.com/doc_pdf/guide_d'elaboration_d'une_epreuve_de_francais_au_baccalaurea.pdf

-https://fr.db-city.com/Alg%C3%A9rie--Tissemsilt

Index des auteurs

A

Abbes..... 116, 315, 317
Achour..... 91, 308
Albizu..... 15, 314
Ali-Bencherif..... 102,103, 318
Auger..... 98, 308

B

Baude..... 142, 308
Benchbeb..... 79, 319
Benrabah 16
Bensébaa 308
Bensekat..... 16, 80, 314,
Bentner .....
Bertho……..07, 20, 71, 116, 117, 118, 308
Billiez .....
Blanchet..... 13
Blaser..... 45, 309
Bloomfield..... 25, 32, 309
Boca..... 99, 309
Bono 42, 142, 309
Bouchard 309
Bourdieu..... 95, 96, 126, 309
Bourguignon..... 51, 305, 309
Boyer 84, 85, 94, 98, 308, 309
Bretegnier..... 108, 310
Bulot..... 83, 312

C

Calvet 84, 108, 300
Candelier 16, 39, 51, 66, 40, 41, 303, 304, 305, 311, 312, 314,
Capron..... 313
Castellotti…...16, 49, 65, 66, 90, 95, 98, 310, 311
Chachou..... 16, 126, 310
Chartrand..... 309, 310
Chaudeau.....
Chili..... 85, 86, 310
Chriguen..... 74, 310
Cicurel..... 138, 310
Clerc 48, 61, 96, 310, 314
Colleta 110, 311
Combessie 124, 315
Corder..... 88, 89, 305, 315
Coste..... 16, 48, 49, 53, 54, 55, 309, 311
Cuq..... 25, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 66, 68, 89, 90, 93, 100, 151, 152

D

Dalley..... 98, 308
Danvers 311, 312
Daudelin..... 312, 313
David……..
Debono..... 142, 317
Debyser 99, 100, 315
Dépelteau 143, 311
De Pietro ……41, 44, 55
Doehler..... 111, 113, 315
Dubois..... 102, 105, 106
Dument..... 300, 310

E

El Euch..... 83, 87, 315
Elimam..... 51, 55, 65, 74, 75, 118, 301
Eloy..... 123, 124, 311

F

Frauenfelder 66

G

Galligani..... 88, 316
Goin..... 97, 98, 316
Grandguillaume..... 16, 316
Greenbaum..... 89, 311
Griggs..... 90, 311
Grosjean 82
Gruca... 25, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 66, 89, 90, 151, 152
Guillaume.....
Guire..... 104, 319
Gumperz..... 6, 100, 104

H

Hagège 107
Hampartzoumian 125, 311
Hassan 46, 47
Helot 311
Hickel 306, 315
Hörmann 91, 308

J

Jacques 13, 110
Jodelet 94

K

Kebbas 16, 56, 116, 315, 317
Kerabrat-Orecchioni 111, 116
Klinkenberg 108, 311
Kurtz 98, 99, 318

L

Lafont 45, 100
Lafortune 112, 113
Lambel 43, 316
Lameul 113, 312
Laroussi 13, 16, 74, 86, 316, 319
Larruy 112, 312
Le Tallec-Lloret 316, 318
LeBlanc 107, 108, 316
Lebrun 108, 112, 312
Ledgen 108, 310
Légal 97, 312
Legendre 111, 112, 316
Lippmann 97
Little 93, 312
Loisy 113, 312
Lorot 312, 335

M

Mabrour 100, 312
Maingueneau 34, 105, 109, 110, 318
Mamontoff 96, 312
Manchet 96, 310
Marcellesi 59, 83, 312
Martinet 82, 83, 106, 107, 312
Martinez 13, 30, 31, 33, 50, 100, 309, 312, 322
Mauron 43, 100, 316
Mefidene 90, 312
Meissner 303, 312
Meksem 76, 77, 319
Melo-Pfeifer 42, 77, 309
Menguellat 13, 16, 316, 319
Merri 121, 312
Moatassime 87, 322
Molinié 87, 92, 121, 124, 316, 317
Mongeau 125, 313
Montoussé 129, 313
Moore .. 16, 40, 48, 49, 54, 55, 58, 84, 90, 95, 98,116, 122, 305, 306, 310, 311, 312, 313 315
Moreau 82, 83, 89, 101, 307
Morel 313
Morin 38, 113, 114, 115, 313, 322

O

Onillon 45, 313

P

Perdereau-Bilski 44, 313
Picardo 304, 313
Pichat 121, 312
Pierozak 142, 317
Plane 152, 153, 313
Porquier 61, 66, 88, 315
Puren 13, 31, 33, 36, 37, 38, 65, 313, 317
Py 16, 49, 61, 65, 89, 104, 105, 310, 313, 314

Q

Queffélec 27, 51, 73, 75, 76, 77, 79, 102, 103, 104, 115, 313

R

Razafi 142, 317
Régis 110, 313
Reissner 42, 52, 110, 313
Renouard 129, 313
Rezzoug 91, 308
Rispail 16, 44, 56, 58, 59, 60, 61, 91, 93, 295, 310, 313, 314, 317, 318, 319
Robert 152, 304, 318
Robillard 142, 152, 317
Roman 310, 314, 317

Roy 98, 308

S

Saadi 73, 82, 317
Sahraoui 133, 314
Schneider 91, 314
Schneuwly 133, 318
Sebaa 16, 52, 53, 72, 85, 78, 86, 314, 318
Simon 39, 92, 93, 309, 318
Springer 34, 35, 92, 110, 313
Stoean 31, 323
St-Yves 114, 314
Sura 303, 312

T

Taleb-Ibrahimi.. ….16, 26, 27, 50, 59, 71, 76, 78, 81, 104, 318
Thamin 92, 318
Touzouirt 79, 318
Troncy 39, 41, 44, 51, 303, 309, 310, 311, 312, 314

V

Varro 82, 305
Véronique 16, 49, 314
Vigner 133, 134, 151, 152, 314
Vilatte 129, 314

Z

Zarate 16, 48, 49, 54, 55, 62, 86, 311

Index des notions et des concepts

A

abréviation....7, 11, 104, 137, 139, 141, 235
absurdité……...144, 145, 147, 148, 170, 185, 191
académique..…..13, 27, 331, 332, 334, 336, 337, 339, 358, 359
acquisition..…13, 28, 35, 40, 59, 82, 83, 88, 89, 90, 100, 112, 133, 134, 192, 311, 315
acrolectale 192
acte 15, 89, 108, 110, 337
acteur.....18, 42, 116, 358
affectif 64, 148
alternance codique……14, 16, 20, 71, 100, 102, 103, 318
analyse exploratoire 16
apprenant...…….13, 44, 49, 55, 64, 90, 112, 117, 124, 293, 302, 306, 357, 358, 359, 363, 365, 367, 419, 509
approche qualitative 13, 17, 142
approche quantitative 13, 142
approches plurielles….5, 12, 13, 19, 39, 40, 44, 49, 304, 305, 310, 311, 312, 314,
arabe dialectal…...6, 13, 14, 15, 17, 20, 26, 54, 59, 64, 71, 72, 73, 74, 81, 85, 87, 90, 102, 103, 115, 123, 126, 133, 138, 145, 148, 162, 163, 164, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 193, 194, 197, 215, 223, 289, 298, 301, 303, 318, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 343, 345, 346, 348, 349, 353, 355, 356, 359, 365, 373, 374, 375, 378, 379, 380, 381, 386, 389, 390, 402,
arabe scolaire……6, 14, 17, 20, 27, 73
attitude…...6, 13, 120, 121, 144, 145, 151, 165, 166, 167, 179, 189, 190, 200, 206, 212, 219, 227, 299, 305

B

basilectale.....13
bilinguisme..……6,13, 25, 39, 71, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 99, 308
biographie langagière ……6, 120, 121, 124, 153, 297, 316
bouéee de sauvetage....6, 64, 144, 146, 147, 149, 172, 186, 192, 194, 290, 309

C

calque…... ....20, 66, 71, 105, 106, 107, 211, 215, 324
choc culturel.....62
choc linguistique 13, 19, 24, 52, 62, 63
co-acteur……..18, 15, 19, 62, 64, 143, 191, 192, 196, 223, 224, 509
code switching…..14, 15, 16, 100, 101, 104, 105
coexistence....13, 50, 72, 87, 101, 123, 162, 295, 318
cohérence….. ..10, 11, 38, 57, 68, 134, 141, 150, 151, 196, 200, 206, 211, 218, 127, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 350, 251, 252, 253, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 279, 282, 283, 284, 287, 291, 292
cohésion ..……11, 141, 150, 151, 196, 200, 206, 211, 218, 225, 227, 231, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 274, 276, 279, 282, 283, 284, 287, 291, 292, 324
collaboration.....36, 37, 113, 231, 300, 324
communication……..14, 28, 33, 34, 35, 41, 43, 46, 55, 56, 59, 77, 79, 80, 85, 86, 87, 102, 103, 104, 109, 110, 117, 146, 150, 167, 168, 170, 171, 172, 194, 201, 202, 209, 212, 213, 214, 217, 220, 221, 222, 223, 231, 253, 275, 305, 311, 312, 313, 317, 337, 351, 352, 357, 359, 364, 365, 398, 399, 404, 406, 410, 411, 413, 417, 418, 421, 425, 429
complexité..……..6, 7, 13, 16, 20, 38, 39, 71, 79, 86, 88, 92, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 144, 145, 147, 148, 153, 169, 185, 191, 286, 317

compréhension…...114, 335, 336, 338, 358, 359, 361, 362, 363, 366, 372, 424
conditionnelles……. 67
connaissances……... ..13, 45, 46, 47, 51, 52, 62, 66, 67, 89, 94, 98, 112, 113, 151, 152, 192, 286, 295, 302, 333, 362
contact des langues....14, 16, 17, 49, 57, 92, 104, 121, 122, 129, 310, 312, 314
contexte plurilingue…….....5
contextualisation …….6, 13, 19, 24, 45, 48, 59, 60, 61, 113, 115, 116, 122, 152, 302, 304, 319
continuum…...11, 12, 17, 20, 21, 41, 57, 58, 60, 87, 100, 113, 120, 123, 124, 143, 153, 161, 175, 176, 196, 196, 231, 232, 236, 291, 509
conversation….14, 15, 25, 33, 75, 101, 102, 105, 109, 110, 111, 138, 231, 318, 360
co-occurrence 201
corpus… 20, 30, 104, 115, 142, 137, 138, 298, 300, 301, 308, 313, 319
critères d'analyse ....….7, 11, 143, 144, 146, 149, 151

D

déclaratives.....46, 67
dialectal 13, 102, 386, 389, 390, 391, 402
dialogal.....102, 231, 309
dialogique.....34, 38, 46, 62, 109, 114, 115, 136, 152, 231
didactique contextualisée….. ..6, 14, 55, 60, 313
didactique des langues…...5, 29, 30, 31, 34, 36, 38, 39, 48, 56, 58, 59, 61, 89, 90, 95, 120, 122, 124, 137, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 317, 319
didactique intégrée 5, 42, 312
didactique plurilingue...….5, 42, 304, , 307, 311, 313
diffusion 6, 15, 33, 72, 94, 96
discours pédagogique 11, 231, 291
division.....6, 15, 48, 72, 113, 311
dynamique des langues....…..14, 27, 60, 73, 107, 116, 313

E

écart...……11, 12, 102, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 281, 282, 285, 286, 292, 299
emprunt .……6, 20, 71, 101, 105, 106, 107, 116, 173
énoncé…..…..16, 35, 36, 105, 135, 138, 149, 152, 200, 231, 236, 239, 243, 257, 258, 262, 280, 281, 290, 329, 393
énonciation 109, 118, 136, 145, 231, 287, 291, 292, 316, 334
enseignant…...27, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 319, 331, 332, 336, 337, 339, 341, 344, 345, 350, 356, 357, 367, 372, 373, 377, 380, 381, 384, 388, 389, 389, 393, 509, 511
enseignement…25, 27, 46, 47, 48, 54, 55, 76, 86, 89, 95, 104, 114, 133, 138, 304, 310, 311, 313, 314, 318, 319, 333, 344
entrelangue 6, 88, 89
entretiens…7, 8, 11, 125, 132, 143, 144, 146, 153, 161, 179, 196, 289, 296, 297, 298, 329, 509
épistémologie 122, 312
erreur 15, 99, 351, 373
étayage ..... ……113, 131, 143, 156
éveil aux langues….5, 19, 24, 39, 40, 41, 310

F

fonction coercitive.....144, 146, 164, 174
fonction didactique....18, 20, 134, 138, 146, 161, 162, 164, 186, 290
fonction identitaire 97, 144, 168
fonction ludique 144, 146, 164, 174, 223
fonction métalinguistique…..144, 145, 148, 168, 191
fonction pédagogique.....156, 290, 300, 324
français de référence sociale ….5, 9, 12, 27, 28, 155
français langue étrangère…….5, 12, 14, 25, 26, 93, 99, 100, 152, 154, 311, 315, 319
français langue seconde…….5, 12, 26, 53, 98, 133, 308, 309, 314

G

grille d'analyse des productions écrites.....7, 236
grille descriptive.....21, 196, 509

H

holographique 114

I

idiosyncrasique.....15, 90
impact……..…8, 11, 14, 16, 17, 18, 21, 80, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 138, 142, 143, 144, 146, 148, 153, 154, 161, 171, 172, 179, 185, 196, 233, 295, 511
interaction……29, 36, 88, 90, 109, 110, 111, 113, 121, 300, 309, 312
interactionnisme 6, 109
intercompréhension….5, 19, 24, 40, 43, 56, 64, 231, 303
interculturel 43, 304
interférence……..6, 20, 48, 98, 99, 100, 107, 169, 184, 185, 370
interlangue.....6, 49, 71, 88, 89, 122, 316

L

langue acquise……62
langue de famille……..127, 335, 338, 340, 344, 346, 358, 365, 372, 373, 374, 377, 378, 380, 381, 384, 385
langue de référence …….10, 11, 12, 14, 18, 20, 18, 29, 48, 51, 56, 64, 65, 123, 126, 129, 130, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 171, 172, 175, 180, 186, 188, 189, 190, 197, 203, 208, 223232, 286, 297, 300, 509, 511
langue pont.....298
langue source…14, 30, 43, 89, 90, 105, 143
locuteur….13, 34, 58, 72, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 108, 110, 115, 116, 120, 121, 123, 124, 125, 138, 146, 150, 170, 176, 182, 184, 231, 332, 303, 305, 307, 318, 364

M

médiateur.....19, 307, 311
médiation.....37, 42, 62, 64, 143, 155, 156
mémoire.. ……15, 78, 91, 98, 100, 112, 116, 117, 118,152, 308, 313, 314, 315, 317, 318, 319
mésolectale.....15
métacognitif .....……..121
métalinguistique…29, 39, 41, 47, 48, 49, 56, 64, 93, 133, 144, 145, 147, 148, 156, 164, 167, 168, 181, 184, 191, 193, 258, 290, 295, 298
méthode..…….5, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 44, 61, 89, 90, 96, 112,124, 125, 136, 137, 211, 302, 312, 313, 315, 317, 318, 342,
méthodologie...25, 33, 37, 38, 39, 109, 124, 129, 313, 314
métissage linguistique.....71, 103
monolinguisme…….5, 17, 47, 55, 124, 177, 232,298, 511
multiculturalisme 13
multilinguisme……..……53, 86, 87

O

observation….7, 8, 11, 15, 17, 20, 27, 43, 44, 68, 95, 116, 120, 121, 124, 133, 134, 138, 139, 143, 149, 153, 196, 228, 232, 290, 297, 299, 303, 312, 393, 395, 403, 410, 416, 424, 509
oral…….46, 47, 133, 334, 364, 378, 416, 417
outil….....17, 19, 26, 30, 31, 44, 45, 46, 60, 62, 78, 92, 131, 136, 143, 147, 149, 152, 156, 163, 166, 174, 209, 287, 291, 293, 309, 399, 400, 403
outillage……...78, 131, 143

P

parole……..11, 105, 109, 110, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 230, 231, 290, 299, 311, 429
performance……..18, 68, 143, 236, 296, 299, 509
pluriculturalisme…..……..19, 92, 103
plurilectalisme…….13
plurilingue…..42, 297, 298, 299, 303, 304, 305, 306, 100, 121, 124, 133, 192, 295, 304, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 319, 509
plurilinguisme……13, 39, 42, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 65, 71, 72, 79, 80, 81, 83, 86, 100, 103, 115, 121, 124, 153, 232, 286, 299, 301, 302, 303, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 509
politique linguistique.....16, 86, 312

pratique langagière ...17, 108, 124,142, 156, 177
pratique linguistique.....305
procédurales 46, 67
processus métacognitif 121, 325
production écrite 7, 120, 121, 124, 134, 143, 152, 153, 211, 233, 236, 250, 255, 256, 260, 261, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 282, 286, 291, 296, 299, 313, 337, 338, 339, 403, 412

R

récursion.....144
répertoire plurilingue…6, 11, 14, 17, 19, 54, 71, 81, 87, 92, 122, 126, 129, 144, 147, 161, 179
répertoire verbal 75, 81, 84, 117
représentations..…….44, 45, 65, 93, 94, 95, 96, 97, 108, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 153, 154, 156, 161, 165, 170, 177, 179, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 232, 233, 236, 289, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 305, 310, 311, 312, 313, 316, 318, 509

S

scolarisation……..13, 14, 28, 54, 73, 76, 81, 126, 127, 147, 180, 182, 183, 295, 337
simplexité 7, 20, 71, 116, 117, 118, 308
situation didactique 17, 24, 60, 93, 116
situation monolingue.....17, 133
situation plurilingue 17, 121
situation sociolinguistique….15, 19, 20, 58, 71, 73, 74, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 115, 128, 297, 298, 301, 310, 317,
socioconstructivisme.....6, 112
sociodidactique…14, 16, 18, 19, 24, 47, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 74, 77, 87, 93, 95, 108,116, 120, 122, 154, 295, 302, 303, 304, 308, 313, 314, 315, 317, 319, 509, 511,
sociolinguistique ….6, 7, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 44, 50, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 71, 73, 74, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 94, 95, 98, 101, 104, 106, 108, 110,115, 116, 120, 121, 122, 126, 128, 142, 153, 154, 155, 161, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 308, 309, 310, 312, 313, 315, 317, 318,
status.....20, 115, 267
stratégie d'apprentissage.....117
stratégie métalinguistique.....49, 298, 300
structuralisme 32
structure ...10, 11, 16, 21, 25, 29, 31, 32, 33, 35, 41, 43, 83, 88, 99, 100, 101, 107, 112, 113, 122, 135, 145, 148, 150, 151, 152, 184, 191, 198, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 213, 215, 216, 218, 224, 225, 226, 229, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 275, 276, 282, 292, 395, 397, 403, 404, 405, 425, 431
styles d'apprentissage 67, 93
surgénéralisation 117
syncrétisme.....14
système morphosyntaxique 16

T

tâche .. …..29, 34, 36, 37, 47, 48, 65, 67, 68, 86, 92, 97, 113, 117, 124, 134, 135, 144, 150, 151, 152, 186, 192, 231, 286, 291, 293, 302, 305, 317
texte……5, 30, 43, 44, 45, 128, 133, 134, 136, 137, 138, 148, 150, 151, 152, 198, 206, 211, 224, 228, 231, 238, 239, 240, 241, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 66, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 292, 302, 304, 307, 309, 310, 311, 314, 319, 333, 347, 355, 361, 363, 365, 366, 368, 377, 380, 389, 395, 396, 398, 412, 425
textualisation 134, 152, 236, 286, 287
textualité.....247
transfert ...6, 16, 20, 48, 66, 67, 98, 99, 100, 117, 121, 123, 192, 281, 286, 291
translittération 7, 11, 140

V

variante.....13, 15, 50, 52, 85, 126, 314
variation .. …15, 32, 47, 57, 58, 72, 76, 107, 295, 310, 314

variété……13, 15, 43, 47, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 72, 73, 74, 75, 85, 86, 89, 90, 98, 107, 115, 126, 310, 314
véhiculaire.....26
vernaculaire.....74, 88, 106, 133, 163
vicariance.....117, 118
vocable… 10, 28, 79, 80, 149, 151, 174, 175, 176, 177, 192, 197, 202, 203, 207, 208, 209, 214, 221, 223, 224, 231, 232, 289, 297, 298

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE A

CODE DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Écriture en caractère normal : directement énoncé en français.

Écriture en italique en souligné : traduction en français d'arabe algérien.

/ : Pause brève

// : Pause prolongée

↑ : Haussement du ton

↓ : Diminution de la voix

[] : Prononciation de R roulé.

() : Rire

ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS

Lycée : Dilmi Bouras Ahmed –Ouled Bessem-Tissemsilt

E. 01

Grade : Enseignant coordinateur

Durée : 35 min 21 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez en classe ?

J'utilise le français généralement / mais parfois j'utilise l'arabe et l'anglais

-Quel arabe ?

l'arabe dialectal parfois l'arabe académique / littéraire

-A quelle fréquence ?

-euh ! généralement j'utilise l'arabe / quand je suis devant un obstacle ou mes élèves ne comprennent pas voilà / j'utilise l'arabe pour diminuer cet obstacle

-Comment vous entamez le cours d'un point de vue vocabulaire ?

J'entame toujours en français ! voilà

-Pour quel objectif ?

Puisque / pour moi enseigner le français ça se fait en français / on peut pas enseigner une langue étrangère avec la langue maternelle qui est l'arabe pour nous d'accord ? / Alors pour moi on doit enseigner le français avec le français / on doit comprendre la langue avec ses termes / avec ses mots voilà c'est ça !

-Comment réagissez-vous lorsqu'un apprenant utilise sa langue de famille en classe ?

La langue de famille qui veut dire la langue maternelle dialectale / comment je réagisse ? Parfois / c'est bénéfique / je trouve que parfois quand un élève comprend un mot français en arabe ou bien explique ce mot en arabe / ça va donner une idée à ses camarades pour qu'ils comprennent aussi /

Je trouve ça plus normalement du monde / on peut pas // ne sommes pas nés français / ne sommes pas natifs français / on est des arabes (rire) eh ! c'est une langue maternelle comment veux-tu je réagisse ?! / le plus normalement des mondes /

-Pourquoi vous réagissez de cette manière ?

L'arabe quand même l'arabe représente notre identité

-De quel arabe vous parlez ?

Que ce soit l'arabe dialectal ou bien l'arabe littéraire c'est la même chose / pour moi c'est la même chose ! / puisque l'un constitue l'autre / l'arabe dialectal issu de l'arabe littéraire

-Quelle est la langue parlée par les apprenants en classe ? Est-ce qu'ils parlent l'arabe académique ou l'arabe dialectal ?

L'arabe dialectal ouaih ! beaucoup plus dialectal

-Que pensez-vous de l'intégration des langues de famille en classe ?

Qu'est-ce que je pense de ça ? / Parfois je trouve que c'est / gênant parfois puisque mes élèves parlent beaucoup plus l'arabe que le français/ ça va donner une influence négative sur leur apprentissage / et parfois je trouve ça bénéfique alors comment dirai-je / c'est une arme à double tranchant / c'est une arme à double tranchant // porte des bienfaits parfois nocifs

-Pourquoi vous dites que l'arabe utilisé par les apprenants à savoir l'arabe dialectal qui est utilisé souvent est bénéfique ?

Bénéfique parc'que parfois on est // bloqué d'accord ! on est bloqué on peut rien faire alors les élèves ne comprennent pas / comme s'il ya quelqu'un qui parle par exemple/ si par exemple nous sommes des francophones/ ou parfois si comme quelqu'un qui parle le chinois/ alors le chinois c'est la langue la plus difficile dans le monde/ vous comprenez ? Alors parfois je trouve que / ils sont en train de voir quelqu'un qui vient d'une autre planète voilà ! on est bloqué dans ce blocage parfois j'interviens en arabe ↑ pour débloquer ce blocage

-Vous favorisez l'utilisation de l'arabe dialectal ?

Parfois je favorise / je suis tout à fait d'accord pour l'utilisation de l'arabe dans l'apprentissage du FLE en Algérie / c'est ça ! on a pas du choix //

-Pourquoi d'une autre part vous dites que l'utilisation de l'arabe dialectal par les apprenants en classe est inutile ?

Parfois يعني ***(c'est-à-dire)*** n'est pas bénéfique pac'que / ces apprenants vont / j sais pas comment dire ça mais/ ils vont utiliser beaucoup plus l'arabe que le français et notre objectif c'est apprendre le français / vous voyez ↑ alors parfois (rire) / je trouve ça gênant mais parfois c'est c'est bénéfique / pac'que..dans les cas de blocage on doit parler en arabe pour débloquer / pour euh ! briser cette bloc de roche d'accord ! (rire) / pour que le message passe /

-Selon vous, quel rôle didactique peuvent jouer les langues de famille en classe ?

Offf ! parfois l'enseignant // doit être intelligent dans l'apprentissage des langues étrangères car / nous savons tous que ces derniers temps nos apprenants nos élèves leur niveau un petit peu bas par rapport aux générations anciennes / d'accord ! alors parfois sont victimes tout un système éducatif / le maillon faible pour moi je trouve c'est c'est

mon idée personnelle / le maillon faible se trouve dans l'enseignement primaire où nos élèves ont un vocabulaire très pauvre / d'accord ↑ un vocabulaire très pauvre / et n'ont pas la capacité de construire des phrases simples / simples ils n'ont pas la capacité de le faire parce qu'ils n'ont pas les moyens linguistiques adéquates pour le faire / Alors parfois ils sont victimes / je trouve qu'ils sont victimes / alors pour c'est pour cela // euh ! le professeur doit être intelligent / doit intégrer un petit peu la langue maternelle qui est l'arabe dans l'apprentissage / qui est le français dans ce cas /

-Pour quel objectif ?

Pour apprendre la langue étrangère ici c'est notre but / شتهي ***(c'est quoi ?)*** l'objectif c'est apprendre la langue étrangère même s'il fallait utiliser des termes dans la langue maternelle / l'essentielle c'est atteindre notre objectif voilà !

-Comment elles jouent un rôle didactique ?

Favorisent dans le cas par exemple de blocage ↑ / essentiellement dans les cas du blocage / par exemple des pré-connaissances des pré-acquis / exemple l'environnement par exemple si on parle par exemple dans les textes narratifs / c'est c'est je parle des textes narratifs par exemple les contes par exemple // les élèves ou les apprenants ont déjà des pré-connaissances dans leur langue maternelle / alors si je trouve un texte par exemple qui limite un p'tit peu ses connaissances dans leur culture générale qui est dans leur langue maternelle / ça veut dire je vais réussir certainement à faire comprendre à passer mon message / voilà ! ça c'est un exemple / par exemple à titre d'exemple

-Comment procédez-vous lorsque vous utilisez les langues de famille en classe ?

Certains mots seulement/ pour certains mots

-Vous les écrivez ou vous les prononcez ?

Parfois / c'est rarement où j'écris un mot en arabe j'utilise d'abord avant d'écrire en arabe j'utilise / j'essaie de faire de mimisme voilà ! de dessiner mais en dernier / en dernier recours je vais utiliser l'arabe pour expliquer quelques mots / parfois j'interroge quelques élèves que je sais qu'ils ont / qu'ils comprennent bien le français / qu'ils ont des connaissances alors ils peuvent traduire un p'tit peu traduire ce mot en arabe comme ça je vais/ pour que les autres comprennent ce que je suis en train de dire

-Quand vous expliquez / est-ce que vous portez les mots au tableau ou bien vous les prononcez ?

Non non / certainement pas je les porte sur le tableau /

-Pouvez-vous m'expliquer un cas ou une situation où l'apprenant avait du mal à comprendre un mot ou une phrase ? ***(se bloque)*** **حبس l'élève مفهمش** ***(il n'a pas compris)*** ***(un exemple)*** **مثال**

Par exemple j'ai récemment dans le projet débat / ils n'ont pas compris le mot débat / le verbe débattre / j'essaie de dire débat vient du verbe ↑ débattre / débattre veut dire discuter mais / ils ont pas compris alors j'ai // alors j'ai il fallait que je parle en arabe/ là où j'ai interrogé quelqu'un est-ce que vous avez compris c'est quoi une discussion ? / le verbe discuter il m'a dit ناقش ***(discute)*** **/** alors j'ai dit مناقشة ناقش يناقش ***(discussion discutait discute)*** et ***(discussion)*** مناقشة / alors c'est ça c'est le débat / ça c'est un exemple véridique que j'ai eu avec mes élèves cette années avec les langues étrangères

-Est-ce que vous avez avancé l'explication en arabe au début ou après une tentation d'explication ?

J'ai tenté d'expliquer ça à mainte fois avec la langue française/ mais ils n'ont pas compris/ alors dans cette situation de blocage/ il fallait que je réagisse/ alors j'ai réagi/ j'explique ça en arabe dialectal/ pardon littéraire ↑

-Est-ce que avec la langue littéraire ou dialectale ?

Puisque / quand je sais pourquoi j'ai expliqué ça en arabe littéraire parce que je suis influencé par l'arabe littéraire (rire) / plus que l'arabe dialectal/ je parle de moi-même ↑

-Mais je crois que les élèves parlent chez eux l'arabe dialectal ?

En réalité / je suis / j'aime la langue arabe littéraire / je suis / comment dirai-je un homme très influencé par cette langue / c'est la langue du coran/ c'est la langue de la poésie / c'est pour ça je crois vraiment qu'il y en des élèves qui maîtrisent la langue arabe beaucoup plus que le français / alors je parle en arabe littéraire pour qu'ils me comprennent ↑ c'est tout j'en ai pas de //

-Vous dites que l'arabe académique c'est la langue littéraire c'est la langue de la poésie etc. / vous ne croyez pas que la langue dialectale ne soit pas la langue de la poésie et de la littérature ?

-Si si personnellement / j'aime Abdrrahman El Majdoub[345] / alors c'est un grand poète de la poésie populaire d'accord ! / mais personnellement j'aime la poésie arabe académique /

[345] *Poète populaire soufi issu d'une famille arabe, originaire d'El Jadida (Maroc), qui vécut au XVIe siècle et enterra à Meknès (Maroc). Ses quatrains constituent le livre oral le plus populaire au Maroc. Les thèmes tournent autour de la dénonciation du mal, de l'injustice et des fléaux de la société.*

littéraire / classique comme dirai-je Al Mutannabi[346] Ash-Shâfi'î[347] etc.

-Comment la situation de blocage à ce moment là a été gérée ?

J'ai pas trouvé de mots en arabe dialectal / c'est pour cela j'ai dit مناقشة ***(discussion)*** **/** mais dans d'autres situations je parle l'arabe dialectal pour qu'ils me comprennent par exemple / quand je dis par exemple / parle du dérivé de / je sais pas / de lait par exemple ses dérivés du beurre نقولو دهان directement نقولو زبد (rire) / d'accord ! c'est plus proche à leur environnement culturel on peut dire / voilà !

-Quand un apprend vous demande une explication en langue de famille, que lui dites-vous ?

Je vais lui répondre ou bien je vais interroger / demander ça à un camarade / à son camarade lui dire ça en arabe

-Vous n'utilisez pas la langue de famille ?

Si j'utilise l'arabe / je trouve pas de souci quand je répond à l'apprenant en arabe dialectal/

-Si par exemple l'élève dit en classe / شيخ حبيت نطلع لصبورة *(monsieur je veux passer au tableau)* comment vous réagissez ?

Parfois je leur demande de dire ça en français / ou bien comme on dit ça en français ? / je demande à tout le monde de me dire comment on dit ce qu'il a dit leur camarade en arabe dialectal / de me le traduire en français / comme ça au moins ils vont comprendre / puisque la traduction pour moi / la traduction c'est une source de savoir

-Pourquoi ?

La première des choses que j'ai à l'esprit / je reviens à mon enfance quand j'ai été enfant / j'étais un élève de septième année / alors mon père m'a acheté un dictionnaire français-arabe / un autre français-anglais anglais-français / qu'Allah eut son âme / alors puisqu'il était francophone / alors je le demande de m'expliquer quelques mots en arabe / alors lui il m'a jamais répondu / il a une seule réponse j't'ai acheté un dictionnaire va l' consulter / alors je savais pas toute suite / alors pour moi c'est une réponse de négligence / de me négliger / de laisser aller / alors après après plusieurs années / j'ai compris pourquoi il faisait ça / pac'qu'il voulait que en cherchant un mont / un mot pardon ce mot va t'être

---

[346] *Abu Al-Tayyib Ahmed ibn Al-Hussein (915–965 apr. J.-C., 303–354 après l'Hégire), plus connu sous le nom d'Al-Mutanabbi est probablement le plus grand poète arabe de tous les temps. Il vécut une vie courte et troublée d'environ 50 ans. Sa poésie a persisté grâce à son extraordinaire capacité à décrire les émotions humaines et à sa compréhension profonde de la vie.*

[347] *Cf.* Lorot, E., 2016, *Recension sur la Bordah ou l'éveil de l'âme* (Vol. I - 1ère partie), Copyright, « *Fondateur du rite chaféite (voy. chaféites) né 767 à Gaza, d'autres disent à Ascalon [Ashkelon, ville balnéaire en Israël] ou même au Yémen, vécut jusqu'à l'âge adulte dans la tribu bédouine des Béni-Hodhéïf et y acquit la connaissance de la langue classique pure, etc.*», p. 61.

gravé / à la tête de l'apprenant / va t'être gravé // mais si il me disait par exemple le mot je vais l'oublier surement

-Vous avez cherché dans quel dictionnaire français-arabe ou arabe-français?

Français-arabe / arabe-français / j'avais plusieurs dictionnaires que mon père m'a achetés à l'époque / alors ! la traduction c'est une source de savoir / quand on sait un mot ↑ la signification d'un mot français en arabe alors que comp[R]end / on comp[R]end / ce mot dans la langue maternelle et dans la langue étrangère qui est le français dans ce cas/ alors pour moi c'est un source de savoir puisque ça facilite la compréhension / ça/ ça donne/ je sais pas comment dirai-je ça ? // moi j'ai pas trouvé d' mots / c'est un avantage / pour l'apprenant c'est un avantage

-C'est pas un inconvénient ?

Non non ! c'est un avantage / c'est un avantage surement ! si je faisais pas enseignant de français, j'aurais aimé être un traducteur ou un interprète / c'est la vérité puisque l'interprétariat ou la traduction c'est tout un art / c'est tout un art / puisque vous allez pas traduire seulement les mots ou bien / vous allez traduire les sentiments parfois on traduit même des sentiments / la phrase elle est toujours ou bien une phrase elle est toujours polysémique / l'a plusieurs sens / d'accord ↑ pour moi c'est mon avis personnel un mot n'a pas de sens / le mot est polysémique / le mot n'a pas d' sens / la différence d'utilisation est change de signification selon l'utilisation alors pour moi la traduction tout un art pour traduire il faut être un artiste (rire) //

-Qu'est-ce que vous en pensez ?

Je trouve parfois elle facilite l'apprentissage / elle le facilite veut dire ça aide à apprendre une langue étrangère puisque ça reste toujours une langue étrangère / ce n'est pas une langue maternelle / c'est pour cela qu'on doit l'expliquer/ parfois par des mots traduits dans la langue maternelle de l'apprenant / on a pas le choix parfois / mais parfois utiliser trop la langue maternelle / ça gêne un petit peu ça gêne plutôt l'apprentissage

-La langue maternelle pour vous c'est quoi ?

La langue maternelle pour moi l'arabe dialectal et académique/ mais usuellement utilisé en classe c'est l'arabe dialectal

-Pourquoi ?

Écoutez la majorité des mamans sont des mamans inanalphabètes / un alphabète qui veut dire qui ne savent pas écrire ne savent pas lire comme le cas de maman par exemple / je suis issu d'une famille où le père était intellectuel / qu'Allah eût son âme / et la mère était analphabète mais me parlait avec quoi le papa était toujours absent et la maman elle est

toujours là d'accord ! / et la maman parle l'arabe dialectal pas l'arabe littéraire académique vous voyez ! alors nous sommes liés par cette / c'est comme le lait qu'on prend de sa mère / vous voyez / on apprend pas l'arabe académique à la maison chez nous on parle l'arabe dialectal.

-Vous pensez donc que l'arabe dialectal est la langue maternelle ?

Oui c'est la langue maternelle / quand on parle de la langue maternelle c'est la langue arabe dialectal beaucoup plus dialectal que académique / puisque l'arabe académique on l'apprend après / notre scolarisation

-Pour vous/ l'arabe dialectal c'est une langue ou dialecte ?

C'est un moyen de communication tout d'abord / l'arabe qu'on utilise en classe ça facilite la communication entre le professeur / l'enseignant et l'app[R]enant / c'est un moyen de communication / j'utilise autant que moyen de communication c'est tout /

-Pensez-vous que l'utilisation de la langue de l'élève facilite l'apprentissage de la langue française ?

Ouaih ↑ évidemment ça facilite l'apprentissage de la langue française / l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant facilite absolument l'apprentissage de la langue française

-Pourquoi ?

Alors ↑parce que pour apprendre une langue comme je t'ai dit tout à l'heure on doit la traduire la première des choses le premier acte / c'est traduire ce mot en arabe / alors parfois j'utilise dans les séances de production écrite par exemple / alors j'ai des élèves me demandent d'utiliser le dictionnaire alors je demande à quelqu'un d'aller les chercher de la bibliothèque alors avant qu'il sorte / monsieur n'oubliez pas on veut des dictionnaires français-arabe pour qu'ils traduisent / le premier acte utilisé par un apprenant c'est traduire dans sa langue maternelle / et c'est la langue maternelle dans un dictionnaire/ on trouve pas des dictionnaire français-arabe dialectal / arabe académique arabe littéraire d'accord ! c'est pour cela /

-Pourquoi vous dites dialectal ?

Dialectal offf // dialectal / le dialecte pa[R]c'que parfois nos élèvent même pas ne sont / même faibles en arabe académique littéraire / sont aussi faibles qu'en français que l'arabe académique / alors pour briser cet obstacle et un autre obstacle (rire) / on doit chercher le mot dans l'arabe dialectal pas l'arabe littéraire ou académique

-Si l'élève dit par exemple انا مفهمتش *(je n'ai pas compris)* l'émigration ?

Alors l'émigration / alors ils ont pas compris le mot émigration tu parlais de حراقة حرقة ***(émigration clandestine)*** / c'est quel mot c'est un mot dialectal alors

– **و علاش مقتلوش هجرة *(pourquoi vous ne lui avez pas dit Hidjra)***

حرقة و علاش مقتلوش هجرة مجاتش في بالي نكدب عليك ***(pourquoi je ne lui disais pas Hidjra puisque ce mot n'est pas arrivé à l'esprit)*** le premier mot que j'avais à la tête c'est حرقة ***(el harga)*** puisque c'est un mot utilisé par la société / c'est un mot répandu dans la société / c'est un mot utilisé beaucoup plus que هجرة/ هاجر يهاجرتبانلك واحد تقولو نروح نهاجر تبانلك شوي يفهمك بلي رايح تقطع بحر في فلوكا ورايح هدي هي directement بصح تقولو نروح نحرق يفهمك (***Hidjra / Hadjara Yohadjiro n'est pas assez clair alors qu'El harga explique la situation de quelqu'un qui prend un navire en traversant la mer)*** (rire) donc la langue de l'élève facilite énormément l'apprentissage du FLE dans les classes

-Est-ce que vous valorisez son utilisation en classe ?

Je valorise beaucoup l'utilisation de l'arabe dialectal dans certains cas / dans les cas de blocage surtout / on est dans une situation de blocage / on doit débloquer la situation coûte que coûte / on est obligé de passer à la langue dialectale on a pas le choix / mais dans la majorité des cas / j'aimerais bien parler en français explique en français car pour moi / car ça reste toujours l'apprentissage de la langue française / et restera toujours en français / on peut pas l'apprendre d'autres manières mais / c'est un moyen comment dirai-je de sauvetage / de secours qu'on utilise / parfois pour débloquer dans les situations d'extrême urgence (rire) //

-Dans quelles séances vous rencontrez ce genre de difficulté ?

Surtout dans la compréhension de l'oral

-Pourquoi de l'oral ?

L'oral puisque pour parler en français il faut avoir acquérir / avoir un vocabulaire riche/ acquérir beaucoup de mots dans cette langue mais puisque nos élèves lire/ lisent pardon / même les professeurs ne lit pas / ne lisent pas euh ! ne lisent pas alors/ les gens lisent de plus en plus moins on peut dire ça ? / alors puisqu'on lit pas on a pas de mots de nouvelles mots / alors on est obligé à passer à l'arabe parce qu'on a pas les moyens pour parler en français / on doit utiliser parfois un mot en arabe pour que le message passe / la compréhension de l'écrit aussi et dans la production écrite surtout

-Dans quel cas dans la production écrite ?

La rédaction nécessite des moyens linguistiques importantes / importants / des moyens linguistiques importants / mais nos apprenants sont dépourvus de ces moyens / n'ont pas les moyens concrètement / ils n'ont pas les moyens // on peut pas dire le contraire ou bien mentir à soi-même / nos élèves sont faibles très faibles / ils ont un moyen ou vocabulaire très pauvre / alors avec un vocabulaire très faible très pauvre pardon un vocabulaire très

pauvre / on peut pas nous sommes pas censés à faire une rédaction on ne peut pas l' faire / on n'a pas les moyens pour le faire ou bien ils ont pas les moyens pour le faire / alors je suis toujours dans ces séances je trouve toujours beaucoup de difficultés à gérer / j'explique quelques mots les mots clés par exemple / quand on parle par exemple de l'éducation physique / ils n'ont pas compris par exemple c'est un exemple / dans un sujet que j'ai fait avec les élèves essayez de trouver les mots clés / analysez le sujet de la production écrite / la situation d'intégration là vous avez par exemple vous allez me dire les bienfaits de / donnez-moi quelques arguments articulés par exemple par exemple / citons les bienfaits de l'éducation physique / ils n'ont pas compris c'est quoi l'éducation physique / et ici c'est la pratique sportive / ils n'ont pas compris / alors j'ai dû dire pratique sportive et pratique veut dire quoi ? alors j'ai dit ça directement تربية بدنية ***(éducation physique)*** directement éducation تربية physique هنايا فيزيائية

-Vous expliquez ici en arabe académique / pourquoi ?

Dans mon répertoire j'avais pas de mot en arabe dialectal / car c'est le premier mot qui se trouve en tête /

-Quand vous expliquez / vous trouvez de facilité en arabe dialectal ou classique ?

Personnellement en arabe classique / et pour l'élève c'est l'arabe dialectal / mais la pratique de classe / c'est l'arabe dialectal puisque beaucoup proche à l'élève que l'arabe littéraire /

Lycée : Nouis Abdelkader

E. 02

Grade : Enseignante coordinatrice

Durée : 25 min 33 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez en classe ?

(rire) espagnol (rire) / français c'est tout شوف انا ***(écoute-moi)*** / j'utilise l'arabe mais l'arabe lorsque je veux insulter / lorsque je veux(rire) لخاطر فهمتني ***(tu m'as compris car)*** / si je parle en français ils ne vont pas comprendre / لازم نعايرهم بالاخر ***(il faut que je les insulte)*** en arabe / donc le cours j'utilise pas l'arabe / j'utilise l'arabe seulement / قتلك ***(je t'ai dit)*** pour عارفة مانيش ***(je ne sais pas)*** pour crier en cas de عارف مانيش ***(je ne sais pas)*** / j'utilise pas l'arabe في ***(dans)*** l'cours impossible pourtant les élèves demandent ça / demandent

beaucoup de leur parler en arabe / بصح لاخر ***(mais)*** j'utilise pas ils doivent comprendre en français بصح ***(mais)*** l'arabe j' l'utilise dans des cas hors قاع ***(tout)*** le cours/

-A quelle fréquence ?

Je n'utilise pas l'arabe la plupart du temps / des fois des fois بلاك منيش عارف ***(je ne sais pas peut-être)*** / j' sais pas lorsqu'il ya un mot difficile que l'élève n'arrive pas à comprendre / même en français lorsque je lui donne plusieurs synonymes dans ce cas / je peux lancer le mot la plupart du temps / je demande à l'élève de me donner le mot en arabe lorsque ses camarades ne comprennent pas mais / lorsque même l'élève qui est compétent n'arrive pas à donner le mot en arabe n'arrive pas à comprendre le sens/ donc je lance le mot en arabe voilà / mais ça arrive beaucoup / هدي ***(cela)*** ça arrive beaucoup / ya bon la plupart bon bézef ! surtout هاد ***(cette)*** l'année avec les élèves que j'en ai là avec leur niveau ils te poussent ils te poussent à expliquer / des fois des fois /

-De quelle manière vous entamez le cours en classe d'un point de vue vocabulaire ?

Non en français / pour attirer l'attention de l'élève pour l'intégrer dans la situation que je vais présenter ↑ j'utilise le français j'utilise pas l'arabe / vous savez lorsque on essaye toujours de faciliter les choses comme il a dit bon l'inspecteur hier / il faut il faut essayer de vous mettre à la place de l'élève d'accord ↑ / donc le niveau de l'élève pour quel n'importe niveau / vous avez ou je sais pas tu dois te mettre à la place de l'élève / tu dois descendre l'échelle ↑ فهمتني ***(tu m'as compris)*** il faut descendre l'échelle pour arriver à comprendre ce que l'élève doit comprendre ou non /

-Comment réagissez-vous lorsqu'un apprenant utilise sa langue de famille en classe ?

Normal normal ↓ je ferai rien au contraire des fois / lorsque je fais une séance orale / les élèves essaient de parler en arabe dans ce cas je leur demande de / il parle هو يهدر ***(il parle)*** il présente sa phrase mois j / je refuse je leur demande / je leur dis c'est une séance de français c'est pas arabe / le but c'est que vous parlez en français même si c'était pas correct / mais si vous voulez casser le français facile / l'essentiel de parler en français/

-Vous tolérez l'utilisation des langues de famille ?

Normal normal même lorsque parfois je parle / premièrement l'élève son niveau il est vraiment bas / donc tu dois je peux pas crier sur un élève / parce qu'il a parlé en arabe c'est la langue maternelle / et en plus c'est la langue donc cette situation et dans cette région / c'est pas comme les autres régions / donc ici je peux pas l'obliger à se taire et de ne pas parler (rire) / il est présent en les classe / dans tous les cas il va essayer de se manifester d'une manière ou d'une autre / donc il se manifeste en utilisant des mots arabes / normal seulement le cours des fois lorsque je parle je dis une phrase / ils vont répondre en arabe

moi je leur dis mais c'est un cours français pas arabe / euh ! vous saisissez je pense ils vont essayer de / je peux pas effacer l'arabe de leur répertoire

-Que pensez-vous de l'intégration des langues de famille par les apprenants en classe ?

Je sais pas/ mais je pense que c'est normal/ je pense que c'est normal parce que entre eux ils ne peuvent pas se se / منيش عارفا ***(je ne sais pas)*** / discuter en français impossible c'est pourquoi je leur dis au début d'année ça c'est un stylo ↓stylo بصح هدا ***(mais cela)*** c'est en français ce n'est pas en arabe lorsque vous dites à ton camarade / stylo اعطيني ↑هدا ***(ce)*** stylo français راك تقولو اعطيهولي بالعربيا ***(tu lui dis donne-moi le style en arabe)*** متقولوش علاش / بصح نت راك تعرب فيه ***(mais tu es en train de l'arabiser / tu ne lui dis pas pourquoi tu l'arabises)*** directement tu me donnes / donne-moi le stylo donne زيدلو le stylo donc قوله ***(dis-lui)*** donne-moi le stylo غير زيدله ↓ ***(tu lui rajoutes)*** donne c'est tout donc on peut pas انا ***(moi)*** c'est normal je pense que c'est normal / c'est parce que la langue française pour les élèves / c'est pas le problème de l'arabe / problème c'est de la langue française عندها ***(elle a)*** pour lui il a le droit de parler en arabe / et pour lui il n'a pas une autre façon de s'exprimer à part l'arabe / انا ***(moi)*** je pense c'est normal / je les empêche انايا ***(moi)*** j'essaye de les empêcher lorsqu'on travaille un cours oral / l'oral / c'est dans ce cas ils essaient de présenter en arabe dans ce cas je les empêche / le cas du cours je dois les empêcher de faire ça / d'essayer de parler en français / mais à part ça j'ai pas le droit de les empêcher/ sont libres je pense ils sont libres / surtout que leur niveau ne leur permet pas de discuter en français avec leurs camarades / là il faut poser la question aux enseignants du primaire / انا ***(moi)*** je pense d'après mon expérience / je pense que le primaire a une influence sur les autres cycles / vraiment une influence sur les autres cycles // انا ***(moi)*** je pense il vaut mieux poser cette question pour les enseignants du primaire / c'est parce que lorsque j'étais / lorsque j'étais au primaire la base je l'ai pris du primaire je l'ai pas pris c'est les professeurs lorsque / d'après la frangine elle / je parle pas parce que ختي ولا ***(ce n'est pas parce qu'elle est)*** / je parle les parents d'élèves لي يهدرو على منيش نهدر لخاطر ختي ***(ils lui parlent)*** / donc قاع يحوسو هي تقريلهم ولادهم ***(ils veulent qu'elle enseigne leurs enfants)*** c'est parce que par expérience وعلابالهم شتا تخرج فهمتني ***(ils savent bien commet elle enseigne)*** l'expérience l'élève كي يخرج من عندها كي يطلع ***(quand ils passent au collège)*** les enseignants كون قاع / donc هدا هو ا ***(c'est ça)*** un bon niveau CEM ***يطلع مع (il passe avec)*** / شو ف انا نهار لي كنت نقرا انا ***(écoute moi quand j'étais élève j'ai trop aidé mes enseignants)*** les enseignants نتاع CEM و lycée ils m'ont rien donné عكس انا لي عطيتلهم انا لي / كنت نعاونهم en classe فهمتني هما ما عطاوني والو مزدولي ***(ils ne m'ont pas donné et ne m'ont rien rajouté)***

والو بلاك je sais pas بلاك ***(peut-être)*** des/ comme le discours / certaines notions on les a pas eues au primaire بلاك هما كملولي بصح باش تقولي بلي هما يعلموك ***(peut-être ils m'ont rajouté quelques choses mais ils ne m'ont pas appris la langue)*** la langue / la langue تتعلمها ***(tu l'apprends)*** au primaire انا تطلع بها ***(tu l'as apprise déjà)*** pour l'élève je peux rien faire فهمتني ***(tu m'as compris)*** انا ***(moi)*** j'en ai un programme pour améliorer leur niveau de discussion ou bien leur niveau de français / impossible de faire ça c'est parce que tu n'as pas seulement un élève en classe / on a beaucoup d'élèves on doit parler avec tout le monde / on doit travailler avec tout le monde et dans ce cas / et avec le programme on a pas l' temps déjà vous savez ça / donc on a pas l' temps/ c'est comme ça les choses ça se passe comme ça / le problème est le programme / il est vraiment chargé / et il te met dans une situation tu dois pas la dépasser tu dois pas la dépasser / je suis serrée / tu dois faire ce comme te dit / il faut pas faire autre chose / j'ai essayé une fois la dernière fois ça fait / les élèves je leur avais demandé conjuguez les verbes / de me trouver le verbe au conditionnel présent et le conditionnel passé / قاع ***(tous)*** les temps قاع جبوهم ***(ils ont trouvé)*** les temps le verbe هدا منا c'est quel temps قاع جابو ***(il a tout répondu)*** plus-que-parfait le plus-que-parfait تعرفو tu connais le passé composé / tu connais le présent / شنا جاب و علا ش راك تقولي بلي هدا ***(pourquoi tu me dis)*** plus-que-parfait conjugue le verbe au présent / il est au présent ? كمل ***(complète)*** au présent ***(il te donne)*** يعطيكle présent pourquoi vous dites que le présent c'est pas le présent / donc le conditionnel j'ai fait / j leur avais donné / je leur avais expliqué conditionnel comment ça se conjugue etc. / il y avait toujours le même problème / qu'est-ce que j'ai fait ? / je fais lorsque la même chose quand nous a fait au primaire/ les punitions que nous donnaient afin de faire bien apprendre / voilà ! je leur demande j je leurs avais demandé d'écrire cinquante fois le verbe هدا ***(ce verbe)*** au présent 50 fois conditionnel passé / conditionnel présent conditionnel passé / deuxième verbe conditionnel passé conditionnel présent / troisième verbe وصلتلهم ***(je leur exigeais)*** trois cent/ لا استغفر الله يا ربي و صلتلهم ***(je me trompe)*** 150 ***(je leur disais)*** غدوة جيبولي كا تبينه 150قلتلهم في ***(demain ramènerez-les bien écrits)*** 150 conditionnel/ euh ! bein jusqu'à maintenant les élèves lorsqu'ils voient le conditionnel présent ou conditionnel passé / ils me disent ça c'est le conditionnel passé / la meilleure méthode c'est de faire répéter de faire répéter / est amené l'élève à écrire ce qu'il / en écrivant ça / donc ça c'est un apprentissage qui est vraiment / je sais pas / il a de résultats et impossible de faire ça tous les jours↓

-Selon vous/ quel rôle didactique peuvent jouer les langues de famille en classe ?

Si on les utilise fréquemment en classe cela ça va aider / à s'échapper (rire) / l'élève de l'autre langue de la langue française / c' t'a dire on fait rien / si on va le laisser parler / elles aident mais pas toujours dans des cas qui sont difficiles / lorsque tu es dans une situation tu n'arrive pas à lui comprendre / à lui faire comprendre / qu'est-ce que tu vas faire ? / qu'est-ce que vous allez faire ? / vous êtes obligés la première des choses je demande à un élève à un autre de lui expliquer / c'est l'élève qui doit dire en arabe c'est pas moi / comment on appelle ça en arabe ?/ si les élèves n'arrivent pas à le dire en arabe / c'est moi qui va le dire / je suis obligé de l'utiliser en arabe //

-Est-ce que vous écrivez le mot ou le prononcez?

Jamais ↑ je le prononce

-En quelle langue vous le prononcez ?

Ça dépend ça dépend ! / si je trouve le mot (rire) je le prononce / mais la dialecte qui est beaucoup fréquentée عربيا شويا ***(un peu d'arabe)***

-Pourquoi l'arabe dialectal ?

J'ai dit je pense que ***(je ne sais pas)*** منيش عارفا / littéraire c'est pour moi un petit peu انا لي خطرات ***(parfois je connais pas le mot en arabe)*** le mot باللغة منعرفوش / j'utilise le dialecte parce que peut-être la plus proche انا ***(moi)*** l'explication la plus proche à l'élève je l'utilise / هدا ***(ce)*** le mot lorsqu'il n'arrive pas à expliquer et je le trouve ici je le prononce /

-Pourquoi vous dites dialecte ?

Je le dis comme ça (rire) / c'est parce que c'est facile à le transmettre

-Comment procédez-vous lorsque vous utilisez les langues de famille en classe ?

Je porte jamais le mot au tableau / je le prononce / j'ai écrit pas au tableau / cela ne veut dire pas que je ne parle pas arabe / le cours je ne parle pas le cours en arabe /

-En dehors de la classe / si l'élève vous demande une explication en arabe / vous lui dite en arabe ou en français ?

L'explication لا ***(ou)*** j'essaie de le faire expliquer en français بصح ***(mais)*** si فيه بلي راه شوي نشوف ***(s'il n'a pas compris)*** je l'explique en arabe

-Pouvez-vous m'expliquer un cas ou une situation où l'élève avait du mal à comprendre un mot ou une phrase ?

// والله ماني عاقلة ***(je m'en souviens pas)*** pour le moment / منيش ***(je ne me rappelle pas)***

-Si un élève vous dit نطلع للطابلو اشيخة *(je passe au tableau)* comment vous gérez cette situation ?

Je laisse يطلع للطابلو ***(il passe au tableau)*** (rire) / je dis rien !

-يقولك اشيخة فهميني *(il vous dit : expliquez-moi)*

il me dit اعطيلي بروسا باش افاسي ***(il me dit donnez moi la brosse pour effacer le tableau)*** le tableau / je dis rien

-Vous la traduisez en français ?

J' dis rien ! / parce que c'est bon ça y est ! / je leur donne c bon ! ***(il me dit souvent)*** يقوليى دايمن اعطيلي ***(donne-moi)*** stylo / qu'est-ce que je lui dis / elle peut dire ça en // devenu chez l'élève automatique / comme ça ça me perdre du temps / j'ai dit plusieurs fois essayez de parler en français / chaque année au début d'année je fais tout un discours sur le français et l'arabe maint'nant c bon / vous connaissez l'arabe وحنا ***(nous)*** on veut apprendre autre chose / et si j'aurais l'occasion d'apprendre une autre langue/ moi aussi je vais l'apprendre je donne l'exemple de moi –même / mais l'élève كاين لي جي يقولك ***(il ya celui qui dit)*** donne-moi le stylo ولا ***(ou)*** donne-moi la brosse ولا ***(ou)*** je peux effacer le tableau

-Vous lui répondez en quelle langue ?

En français /

-Quand un apprenant vous demande une explication en langue de famille, que lui dites-vous ?

Des fois je demande à son camarade si si son camarade est présent/ je demande si vous avez compris ça en français / c'est de lui expliquer sinon moi qui va expliquer en arabe bien sûr !

-Qu'est-ce que vous pensez de l'utilisation de cette langue par l'élève en classe ?

Je pense que c'est une situation normale / si on vu le niveau des élèves je vois que c'est une situation normale / on peut rien faire / on peut rien faire c'est tout ! هي ***(cela)*** dans un autre état / dans une autre situation c'est grave علابالك ***(tu sais !)*** que l'élève jusqu'à maint'nant en terminal ou bien en deuxième année/ ou bien en première année/ il n'arrive pas à parler correctement le français c'est parce que il a eu suffisamment il a eu normalement suffisamment de bagage / بصح ***(mais)*** ça dépend l'enseignement qu'il a eu avant/ فهمتني ***(tu m'as compris)*** aussi surtout l'environnement هي ***(c'est)*** normalement c'est grave/ mais pour moi puis'que je connais mes élèves / je connais la situation comment ils ont passé les années passées/ déjà en deuxième des classes مساكين ***(ils ont un niveau faible)*** ont même pas des enseignants qui sont compétents/ ↓يتمسخروا ***(ils ne sont pas sérieux)*** / ils ne présentent pas bien aux élèves off ! c'est une situation ***(malheureusement on ne peut rien faire)*** الله غالب شباغي دير الله donc d'un point de vue de l'enseignant c'est grave/ et d'un point de vue de l'enseignement c'est normal /

-Pensez-vous que l'utilisation de la langue de l'élève facilite l'apprentissage de la langue française ?

Il va pas apprendre comme ça / le fait d'utiliser / s'il ya un professeur utilise l'arabe souvent en classe en expliquant le cours je trouve que c'est pas positif pour l'élève / c'est pas bien faisable قاع ***(tout)*** / ça peut aider les élèves mais d'un autre coté il va pas s'améliorer /

-Pourquoi il ne s'améliore pas?

On veut un passage d'une langue à une autre / on veut un passage mais s'il va rester toujours avec cette langue et utilise toujours cette langue comme ça / il n'avance jamais il n'avancera jamais /

-Donc / généralement il n'aide pas mais dans certaines situations aide ?

Lorsqu'il bloque mais d'utiliser à tout le temps en classe / cela porte un effet négatif / il ne peut pas aider l'élève à améliorer sa langue /

-Merci beaucoup Madame !

Je vous en prie !

Lycée : El Mossalaha-Tissemsilt

E. 03

Grade : Enseignante coordinatrice

Durée : 18 min 58 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez en classe ?

En classe / en général / صح ***(d'accord)*** en tant que je suis prof de français en général j'utilise la langue française pas plus mais des fois ↑ / des fois si je trouve une difficulté d'expliquer le mot en français ou il ya une ambiguïté pour les élèves / l'explication de mots↓ soit ↑ j'essaie de dessiner l'explication de mot / ce n'est pas le mot / je peux pas dessiner le mot soit l'explication soit j'essaie de parler en arabe l'arabe classique et des fois même j'utilise l'arabe dialectal / le dialecte c'est ça !

-A quelle fréquence ?

Non ! en général je dis la vérité euh ! / c'est plus que la vérité avec les langues avec les classes langues étrangères et les classes scientifiques / j'utilise le français le français↑ c'est rare par exemple pendant une semaine ou quinze jours / je peux prononcer un ou deux mots en arabe

-Quel arabe ?

Des fois c'est l'arabe classique / des fois c'est l'arabe dialectal

-Quel arabe qui domine en classe ?

En général les élèves / si je parle de l'élève l'élève ↑ il me répond des fois avec l'arabe dialectal / l'arabe familial utilisé entre / mais pour moi moi j'ai dit j'utilise l'arabe classique mais quand j'ai dit j'utilise ça c'est une déclaration normalement / je suis prof de français normalement je parle la langue française / mais j'ai dit je peux expliquer un mot en arabe classique / la langue classique c'est-à-dire je peux faire mais ce n'est pas toujours / j'ai dit c'est rarement avec les langues les classes des langues étrangères et les classes scientifiques / mais avec les classes littéraires ↓ toujours je trouve un grand problème / pourquoi ? pac'que le niveau est faible / c'est pour ça j'essaie d'utiliser la langue arabe / c'est ça !

-De quelle manière vous entamez le cours en classe d'un point de vue vocabulaire ?

En général / j'utilise la langue française / j'ai dit quand je vais expliquer des mots difficiles j'utilise l'arabe / je peux pas commencer la leçon en arabe / c'est l'impossible non ↑ non !

-Pour quel objectif ?

Mon objectif c'est enseigner la langue française c'est ça ! / et pac'que je suis au lycée et je suis pas au primaire / et je suis pas au / pour moi c'est ça mon but /

-Comment réagissez-vous lorsqu'un apprenant utilise sa langue de famille en classe ?

La vérité normal ! ma réaction toujours je dis répète essayez de répéter en français / qui veut l'aider par exemple aidez vos camarades de parler en français / c'est ça ma réaction / j'interdis pas l'élève parler en arabe la vérité //

-Vous tolérez l'utilisation de l'arabe ?

Oui ! ouaih ↑ la vérité ça c'est c'est vrai ouaih ↑ mais j'essaie toujours surtout pour les classes langues de / j'essaie toujours de de parler en français et demander à l'élève de parler en français /

-Si l'élève vous dit *(Madame je veux effacer le tableau)* شيخة حبيت نطلع نمسح طابلو / quelle est votre réaction ?

Des fois / je dis répète la demande en français des fois moi que je corrige la phrase en français / c'est ça ! c'est d'après l'élève si je sais très bien que l'élève savent bien que il peut parler en français dans ce cas oui !

-Que pensez-vous de l'intégration des langues de famille par les apprenants en classe ?

انا ***(moi)*** pour moi l'utilisation de la langue maternelle en classe c'est c'est pour moi je pense c'est important / pourquoi ? pour moi c'est important / on parle pas toute la séance

avec la langue maternelle / mais on essaie d'expliquer les mots difficiles avec la langue maternelle / pour moi c'est important /

-Les mots que vous expliquez/ est-ce que vous les portez au tableau ou les prononcez ?

Non en général je les prononce / je prononce le mot / oralement c'est-à-dire //

-En quel arabe ?

En général classique / si l'élève ne j'explique pas moins le mot des fois j'essaie de dessiner / et un élève en classe il va prononcer le mot avec sa langue maternelle ou l'explication avec sa langue maternelle / c'est ça !

-Quel arabe qui arrive à l'esprit en premier lieu quand un élève vous dit « émigration »?

Écoutez // la vérité si je parle de moi-même moi des fois des mots en français j'arrive pas à expliquer en arabe / j'essaie de donner l'explication en français / et je laisse l'élève qui va réponde ou qui va donner la réponse en arabe // la première des choses j'essaie d'expliquer le mot en français je simplifie l'explication / j'essaie de donner des mots simples c'est ça ! pour expliquer le mot c'est après ↓ toute la classe زعما ***(soi-disant)*** n'arrive pas à comprendre le mot / dans ce cas j'ai j'ai / soit je donne le mot en arabe / en général j'ai un élève qui est meilleur en classe / il prononce le mot en arabe / c'est ça !

J'explique le mot "émigration" selon d'après le contexte / si je veux donner à l'élève l'explication de حرقة ***(émigration clandestine)*** / je lui donne c'est illégal / c'est quelque chose qui est illégal / si je veux expliquer partir à un autre pays / j'explique le mot avec le sens exact / c'est-à-dire je peux pas j'ai deux définitions

-Quand l'élève vous salue en classe / il vous dit سلام عليكم *(salut)* est-ce que vous lui dites سلام ou bonjour ?

En général/ je dis bonjour / écoutez pour mes élèves ça ↑ je parle de mes élèves / dans un autre contexte avec mes collègues en général / je dis سلام سلام عليكم ***(salut)*** normal mais avec mes élèves toujours j'essaie / je ne dis pas ne dis pas en arabe non mais je réponds en français directement ↑/ c'est ça !

-Selon vous quel rôle didactique peuvent jouer les langues de famille en classe ?

Pour moi la fonction de la langue maternelle qui est dialecte / pour les kabyle c'est tamazight / pour les Chaoui c'est Chaouia / pour un Mzabi c'est Mzabia

-Dans votre classe / est-ce qu'il ya cette diversité ?

Il ya un seul garçon kabyle / et toute la classe qui parle l'arabe

-Quel est le rôle de ces langues en classe ?

Pour moi ↑ le rôle des langues maternelles a un rôle important / pourquoi ? / c'est un rôle important pourquoi ? C'est essayer de simplifier le sens les mots difficiles / en général j'explique pas la leçon avec la langue maternelle / j'explique j'ai dit des mots ↓ soit moi-même soit l'élève qui va prononcer le mot avec sa langue maternelle //

-Comment procédez-vous lorsque vous utilisez les langues de famille en classe ?

J'essaie d'expliquer un ou deux mots pendant une séance / une heure par exemple un ou deux mots pour que le sujet ça sera facile ou clair c'est ça ! / aussi / j'essaie d'expliquer premièrement par exemple moi j'explique pas la leçon en arabe ↑ j'explique la leçon en français la langue française mais / des fois si je trouve le mot est difficile pour l'élève / qu'est-ce que je vais faire ? / Je lui expliquais en français j vais simplifier le mot si les élèves n'arrivent pas à comprendre le mot/ dans ce cas dans ce cas j'essaie soit je demande à un élève en général j'ai un ou une élève qui sont meilleurs في ***(dans)*** l'explication et tout / dans ce cas je demande à un élève de parler en français plutôt de parler en arabe d'expliquer le mot en arabe / soit en arabe classique soit en arabe dialectal / c'est tout ! sinon si tout le monde me regarde comme ça sans comprendre le mot / dans ce cas je prononce le mot en arabe

-Dans les activités de groupe / vous parlez aux apprenants en quelle langue ?

Je parle en français soit en groupe soit deux deux soit un seul élève / en général ↑ en français.

-Pouvez-vous m'expliquez un cas ou une situation où l'élève avait du mal à comprendre un mot ou une phrase ?

صح ***(d'accord)*** par exemple le mot millénaire / en général les élèves ne savent pas qu'est-ce qu' ça veut dire millénaire / même moi la vérité (rire) / je sais pas comment expliquer le mot en arabe moi-même / j'ai cherché j'ai trouvé le mot c'est حقبة ***(période)*** / j'ai cherché j'ai trouvé comme ça millénaire c'est حقبة ***(période)*** une période de temps / moi j'ai expliqué le mot millénaire c'est une période de temps / j'ai essayé d'expliqué en français mais tout le monde me regarde comme ça qu'est-ce ça veut dire millénaire personne ne réagisse / donc dans ce cas là qu'est-ce que j'ai fait ? / J'ai dit vous comprenez qu'est-ce que ça veut dire حقبة ***(période)*** mais le problème ce que même en arabe l'élève n'arrive pas à comprendre / qu'est-ce que ça veut dire même en arabe classique ! / et dans ce cas / qu'est-ce que j'ai dit / allez-y chercher à la maison qu'est-ce que ça veut dire le mot millénaire ?/ moi je suis là prof de français ce n'est pas professeur d'arabe / c'est ça ce que j'ai fait ! ↓

-Mais après quelle est l'explication qu'ils vous ont donnée ?

Ils m'ont donné une explication en langue arabe classique.

-Quand un apprenant vous demande une explication en arabe dialectal / que lui dites-vous ?

En général / les élèves ne demandent pas ça en général non ! non ! / mes élèves ne demandent pas ça / toujours ils essaient de comprendre surtout pour les langues pour les scientifiques / ils me demandent madame parlez en arabe toujours je réponds moi je suis prof. de français

- le tableau يقولك افاسي *(il vous dit j'efface le tableau)*

En général/ j'essaie de corriger le mot

-(il vous dit je veux changer ma place) **حبيت نتحول للبلاصة اخرى**

En général / je dis tu demande en français / je dis comme ça tu change ta place mais une autre fois tu parles en français / des fois comme ça !

-Qu'est-ce que vous pensez de l'arabe dialectal par les apprenants en classe ?

Normalement ↑ en général moi j'accepte pas en général pourquoi ? / des fois j'accepte l'utilisation de l'arabe familial ou dialectal ou l'arabe classique dans le cas où le mot est difficile / mais il faut que passe à d'autres points c'est normal / c'est pas la peine de perdre de temps d'expliquer le mot je demande à un élève allez-y tu donnes à vos camarades l'explication en arabe و ***(et)*** ça y est ! / c'est ça mais il est très important la vérité d'utilisation de la langue maternelle en classe / pourquoi ? / ***(moi)*** انا pour moi c'est comprendre la leçon / ce n'est pas expliquer la leçon en arabe non / ce n'est pas tous les mots des fois on appelle les mots clés / un mot clé des fois un mot à partir de ce mot là / l'élève peut comprendre tout la séance toute la séance plutôt

-Quelle langue maternelle pour vous ?

La langue dialectale ou l'arabe familiale ou l'arabe classique/ c'est un moyen c'est tout/ انا ***(moi)*** pour moi l'essentiel c'est utiliser l'arabe / comme nous sommes pays arabe/ c'est l'arabe soit l'arabe classique soit l'arabe familial / moi je dis l'arabe / mais à Tizi-Ouzou n'utilise pas l'arabe en classe / ils utilisent le tamazight / on dit la langue maternelle pas l'arabe c'est mieux !

-Pensez-vous que l'utilisation de la langue de l'élève facilite l'apprentissage de la langue française ?

Pour moi ouaih ! ça facilite oui/ l'apprentissage mais j'ai dit ce n'est pas utiliser par exemple / la langue arabe toute la séance non ! c'est je suis contre la vérité / moi je suis avec l'utilisation dans des cas urgentes / cas urgent par exemple dans des cas un cas par

exemple / un cas par exemple d'un mot difficile ولا ***(ou)*** un cas urgent c'est tout / un cas où je peux pas expliquer le mot

-Pourquoi ?

Tout simplement on minimise l'utilisation de la langue familiale / ولا ***(ou)*** l'arabe classique ولا ***(ou)*** tamazight / on minimise tout simplement / pour apprendre une langue il faut parler avec la langue même / si je veux apprendre le français je parle en français / j'essaie de trouver l'explication pour quelques mots difficiles / c'est c'est c'est pour ne pas perdre de temps c'est tout //

-Merci beaucoup Madame

Pas de quoi au contraire والله ***(dieu)*** pas de quoi

Lycée : Saâd Dahlab Laayoun-Tissemsilt

E. 04

Grade : Enseignante coordinatrice

Durée : 32 min 36 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez en classe ?

Les différentes langues que j'utilise en classe / bon ↑ / moi je fais la langue française / en ça où c'est-à-dire dans la situation de blocage j'utilise d'autres langues comme anglais / ça y est où je trouve pas les moyens ou l'élève n'arrive pas à trouver c't'a-dire à comprendre ou bien je débloque parfois la situation par un mot en arabe

-Quel arabe ?

La langue je sais pas moi quel arabe / la langue enseigné / ça dépend la situation parfois moi je dis à un élève de troisième année c' t'a dire je lui donne le mot comme ça / je sais pas moi le jour de l'examen il rencontre le même mot un mot clé dans le sujet de bac ou bien / le mot sera clair pour lui / pour moi je trouve que / j' sais pas moi ça aide l'élève / j'aide indirectement l'élève.

-A quelle fréquence ?

Je préfère expliquer le français par le français / moi je suis contre apprendre une langue par une autre langue / c'est inutile mais ↑ je répète dans la situation du blocage j'utilise beaucoup plus anglais / c' t'à dire moi c'est une langue étrangère comme le français est proche / parfois l'arabe puisque on est des arabes les apprennent comprennent mieux la langue / j' sais pas moi l'arabe littéraire parfois ça dépend la situation ça dépend la

situation / moi ce qui m'intéresse / je sais pas moi / c'est transmettre le message à l'élève faire sortit ou sauver l'élève de cette situation du blocage

-De quelle manière vous entamez le cours en classe au point de vue vocabulaire ?

C'est le français non non / je commence par le français c't'à dire j'attire l'attention de l'élève à partir d'une situation vécue ou bien pour l'emmener / pour mettre l'élève dans la situation et commencer le cours / pas avec une autre langue jamais c'est français je commence par le français pour faire le cours en français / c'est pas possible de commencer par le français par une autre langue c'est pas possible

-Pour quel objectif ?

Pac' que je trouve c'est pas possible / il n'est jamais possible d'apprendre une langue par une autre / tout simplement d'ailleurs je trouve que j'utilise une fois ou deux fois l'arabe / je m'habitue à l'utilisation de l'arabe alors que les pas faire je sais pas je veux pas dire / c'est dire interdit d'utiliser l'arabe dans le cours de français sauf dans des cas exceptionnels / mais je suis contre / je trouve pas qu'il y ait utile je trouve pas qu'il y ait utile vraiment / je fais un cours de français je commence en français ↑ / je sais pas moi déjà notre objectif c'est préparer l'élève / préparer l'élève c't'a dire en tant qu'être un apprenant autonome dans une situation de communication / je sais pas moi je suis contre le français c'est le français / je n'utilise pas l'arabe et je suis contre complètement complètement !

-Comment réagissez-vous lorsqu'un apprenant utilise sa langue de famille en classe ?

Bon ↑ moi je recommande à mes élèves de ne pas utiliser l'arabe d'utiliser le français avec les fautes avec les erreurs / pac'qu' on est là pour apprendre on se corrige ↑ donc chacun d'entre nous peut commettre des erreurs des fautes on se corrige et on apprend de nos élèves nos fautes ↑ je corrige l'apprenant / mais je suis contre l'utilisation de l'arabe la même chose il faut pas bon / les élèves ou les apprenants l'utilisent il est interdit strictement interdit d'utiliser l'arabe / j'accepte si l'apprenant c' t'a dire jette temps en temps un mot en arabe c'est normal ↑ pac'que je sais pas moi la langue de l'entourage surtout /

Normal pac' qu'ils sont habitués à l'arabe ils sont habitués mais par le temps la première séance non ↑ attention il faut pas ne pas utiliser l'arabe en classe / en français demandez comment on dit ça demandez comment on dit ça demandez le mot au professeur ou à une camarade de classe la deuxième la troisième dont ça y est l'élève s'habitue ou il limite cette mauvaise habitude / je recommande à l'élève à parler le français puisque on est dans une séance de français / parlez en français et même l'utilisez ailleurs en dehors de la classe // c'est normal d'utiliser ou de jeter des mots en arabe mais on est là pour c't'à dire former

l'apprenant / de le faire sortir et limiter cette habitude d'utiliser l'arabe ou jeter des mots dans la séance le cours de français /

-Que pensez-vous de l'intégration des langues de famille par les apprenants en classe ?

C'est inutile / par exemple dans un cours de français d'utiliser le tamazight ou l'arabe / c'est inutile complètement inutile / c'est la même chose avec l'arabe / c'est la même chose avec l'arabe / moi je vois qu'il faut apprendre une langue par elle-même / c't'à dire la même langue pas par une autre langue je sais pas moi / c'est inutile / inutile complètement inutile / je sais pas pac'que l'apprenant n'apprend rien à travers ↑ces habitudes non il est inutile pour l'apprenant / utiliser amazight pour parler français ou bien arabe pour apprendre tout français // il n'apprend rien comme ça (rire)

Le français s'apprend par le français par le français / on cherche des moyens à transmettre par le français même c'est-à-dire des procédés explication / je cherche je trouve des moyens pour transmettre mon message / mais pas l'arabe / pas une autre langue ni l'arabe ni autre langue / je débloque une situation pac'que je sauve l'élève je dis toujours / il apprend un mot peut-être il le rencontre un autre jour mieux que rien il n'apprend rien // Quand il s'agit d'un blocage ça y est j'essaie plusieurs moyens / mais rien ou il n'a pas compris il n'a pas pu puis j'ai le mot je sais pas moi ↑ je débloque je débrouille (rire) //

-Pourquoi vous pensez que ces langues sont inutiles ?

Je pense qu'il n'est pas possible d'apprendre une langue par une autre pourquoi ? / Pac' que quand il rencontre une par exemple se retrouve dans une situation ou de communication par exemple / il apprend là dans une situation de communication / ولا ***(ou)*** il doit répondre en français il subit des questions je sais pas moi / sur des communications des contacts avec des étrangers / il fait réflexion il fait penser toujours aux mots arabes qu'il a utilisé en classe / donc c'est inutile / par exemple je sais pas moi / son ami qui est en contact avec lui ça français par exemple / parce qu'on prépare l'apprenant à des situations de communication / alors il fait une communication avec un français ou je sais pas moi ou un étranger / est-ce est-ce que il peut utiliser l'amazight ou l'arabe en correspondant avec cette personne / est-ce que c'est utile ? / il est inutile il est complètement inutile donc je trouve que c'est pas possible / pac' que notre objectif c'est le préparer pour des situations de communication / afin de trouver un apprenant authentique ou je ne sais pas ↓ ou autonome si vous voulez !

-Selon vous / quel rôle didactique peuvent jouer les langues de famille en classe ?

D'ailleurs dans ma classe / il n'y a pas de Kabyles j'ai pas vécu le cas en classe n'y pas d' Kabyle // il n'ya que des arabes / je ne trouve pas / non non non ↑ aucune importance / une autre langue vivante comme anglais ça aide

-Pourquoi ?

Dans la didactique ça aide dans une autre discipline / je trouve que les langues sont proches / c't'à dire parfois on trouve des termes en commun entre anglais et français parfois espagnol on trouve des choses en commun / parfois l'élève ne comprend pas / je sais pas moi un terme ou un mot en français il le comprend en anglais / parfois il ya des élèves qui trouvent que que l'anglais l'anglais est plus facile / ils utilisent l'anglais pour comprendre mieux le français / mais amazight arabe non ↑ c'est je sais pas moi la nature de la langue n'est pas comme français / français anglais sont presque de la même nature sont proches mais arabe amazight je trouve pas / arabe dialectal non (rire)

-Comment procédez-vous lorsque vous utilisez les langues de famille en classe ?

Je n'utilise pas / j'utilise les procédés d'explication par exemple j'illustre par des exemples / bon ↑ premièrement je convoque des synonymes / ensuite je passe à autre moyen comme illustration / j'illustre par un exemple un exemple de la classe ou une image / ou bien j'utilise la comparaison je compare deux choses

-Si vous utilisez toutes ces procédures et l'élève n'arrive pas encore à comprendre / que faites-vous ?

Ça c'est la situation de blocage / là je débloque là je débloque (rire) j'utilise d'autres moyens // par exemple les synonymes / d'autres mots / reformulation / j'illustre il n'a pas compris avec l'illustration/ c'est pas l'illustration je passe je compare je fais la comparaison entre la chose que ↑ je vais expliquer et une autre chose/ il n'arrive pas encore à comprendre l'anglais (rire) j'invite l'anglais ↑

-Si vous utilisez l'anglais et l'élève n'arrive pas à comprendre/ que faites-vous ?

Il n'a pas compris bien / on est arrivé à la situation de blocage de débloque (rire) je débrouille en arabe ↑

-Quel arabe ?

Ça dépend parfois dialecte parfois je sais pas /

-Par exemple l'élève vous dit مفهمتش اشيخة *(je n'ai pas compris madame)* l'émigration واش هي ?واش تقوليلو *(qu'est-ce que vous lui dites ?)*

Clandestine l'émigration normalement le mot est simple / quitter le pays / c'est / comment on appelle quitter le payer ? Sortir vers l'étranger / chercher une autre vie / ils comprennent ça c'est mon expérience (rire)

– قولك مفهمتش ***(il vous dit je n'ai pas encore compris)***

J'ai pas compris ↑ sortir du pays / de quelle façon ? légale illégale ? Je sais pas moi parlons de l'émigration l'émigration clandestine / chercher le bonheur hors pays / aller vers l'Europe / aller vers l'Amérique / comment on appelle ça ? sortir du pays /

Quand vous ne sentez pas à l'aise dans votre pays que vous faites ? Qu'est-ce que vous faites ? / On sort madame on sort madame vers l'étranger / en restant en Algérie / Si ça y est / c'est tout ça / n'a rien fait donc j'utilise / écoutez ! écoutez !

-Quel mot arabe qui vous arrive à l'esprit quant vous expliquez le mot émigration ?

Encore d'autres moyens les Algériens qui vivent à l'étranger / les Algériens un ami qui vit à l'étranger / il n'est pas en Algérie / il n'est pas dans le pays // comment on appelle ça ? ça c'est l'émigration / sortir vers l'étranger / je laisse cette solution à la fin / c'est la dernière حرقة / هجرا هجر ***(harga/ hidjra hidjra)*** je demandais est-ce que l'émigration clandestine ou non ? s'il s'agit de l'émigration clandestine / parce qu'il ya deux types / l'émigration clandestine je dis directement حرقا ***(émigration clandestine)*** / au contraire au contraire ils comprennent mieux ! // écoutez-moi هي ***(cela)*** pour pour j' sais pas moi / pour bien exprimer ou bien transmettre ou bien il vaut mieux utiliser le dialecte /

-Pourquoi le dialecte ?

Pac'que les élèves ils se retrouvent mieux / ils comprennent facilement // pac'que pac'que entre nous-mêmes dans la matière / c't'à dire l'arabe ils ne comprennent même ils ne comprennent pas la langue maternelle / ils expriment je sais pas moi / la même faiblesse les mêmes difficultés dans la langue maternelle / la souffrance و ***(et)*** la difficulté elle n'est pas seulement dans la langue étrangère / mais beaucoup plus dans la langue étrangère mais même aujourd'hui / souffrent les apprenants souffrent même dans la langue maternelle/ ils ne maîtrisent même pas la langue maternelle / Je sais pas / pourquoi il ya des problèmes

-Pourquoi vous dites que l'arabe de l'école est la langue maternelle ? On ne dit pas chez nous *(thé en arabe classique)* شاي mais لاتاي *(thé en dialectal)*.

(rire) pac'que parlons de l'entourage / c'est ce qui existe / dans notre famille / j'ai dit que les apprenants trouvent des difficultés même dans la langue maternelle / ils ne maîtrisent même pas la langue maternelle // Alors là la langue étrangère nous avons de grande difficulté dans la langue maternelle et étrangère / alors le dialecte nous sauve / ils se retrouvent mieux je sais pas moi / ils sont habitués à cause de de l'entourage / ils ne parlent que le dialecte ↑ en famille dans la rue dans c'est la majorité / la plupart du temps nous avons une heure en classe / la séance arabe par exemple / il répète je sais pas moi la langue maternelle mais c'est la langue de l'établissement / français ils parlent le français dans le

cours de français c'est seulement ensuite quand il sort ça y est / il efface ou il oublie tout / pac'qu'il n'utilise pas cette langue dehors alors que notre objectif ↑ c'est normalement c'est utiliser cette langue qu'on est en train d'apprendre en classe / utiliser dehors c'est ça notre objectif / malheureusement malheureusement même en classe il utilise normalement / il est interdit de l'utiliser en classe l'arabe dialectal / même par exemple en arabe on est un cours de mathématique / on fait un cours de philosophie parfois on trouve des professeurs qui utilisent dialectal pour exprimer expliquer le cours oui ou non ? / les élèves qu'est-ce qu'ils font ils s'habituent / excusez-moi pour cette mauvaise habitude / ils s'habituent dans la rue c'est le dialectal / en famille c'est dialectal / dans la maison en classe dans le cours de philosophie / dans le cours de math par exemple les prof de math j'ai rien contre les prof de math / mais en général ils utilisent le dialectal alors arabe dialectal donc / comment voulez-vous que l'apprenant apprenne euh ! la langue correcte /

-Pouvez-vous m'expliquer un cas ou une situation où l'apprenant avait du mal à comprendre un mot ou une phrase ?

Ça arrive beaucoup / surtout ici à Laayoune ne comprennent pas facilement / ils demandent les apprenants / demandent l'explication en arabe //

-Vous avez un texte dans le manuel dont le titre « faut-il dire la vérité au malade » (l'élève vous dit je ne l'ai pas compris) يقولك انا مفهمتهاش واشهي personne cancéreuse ? ولا يقولك انا حبيت افاسي tableau *(je veux passer au tableau)*

Je lui corrige / je corrige l'élève a dit n'effacer le tableau / madame est-ce que j'efface le tableau ? Par exemple je corrige l'apprenant // il ya un élève qui est très très bon en français / mais n'utilise pas le français ne parle pas / l'écrit il est très bien mais l'oral ne parle pas français /il utilise beaucoup l'arabe en classe / Aimad stp pas en arabe en français / tu peux le faire tu es très bon en français / oui madame je peux pas madame / essaye essaye utilise faux / c'est pas un problème je te corrige / utilise français oui madame d'accord excusez-moi madame / d'accord par exemple les élèves utilisent le tutoi[j]ement avec moi / (rire) je les corrige à chaque fois

-Pourquoi le tutoiement ?

Je sais pas moi peut-être ils me trouvent jeune (rire) proche /

-Cela n'existe pas dans leur langue maternelle

L'apprenant a appris que le vous c'est le pluriel et le tu / donc il comprend pas encore la distinction

-Comment la situation a été gérée ?

J'ai pas des problèmes dans le tuto[j]ement / mais je corrige mes apprenants / demain quand il sort ou il va à l'université / il n'utilise pas le tutoi[j]ement avec un professeur ou bien je ne sais pas un inspecteur ou bien / il se rappelle que madame m'a appris ça / oui c'est vrai même parfois parfois / j'apprends des choses aux élèves à chaque fois / ne dites pas par exemple le matin me disent bonjour ou un après midi ils me disent bonsoir à chaque fois / je les corrige ↑ c'est pas bonsoir c'est bonjour bonjour ↑ non madame Ah non madame c'est le soir comment ça / c'est bonjour ?/ à partir de 18h qu'est-ce qu'on fait ? on est en train de faire français / oui madame donc le soir c'est à partir de 18h pas maintenant d'accord madame ↑/ il ya des élèves apprennent ça et d'autres non qui gardent la même idée/ bonjour ou à une heure ou treize heure c'est bonsoir / mais par le temps ces élèves ont changé l'idée par eux-mêmes ça y est moi / j'utilise la répétition quelques fois pas chaque fois pas à chaque fois bonsoir bonsoir / par le temps l'élève s'habitue à dire bonsoir bonjour c'est on se rencontre / c't'à dire avant 18h donc toujours bonjour/ il n'ya pas le bonsoir / le soir commence à partir de 18h ça y est /

-Quand un apprenant vous demande une explication en arabe dialectal/ que lui dîtes-vous ?

Non ↑ ça m' dérange (rire) ↑ franchement / quant je suis arrivée pour la première fois travaillais ici à Laayoune / j'avais une classe 3 ème année science là où quand j'entre à la classe je commence à parler à mes apprenants / pas le premier contact mais c'est dans les premiers moments / madame s'il vous plait ↑la professeure qui était avant vous / elle nous expliquait en arabe / euh ! madame pardon on a pas compris / à la fin du cours quand je demande quelque chose exprime non ! on a pas compris pourquoi ? / où est le problème ? qu'est-ce que vous n'avez pas compris ? D'accord ! je répète euh ! dans cela explique expliquez l'eau par l'eau / français par le français (rire) // l'eau par l'eau ! proverbe arabe / qu'est-ce que tu cherches ? euh ! non madame / la professeure qui était avant vous / elle est très bonne madame euh madame ↑علاش حالة عندها نفهمو كنا كانت لي *الاستاذة* ***(nous comprenions mieux chez l'ancienne enseignante)*** où est le problème ? euh ! madame تفهمنا كانت ***(elle nous a expliqué bien)*** en arabe / madame un mot en arabe tout le temps en français ↑بزاف ***(cela est trop)*** / un mot en arabe / نقولو ***(je lui dis)*** d'accord quand on a besoin de l'arabe je veux donne un mot en arabe ne vous inquiétez pas / هو ***(lui)*** son objectif je sais pas moi / il cherche un cours de traduction en arabe / pourquoi ? parce que le prof qui est avant vous elle nous expliquait en arabe / donc هدا ***(cela)*** c'est un problème que j'ai rencontré avec mes élèves première fois /

-Pour vous c'est un problème ?

Oui c'est un problème / explique français c'est un problème c'est un problème / ils n'ont rien apprendre troisième année science ils cherchent l'arabe ça m'a étonné / normalement d'habituer les classes scientifiques je trouve de bons éléments dans les classes scientifiques utilisent pas qu'ils ils ne maîtrisent pas / ils utilisent quand même le français et comprennent / ils ne cherchent pas l'arabe // un deux mot en arabes d'accord je l'accepte mais tout le temps en arabes/ c'est la traduction c'est c'est //

-Qu'est-ce que vous en pensez ?

Elle est inutile d'utiliser l'arabe en classe / inutile d'apprendre une langue par une autre //

-Pensez-vous que l'utilisation de la langue de l'élève facilite l'apprentissage de la langue française ?

Non jamais ↑facilite ↑non non ↓ ne facilite pas / au contraire elle ça fait tromper l'apprenant / ça fait tromper il s'habitue à utiliser l'arabe il ne cherchait que le dialectal / qu'est-ce qu'il fait dans une situation avec un étranger / avec je sais pas moi / dans une situation de communication de de / en français dans ce cas il ne sait pas répondre en français si je lui explique à chaque fois / en arabe / en arabe / en arabe je lui donne je sais pas moi un mot en français et explication en arabe / moi je cherche que mon apprenant utilise des synonymes plusieurs termes / je sais pas moi en français il se débrouille en français mais en arabe / il n'arrive pas il n'arrive pas à parler / même j'ai remarqué / il ya des professeurs qui n'utilisent jamais l'arabe / j'ai travaillé / j'ai des élèves qui étaient avec des professeurs qui n'utilisent jamais l'arabe en classe / de très bons éléments ils parlent français / je veux dire pas couramment mais correctement / et il ya des élèves comme le cas que je viens t'expliquer l'arabe / j'ai des problèmes avec cette classe / ils utilisent la même chose avec les autres profs / temps en temps ça y est j'ai tout essayé avec l'apprenant / ça n'a pas marché d'accord / dans ce cas le seul cas ↑ mais l'arabe l'arabe l'arabe / ça devient de l'apprentissage de l'arabe pas de français

-Merci beaucoup Madame !

Je vous en prie

Lycée : Boudernane El Djillali-Tissemsilt

E. 05

Grade : Enseignant coordinateur

Durée : 48 min 25 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez en classe ?

Les langues utilisés c'est / à 80 % c'est le français la langue étudiée / et des fois / quand il s'agit d'expliquer des mots qui nécessitent beaucoup plus de temps à expliquer / on utilise directement l'arabe.

-Quel arabe ?

L'arabe académique c't'à dire l'arabe étudiée à l'école / c'est pas le dialecte /

-A quelle fréquence ?

Je fais référence je fais référence à l'arabe académique / pa[R]ce que pa[R]ce que je frappe deux oiseaux d'un seul caillou / c' t'à dire il ya des mots académiques en arabe que les élèves eux-mêmes ne savent pas / donc des fois quand on utilise deux langues pour expliquer un mot / le sens sera un peu clair et c't'à dire que la lueur de l'explication va se dessiner de haut / donc ils vont perdre la comparaison et détecter le sens / sinon c't'à dire j'utilise aussi / j'utilise aussi c't'à dire les gestes / j'utilise les mimiques / c't'à dire un bon acteur pour expliquer un mot

-De quelle manière vous entamez le cours du français au point de vue vocabulaire ?

J'entame le cours en langue française / c't'à dire pour faire le point c't'à dire pour faire le point / que le cours commence et en français / en français c't'à dire généralement que le cours commence par le mot écoutez ou bien alors / écoutez ou bien alors / alors pour faire une liaison avec le cours qui était avant / ça permet aux élèves de se rappeler de se mettre en préparation vers le cours qui va venir / et ça ce que je préfère parler en français surtout le début surtout le début /

-Pour quel objectif ?

L'objectif pour les situer pour les situer / c't'à dire que que que c't'à dire à travers les cours à travers à travers le leçon apprise / à travers à travers toute toute tout ce dessin de langues/ il faut que les élèves aient certaines cases dans leurs cerveaux pour pour c't'à dire / pour pour c't'à dire y acquérir quoi pa[R]ce que pa[R]ce que même les gens expérimentés pour qu'ils sachent deux ou trois langues / donc il faut se référer des fois toute changement radical de situation de modalisation / c't'à dire que le professeur doit se mettre dans une modalisation / c't'à dire caractère esprit et corps spécialement pour cette langue / spécialement pour cette langue / il faut que les élèves aient cette capacité cette capacité c'tà dire que je pense pas que deux langues ont le mêmes le même corps et âme // il faut chaque a son corps et son âme / c't'à dire totalement différentes.

-Comment réagissez-vous lorsqu'un apprenant utilise sa langue de famille en classe ?

La première réaction la première réaction / elle elle est du fait de la compréhension / est-ce que est-ce que l'élève a a compris est-ce que l'élève a compris ce vocabulaire ou bien la

signification de ce mot / si je trouve que c'est bien ça aide à comprendre / ça aide à comprendre / donc je n' dirai rien // si c'est un mot lancé comme ça donc je fais donc je fais quoi / c't'à dire je fais un arrêt quoi / il faut que l'élève oublie ce mot / oublie ce mot assez sérieusement / oublie ce mot pour ne pas l'induire dans une compréhension fausse.

-La langue de la langue ici est l'arabe dialectal ? Quelle est votre réaction vis-à-vis d'un apprenant utilise l'arabe dialectal en classe ?

Non non ↑ pa[R]ce que le dialecte pour moi ça n'aide pas ça n'aide pas / pourquoi ? pa[R]ce que ne sera pas réutilisé / ne sera pas investi dans son travail que ce soit en arabe ou bien en anglais ou bien en français/ donc c'est un dialecte qui reste à part / qui reste à part// et bien sûr et bien sûr qui ya une autre signification même le dialecte n'a pas le même sens ↑ / n'a pas le même sens assez précis / demandé dès le début de la compréhension / dans l'explication du mot / Je n'accepte pas.

-Si l'apprenant utilise la langue académique en classe du FLE / quelle est votre réaction ?

Là je trouve que l'utilisation d'une langue / d'une autre langue pour expliquer ou pour comprendre la deuxième langue étudiée / c't'à dire le français en classe je trouve que c'est utile ↑ donc c'est admissible je peux l'admettre / je peux l'admettre / je peux même donner c' t'à dire synonyme ou bien en arabe / l'arabe académique / je tiens à l'arabe académique

-Que pensez-vous de l'intégration des langues de famille par les apprenants en classe ?

Je trouve / je trouve ce que c'est un peu complexe / ça va nous induire dans une / c't'à dire dans une ambiguïté un peu plus sévère // un peu plus sévère pa[R]ce que l'étymologie si on revient à l'étymologie du dialecte / du son c't'à dire on trouve ou bien ou bien d'origine des pays ou bien d'origine étrangère / donc c't'à dire même j'entends ce dialecte / il faut leur donner / il faut leur donner l'explication cette étymologie / il faut la prononcer / si elle est étrangère parc'que nous les dialectes c'est un mélange de toutes cultures à travers l'histoire du pays / c't'à dire ya des mots turcs / ya des mots espagnols / ya des mots français / ya des ya des mots c't'à dire cassés français parlé en arabe / donc je ne vois l'utilité de l'utilisation de ce dialecte.

-Pour vous ce dialecte n'est pas une langue ?

C'est un mode d'expression / qu'est-ce qu'on appelle une langue ? une langue a ses règles la langue a ses règles la langue a ses objectifs / la la la aaa / la langue a ses réinvestissements / c'est un contact ou bien c'est une communication précise précise entre deux dans un dialogue / je ne peux pas c' t'à dire c't'à dire nous on va se comprendre/ on

va se faire comprendre à travers notre conversation sur un mot sur un mot / qui qui vient d'une langue étudiée étudiée / c' t'à dire en respectant ses normes / les règles de la langue mais si si on va c'est-à-dire on va pas se comprendre sur un mot du dialecte / du dialecte peut-être pour vous ça une explication / pour moi comme j'ai écouté ce mot je le comprends totalement différent / peut-être on va être dans l'ambiguïté / c' t'à dire là c'est l'interprétation c'est l'interprétation qui pose problème / donc c'est-à-dire même chez nous chez nous en Algérie ya plusieurs régions / et et le même mot en dialecte ne désigne pas la même signification / je n'accepte pas l'utilisation de cette langue en classe / en classe je ne l'accepte pas pa[R]ce que que / comme je vous ai dit c'est une ambiguïté / et puis et puis si on va le prononcer comment va-t-on l'écrire ? comment donner son image ? c't'à dire qui reste à travers le son / donc dans l'écrit pour moi ça n'existe pas / si je dois l'écrire pourquoi je dois le mettre entre deux guillemets ?! / pa[R]ce que c'est un sens étranger utilisé dont on a profité pour expliquer notre notre mot notre objectif / on doit remettre entre guillemet entre guillemet c'est-à-dire c'est un mot étranger / donc c'est-à-dire je fais très attention à l'utilisation de l'étranger dans une langue propre / dans une langue réglée / dans une langue étudiée / universelle quoi // c'est un mode d'expression plutôt qu'une langue / il n'ya pas d' règles / moi je ne vois pas des règles dans les dialectes / je ne vois pas des règles/ et puis je trouve que ça n'a ça n'a pas de féminin / c'est-à dire aléatoire / ça n'a pas d' féminin / n'a pas de pluriel / ça n'a pas d' règles qu'on connaît dans toutes les langues / c'est un dialecte si si c'' t'à dire ce sont des sons c' t'à dire ce sont des sons arbitraires / et et c'est-à-dire c'est-à-dire s'il ya des spécialistes qui peuvent / des spécialistes vraiment vraiment qui maîtrisent tout qui qui prennent en considération la situation / toutes les situations que ce soit situation sociale / situation situation historique du pays / la situation du mode de vie du pays / et tout ça pour pour régler ce mode ce dialecte / pour régler cette expression / là peut-être ça va devenir une langue / tant que un mot étranger utilisé dans une langue réglée / que ce soit en arabe ou en français je pense que c'est un peu dangereux de l'utiliser

-Selon vous / quel rôle didactique peuvent jouer les langues de famille en classe ?

Écoutez / pour pour pour les classes langues / je pense que c'est inutile / pour les classes scientifiques aussi inutile / mais pour classe comme connue une classe de gestion ou bien Math Technique / là où les élèves sont plus au moins faibles / plus au moins faibles / on peut accepter on peut accepter vu que notre but notre objectif linguistique soit atteint/ par n'importe quel moyen / par n'importe quel moyen / donc ça dépend des classes / ça dépend des classes ça dépend avec qui on communique / je l'ai dit si ce mot pris des dialectes c't'à

dire le quotidien / m'aide dans telle situation / c't'à dire à à conserver le sens / conserver la compréhension du vocabulaire // là j'accepte et là se passe bien sûr chez les classes qui sont plus au moins faibles / mais si c't'à dire un qui va se spécialiser dans les langues / dans les langues je n'accepte pas qu'il utilise ce mot / donc ça dépend je n'accepte pas qu'il utilise ce mot / pa[R]ce que ce mot va le chambouler / un peu un peu le gêner dans l'étude de la langue qui est sa spécialité ↑

-Comment procédez-vous lorsque vous utilisez les langues de famille en classe ?

Peut-être que / écoutez des fois / des fois ça m'arrive ça m'arrive de l'utiliser et ça va aider et bien sûr bien sûr bien sûr / c'est un moment c'est un moment de répit / c'est un moment de loisir / c'est un moment de loisir / bien sûr que je vais le dire les enfants vont rire les élèves vont rire / et c'est un moment de / et c'est un moment d'une part d'une part c'est une pause pour que les // j'ai utiliser des fois ce dialecte pour j'ai dit pour d'une part / c't'à dire d'une part c'est un moment de pause pour les élèves vont sortir des règles / vont sortir de de de de on peut pas dire la routine / du sévère du sérieux donc ils vont rire / d'autre part si je vais l'utiliser pour que je sorte de l'ambiguïté pour que je minimise le temps / pa[R]ce que le mot étudié qu'on veut comprendre prendra beaucoup de temps/ toute une situation pour l'expliquer // là peut-être / là je vais le dire puisque / l'accès au sens se ferai plus rapidement en dialectal que l'explication en langue française / beaucoup de temps pa[R]ce que / comme vous savez la compréhension du mot est très sensible très sensible / le même mot / le même mot prendra plusieurs la polysémie quoi / plusieurs sens plusieurs sens / ça dépend du contexte du texte on le prend dans son contexte / dans son contexte et puisque c'est c'est deux langues différentes deux langues différentes donc / vous parlez du dialecte du dialecte algérien vous ne parlez pas du dialecte français/ dialecte algérien qui totalement étranger qui totalement étranger / sauf sauf il ya un dialecte où où où le le le le mélange se trouve entre peut-être l'arabe et le français // là là le dialecte qui qui a une certaine source qui vient du français là c'est utile / c'est utile sauf dans la prononciation qui n'est pas bien prononcé / n'est pas bien formulé là on on c't'à dire on en profite on en profite pour dire voilà comment le même mot/ sauf à la maison dit autrement lécole ou bien ya beaucoup de mot ya cosina / ya tabla / ya beaucoup de mots/ bioche c'est la pioche / bala c'est la pelle / tous les moyens / si si vous considérez balle la pelle cosina / bioche considérés comme dialecte là c'est utile / là c'est utile pa[R]ce que pa[R]ce que là on va pas passer beaucoup de temps pour expliquer ces mots / on va passer peu de temps pour l'orienter pour le régler pour mettre / c't'à dire la bonne prononciation.

-Quand vous avez fait référence au dialecte / est-ce qu'il vous a aidé dans votre pratique de classe ?

Bien sûr / bien sûr / ça joue un rôle pédagogique / ça joue un rôle pédagogique / mais comme je le dis / c'est c'est dans la compréhension c'est dans la compréhension / mais son utilité qu'elle est vaine / elle est sans but elle est sans but c'tà dire que elle ne s'écrit pas elle ne s'écrit pas et elle ne s'écrit pas / mais ya certains dialecte comme le mot trabando / euh ↑ je n' sais pas son origine mais ça existe / elle est elle est devenue c' t'à dire elle est incorporée dans la langue française / dans le dictionnaire on la trouve / c'est pour cela il faut que tout un système tout un système pour des ombres communes / qu'il voit l'utilité de ces mots dans le quotidien / pa[R]ce que c'est une nouvelle fonction / est une nouvelle action action qui se définit avant / on a pas cette définition mat'nant on peut la définir / on peut lui donner son nom de trabando ou bien le tamazight le tamazight / dans notre langue il ya beaucoup de mots tamazights / ya même dans notre région ya beaucoup de termes sont appelés en tamazight / et je n' sais pas même à la maison même à la maison c't'à dire que les gens parlent tamazight / sans le connaître sans le connaître il ya beaucoup d'exemples / je peux pas citer les exemples maint'nant / ou je vais réfléchir moi je sais dans notre quotidien / il ya beaucoup de mots qui viennent de tamazight / écoutez même je connais même dans l'histoire n'y pas beaucoup / c't'à dire il n'ya pas beaucoup de grande différence entre l'arabe et le tamazight / je connais qu'il ya une seule origine d'après mes connaissances moi je sais / moi je connais que l'origine du tamazight c'est l'arabe et ça vient de Machta Larbi au territoire de Yémen avant / c't'à dire de l'arabe est venu le tamazight / l'arabe c'est un peu une langue de la ville mais le tamazight restait un peu loin de la ville / réservé très réservé / le tamazight c'est une langue très réservée / très réservée et qui n'accepte pas l'étranger / c'est-à-dire pour la conquérir très très difficile/ donc c'est pour ça qu'elle est restée inchangeable / on a pu la modifier même si quelqu'un parle tamazight / on sent cette lourdeur historique / une langue très ancienne / elle a gardé les mêmes significations d'antan / c't'à dire de jadis jusqu'à maint'nant jusqu'à maint'nant/ par contre l'arabe a connu a connu l'évolution a connu certaines règles / changement certaines règles / après une définition des règles des / bien sûr aaa c't'à dire mais l'origine c'est le même / c't'à dire même moi / c't'à dire ça vient inconsciemment lorsque j'entends quelqu'un qui parle / qui parle qui parle tamazight moi je ne connais aucun mot du tamazight / je sens qu'il y a quelque chose qui est plus proche à moi / c'est-à-dire quelque chose qui est de moi / c't'à dire c' t'à dire je ne trouve pas quelque qui est étrange plutôt

étrangère étrangère / quelque chose qui vient de moi c'est une langue voilà / je peux l'accepter

-Pouvez-vous m'expliquer un cas ou une situation où l'apprenant avait du mal à comprendre un mot ou une phrase en langue française?

Il me faut du temps / il me faut du temps pour prendre un exemple / puisque c't'à dire vécu en classe / ya beaucoup d'exemples / je me rappelle pas / mais je vais essayer

-Comment la situation a été gérée ?

Donc donc c'est-à-dire à travers un questionnement / à travers un questionnement / à travers une reformulation c't'à dire je reformule je reformule ou bien / je vais prendre un exemple plus près de son vécu / je vais prendre un exemple comparatif / c'est-à-dire il va comparer les deux pa[R]ce que l'explication a plusieurs procédés / si l'élève n'a pas compris la définition d'un mot / il va comprendre son antonyme / si son antonyme est plus facile donc je vais l'utiliser / si c'est une image à coté je vais saisir l'occasion je vais prendre l'image / c't'à dire même du temps va passer mais l'élève quand il ne comprend pas / je peux je peux m'en passer jusqu'au moment où l'occasion me permet d'expliquer le mot / même dans deux séances / c't'à dire après je vais trouver l'explication / je vais trouver l'occasion de lui expliquer il va la saisir / je vais lui dire euh ↑ tu te rappelles de mot là / voilà cette situation donc là / il va comprendre pa[R]ce que c'est pas facile / c'est pas facile d'expliquer le mot dans son contexte à la même langue / c't'à dire quant l'élève / surtout si c'est une situation si une situation c't'à dire une situation / c'est pourquoi c't'à dire que je conseille je conseille de prendre les texte de compréhension de notre vécu algérien / algérien pour que pour que pour que l'explication soit facile / pour que l'explication soit facile / donc c't'à dire il est très difficile de se situer dans des situations étrangère française / je peux pas prendre un contexte français pour expliquer à un algérien de petite ville / qu'est-ce que ça veut dire ce mot là / il faut il faut il faut toute une situation pour expliquer / quasiment difficile c'est pour ça que les supports il faut qu'ils viennent du quotidien / du quotidien là l'élève est dans le vécu du contexte / il va vivre ce contexte / c'est à lui de dégager le sens / il va comprendre

-Si après cette mainte tentation d'explication, l'élève n'arrive pas encore à saisir le sens, que faites-vous ? Si l'élève vous dit qu'est-ce que l'émigration ?

Je vais lui dire حرقة ***(la harga)***

-حرقة ou bien هجرا *(la harga ou bien Hidjra)*

Je vais lui dire حرقة ***(la harga)*** puisque le mot حرقة ***(la harga)*** existe toujours existe déjà dans le dictionnaire et là c'est l'occasion que l'élève doit saisir / que dans la langue

française que chaque année il ya beaucoup de mots qui entrent dans le dictionnaire / il faut qu'ils comprennent qu'elle n'est pas une langue stable / comme l'arabe c'est une langue sous l'action de la modification / elle est une langue je sais pas moi / moi j'ai entendu des des interview / des des interprétations / j'ai entendu que l'interlocuteur c't'à dire celui qui qui explique il crée un nouveau mot en même temps / et c't'à dire que c'est pour la première fois qu'il le dit et c'est / en français ça peut exister mais //

-Est-ce que vous avez l'accès facile au mot حرقا *(la harga)* ou bien vous voyez que ce mot est plus proche sémantiquement au mot émigration ?

Oui oui il est plus près / il est plus près / l'émigration l'émigration écoutez l'émigration pour que ce soit politique ou bien social chez nous / elle n'est pas acquise / elle n'est pas acceptable / elle n'est pas acceptable donc jadis l'émigration l'émigration était peut-être une solution pour travailler / solution pour pour fuir la vie difficile et maint'nant la vie n'est pas facile / n'est pas difficile chez nous / donc l'émigration pour nous c'est rime de حرقا maint'nant

- طفل يقولك حاب نطلع للصبورة نافاسيها tableau, quelle est votre réaction ?

Là il ya / s'il va dire نطلع طابلو نفاسيها ***(je veux effacer le tableau)*** je vais corriger effacer effacer pas oublier le "**é**" je dis oui je passe / c'est-à-dire je ne corrige pas نطلع / je ne corrige pas ça pourquoi ? pa[R]ce que c'est toujours le FLE/ pa[R]ce que c'est toujours français langue étrangère c'est-à-dire c'est-à-dire que pour moi pour moi je je je j'enseigne cette cette langue comme langue étrangère / c'est-à-dire ça reste toujours en deuxième place / en deuxième place / c't'à dire le le c't'à dire que l'élève / l'élève ne doit pas remplacer ça en langue maternelle / sa langue maternelle par une langue étrangère / c'est-à-dire pour nous c'est c'est beaucoup plus l'éclic l'oral c'est un peu //

-Quelle est votre réaction que vous entendez un élève dit en classe هداك محلبنيش *(il ne me prend pas en considération)*?

Je n'accepte pas je n'accepte / pas pa[R]ce que pa[R]ce que / pa[R]ce que déjà en arabe c't'à dire en arabe / c't'à dire même moi je pense un prof d'arabe qui va entendre ce mot en classe il ne va pas l'accepter //

-Pourquoi ?

Pa[R]ce que c'est un mot qui appartient / je considère que c'est un mot qui dépasse les limites / qui dépasse la personnalité / c'est un mot plus au moins vulgaire / pas vulgaire comme les autres mots / de la langue du respect de l'art de la communication / il faut pas oublier que la langue est un moyen de communication / la communication il faut il faut que le discours soit un peu soit soit ce qu'on appelle le discours soutenu / euh ! notre objectif

c'est / c'est nous sommes des hommes / nous sommes des hommes civilisés / donc ces mots au lieu de nous faire avancer / ils nous vont reculer vers les abymes des mots / je n'accepte pas pa[R]ce que nous allons de l'avant / c'est un mot qui va nous reculer qui va nous nous euh ! induire dans / dans dans le noir de la langue / c'est un mot inacceptable

-Quand un apprenant vous demande une explication / en arabe dialectal / que lui dites-vous ?

-Par exemple le mot tatouage / comment vous l'expliquez ?

Normalement je vais lui dire لوشام ***(tatouage)*** / moi je n' le dis pas dans mes traditions je ne le dis pas / mais mais je vais expliquer ce mot / je vais expliquer ce mot pa[R]ce que l'explication de ce mot est est plus facile / est plus facile / je vais lui dire tout simplement ce sont des dessins bleus qui s' font sur la peau / là là là il va comprendre / ça n'a pas besoin ça n'a pas besoin de du temps pour expliquer ça // n'a pas besoin de tout un contexte pour l'expliquer / moi je parle des situation vraiment vraiment très difficiles très difficiles / là peut-être je vais recourir à ces mots très très difficiles / euh ! bien sûr restant dans le respect / restant dans dans la communication soutenue / dans le dialogue soutenu //

-S'il vous demande une explication en langue de famille / que lui dites-vous ?

Je n' dis [R]ien ! j' ne dis [R]ien ! peut-être que aaaa ! c't'à dire un autre élève qui va se p[R]ononcer / si un autre élève va se prononcer je ne s'rai pas contre ! /

Dialectal c'est très rare très rare / moi je l'accepte pas ↑ des fois des fois je vais l'utiliser seulement pour sortir du sérieux / c'est tout pour rire / pour faire référence / qui sommes-nous ? nous sommes des Algériens / nous utilisons dans nos maisons ce dialecte / là là je je c't'à dire que que que je peux accepter mais je le confirme pas / je le confirme pas voilà / c't'à dire ça reste toujours / de faire sortir l'apprenant des règles et des normes de la phrase de la classe / paRc' que l'élève a besoin de respirer un peu / et puis le fait de sortir de sortir de de la langue / du cadre et de rendre encore une fois / c'est une mise au point / c'est une mise au point / c'est-à-dire l'élève va sortir et va revenir / est-ce qu'il n'a pas oublier ? est-ce qu'il maîtrise encore ? quelle est sa capacité ? Quelle est sa capacité de de de revenir au sérieux / là là c't'à dire que le professeur doit maîtriser ça /

-Quand vous parlez la langue de famille en classe / quelle est la réaction de l'apprenant à ce moment ?

Il faut pour moi pour moi / oui bien sûr pour lui c'est une occasion de se retrouver à la maison / occasion de se libérer de cette langue qui l'accable / cette langue qui lui attache les mains la bouche à travers ses règles donc pour lui / il faut qu'il s'évade qu'il parle encore / mais mais moi je le retiens je le retiens ça y est ? ça y est ? Taisez-vous ! ça y est ?

/ je le retiens il faut qu'il ne sorte pas / pa[R]ce que pa[R]ce que il reste une classe / pa[R]ce que c'est une classe c'est pas la cuisine / c'est pas ses amis / c'est pas la rue / il faut faire une différence / pour nous écoutez en tant que c't'à dire algérien la classe un lieu un lieu très très vénéré / très vénéré très respecté //

-Pensez-vous que l'utilisation de la langue de l'élève facilite l'apprentissage de la langue française ?

Euh euh↑ ouaih // si il ya deux situations là ↑/ si si l'élève va considérer que la langue FLE / si l'élève va considérer que la langue FLE c't'à dire / va comprendre que c'est une langue étrangère / c'est une langue étrangère / ça reste chez lui une langue étrangère / c'est-à-dire que normalement la langue c't'à dire / la langue essentielle c'est l'arabe ↑ s'il va mettre dans sa tête que le français c'est une langue étrangère / là là ↑ le dialecte peut l'utiliser comme moyen d'explication du contexte / ou bien ou du du vocabulaire des mots // mais si pour lui c'est une évasion / c'est pour fuir les règles de classe inacceptable ↓là il ne va pas apprendre il va pas aller loin / il va pas apprendre donc la langue à double tranchant // besoin pédagogique et d'amusement / voilà ↑

Et cela permet à l'élève de reconnaître que c'est une langue étrangère/ ↑ c'est l'apprentissage d'une langue étrangère c'est-à-dire le FLE ↓

-Donc vous ne voyez pas un point d'accord entre le dialecte et le français ?

Deux systèmes complètement différents / sauf les mots du dialecte qui ont une liaison avec le français / avec le colonialisme français ↓

-Cela veut dire que les mots font partie de la langue française ?

Là↑ c'est un moyen c'est un moyen pa[R]ce que / on va pas on va pas on va pas perdre le temps à expliquer le mot / la compréhension du mot est déjà acquise mais / il reste l'écriture des mots / l'écriture des mots ou bien la prononciation / juste en français là c'est pas difficile / comme facer effacer //

-Pourquoi vous voyez que l'utilisation de cette langue est défavorable?

Pourquoi ? pa[R]ce que / pourquoi ? pa[R]ce que au lieu de c'est-à-dire / au lieu de / dialecte c'est un mélange plu plu plurilinguistique c'est un mélange euh ↑ qui qui provient qui provient de plusieurs langues / avant et autre langue le français il faut l'acquérir / quatre ou cinq langues plus la langue française ça devient cinq langues à expliquer / ce qui est ce qui est difficile / ce qui gêne / ce qui gêne ce qui gêne la compréhension du français / c't'à dire au lieu d'utiliser six langues sans connaître les règles d'une seule/ il faut utiliser une seule et connaître bien ça langue / c'est bien le français ↓//

-Donc le dialecte / pour vous / e n'est pas une seule langue mais c'est une pluralité de langues ?

Pluralité de langue / le dialecte c'est une pluralité de langues / ça vient je sais pas moi ↑ du turque / de l'espagnole / des gens utilisent maint'nant ce dialecte et ils ne savent pas d'où provient ? / D'où provient cette langue ce dialecte ce mot ? ils ne savent pas d'où provient ? / donc là est-ce que on va se contenter d'expliquer le français / ou bien d'où vient ce mot de dialecte / pourquoi ce partager entre deux ? pourquoi jeter l'élève dans une ambiguïté ? / comparatif entre une langue écrite et une langue qu'on peut pas écrire

-Selon votre sens / son utilisation ce n'est pas un enrichissement mais c'est un enclavement de l'apprenant / c'est-à-dire vous mettez l'apprenant dans une situation où il ne peut pas sortir

Bien sûr bien sûr / et écoutez moi lo[R]sque j'entends ce dialecte / je me perds pa[R]ce que / pa[R]ce que c'est un mot inconnu pour moi / inétudié / j'ai / moi je comprends le f[R]ançais je l'ai vu dans un dictionnaire / pa[R]ce que un prof m'a / m'a m'a enseigné cette langue / pa[R]ce que cette langue je l'ai trouvé dans différentes examens / mais le dialecte où est-ce que je l'ai vu ? // Je l'ai vu nulle part / je n'ai aucune notion sur ce dialecte/ donc je n' peux pas / je peux pas je peux pas donner le prononcer en classe pa[R]ce que je n' sais pas // pa[R]ce que je sais pas pa[R]ce que l'élève après un jour va dire c'est le professeur qu'il a dit / pour lui le professeur c'est un guide c'est un dictionnaire / donc c'est une source fausse / moi je suis pas sûr de l'explication de ce mot / ça démunie mon statut quoi en tant qu'enseignant / c'est c'est je pense que c'est un mélange / je sais pas c'est quelque chose qui n'est pas organisé / qui qui c'est une utilisation très dangereuse / dangereuse pour la langue et pour l'apprentissage //

-Ça désacralise votre statut enseignant ?

Bien sûr ! / bien sûr le français pour moi une langue bien réglée / écrite ya de bons écrivains ya d' la poésie / ya de l'art / toute une société / toute une société ça date depuis 5000 ans / c'est pas c'est pas aujourd'hui !

- Est-ce qu'il ya une culture pour le dialectal ?

Ya beaucoup de cultures / ya beaucoup de cultures ↓ le dialecte c'est quoi ? le dialecte c'est / c'est cette interférence cette interférence des langues ↑ cette interférence des langues où où / celui qui va se prononcer en se trouvant entre deux deux langues différentes / ou bien deux situations différentes donc une t[R]oisième situation qui va jaillir est en dialecte / pa[R]ce que il n'existe ni dans cette langue ni dans l'autre / c'est ça ! / donc si si c't'à dire je reviens au dialecte / si c'est-à-dire si une personne maîtrise bien l'arabe ↑ très bien

l’arabe / où est le problème s’exprime en arabe n’ya pas de problème ↑ et et s’exprime bien en français n’y pas t’ problème de s’exprimer en français // mais quand au contraire c’t’à dire il s’exprime mal en arabe et exprime plus mal encore en français / il va t[R]ouver un dialecte entre les deux/ entre les deux comme un exemple un élève / j’ai acheté j’ai amené un nouveau portable un nouveau téléphone portable / téléphone il l’a vu il m’a dit directement اشيخ شحال من جيقوات جيقوات ***(combien de giga)*** / donc Giga voilà voilà ! اشيخ شحال من جيقوات ***(monsieur combien de giga)*** (rire) j’ai saisi l’occasion de rire / j’ai pas j’ai pas réagi / c’t’à dire j’ai réagi à cette manière à ces gens là trouvent ces mots جيقوات ***(des Giga)***c'est-à-dire / c'est-à-dire pour lui qu’est-ce qu’il ne comprend pas / il ne sait pas qu’est-ce que ça veut dire le mot Giga / Giga c’est un nombre / il ne le sais pas combien de zéro/ il se perd dans le zéro / et pour se rappeler il a il a fait référence à ce qu’il à ce qu’il aime bien/ c’est le moment gigo / Giga ça remplace gigo donc شحال من جيقوات شيخ ***(monsieur combien de giga)*** / ça fait vraiment rire / donc voyez c’est un moment de distraction // جيقوات ***(giga)*** c’est un mot de distraction / de divertissement/ je lui expliquais Giga c’est une norme dans dans dans les mathématiques / c’est à peu près mille un milliard de bit / c’t’à dire à peu près neuf zéro neuf zéro et / écoutez-moi je suis un ingénieur c’t’à dire j’ai un peu / j’ai un peu des fenêtres vers vers la physique / vers les mathématiques / vers l’économie / vers beaucoup de spécialités et / je me retrouve bien c’t’à dire que / que je donne c’t’à dire j’explique bien les mots que ce soit dans leur contexte que ce soit mathématique ou bien social psychologie / dans toutes.

-Merci beaucoup

Je vous en prie

ANNEXE B

ENTRETIENS D'APPRENANTS

É. 01

Classe : 3 LE

Durée : 20 min 21 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre encourage ?

Nous utilisons l'arabe

-Quel arabe ?

Derja

-Avec qui ?

Avec ma mère et mon père / les amis

-Vous parlez seulement l'arabe ?

Oui

-Quelles sont les langues que vous parlez en classe ?

Le français et l'arabe

-Vous parlez beaucoup plus le français ou l'arabe ?

Plus le français / mais nous utilisons l'arabe quand ne comprend pas

-Quel arabe ?

L'arabe classique

-C'est pas dialectal ?

Non c'est pas dialectal / c'est de l'école c'est pas de la maison

-Pourquoi vous utilisez l'arabe classique ?

Pac' que le vocabulaire est pauvre / pas beaucoup de mots français

-Ya-t-il des langues que vous aimez ou détestez ?

Oui il y a / j'aime allemand

-Vous n'aimez pas le français ?

Non / j'aime le français mais l'allemand qui nouvelle langue

-Quelle est la langue que vous n'aimez pas ?

Il n'y a pas !

-Quelle est la langue que vous aimez plus ?

Français plus que l'allemand

-Pourquoi ?

قريتها ملي كنت في ابتدائي ***(je l'ai appris depuis le cycle primaire)***

-Pourquoi vous n'aimez pas l'arabe ?

عربيا نورمال تحس روحك كيف كيف مع مجتمع كي تهدر بالفرنسي فرنسي تخليك واحد مثقف في وسط مجتمع / عربية كيفك كيف ناس

(Quand je parle en arabe je me sens que je suis un membre de la société, or quand je parle en français je me sens cultivé)

-Quel arabe ?

L'arabe direct et فصحى ***(classique)***

-Aimez-vous le cours de français ?

Oui/

-Pourquoi ?

Puisque monsieur est un monsieur bien يفهمنا يخلينا ننشطو في حصة ***(il nous explique bien et nous motive)***

-Que pensez-vous de l'usage des langues de la famille en classe ?

La langue arabe est très important pour la compréhension des élèves / parc' que nous avons pas des vocabulaires riches / nous avons un vocabulaire pauvre /

-Est-ce que c'est un inconvénient ou avantage ?

Avantage

-Quel arabe ?

L'arabe classique

-Pourquoi pas l'arabe de la famille ?

On parle l'arabe direct mais / parfois

حنا في كلاصة كي نولو مع بعضنا بعض لازم نتعلمو لغات لي رانا نقراوهم / نمارسوهم باه نتعودو عليهم ما نمارسوش نتاع عائلة حياه يومية

(Quand nous devrions parler les langues à apprendre en classe et non les langues quotidiennes)

-L'arabe direct c'est une langue ou non ?

C'est une langue

-Pourquoi donc vous ne l'utilisez pas en classe ?

Langue cassée français arabe anglais / n'est pas belle

-Pourquoi ?

Mélange de toutes les langues / c'est pour ça on utilise l'arabe classique

-Que ressentez-vous lorsque l'enseignant parle votre langue de famille en classe ?

نحس روحي في وسط عائلة نتاعي / عائلة نتاعي نورمال يخليني استاد/ نحسو استاد

(je me sens au sein de la famille)

est un père / tous les professeurs des pères de nous

-Et quand il parle l'arabe classique en classe ?

نحس روحي راني في جد / نقرا منيش

(je me sens en classe)

-Quel est le meilleur ?

A mon avis l'arabe classique

-Pourquoi ?

Pac'que le colonial françaiseمنقدروش / تدكرني في الاستعمار و الاضطهاد الجزائري

خلا هدي اللغة عندنا

خلانا هدي اللغة داخلت مع العربية / هي خليط نتاع الاستعمار

(L'arabe dialectal me rappelle la colonisation française / car c'est elle qui nous a laissé cette langue ; c'est un mélange)

-Quand un enseignant vous demande de ne pas parlez votre langue de famille en classe / que ressentez-vous ?

نحس روحي انو منيش في كلاصة ***(je ne me sens pas en classe)***

-Pourquoi ?

المجتمع الجزائري لازم يتعود على أي لغة قبلش مجتمع نتاعنا متخلف في هدا الوقت لازم يطور روح والى عدة لغات / نتقبلها نورمال

(la société algérienne doit apprendre et souvrir plusieurs langue / je l'accepte)

-Pourquoi vous l'acceptez ?

لقبلش انا غلطت ***(c'est moi qui ai commis l'erreurs)***

-Vous voyez cela comme une faute ?

بصح متعود عليها لازم حنا نطورو رواحنا منقعدوش غير في دارجا

(il faut que nous nous développions et sortions de l'arabe dialectal)

-Donc pour vous ce n'est pas une langue ?

مش لغة mélange de plusieurs langues / n'est pas belle c'est une mélange /

Je ressens normal / نحس روحي واحد عادي من مجتمع كي نهدرها ***(je me sens que je suis membre de la société)***

-Que faites-vous en classe lorsque vous ne trouvez pas des mots ou expressions ?

نحبس continue en arabe / parle en arabe / نسقسي شيخ نقولو كيفاه نقولها

-Vous lui dites : نقولها ولا كيف اقولها كيفاش *(comment je le dis ?)*

كيفاش نقولها ***(comment je le dis ?)*** (rire) c'est facile mais l'arabe classique c'est / مبتدلة كيفاش نقولولها / l'arabe classique c'est difficile à apprendre / l'arabe direct c'est facile

-Que se passe-t-il ?

Je recherche dans les dictionnaires /

-Quel dictionnaire ?

Larousse

-Vous comprenez l'explication en langue française ?

Je cherche dans le dictionnaire français-arabe

-Si vous n'avez le dictionnaire / que faites-vous ?

نسقسي شيخ ***(je sollicite le professeur)***

-Donnez-moi un exemple !

La torture / ***(je lui dis)*** نقولو monsieur شتاهي ***(qu'est-ce que)*** la torture

-Comment le professeur vous lui explique ?

يشرحالي ***(il m'explique)*** en français

-Si vous ne le comprenez pas ?

نقولو ***(je lui dis***) explique en arabe monsieur

بالعربية بالفصحى و يشرحالي des fois دارجا ***(en arabe classique et quelquefois en dialectal)***

Il m'a dit الاضطهاد ***(torture)***

نطرح سؤال بالفرنسية كي نحصل نطرح بالدارجا ***(je pose la question en français et quand je me bloque je la pose en français)***

-A votre avis / quand vous employez votre langue de famille / cela vous aide à apprendre la langue française en classe ?

Oui /

-Comment ?

Pac'qu'il ya des mots français on parle en la maison dans la famille/

-Donnez-moi un exemple ?

Chadielle / les ars / rideau / tabla la table etc.

-Est-ce que ça c'est l'arabe dialectal ?

Oui / français et arabe dialectal / français cassé /

-Est-ce que c'est le français cassé ou bien l'arabe dialectal ?

Français cassé /

L'arabe dialectal aide à apprendre

-Par exemple le professeur qu'est-ce que l'émigration, qu'est-ce que vous lui dites ?

حرقا ***(harqa)***

-Pourquoi ce n'est pas الهجرة *(Hidjra en arabe classique)*?

Parce que هذا مجتمع في شائع المصطلح ***(concept reconnu dans la société)*** / la langue de la maison aide / oui aider

-Est-ce que contient beaucoup plus des avantages ou des inconvénients ?

Beaucoup plus des inconvénients mais il ya des avantages //

-Donnez-moi quelques avantages ?

دخلت كي شغل في فطرا نتاعنا كي جاوب تصيب روحك تهدر بها كي شغل على غفلا متقدرش تهدر بعربيا فصحى / هي تساعد على تعلم اللغة الفرنسية

(Nous l'utilisons inconsciemment lorsque nous parlons car elle fait partie de notre vie/ elle aide à l'apprentissage du FLE)

Il ya des mots beaucoup في دارجا ***(dans l'arabe dialectal)*** en français / français cassé

-Que pensez-vous de cette pratique en classe ?

Je suis d'accord / nous utilisons d'autres langues par exemple anglais etc.

-Vous utilisez beaucoup plus anglais français ou arabe français en classe

Français-arabe

Quel arabe ?

De la maison /

-Pourquoi ?

Pac' que est un langue de société / tout le société parle de cette langue / il aide بعض الاحيان في ***(dans certains cas)*** mais il ya des inconvénients / n'est pas bénéfique pac' que nous avons une classe de langues étrangères / nous utilisons le français et l'anglais et l'allemend / quand on ne comprais pas le français monsieur de français explique le mot en français / quand on ne comprais pas il utilise l'arabe direct

-Vous préférez le professeur explique en français ou en arabe ?

En arabe

-Pourquoi ?

ساهلا ***(facile)*** est très facile pour comprais / je suis d'accord / bénéfique dans la classe /

-Préférez-vous que le professeur écrive le mot au tableau ou le prononce ?

Le prononce en arabe direct

-Merci beaucoup

De rien

É. 02

Classe : 3ème AS. LE

Durée : 17 min 10 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage ?

L'arabe bien sûr

-Quel arabe ?

Derja / parce que les autres ne comprendre pas / j'espère que je parle en français mais l'autre ne comprendre pas / avec les autres comme خالي ***(mon oncle)*** je parle français

-Quelles sont les langues que vous parlez en classe ?

En français et allemand

-Avec les amis ?

Oui / c'est pas tous les temps des fois

-Avec le professeur ?

Comme madame Hadjira / je parle en français

-Si vous ne comprenez pas un mot / posez la question en quelle langue ?

Poser la question en arabe

-Ya-t-il des langues que vous aimez ou détestez ?

J'aime français / je n'aime pas l'arabe (rire)

-Pourquoi ?

Pac' que le français c'est mon métier préféré / le prof plus de ça ملي كنت صغيرا نبغي فرنسي ***(j'aime la langue française depuis que j'ai été enfant)*** / pac' que c'est très facile pour la discussion / le français c'est très belle /

-Pourquoi vous détestez l'arabe ?

نحسها ثقيلا بزاف ***(je la trouve difficile*)** est y a des mots que ne comprendre pas en arabe

-Aimez-vous le cours de français ?

Oui bien sûr /

-Pourquoi ?

Pac' que le prof madame il explique bien ↑le cours pour /***(elle explique bien***) توصلك المعلومةla façon de parler est très belle /

-Quand elle explique/ est-ce qu'elle utilise l'arabe ?

Non non il n'utilise jamais ↑ toujours en français

-Que pensez-vous de l'usage des langues de famille en classe ?

Par exemple on fait les langues mais il faut que tu parles en français / pac' que c'est les langues étrangères / il faut que tu parles la langue français anglais / plus de ça allemand // mais l'arabe c'est l'arabe mais des fois c'est pas toujours pour le prof d'arabe // il faut que tu parle arabe / mais français il faut que tu parles la langue français / allemand il faut que tu parles la langue allemand / anglais / il faut que tu parles la langue anglais.

-Si vous trouvez une difficulté quand vous parlez en français ?

J'ai réfléchi bien / ***(pour mieux connaître)*** باش تعرف للل / si je trouve pas la réponse je parle en arabe كي نحصل قاع ***(quand je me bloque)***

-Que ressentez-vous lorsque l'enseignant parle votre langue de famille en classe ?

Je déteste نكبر معاها ***(je grandis avec la langue)*** la langue مع نبغي نحس روحي صغيرة بزاف la langue ***(je me sens petite)*** / par exemple madame ne parle rien l'arabe / des fois نشوف ***(je trouve)*** profs de français parlent l'arabe toujours / l'arabe mais les élèves ne comprendre rien/ parce que ils parlent l'arabe / l'arabe c'est l'arabe في حصة المتداولا ***(séance de langue arabe)*** l'arabe l'arabe l'arabe français français مكاش /

-Pourquoi ?

Le prof de français parle français c'est pas l'arabe / on c'est pas mon niveau niveau 3ème année ***(il faut que)*** لازم /

-Quand l'enseignant vous demande de ne pas parler votre langue de famille en classe, que ressentez-vous ?

Oui bien sûr / normal c'est son droit //

que je parle en arabe نحشم نحس روحي هبطت ***(je m'intimide lorsque je l'utilise)*** niveau le maximum / مش مليحة ***(elle n'est pas bonne)*** bien sûr parce que c'est la langue français / كي شغل لازم نهدر باللغة نتاها ***(il faut que je parle sa langue)***

-Que faites-vous lorsque vous ne trouvez pas des mots ou expressions ?

J'ai interrogé le prof / poser des questions en français / كي تهدرلي بالعربية نحس روحي في درس عربيا ***(quand elle en arabe/ je me sens que je suis dans un cours arabe)*** / si je ne comprends pas/ il explique pas mal de fois / لا ما فهمتش ***(elle doit parler d'abord en arabe/ puis je le comprends en français)*** لازم يهدرلي بالعربيا و كي نفهمها بالفرانس منقعدش حاصلا لازم نفهمها بالفرانسي / je demande la réponse en arabe / je demande à ma collègue en français si je comprend pas تقولهالي بالعربيا (***elle me le dit en arabe)***

Je trouve des difficultés dans la leçon des points de langue /

-Pourquoi ?

Par exemple la leçon hier de dimanche / on a parlé de jeux vidéo / par exemple la voix passive et active / c'est très difficile le changement des temps des verbes/ le passé composé n'existe pas en arabe

-Vous comprenez tout le texte que vous lisez ?

Il ya des mots difficultés / je cherche le sens en langue arabe / je demande au prof il explique en français / mais je comprends pas il a répété en arabe

-Quel arabe ?

Arabe arabe

-Comment vous expliquez par exemple le mot émigration en classe ?

هجرة ***(hidjra)***

-Pourquoi pas حرقا *(la harga)* ?

On ne parle pas derja la prof. / pour moi derja c'est les traditions / il ya des mots

مش في بلاصتهم زعما تهدرهم معندهم محل ديجا كي تفهمهم و تركز فيهم متصيب عندهم حتى معنى // ***(ces mots de l'arabe dialectal n'ont aucun sens)***

حرقا تبانلي طايحة بزاف ***(il me semble que le mot el harga est vulgaire)***

C'est dérangé

-Pourquoi ?

La langue arabe classique bien intéressée منظما ***(normée)*** mais حرقا مش منظما ***(el harga n'est pas normé)***

-A votre avis / quand vous employez votre langue de famille cela vous aide à apprendre la langue française en classe ?

Non

-Pourquoi ?

Pac'que j'ai utilisé toujours l'arabe l'arabe l'arabe / il a resté هنا (rire) toujours l'arabe / des fois

نقدر نتعلم mais toujours on parle l'arabe منتعلمش ***(je n'apprends pas)***

-Que pensez-vous de cette pratique en classe ?

كي يشرحلك بالفرنسي تحس راه في مستوا نتاعك كي شغل راه يوصلك في معلو مة لي تحتاجها بصح بالعربية انا ***(quand il explique en français je sens qu'il vise mon niveau et me transmet l'information nécessaire / néanmoins lorsqu'il parle en arabe / il me faut tout simplement amener un professeur d'arabe en classe pour m'expliquer ceci)***

نروح نجيب بروف نتاع عربيا و نقولو شرحلي بالعربيا / بروف نتاع عربيا يقدر كلمة نتاع عربيا capable

يرجعهالك بالفرنسي علاش مروحش غير ليه علاه دارو بروف نتاع فرونسي

J'aime que le professeur parle en langue française pas plus / des fois la langue de famille aide à l'oral / que je discutais avec le prof/ le prof de français bien sûr / parc'que حنا ***(nous)*** les langues

منقعدوش هنايا ***(nous ne restons pas ici)*** les étrangers ***(pour aller plus loin)*** باش نروح للبعيد

نروحو les rêves وحد عندنا ***(nous avons)*** / pour moi le français c'est la France et l'arabe reste هنا ***(ici)***

-Merci

-De rien

É. 03

Classe : 3 LE

Durée : 18 min 54 s

-Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage ?

L'arabe c'est normal

-Quel arabe ?

(Rire) l'arabe dialectal

-Vous parlez avec qui ?

Dans la maison et avec mes amis dehors de l'école / dans l'école on parle en arabe avec les profs / mais avec les amis et les autres dehors de l'école je parle l'arabe normal //

Et le français ?

Dans les séances du français

-Quelles sont les langues que vous parlez en cours de français ?

On parle en français / je parle en français dans la séance du français

-Vous utilisez l'arabe ?

Quelques mots en arabe et des autres avec français / mais le français c'est beaucoup

-Pourquoi vous utilisez l'arabe ?

J'utilise l'arabe quand il s'agit d'un problème

-Ya-t-il des langues que vous aimez ou détestez ?

Oui bien sûr ↑français c'est une langue spéciale / pac' que j'aime beaucoup et je souhaite serai une prof de français / c'est pour ça j'étudie beaucoup français

-Quelles sont les langues vous n'aimez pas ?

Il n'ya pas langue / j'aime beaucoup le français

-Pourquoi vous aimez le français ?

Euh ! quand j'étais un enfant il ya des profs / c'est une des profs extraordinaire ↑ et c'est pour ça j'aime beaucoup cette langue / et je parle beaucoup et je comprends cette langue / c'est pour ça il est //

-Pourquoi le français que vous aimez plus ?

Je sais pas (rire) / Après le français l'arabe / après l'espagnol / après l'anglais

-Vous voyez que le français c'est facile ?

Oui oui bien sûr ! pac'que je comprends / l'arabe c'est une langue très difficile

-Vous étudiez l'arabe depuis la 1ère année primaire et le français à partir de 3ème année / donc pourquoi le français c'est plus facile par rapport à l'arabe ?

Des fois prof. هو لي يخليك يبغيك المادة ***(c'est le professeur qui te motive et te fait aimer la matière)*** des fois لا وحد تقريني كانت صغيرا كي انا كما prof. مادة هد نقرا باش تشجعني كانت ***(quand j'étais petite / il y avait une professeure qui nous encourage toujours à apprendre le français)***

-Comment elle vous a encouragée ?

Par exemple تطينا كانت ***(elle nous donne)*** des fables نحفظوهم ***(pour les mémoriser)*** des textes ***(quand nous les mémorisions / elle nous offre des cadeaux)*** جيبنا نحفظهم كي des cadeaux هكا c'est pour ça بديت نبغي دي مادا بديت نقراها ***(à partir de là j'ai trop aimé cette matière)***

-Vous aimez le cours de la langue française ?

Bien sûr ↑

-Pourquoi ?

Pac'que c'et qui / je dis ça avant c'est une langue préfère/ j'aime beaucoup cette langue et l'heure c'est passe très rapide.

-Pourquoi ?

تربينا كمن هاك ملي كنت صغيرا / prof على حساب ***(nous sommes reçus cette éducation depuis notre tendre enfance)***

-Que pensez-vous de l'usage de langues de famille en classe ?

Je pense c'est un vraiment c'est un faux / c'est mal bien sûr parce que / c'est mal /

-Pourquoi c'est mal ?

Parce que رانا نهدرو بزاف بالعامية في كلاصة بدينا شوي كي شغل رانا ننساو في عربيا نتاعنا مناش normalement حنا

(Nous parlions trop en arabe dialectal en classe / ce qui nous fait oublier notre arable classique)

-c'est mal / la professeur utilise l'arabe pour nous expliquer arabe direct (dialectal) / si vous ne comprez pas aucun mot il utilise l'arabe //

-L'arabe dialectal pour expliquer ?

Oui / l'explication en français si vous n'avez compris pas / il utilise l'arabe dialectal

-Que ressentez-vous lorsque l'enseignant parle votre langue de famille en classe ?

C'est un bizarre

-Pourquoi ?

Parce que toujours / on écoute le prof parle en français et explique en français et soudain / il parle en arabe dialectal

-C'est bien ou non quand votre prof utilise l'arabe ?

Il ya quelques personnes qu'ils regardent ça bien / et n'autres personnes qui regardent ça c'est pas bien

-c'est bien quand je ne comprais pas / et il ya aucun solution pour comprend c'est un bien /

-Quand l'enseignant vous demande de ne pas parler votre langue de famille en classe / que ressentez-vous ?

C'est normal / parce que le prof il prépare nous pour devient des profs تاني نرجعواساتدة حنا تاني حنا نديرو كما هاكا باش نعلموهم يهدرو

(nous serons aussi des professeurs et faisons la même chose pour faire apprendre aux élèves le français)

-Si vous dites monsieur مفهمتش هديك كلمة تعاودهالي *(je n'ai pas bien compris ce mot / vous pouvez le répéter)* il vous dit donc vous ne parlez pas arabe / comment vous réagissez ?

Normal/ oui c'est normal parce que حنا راهم يوجدو فينا باش نولو اساتدة انا كون جيت في بلاصتو ***(ils nous préparent pour devenir des professeurs)*** prof de français يهدر معايا واحدen arabe je réponds de cette manière

-Par exemple le mot « émigration » / vous dites حرقا *(harga)* et il vous dit dites هجرة et non حرقا que ressentez-vous ?

Normal / pac' que حرقا خليها برا مع ناس لي تهدر معاهم بالحرقا و هدو مصطلحات بصح حنايا رانا داخل في حصة لغة فرنسية ***(il faut parler ce mot en dehors de la classe)*** on parle en français / حرقا و هما كيف هجرة كيف ***(ils sont les mêmes)*** mais c'est pas une langue officielle il ne permets de parle dans la classe et dans l'école //

-Que faites-vous en classe lorsque vous ne trouvez pas des mots ou expressions ?

Je cherche dans le dictionnaire

-Quel genre de dictionnaire ?

Quand il ya un paragraphe on cherche une mot en arabe / dictionnaire arabe-français / quand je ne comprends pas une mot en français/ je parle dictionnaire français-français

-Quand vous cherchez le mot dans le dictionnaire français-français / est-ce que vous le comprenez ?

Je cherche dans le dictionnaire de traduction arabe-français / نحتاج كلمة نسقسي شيخة كي ***(quand je ne connais pas un mot je pose la question à l'enseignante)*** en arabe normal والو مافيها/ ***(cela ne vaut rien)***

-Quel arabe ?

اللغة العربية الفصحى ***(l'arabe classique)*** / pour moi l'arabe dialectal c'est de la rue

-Si le professeur explique en français et vous ne comprenez pas encore, que lui dites-vous ?

On utilise l'arabe de l'école / l'arabe de la famille مع نخلوها la famille

-A vos collègues en classe / vous parlez quelle langue ?

نهدرو en arabe de la famille (rire) / chaque prof est sa langue

-Pourquoi vous ne parlez pas l'arabe de la famille au prof de la langue française? Il n'accepte pas ?

Non il accepte mais اناي منبغيش نهدر معاه اللغة نتاع ***(je n'aime pas lui parler la langue des familles)*** les familles / نهدر نبغي معاه ***(j'aime lui parler)*** en arabe لازم هديك اللغة نخلوها برا ***(il faut laisser cette langue en dehors de l'école)***

-A votre avis quand vous utilisez la langue de votre famille / cela vous aide à apprendre la langue française en classe ?

Non non ↑

-Pourquoi ?

On apprend pas parce que on utilise on utilise l'arabe de la famille / la langue france on apprend pas et apprendre rien ↑ مشي غير pas c'est pour ça il faut parler en français dans la séance du français / pour apprendre et c'est tout / la langue de la famille n'aide pas à apprendre

-C'est un inconvénient ou c'est un avantage ?

C'est bien sûr un inconvénient

-Que pensez-vous de cette pratique en classe ?

Pas bien / si on ne comprend rien il faut expliquer en arabe / si on utilise l'arabe de la famille on apprendre rien le français / mais quand parle en français et on comprendre rien / il faut utiliser l'arabe de l'école

-Merci bien mademoiselle !

-De rien de rien

É. 04

Classe : 3 LE

Durée : 15 min 52 s

-Quelles sont les langues que vous parlez dans votre entourage ?

Il y a la langue arabe

-Quel arabe ?

Derja

-Avec qui vous parlez cette langue ?

La famille mes amis dans l'école / mes profs معاهم نحكي ***(je leur parle)*** chaque prof avec sa langue / et les autres mes amis ma famille c'est tout

-Quelles sont les langues que vous parlez en cours de français ?

La langue française seulement

-Vous n'utilisez pas l'arabe ?

Non / شوي برك ***(un peu)*** / je parle en français ***(quand je me bloque)*** كي نحبس je parle en arabe /

-Quel arabe en classe ?

L'arabe de la classe / كي نلقا ***(quand je trouve)*** problème ولا نقولولها ***(sinon je le dis)*** en arabe de l'école /

-Pourquoi vous utilisez le français avec la professeure ?

Pac' que on étudie la langue française / on parle seulement le français / quand je rencontre un problème je parle en arabe /

-Avec vos collègues en classe / vous parlez quelle langue ?

Il y a des moments on parle la langue française / des moments / quand faire un sujet par exemple on parle la langue française / en dehors du sujet on parle comme d'habitude

-Pourquoi vous parlez le français avec la professeure ?

Pour essayer d'améliorer cette langue / mon but c'est améliorer la langue

-Quand tu te bloques carrément / vous utilisez quelle langue ?

Je utilise l'arabe /

-Ya-t-il des langues que vous aimez ou détestez ?

Ouaih ! l'anglais je la déteste / j'aime la langue française

-Pourquoi ?

Depuis mon enfance je sais pas pourquoi j'aime la langue française / pa[R]c' que je sens que j'ai des capacités de parler avec la langue française / j'ai des capacités même de serai une professeure de français c'est pour ça ! pour moi c'est facile / c'est pas facile facile / depuis mon enfance j'aime cette langue / depuis la troisième année primaire / je veux être une professeure de français !

-Pourquoi vous détestez l'anglais ?

Je sais pas / même je parlé l'anglais je sais comment parler anglais

-Aimez-vous le cours de langue française ?

Ouaih !

-Pourquoi ?

J'aime avoir des / j'aime étudier les cours j'aime comment / j'aime beaucoup quand ma professeure parle avec moi parle avec toute la séance de français j'aime beaucoup / j'aime ma professeure oui / il nous explique mieux ne parle pas l'arabe même quand elle rigole avec nous / il parle avec la langue française /

-Que pensez-vous de l'usage des langues de famille en classe ?

J'essaie d'expliquer mon idée d'une autre manière en français ou bien j'utilise l'arabe/

-Quel arabe ?

L'arabe de l'école / de la famille non

-Pourquoi vous n'utilisez pas la langue de la famille ?

On était à l'école / avec la professeure entraine de faire le cours ça veut dire il faut parler avec une langue qui est plus / ça veut dire il faut parler avec une langue soit la française ou bien l'arabe / il faut pas parler / mais c'est une langue n'est pas de l'école (rire)

-Comment vous voyez cette langue de famille ?

-Est-ce qu'elle n'est pas belle

مش ***(ce)*** n'est pas belle

L'école il est spéciale / il faut parler dans l'école la langue arabe pas d'autres langues/

-Que ressentez-vous lorsque l'enseignant parle votre langue de famille en classe ?

Il faut parler avec la langue française / pour nous aide / مش ***(ce n'est pas)*** normal / c'est pas normal pac' qu'il est un professeur de français / on est en train de faire un cours de français / il fait parler en français هكا موالفين حنا ***(nous sommes habitués à faire cela)*** français français / c'est pas normal / c'est la langue de la maison

-Quand l'enseignant vous demande de ne pas parler votre langue de famille en classe / que ressentez-vous ?

Il est le droit

-Pourquoi ?

Il y a une langue qu'on doit parler à la maison / à l'école une autre langue / que nous la respecter c'est tout / انا نقراو ***(nous étudions)*** français il faut نحكو ***(nous parlons)*** français / c'est normal il a le droit

-Que faites-vous en classe lorsque vous ne trouvez pas des mots ou expression ?

La première chose je prends un temps un peu un peu je réfléchis / j'essaie de trouver cette mot ou bien cette idée / quand quand j'arrête complètement je ne trouve rien je l'explique avec la langue arabe /

-Quand vous rédigez et vous ne trouvez pas de mots ? Que faîtes-vous ?

Là je peux faire ça pace que il y a les dictionnaires / il y a il y a beaucoup je peux //

-Quel genre de dictionnaire ?

Français-français / français-arabe / arabe-français

-Quel est le dictionnaire que vous utilisez plus ?

L'arabe-français / pac' que certains moments j'ai une idée en arabe mais je la trouvais en fait ça veut dire ça veut dire / لازم يكون عندي ***(il faut qu'il y ait)*** dictionnaire arabe-français

-Que vous faîtes la traduction / vous trouvez le sens correct de la phrase ou du mot ?

نشوف ***(je vois)*** est-ce que le mot logique لخطرش تبان ***(car)*** des fois ***(le mot est clair)*** يشرحلك كلمة تبان ***(il t'explique)*** illogique متقدريش في تامبلوييها ***(on ne peut pas l'employer)*** //

-Quand vous parlez en français et vous ne trouvez pas de mots / est-ce que vous terminez la phrase en arabe ou bien vous vous arrêtez ?

Quand je parle je termine avec la langue arabe /

-Quel arabe ?

L'arabe de la classe/ منقدرش نحكي معاها بالدارجة بالفصحى / ***(je ne peux pas lui parler en arabe classique)***

-A votre avis / quand vous employez votre langue de famille / cela vous aide à apprendre la langue française en classe ?

Non non !

-Pourquoi ?

N'aide rien / مديرحتى حاجة ***(elle ne vaut rien)*** / non ↑ la langue de la maison reste à la maison / et la langue de l'école reste à l'école / la langue arabe de l'école nous aide / je pense pas / l'arabe c'est mieux /

-Merci beaucoup

De rien

É. 05

Classe : 3 LE

Durée : 19 min 40 s

-Quelles sont les langues que vous parlez dans votre entourage ?

Pour moi personnellement je préfère parle ou bien je peux parle trois langues français anglais et arable et parfois espagnol / pac' que l'année passée et cette année j'ai d' capacité pour parler quatre langues /

-Avec votre famille vous parlez quelles langues ?

Avec la maman dans la maison / dans la maison je parle l'arabe et le français / français la plupart avec ma mère et l'arabe avec les autres papa /

-Quel arabe ?

L'arabe normal veut dire dialectal

-Quelles sont les langues que vous parlez en cours de français ?

Avec le professeur la langue normal général / comme notre parle comme ça / l'arabe dialectal / normalement je peux parler en français mais pas tous les temps parfois / par exemple si je peux apprendre des chansons comme ça / je peux parler en français normal ou bien si / moi je prendre une personne qui peut ou bien qui peut parler avec moi normal j'ai aucun problème /

-Si vous trouvez une difficulté en classe / que faîtes-vous ?

J'ai utilisé le dictionnaire ou bien posé des questions au professeur /

-Et quand vous ne comprenez pas l'explication du professeur / qu'est-ce que vous faîtes ?

Je ne lui demande pas l'explication en arabe / je l'as dit je l'ai compris rien / donc s'il vous plait donnez-moi la reformulation de la phrase ou bien d'un autre idée presque que l'idée qui m'a donné ou bien qu'il m'a donné /

-Pourquoi vous utilisez le français avec le professeur ?

Pac' que je suis sûr et certain que la langue français est présentable/ et je l'aime français

-Pourquoi vous l'aimez ?

Parc' que tout simplement présentable / le charme de parle quelle langue c'est le français pour moi je préfère français ou bien l'anglais / mais la plupart je préfère français /

-Ya-t-il des langues que vous aimez ou détestez ?

Oui j'aime espagnol / bon ! l'année passe je préfère français mais maintenant espagnol

-Pourquoi le français ?

Français français parfois je prends des / comment on dit ça ? / des différents ou bien des problèmes / dans la conjugaison la conjugaison des verbes

-Et le vocabulaire ?

Non normalement non (rire)

-Pourquoi vous aimez la langue espagnole ?

Je sais que l'espagnol elle a une relation avec le français / il ya des mots parfois / vous pouvez prendre le même sens ou bien la même écriture ou bien mais non pour moi / j'aime l'espagnol / je ne sais pas pourquoi / c'est très facile ou bien la prononciation

-Quelle est la langue que vous détestez ?

Il n'y a pas

-C'est-à-dire vous aimez toutes langues ?

Oui oui !

-Beaucoup plus la langue espagnole, c'est ça ?

Oui ! beaucoup plus l'espagnol / c'est facile et en même temps je prends beaucoup de mots / en plus de ça facile pour moi c'est facile /

-Aimez-vous le cours de français ?

Non !

-Pourquoi ?

Pac' que je suis pas intéressée souvent ou bien (rire) / je sais pas

-vous faîtes les langues, et vous n'aimez pas le cours ?

Par exemple si je prendre un livre ou bien ou bien chose comme ça / je lis ou bien / je comprendre mais je n'aime pas je sais pas pourquoi

-Que pensez-vous de l'usage de langues de famille en classe ?

Darja non

-Pourquoi ?

Pour moi je préfère parler avec mes élèves ou bien avec mon professeur avec la langue français / pac' que // j'ai la phrase mais / je préfère parler en français dans la classe / ***(être capable de parler)*** قد ما تهدر français في كلاصة تقدر تفهم عفسة كما هكا كي شغل ***(en classe/ tu peux comprendre quelque chose)*** si vous allez utiliser l'arabe tout l' temps/ tout l' temps vous ne gagnez rien vous compris ? donc قد ما تقدر تلم ***(dans le sens de saisir un certain nombre de mots français)*** français نتاعك بزاف avec des autres ou bien des autres quelqu'un زعما يقدرو يهدرو ***(soi-disant ils parlent en)*** français تقدر تجبد من عندهم هكا ***(tu peux en tirer certains mots)***

-Vous pensez que l'utilisation de derja n'est pas bénéfique ?

Non ↑ français c'est très nécessaire utilisé dans la classe par contre derja /

-Par exemple / quand vous trouvez une difficulté un mot difficile ou une expression/ est-ce que vous les traduisez en arabe vous cherchez l'explication en langue française ?

-Vous le cherchez en français ?

Ohaih !

-Si vous ne comprenez pas l'explication en langue française ?

Je le reformule d'un autre langue / par exemple c'est peut-être que je peux connais là ou bien //

-Vous cherchez dans la langue espagnole ?

Oui !

-Vous ne cherchez pas en arabe ?

Non

-Pourquoi ?

Pac' que l'arabe c'est très facile / je préfère que transfère la d'un autre langue / c'est mieux

-Que ressentez-vous lorsque l'enseignant parle votre langue de famille en classe ?

Je préfère que mon professeur parler avec moi le français /

-Pourquoi ?

Pac' que le charme de prof. de français c'est parler avec leurs élèves en français comme ça / pac' que je l'aime le prof. qui parle ave ses élèves avec le français / en plus que ça / je peux prendre beaucoup de mots la prononciation même c'est tout

-Quand le professeur parle derja en classe / vous voyez anormal ?

Anormal surtout surtout prof de français ou bien d'espagnol n'importe quelle langue / je préfère que parle dans leur spécialité / seulement la langue française

-Quand l'enseignant vous demande de ne pas parler votre langue de famille en classe/ que ressentez-vous ?

Je suis avec cette idée / je suis satisfaite pac' que déjà comment on dit ça ? / aaaah ! nous allons d'heures de français / donc il faut parler en français avec le prof ou bien un autres élèves ou bien comme ça

-Vous voyez que la derja n'apporte un effet positif ?

Oui pour moi / je n'aime pas parle derija en classe

-C'est pas bien ?

C'est bien / je ne dis pas c'est pas bien mais elle a des bienfaits plus que

-Quels sont ses bienfaits ?

Par exemple monsieur qui m'a donné donne une expression en français / ou bien mon camarade n'a pas compris لا خر ***(l'autre)*** la phrase / donc je leur reformulais en arabe ou bien derja ou bien et je la comprends pas plus

-C'est-à-dire pour expliquer un mot

Oui seulement pour expliquer un mot ou bien le mot ou bien la phrase

-Dans ce cas est bénéfique ?

Ouaih ! j'ai essayé transférer le français d'un d'une autre ou bien pardon d'une façon ou bien je la reformulais la phrase / s'il n'a pas compris rien donc j'ai utilisé derja

-Ce n'est pas l'arabe que vous apprenez à l'école ?

J'utilise derja non derija (rire)

-Quand l'enseignant vous demande de ne pas parler derja / vouis voyez ça normal ?

Oui !

Que faites-vous / en classe / lorsque vous ne trouvez pas des mots ou expression ?

Bon ! personnellement / je parle avec monsieur Zamaane / on a déjà j'ai un exposé parle de français / j'ai dit monsieur j'ai parfois j'ai peu de difficulté dans ma prononciation / ou bien je ne comprendre la traduction de ces mots / est-ce que je peux parle cette phrase ou bien ce mot d'un autre langue / il a dit oui normal mais seulement fais un geste comme ça ou bien et dis ça normal //

Donc vous utilisez l'arabe en classe ?

Non ↑ pas l'arabe / je peux utiliser la langue plus plus que // قريبة ***(proche)*** français / l'espagnol

-Par exemple si vous dites par exemple je ne comprends pas ce mot là / vous dites الموجودة ولا لي راها في نص في نص *(qui se trouve dans le texte)*

(rire) si je prends les mots dans la langue spéciale / je dis directement en arabe dialectal / ou bien parfois je peux prendre un mot d'un autre langue ou bien //

-Si votre collègue vous demande l'explication du mot émigration/ est-ce que vous lui dites هجرة غير شرعية ولا حرقا *(l'émigration clandestine)*

je dis حرقا ***(la harqa)***

-Pourquoi ?

Pac' que j' n'utilise pas l'arabe هجرة غير شرعية ***(l'émigration clandestine)*** pac' que le mot حرقا ***(émigration clandestine)*** existait beaucoup plus

-Vous trouvez une facilité d'y accéder ?

Oui oui plus que **هجرة غير شرعية *(émigration clandestine)***

-Vous utilisez donc beaucoup plus l'arabe dialectal ?

Oui l'arabe dialectal

-A votre avis / quand vous employez les langues de famille / cela vous aide à apprendre la langue française en classe ?

Oui / c'est monsieur parler avec moi ou bien donner moi des explications ou bien je la comprends normal ↑ je le comprends normal

Donc ça aide ?

Oui mais parfois je peux pas donne le la réponse / pac'que je peux pas prendre les mots exacts ou bien / je recherche des synonymes de ce mot / tu m'as compris ? / par exemple / par exemple capacité je ne prends pas les mêmes sens / je dis volonté ou bien comme ça !

-Quand vous utilisez derija, par exemple le mot compétence vous ne connaissez pas son synonyme / qu'est-ce que vous dites ?

Je dis capacité / je lever la main et je dis monsieur est-ce qu'il la capacité synonyme de ce mot ou non ?

-Quand vous utilisez derija en classe / est-ce qu'il vous aide à apprendre ?

على حساب ***(selon)*** le mot / parfois je peux le connais dans le sens de la phrase / je pas besoin de comprendre tout la phrase seulement / il ya parfois vous pouvez prendre des indices / ou bien comme ça vous pouvez prendre là le sens pas exacte mais une idée //

Vous pensez qu'il est inutile ?

Oui pour moi / rarement rarement où j'ai utilisé l'arabe dans la classe seulement dans leur français / ou bien / ou bien avec mes parents / dans la classe je parlais en français

-Vous ne l'utilisez pas pour expliquer un mot difficile ?

Si si je demande des expressions / je moi je ne comprends rien je le demande

En arabe ?

Ouaih !

Dialectal ?

Oui dialectal dialectal dialectal

-Que pensez-vous de cette pratique en classe ? Que pensez-vous de l'utilisation de l'arabe dialectal en classe ?

C'est bien en même temps n'a pas bien

-Pourquoi c'est bien ?

Si vous n'avez prendre le mot exact / vous pouvez utiliser l'arabe derja / mais si vous allez ou bien vous pouvez par exemple / aide d'autres personnes ou bien de derja / c'est pas tous les personnes qui parler en français donc il faut parler darja pour comprende la pour chaque phrase / dans n'importe quelle phrase ou bien / pour moi j'utilise l'arabe derja seulement pour l'expliquer

-Pourquoi n'est pas bénéfique ?

N'est pas bénéfique / pour moi n'est pas bénéfique / seulement dans leur français

-c'est-à-dire ?

Malgré que je prends des difficultés dans la langue ou bien je prends des mots beaucoup difficiles / donc je le parle avec monsieur / je parle avec monsieur je le dis j'ai pas compris/ ça donnez-moi reformulation ou bien // et il m'a donne la phrase exacte il reformuler pas plus / je préfère monsieur parler avec moi avec le français

-Si vous ne comprenez rien ?

Dialectal / un seul mot / pas toute la phrase

-Merci beaucoup

-il n'y a pas de quoi / que Dieu vous aide !

ANNEXE C

CODE DE TRANSCRIPTION DES OBSERVATIONS DE CLASSES

Écriture en caractère normal : directement énoncé en français.

Écriture en italique en souligné : traduction en français d'arabe algérien.

E. : Enseignant(e)

es. : Élèves (garçons + filles)

e. : Élève (garçon)

ee. : Élève (fille)

E.+es. : Enseignant(e) + élèves

E.+ee. : Enseignant(e)+ fille

+++ : Parole saccadée

.. : Pause brève

… : Pause prolongée

↑ : Haussement du ton

↓ : Diminution de la voix

OBSERVATIONS DE CLASSES

E. 01

Durée : 29 min 29 sec

Observation de classe n° 1

E. alors ça y est ! vous êtes prêts on commence ouais alors aujourd'hui aaaa on va débattre un sujet…alors c'est un sujet d'actualité qui va parler de…quel est le sujet d'actualité que vous connaissez ? quels sont les sujets d'actualités que vous connaissiez ? ce sont des sujets politiques controverses par exemple (pause) ouaih !

e. monsieur l'internet

E. l'internet très bien quand on parle de l'internet qu'est-ce qu'on trouve sur internet

e. les sites

ee. les réseaux sociaux

E. les réseaux sociaux / Quel est le réseau sociaux social pardon le le plus fréquenté ?

es. facebook

E. facebook très bien !

E. on va parler aujourd'hui de ce sujet politique qui est le facebook d'accord !

es. ouaih !

E. on va porter au tableau ce sujet ! puis on va voir on va discuter là-dessus..alors ! porter le sujet ou bien c'est pas la peine. Alors facebook est un site web très bien/ est un site Web! de réseau sociaux de réseau social pardon destiné à rassembler des personnes proches ou un ensemble de structures sociales telles que les **(écrit en lisant le sujet).**

Alors qu'est-ce que vous allez faire ? vous allez produire un discours argumentatif d'accord dans lequel un discours argumentatif un texte argumentatif

es. argumentatif

E. qui contient des arguments et

E+es. et des exemples

E. tr[R]s bien ! Vous allez produire un discours argumentatif dans lequel vous développez ce sujet en donnant des avantages

E+es. et des inconvénients ou bien des désavantages !

E. d'accord !

es. ouaih !

E. et les désavantages et les dé+sa+van+ta+ges ↓d'accord !

es. ouaih !

E. alors ! ça c'est la consigne. Alors produisez un discours argumentatif dans lequel vous développez ce sujet en donnant des avantages et et désavantage des avantages et et désavantages. d'accord ! alors bien sûr le travail, le texte comporte quoi en premier temps une

E+es. une introduction

E. dans l'introduction, qu'est-ce que vous allez présenter

E. présentez !

E+es. le facebook

E. très bien, dans le développement, qu'est-ce qu'on doit faire / la première des choses…dans une..un texte argumentatif c'est …

E.+es. les arguments !

E. c'est la thè+se ↓

es. antithèse

E. c'est le point de vue que vous allez défendre لا ولا (**ou non ?**) c'est ça ! (sourire) … alors la thèse défendue qui sont des

es. arguments !

E. combien de thèse dans ce sujet ?

es. deux thèses.

E+es. deux thèses, pour et contre

E. pour et ceux qui sont contre/ les avantages

E+es. et les inconvénients

E. et les inconvénients très bien ! alors on va dire autrement dit on va dire

E+es. les bienfaits du facebook

E. et ses méfaits

es. les bienfaits et les méfaits

E. très bien ! alors la thèse défendue les bienfaits vous allez donner des arguments et des exemples. On a deuxième thèse ou ce qu'on appelle

es. antithèse !

E. antithèse ou la thèse dénoncée on va parler des méfaits bien sûr vous allez présenter ou allez avancez aussi les avantages..très bien ! et dans la conclusion vous allez donner votrr..!

es. point de vue

E. point de vue

E+es. personnel

E. très bien ! alors je vais lire le sujet ou biennn vous allez je demande à quelqu'un de lire c'est mieux

es. monsieur

E. ouaih !

ee. le facebook est un site web de réseau social desss+tiné à rassemble das

es . rassembler

ee. des personnes proches ou ine ou un ensemble de stractures sociales

E. structures sociales très bien !

ee. des individus ou une organisation sociale reliée…entre…lions crées

E. liens liens

ee. liens créées lors des échanger

E. des échanges !

ee. et permet d'entre+ tenir

E. d'entretenir

ee. d'entretenir de relations sociales et des contacts avec des amis … qui est devenu une drôle

E. drogue

ee. drogue on

E. on y passe

ee. un peu le matin, un peu le le

E. midi

ee. midi..un peu le soir..un peu la nuit

E. la nuit

ee. la nuit

es. la nuit même

ee. la nuit même

E. la nuit même..très bien ! merci. Alors quels sont les mots clés de de

es. facebook

E. facebook oui

E. site web

E. Très bien

es . réseaux sociaux

E. réseau social

e . proche

E. proche

ee . ensemble

E. ensemble

e . social

E. relation sociale

ee. des liens

E. des liens

ee. des relations sociales

es. les amis

E. les amis ! alors ici ‘’Toutefois’’n’est pas un moyen important ?!

es. ouaih ! ouaih !

E. exprime quoi l’oppo….

es . l’opposition

E. l’opposition ! alors ou bien deux thèses : thèse et antithèse toutefois pour la plupart d’entre nous est devenu une drogue

es. drogue

E. euh ! euh ! on y passe un peu temps le matin, un peu temps le midi, un peu temps le soir, un peu temps la nuit

e. un temps le soir

E. alors ! notion de temps : midi

E+es. le soir

es. la nuit même

E. alors à partir de ces mots essayez d’élaborer un texte argumentatif.. Alors qui peut me donner quelques avantages? Je veux que chacun fait son travail individuellement il n’ya pas de problème..ouaih ! qui peut me donner quelques avantages ? on va porter les avantages et les inconvénients dans l’autre partie, alors dans un tableau de deux colonnes on va porter les avantages et les inconvénients. Attends ! Attends ! avantages inconvénients allez ! commençons par les avantages

ee. donner des informations

E. ohaih ! alors facebook donner des informations donner des informations

es . monsieur ! monsieur ! monsieur !

E. ohaih !

ee. utiliser facebook pour faire un communication

E. voilà ! on utilise facebook pour communiquer pour faire…pour communiquer ! alors facilite la communication c'est ça ? !

es. ouhai

E. ce que vous voulez dire ou bien !

ee. ouhai ! ouaih !

E. alors on utilise pour communiquer, alors c'est un moyen de communication autrement dit ! c'est un moyen de communication.. c'est un moyen…communication..encore !

e. monsieur تقليص مسافات en français

E. comment ?

e. تقليص تقريب مسافات مسافات

E. مسافات تقريب comment peut dire ça en français ? Il a dit تقريب مسافات alors (silence) تقريب

e : rapprocher

E. rapprocher, on dit rapprocher les distances !

e. ouaih

E. c'est ça ? ou bien raccourcir c'est mieux mieux que rapprocher, n'est-ce pas ? pour avoir le sens eh ! le sens c'est plus juste ! c'est raccourcir les les distances

e. c'est un outil d'information

E. c'est un outil d'information ! outil d'information donner des informations

ee. donner des informations

E. ouaih ! on va dire un outil d'information..beaucoup plus donner des informations. Outil d'information très bien ! outil d'information ! un outil d'information ↓ ...

ee. monsieur ! donne peu de cultures

E. donne un peu de cultures…un peu veut dire peut contraire c'est beaucoup

ee. un peu

E. un peu..donne un peu de culture seulement ?

ee. oui monsieur

E. un peu de culture, vous êtes d'accord avec elle

e. un outil pour enseigner

E. il nous aide à se cultiver, c'est ça ? Avoir de la culture Eh ! un moyen de culture c'est ça ?

e. monsieur c'est quoi la culture ?

E. c'est quoi la culture ?

es. ثقافا ***(culture)***

E. الثقافة Il ya d'autres cultures eh ! la culture qui est l'agriculture eh ! mais ici la culture ce qu'on veut dire par la culture c'est avoir beaucoup

es. des informations

E. de savoir ! de savoir ! d'accord ! alors ! permet d'avoir …de la culture

es. monsieur monsieur monsieur

E. avoir de la culture ! attends ↑

e. monsieur ! c'est un outil de la mort

E. c'est un outil d'annonce, qui veut dire ?

ee. monsieur ! monsieur !

E. qu'est-ce que on va annoncer sur facebook ? qu'est-ce que on va annoncer

ee. pour acheter des…

E. par exemple qu'est ce que vous faîtes généralement sur facebook ?

es. tchat tchat

E. à part de tchater

es. contacter

E. publier quelques choses sur facebook

es. des statuts

E. sur votre statut sur votre mur ! vous allez publier quoi ? on peut dire quoi ?

ee. monsieur chacun besoin de métiers لا و ***(ou)***

E. si quelqu'un besoin d'un travail eh ! il veut

ee. annoncer

E. voilà annoncer…son CV pour chercher du travail d'accord

e. monsieur comme les hommes qui ont…perdu les annonces des enfants

E. voilà les bagarres ce sont des publi…

E+es. les publications…publications

E. alors c'est annoncer ou publier annoncer des publications lancer des publications lancer des publications c'est ça ! Alors si maint'nant je vais un peu de…je veux l'autre point de vue qui est…

ee. les inconvénients

E. les inconvénients de facebook alors !

e. monsieur

E. oui

e. gaspiller le temps

E. c'est un gaspillage de temps

e. monsieur

E. c'est un gaspillage de temps…gaspillage de temps

e. monsieur

E. encore ! oui

e. il séparer les relations et une famille

E. voiiiiilà / sépare sépare séparation c'est une cause eh ! directe de séparation entre couple entre mari et femme qui veut dire ? Détruit les relations

es. famille

E. famille ! détruit les relations familles

e. monsieur couper les relations avec les autres

E. couper les relations avec les autres quand on coupe les relations avec les autres on est ??? On reste seul on reste seul le nom c'est ? La soli..

E+es. soli+tuuude

E. la solitude ! alors cause la solitude c'est une cause la solitude

ee. monsieur !

E. on vit solitaire

E+es. solitaire ↓

E. on vit solitaire..encore ↑

e. le facebook provoque monsieur des maladies de zyeux

E. des yeux…facebook cause la..comment appelez la maladie des yeux ? …la maladie la plus connue psycho c'est la myopie !!! eh ! on devient myope parce que on lit beaucoup on est devant les écrans les écrans

e. اشعة ***(rayons)***

E. conserver des rayons ces rayons sont

e. sont nocifs pour les yeux

E. sont nocif pour les yeux ! alors on va dire déchire ou bien cause la myopie on va dire ça ! on va prendre la myopie comme exemple …bien ! cause la myopie…encore

es. monsieur

E. ouaih !

ee. porter les jeunes dehors du pays pour faire des choses pas bien comme l'émigration

E. comment ? répète ↑

E+ee. réseaux sociaux poussent les jeunes

ee. pour faire des choses n'est pas bien comme l'émigration

E. c'est quoi l'émigration

e. حرقة ***(émigration clandestine)***

E. حرقة حراقة ***(émigration clandestine émigration clandestine)*** c'est un mot

es. arabe

E. la langue familiale

es. حرقة ***(émigration clandestine)***

E. très bien↑

E. c'est un mot

e. familiale

E. de famille

e. هجرة غير شرعية ***(émigration clandestine)***

E. on utilise dans les familles… d'accord ! c'est pas de l'arabe littéral ou bien classique

es. non monsieur

E. arabe dialectal…dans notre dialecte ce qu'on appelle la langue mater+nelle…pourquoi on dit langue maternelle ? c'est en relation avec quoi…la ?…maternelle…la maman

e. الام ***(mère)***… متقونة ***(normée)***

E. elle est dictée par la maman à son enfance…ey ! on passe alors c'est …les réseaux sociaux poussent les jeunes à quitter le bled…le bled le bled le bled c'est un mot quoi…et alors !

es. de l'arabe

E. de l'arabe dialectal ou bien de l'arabe classique

es. dialectal

E. dans l'arabe classique qu'est-ce qu'on dit البلاد ***(pays)***

es. البلاد ***(pays)***

E. ce n'est pas kif kif c'est un quotidien

e. الشروق ***(journal quotidien)***

E. الجريدة ***(journal)*** c'est quoi un quotidien ? se fait quotidiennement chaque jour…pour cette raison on dit quotidien…d'accord !

e. حرقة ***(émigration clandestine)***

E. si si ça se dit la **Harga**

e. juste un exemple

E. c'est un exemple voilà c'est un exemple…pousse les gens

E+es. pousse les jeunes

e. pour quelque chose mal

E+es. à quitter leur pays …de phénomène d'el harga c'est ça ? Voilà ! phénomène d'el harga

ee. monsieur ! est-ce que je peux dire éviter l'étude

E. l'étude ! les études ? Eh ! facebook est un outil pour éviter les études …on peut rester chez soi et apprendre…on peut avoir beaucoup de savoir…on n'a pas besoin de faire des études dans les établissements scolaires c'est ça ? Voilàààà ! pour elle c'est son avis personnel

e. monsieur dans la maison celui qui utilise les tablettes c'est pas comme les autres

E. c'est un avantage ou c'est un inconvénient

es. inconvénient

E. on peut dire que facebook autrement on reformule la phrase alors facebook nous permet ou ne permet pas ? Eh ! ne permet pas de

ee. contre la révision

E. de réviser (rire) eh ! vous révisez plus vos leçons c'est ça ce que vous voulez dire ?

e. à cause du facebook je révisé pas !

E. ça c'est un inconvénient j'en ai pas de place sur le tableau eh ! vous porte eh ! sur vos brillons sur vos brillon on passe à la phase de production écrite.

E. 02

Durée : 23 min 32 s

Observation de classe n° 2

E. suivez XX qui veut lire ?

e. destine

E. destiné

e. stricte

es. structures sociales

E. des individus

e. échanger

E. des échanges

e. elle permet

E. il d'entretenir

e. le nuit

E. la nuit

ee. « *Relit le sujet porté au tableau* »

E. alors regardez là de quoi le sujet de la production de quoi parle-t-il ?

es. du facebook

E+es. le facebook

E. je veux que vous relevez ici les mots clés ! relevez les mots clés

es. facebook facebook réseau social site web

E. c'est combien de mots vous avez le facebook

es. site web réseaux sociaux réseau social

E. c'est un site web de réseau social

es. les amis

E. avant de me parler des amis…regardez !

es. rassemble..rassemble

E. rassemble rassemble c'est bon ! rassemble ça veut dire oui ! c'est sont proches…

es. structure sociale

E. regardez bien !

e. relation sociale

E. attendez ! relation sociale avant dernière

ee. ouaih !

E. relation sociale…encore ! regardez encore ! regardez encore avant !

es. organisation sociale

E. qu'est-ce qu'il permet ? Qu'est-ce qu'il permet le facebook ? regardez ici !

e. d'entretenir

ee. organiser

E. qu'est-ce que vous avez encore ?

ee. relier

es. les échanges

E. des échanges ↑ donc regardez ↑ vous avez bon ↓ c'est quoi le facebook ?…

e. moyen de communication

es. site web

E. c'est un site donc de réseau social encore ! Qu'est-ce que vous avez ? qu'est ce que nous avons ? les mots qu'on a souligné ici regardez les mots qu'on a souligné ici ce sont

quoi ? Qu'est-ce qu'ils représentent ? comment ? Regardez ! des échanges…des relations sociales

ee. définition

E. je peux dire le champ lexical je peux dire quoi ? regardez !

ee. définition !

E. on continue…continuez ! continuez on a pas terminé

es. contact les amis un drogue

E. un ou une

es. une drogue

e. c'est bon !

E. c'est bon ! qu'est-ce qu'ils représentent ce qu'on a souligné ici ? regardez des relations des échanges contact social c'est quoi le facebook ?

e. la structure

E. struc…on a pas encore parlé de la structure ! regardez ça fait représente quoi ? les mots clés

ee. la définition du facebook

E. la définition ça une drogue…vous avez des échanges..des relations sociales ce sont quoi ? C'est des ? C'est des ?

es. des arguments

E. c'est des arguments donc c'est des arguments ! donc regardez la consigne c'est quoi ? Qui veut lire la consigne ! la consigne …

e. produisez un discours…

E. les mots clés ici ? on a pas terminé

es. les avantages !

E. les avantages..qu'est-ce que vous avez encore ? argumen…

es. argumentatif

E. discours argumentatif c'est-à-dire Vous êtes intérêts de faire quoi ? qu'est ce que vous allez faire ? En vous donnant de faire quoi ? on lève les doits comme ça ! ouaih !

e. les avantages et les les

E. les inconvénients donc les avantages et les désavantages

e. les causes

E. les causes..les causes

e. les causes et les conséquences

E. les causes et les conséquences..les causes et les conséquences de quoi ?

es. de facebook

E. l'aspect négatif et

E+es. et positif de facebook donc on vous demande de donner l'aspect négatif et l'aspect positif du facebook..quels sont les avantages et les inconvénients du facebook ? quels sont les avantages selon vous ? quels sont les avantages ?

e. moyen de communication

E. pour vous d'abord ! est-ce que vous trouvez que le facebook a des avantages ou bien des inconvénients ?

e. oui madame

ee. il ya des avantages et des inconvénients

E. on lève les doigts si vous plait ! ouaih !

ee. contacter avec des des personnes très loins !

E. réponds Naîma ! Dalila ! réponds à la question..le facebook a-t-il des avantages ou bien des inconvénients ?

ee. les deux les deux !

E. Il ya les deux ! donc il a des avantages

es. Il ya des inconvénients..

E. donc quels sont les avantages et les inconvénients du facebook ? …est-ce que..vous pensez tous que le facebook a des avantages et des inconvénients ou bien vous pensez seulement ya-t-il ceux qui pensent que il a seulement des avantages ?

ee. l'aspect négatif

E. il a des avantages et des inconvénients

e. oui madame !

E. vous êtes tous d'accord ! moi je peux rien dire comme ça ! alors quels sont les avantages et les inconvénients du facebook ? vous avez tous un facebook ?

es. ouaih

E. alors quels sont ses avantages ? oui

e. communiquer avec des amis

E. communiquer avec des amis..mais pas tu communiques avec des amis alors

e. les amis qui vivrent d'autres pays

E. répètes des amis qui sont

e. qui vivrent d'autres pays

E. qui vivent dans un autre pays encore...tu parles pas avec des amis qui sont ici en Algérie ? tu parles pas avec Abd Samad

e. non madame

E. tu parles pas avec Bilal sur facebook

e. non madame

E. tu méchant .. là tu es méchant !…alors ! …alors ! les avantages et…votre camarade va dit qu'il parle seulement avec des amis qui habitent loin…il parle pas avec…

ee. on a découvre les traditions d'autres pays

E. on peut découvrir…ça c'est une possibilité oui ouaih ! comment ? comment ça ? explique comment ?

ee. façon de parler des langues.

E. au niveau de la langue ouaih ! au niveau de la langue on peut dire beaucoup de choses

ee. il ya quelqu'un qui parle en français il ya quelqu'un qui…et l'arabe parle derja

E. ouaih ! ouaih !

ee. il ya quelqu'un qui parler autres français et arabe

E. ouaih ! mais cela te permet quoi ? ça permet quoi ?

e. l'échange.

E. la culture et et !

ee. l'apprentissage

E. l'apprentissage d'une autre langue très bien ! sur facebook on peut apprendre une autre

e. oui madame

E. ça c'est un argument

e. c'est pour ça j'ai dit j'ai contacté les amis à la cité ailleurs ! point d'interrogation puisqu'il ne parle pas avec Abd Samad

e. oui madame parce que j'ai parlé avec Abd Samad on a parlé de derja

E+es. (rire)

E. sincèrement sincèrement vous n'avez pas de relation في ***(dans)*** sur facebook avec Abd Hakk Bilal Abd Nour ! ah bon ! donc c'est pas votre ami sur facebook ok ! des avantages et des inconvénients on lève le doigt ! on lève le doigt

e. partager des applica…des publications positifs

E. très bien

e. des statuts ou des photos

E. des statuts ou bien des photos. Encore

ee. madame !

E. oui

ee. on a des inconvénients

E. quels sont ces inconvénients ? est-ce qu'on a terminé avec les avantages n'ya pas d'autres avantages ? on va parler des inconvénients s'il ya d'autre avantage vous le disent ! ok ? Oui

ee. d'autre chose très important

E. oui oui répète ça répète ↑

ee. tu نت ***(tu)***

E. نت tu moi seulement

Es. nous

E. premièrement lorsque tu m'adresse à moi tu vas dire vous deuxième des choses utilise le on indéfini vas-y oui vas-y

e. partager des

ee. tous les temps j'utilise les autres temps très importants

E. oui oui cela veut dire quoi reformulez ! cela veut dire quoi c'est

E+ee. passe de temps

ee. perdre le temps madame

e. partager des vidéos artistiques

E. on a pas terminé Abd Hakk très bien mais attends ça fait perdre du temps ça c'est un inconvénient…encore !

e. partage des vidéos artistiques

E. oui très bien ! c'est un artiste bien sûr il parle tout le temps de ce qui est artistique de l'artiste voilà ↑ encore..moi je veux poser une question seulement..attendez entre parenthèses…ok on continue oui

ee. madame des relations avec l'autres

E. ouaih ! ça permet de faire des relations avec d'autres encore ça fait perdre du temps encore

e. partager les statuts pour aaa

e. publier les statuts pour aider les gens qui portent des maladies التضامن ***(solidarité)***

E. c'est une sorte de .. reformulez c'est une sorte de quoi ?

e. de solidarité

E. c'est une sorte de solidarité c'est-à-dire ça peut être une solidarité sur facebook très bien ! mais comment ? C'est une sorte de quoi ? Encore c'est une…si vous avez publié à tout le monde une personne est malade il faut l'aider dans ce cas c'est quoi ?… Le facebook est devenu quoi

e. faciliter…

E. si vous allez dire que regardez dans un magasin il ya un produit très important et moins cher cela ça veut dire quoi ?

e. publicité

E. c'est la publicité

e. oui madame

E. voilà il joue un rôle dans la publicité pour publier c'est la publicité encore ! encore ! un inconvénient à part !

ee. dangereux pour les yeux

ee. maladie

E. les yeux c'est pas le facebook mais quoi c'est pas facebook qui est dangereux pour les yeux quoi encore encore

ee. la télévision aussi

E. mais mais il peut être dangereux mais comment pour les yeux ? mais comment ?

e. reste longtemps

E. longtemps..Très bien donc voilà ! Asma

ee. reste un longtemps

E. on reste longtemps

ee. on reste devant le facebook pour un longtemps

E. voilà ouaih ! très longtemps

ee. triste dangereux à les yeux

E. pour les yeux d'abord peut-être oui oui

e. partager quelques choses pour les amis pour l'inspection

E. ouaih ! il a une fonction instructif instructive pardon

ee. devient une drogue

E. une drogue très bien ! il devient une drogue comment ça ?

ee. personne sans facebook

E. voilà on ne peut pas rester sans connecter sur facebook sans travailler sur sans partager e[ksé]téra encore !

e. madame parle avec la famille lorsque tu as

E. lorsque je suis lorsque je suis

e. lorsque je suis à l'armée

E. oui oui on peut parler avec notre famille oui avec la famille

e. sur

E. la famille qui sont ? qui sont ? Qui sont loin d'accord c'est une façon de maintenir le contact c'est une façon de garder le contact avec je sais pas avec les cousins les cousines qui habitent..

E. oui !

e. mais pas par les messages seulement mais par des vidéos

E. des vidéos très bien ! pour les voir directement encore !

e. madame

E. ouaih !

e. j'ai conné bien utilisé la langue

E. répète

e. j'ai conné bien utilisé la langue

E. j'apprends..le chewing-gum stp Naîma ! j'apprends

e. j'apprends j'ai bien utilisé la langue

E. j'apprends comment j'utilise bien la langue ↓ j'apprends à utiliser la langue très bien ! encore ! les méfaits c'est tout ? C'est bon ! c'est bon !

E. 03

Durée : 16 min 08 s

Observation de classe n° 3

E. avant de commencer le sujet avant de sujet je voudrais vous poser une question quel est le moyen le plus utilisé dans le domaine de communication quel est le moyen le plus utilisé

e. le facebook ou bien instagram

E. facebook ou bien instagram avant ça il ya quoi ? le téléphone

E+es. le téléphone portable le plus utilisé oui ou non ? Levez les doigts ! donc je dis après on va parler de deuxième moyen c'est le facebook l'instingram il ya d'autres ya twitter ya

es. viber

E. levez levez le doigt viber d'accord ! aujourd'hui on va…on va parler d'un moyen parmi les moyens de communication c'est le facebook donc suivez avec moi le sujet et on va…détailler le sujet donc le facebook est un site web de réseau sociaux ça c'est quoi ? C'est une définition… le rôle de facebook en général c'est relier entre elles par des liens…les liens qui est lors des échanges…ça comment appelle ça ? Quand je fais des contacts et de relations avec des amis c'est de la communication donc c'est la

communication c'est le contact…d'accord je veux pas précipiter les choses après je veux parler de points…toutefois là quand je dis toutefois qu'est-ce qu'il exprime toutefois ?

ee. la concession

E. non non ↑ c'est l'opposition très bien ! donc c'est-à-dire quand je dis toutefois exprime l'opposition qu'est-ce que je veux dire ya un autre coté ou un autre point de vue…premièrement il ya le contact c'est relier les gens d'accord mais ya un autre point de vue c'est-à-dire un autre

e. opinion

E. je peux dire il ya d'autres points…le drogue c'est quelque chose de bien ou de pas bien…c'est bien ou mauvais

es. mauvais

E. donc c'est-à-dire il ya le coté

es. bien

E. positif et

E+es. Et négatif

E. donc le coté positif et ya le deuxième le coté négatif…les bienfaits et les méfaits je peux dire les avantages

E+es. et les désavantages

E. les inconvénients ou les désavantages d'accord donc il est devenu une drogue…presque tout le temps on utilise le facebook donc le sujet c'est quoi ? c'est produire un discours argumentatif dans lequel vous développez ce sujet en donnant les avantages et les désavantages c'est-à-dire les inconvénients on parle de quoi en général on parle de

e. texte argumentatif

E. premièrement un texte argumentatif c'est-à-dire

e. argumentatif

E+es. argu+men+ta+tif ↓

E. on va commencer premièrement par quoi par l'intro

es. introduction

E. dans l'introduction on va parler de quoi levez le doigt levez le doigt

ee. définition

E. soit une définition soit point de vue le point de vue comment le point de vue expliquez moi levez les doigts

es. pour ou contre

E. c'est-à-dire je donne la définition de quoi attendez ! attendez ! avant l'argument j'ai dit on donne une définition de quoi…l'internet ?

es. de facebook

E. de facebook c'est-à-dire le sujet on va commencer soit par donner la définition de facebook soit j'ai donné une méthode avant c'est je prends le sujet de la production écrite et j'essaie de réformuler le sujet et c'est comme ça si j'ai pas beaucoup de vocabulaire ou des termes d'accord ! ou je suis pressé par le temps d'accord ! premièrement une définition du sujet en même temps dans l'introduction qu'est-ce que je pose

ee. un question

E. je pose une question ولا ***(ou)*** une problématique et dans ce cas je peux répondre c'est-à-dire pour la réponse de la problématique ça s'ra dans le développement dans la suite du texte oui ou non j'ai dit l'introduction plus la problématique la problématique c'est quoi dans le sujet levez le doigt…la problématique !...la problématique du sujet ?

ee. les désavantages du facebook

E. Attends ! oui

ee. les désavantages du facebook

E. les avantages et les désantages ou les inconvénients d'accord ! je peux dire les points positifs et

E+es. et les points négatifs ↑

E. les bienfaits et les

E+es. et les méfaits ↑

E. les méfaits d'accord ! donc je peux dire même qu'il ya quoi quand je dis il ya les méfaits et les bienfaits combien de point de vue là ?

es. deux…deux !

E. deux points de vue…les gens qui sont pour l'appel c'est les ? …les gens qui sont pour le facebook ou qui donnent des avantages du facebook ce sont je parle des gens…les gens ! parle pas les…les…non les gens صح ***(d'accord)*** la première thèse…la thèse numéro un oui très bien je dis les gens qui sont pour le facebook comment on appelle ces gens là ? c'est des…

ee. المؤيدين ***(défenseurs)***

E. défen…

e. défendeurs

E. défenseurs…les gens qui défend leur thèse les gens qui défend leur thèse c'est les avantages qui nous donnent les avantages de facebook ou ce sont les…

ee. critiques des contes

E. les critiques ! si je donne les bienfaits du facebook est-ce que je critique ?

es. non

E. c'est-à-dire contre les détracteurs les gens qui sont contre … je peux commencer par premièrement صح ***(d'accord)*** on a dit l'introduction …la problématique on va commencer par la thèse numéro un ou le point de vue numéro un donc je donne quoi ça c'est le point de vue pour ou

es. contre

E. soit je commence par les avantages soit par les inconvénients d'accord je peux commencer par les avantages de quoi ? Les avantages de quoi ?

es. de facebook

E. de facebook…d'accord ! صح ***(d'accord)*** est-ce que vous pouvez me donner quelques avantages de facebook quand je donne des avantages avant comment on appelle ça ? Quand je dis un deux trois ce sont

es. des arguments

E. des arguments allez-y donnez des arguments quelques avantages malgré dans le sujet il ya avantage ou deux

ee. communiquer facilement

E. facilite la communication

e. contacter avec des amis

E. صح ***(d'accord)*** facilite la communication…contacter avec les amis aussi…donner des informations possible oui

e. être cultivé

E. cultivé cultivé cultivé oui mot expression juste…un peu

e. trouve des amis

e. échange des cultures

E. ouaih échange des cultures très bien il a trouvé c'est échanger

e. des idées

E. l'échange des idées…des informations ! d'accord ça c'est pour le…les avantages je veux ajouter d'autres…on va passer on a dit ça c'est la thèse la thèse toujours je donne des arguments pour organiser les arguments qu'est-ce qu'il faut faire un deux trois soit des numéros soit des articulateurs logiques… donne-moi des exemples..

es. d'abord..ensuite..enfin

E. d'accord ! Après qu'est-ce qu'il faut faire ? On va terminer par une conclusion de la thèse numéro un d'accord ! après nous passons à

es. l'antithèse

E. deuxième thèse ou l'antithèse

es. thèse antithèse

E. thèse ou antithèse mais qu'est-ce que j'ai dit avant ? Pour passer de la thèse à l'antithèse

ee. l'opposition

E. très bien on utilise un articulateurs de transition entre les deux ce qu'on appelle un articulateur de

Es. d'opposition

E. d'opposition mais..cependant

E+es. néanmoins..toutefois..par contre..malgré..malgré que..

E. parce qu'il ya deux points de vue c'est normal s'il n'ya pas on va garder sauf le plan d'une seule thèse d'accord !

es. ouaih !

E. donc nous passons à la deuxième thèse ou l'antithèse…on a commencé par les avantages de facebook nous passons à autre

ee. les méfaits

E. les inconvénients ou les méfaits..les points négatifs les désavantages pouvez me donner quelques arguments

e. Mme perder de temps

E. très bien ! perdre le temps

e. devenu comme un drogue

E. très bien

e. faux profil

E. c'est-à-dire de l'arnaque…d'accord aussi d'autres c'est tout ? Si je reste tout le temps devant le micro-ordinateur le tablette chttttttt ! peut être…

e. il a causé des maladies… comme..non malade

ee. grave

E. grave par exemple

es. des yeux

e. colonne vertébrale

E. le facebook peut être nuisible pour notre la santé par exemple la maladie des yeux par exemple…par exemple d'autres l'obésité si je reste tout le temps devant ou je prends

beaucoup de temps devant le micro-ordinateur, l'internet quand tu étais contacté avec les gens dans ce cas et je mange en même temps je deviens obèse d'accord !

es. ouaih !

E. aussi c'est tout صح صح ***(d'accord d'accord)*** ça c'est les arguments bon ! qu'est-ce qui reste à la fin

es. la conclusion

E. c'est la conclusion

es. générale

E. qu'est-ce que je peux ou je veux écrire sur la conclusion générale ou dans la conclusion générale ? En général soit qu'est-ce que j'ai dit

es. conseil

E. soit un point de vue jumelé soit

ee. sagesse

E. soit je suis pour ou je suis contre …d'accord ! comme voulez-vous chacun son point de vue d'accord ! j'écris finalement d'accord ! ou pour conclure ou à la fin d'accord ! l'essentiel il faut pas oublier pour les deux points de vue la thèse et l'antithèse d'organiser les arguments par des articulateurs logiques il faut pas oublier d'illustrer les arguments par des exemples ou des explications il faut pas oublier aussi d'utiliser les articulateurs qui introduit la la la les exemples les illustrations d'accord ! je pose une question, d'après vous êtes pour la majorité…je veux savoir qui sont pour et qui sont contre le facebook, la majorité sont pour ou la majorité sont contre levez le doigt

e. pour madame !

E. pour levez le doigt…qui est contre ? personne ! personne ! pourquoi ? je veux savoir pourquoi ? vous êtes pour l'utilisation l'utilisation malgré on a vu quelques inconvénients de facebook …

e. tuer le vide

E. tuer le vide ! on dit tuer le vide ? ↑

e. ***(comme)*** كشغل vide نقتل (***perdre le temps)***

E. ça c'est une traduction arabe ! est-ce qu'on dit tuer le vide ? Aussi ↑

e. parce que la meilleure moyen pour communiquer

E. meilleur moyen pour communiquer d'accord ! d'autres..d'autres ! pourquoi le meilleurs moyen pour communiquer

e. facile

E+es. facile..rapide..gratuit

E. disponible aussi..c'est tout

e. التعارف ***(connaissance)***

E. tu parles en français…tu peux traduire la phrase en français c'est facile pour toi je sais qu'il est facile ouaih !

e. pour connaître des gens

E. pour faire

E+es. connaissance...euh ! aussi d'autres ? c'est tout ? صح ***(d'accord)***

E. 04

Durée : 20 min 20 s

Observation de classe n° 4

E. on est dans quel projet

ee. le débat

E. très bien ! le débat..

ee. d'idée

E. débat d'idée aaah ! débat c'est ? Que veut dire débat c'est ?

ee. deux sujets

E. donc s'exprime exprime quoi ?

ee. le point de vue

E. t[R]ès bien ! s'exprimer c'est-à-dire donner un point de vue..donner une opinion.. cette opinion peut-être

ee. peut-être pour et peut-être contre

E. pour le sujet ou

ee. contre le sujet

E. un sujet que je propose aujourd'hui qui peut-être il vous intéresse peut-être non je n' sais pas ! dites-moi ! facebook !! qu'en pensez-vous ? (rire) bien sûr..

ee. pour

E. écoutez-moi on va entamer une discussion orale c'est-à-dire vous allez développer le sujet oralement donnez les points de vue euh ! seulement le point de vue..

es. non les arguments

E. les arguments aussi pour quel but ?

es. pour convaincre !

E. défendre et de convaincre..défendre seulement ?

es. non dénonce

E. quelqu'un lit le sujet .. vite ! vite ! Hayat

ee. lis le sujet…l[u]rs..d'entrentenir…un drogue

E. une drogue ↑

E. produisez un discours argumentatif…premièrement un discours oral puis on passe à l'écrit..dans lequel vous faîtes quoi ?

ee. développement

E. développez ce sujet en donnant les avantages et désavantages! quel sujet ?

ees. le facebook !

E. on passe ! qu'en pensez-vous ? Qu'en pensez-vous..premièrement qui défend ↑ facebook ? Qui aimes facebook ? Qui est pour le facebook ? Personne ? incroyable ! vous êtes contre ? C'est pas vrai ! c'est pas vrai ! j'ai cru que tout le monde dire oui bien sûr on est tous pour le facebook..très bien on commence..oui ! allez-y euh ! pourquoi tu es pour ? pourquoi tu défends facebook ?

e. parce que c'est le meilleur moyen de communication

E. c'est le meilleur moyen de communication

e. très rapide

E. c'est un moyen de communication. Premièrement donne-moi un point de vue qui est comme ça bien ! Karim

e. personnellement je trouve que

E. je trouve que..

e. c'est un moyen

E. je défends facebook pourquoi ?

e. mettre le monde en petit village

E. il transforme le monde à un..comment ? les autres s'il vous plait ! vous pouvez participer..on passe ! en bas il ya toutefois..exprime quoi toutefois ?

ee. l'opposition

E. très bien..donc le sujet accepte

es. deux thèses ↑

E. deux positions pour et..

es. contre

E. on peut avoir les deux thèses à la fois pour ensuite contre allez-y

e. il ya des avantages

E. on est dans le pour..tu éfends le facebook pourquoi ?

e. transforme le monde en un petit village..comment ? explique-moi..j'ai pas compris !

es. facilite la communication !

E. facilite la communication ! quelle communication ? entre les personnes t[R]ès bien ! euh ! parlez de quelle personne ? de voisinage ? des amis de classes ? lesquels ?

es. non ↑

E. de quoi ? surtout

es. d'autres pays !

E. des personnes d'autres pays ! on peut avoir des amis d'autres pays ! t[R]ès bien ! de différentes régions..de différentes pays excétéra d'autres avantages du facebook !

ee. aide l'humanité en général

E. aide l'humanité..c'est-à-dire ! comment il aide l'humanité ? Comment ? Heh ! comment il l'aide ? Qu'est-ce qu'il peut nous donner comme avantage dans notre vie en général ? comment il peut t'être utile facebook ? ouaih !

ee. par exemple au lieu d'aller vister un personne

E. une personne t[R]ès bien ! au lieu d'aller rejoindre qui habite par exemple les États-Unis ou bien l'étranger ou bien même en Algérie il habite loin par exemple au lieu d'aller chez cette personne on peut la contacter

ee. sur facebook !

E. sur facebook ça fait partie de la communication ! très bien encore ! très bien encore d'autres avantages ↓ on a plein on a plein d'avantages..qu'est-ce qu'il nous peut donner les réseaux sociaux ? surtout facebook..heuh ! heh vite !

ee. maîtresse !

E. vous faites quoi quant vous passez votre temps sur facebook ? Vous faites quoi lorsque vous entrez sur facebook ? la première des choses heh !

e. défoulé

E. défoulé ! vous faîtes quoi ? t[R]ès bien c'est un moyen de défoulement ! comment il peut être un moyen pour défouler ? qu'est-ce qu'il peut nous donner ? Il nous permet de gérer par exemple le stress très bien comment ?

e. les photos

E. t[R]ès bien ! par exemple il nous permet quoi ? L'échange des photos..des statuts..des des blagues par exemple comme dit votre camarade très bien ! ensuite

e. les études

E. les études..t[R]ès bien sur facebook il ya des sites qui aident des professeurs..les apprenants..les élèves..les cours..très bien ! vous trouvez des cours des vidéos sur facebook oui ! très bien sur les groupes..avec des professeurs t[R]ès bien sur les pages oui très bien ! encore un autre point très important..quand vous partager..quand vous entrez sur facebook pour partager des statuts et des publications vous publiez quoi exactement ? à part les blagues excétéra ça c'est pour le divertissement oui quoi ? des informations concernant quoi ? quel type d'informations ? quoi ?

e. des personnes

E. exemple ! j'ai pas compris..parle ! parle ! n'hésite pas de parler..heuh ! donne-moi ton idée

e. des statuts !

E. très bien ! des statuts .. votre camarade a dit des statuts a vous même! c'est-à-dire à nous-même..veut dire il permet de nous exprimer

es. oui oui !

E. vous êtes d'accord !

es. ouaih !

E. très bien ! de nous exprimer comment ? Comment ? est-ce est-ce que par exemple on est dans une discussion ensemble dans une classe eh ! je vous demande quelque chose allez-vous ou bien ? comment vous sentez aujourd'hui ? Vous pouvez vous exprimer librement c'est-à-dire nous racontez qu'est-ce que vous sentez ? qu'est-ce que vous avez comme problème ? par contre sur facebook vous trouvez une certaine quoi ?

ee. liberté

E. liberté t[R]ès bien ! une certaine liberté de vous exprimer ou bien de vous mieux exprimer à travers les photos que vous partagez des statuts excétéra..aaa ! les photos par exemple que vous partager avec cette expression expriment quoi ?

e. opinion

E. vous trouvez quelles sont ces statuts..ces photos..s'expriment c'est-à-dire j'ai pas compris..testez vos expériences ! quoi ?

ee. la personnalité de la personne

E. très bien ! présente la personnalité de la personne même..d'accord ! c'est-à-dire le caractère de la personne ! très bien ! heureux..cette personne est heureuse

ee. sensible

E. elle est contente..elle est triste tout ça on peut la voir ou bien on peut le trouver à travers quoi ? à travers les statuts ou bien les photos que la personne partage sur son mur..très bien ! encore ! quoi ?

e. attracter les clients

E. attracter..tu veux dire attirer très bien ! ya un coté commercial..on peut exercer notre..

ee. publicité

E. les commerçants qui exercent leur activité sur facebook..ils postent quoi ? des photos sur je sais pas moi des marchandises etc. comme ça il peut attirer..

es. les clients

E. mais pourquoi sur facebook ? pourquoi sur facebook ?

es. parce que toutes les gens

E. parce que tous les hommes..tout le monde parce que y en a beaucoup de monde qui utilise le face..

es. le facebook

E. très bien ! utilise le facebook..t[R]ès bien ! toutes catégories..de toutes catégories des enfants..des adolescents..des jeunes..des adultes..excétéra euh ! si vous voulez ! on peut les trouver sur facebook pour pour différents intérêts par exemple nous avons le commerce nous avons les études encore ! ça y est c'est tout ? oui

ee. échanger les fiches ↓

e. vender les produits

E. très bien ça y est..on a parlé ça c'est le coté commercial ! on passe maintenant..est-ce que..est-ce qu'on est tous pour ?

es. non

E. sûr il ya des gens qui sont contre exemple

ee. comme ma mère !

E. très bien ! surtout les parents comme ma mère les mamans sont toujours souvent la majorité les mamans sont..les parents en général sont contre facebook..pourquoi ? rire !

ee. ils ont trouvé

E. ils trouvent qu'il est pour

ee. pour passer le temps

E. c't'a dire

es. perdre le temps

E. très bien il nous perd le temps…c'est une perte du temps très bien ! ils ont raison ou non ?

es. ouaih ↓

E. très bien ! normalement une mais qu'est-ce qu'on peut trouver comme solution ? Ils peuvent…faire quoi ? organiser ou bien..

e. limiter

E. t[R]ès bien ! limiter le temps de leur fils ou bien sur facebook. Vous avez par exemple trente minutes par jour on peut la perd je sais pas moi l'après midi ou bien comme ça le facebook ne peut pas nous faire du mal encore !

e. il n'est pas sécurisé

E. très bien ! veut dire ? Il peut-être une…il peut.. faire quoi ? il peut

ee. des proverbes

E. il peut nous poser des problèmes..veut dire ? il peut faire quoi ? Il peut faire une…menace sur quoi ? exactement

ee. personnalité

E. écoutez ! sur la personnalité ?

ee. les informations personnelles

E. les informations personnelles c'est-à-dire le coté privé de la personne exemple

e. les photos

E. les photos…de qui ?

e. les femmes

E. exemple on trouve des discussions entre femme

es. et homme

E. une discussion entre un jeune homme et jeune fille qui peut-être aaa quoi ? une relation amoureuse par exemple un jeune homme et une jeune fille ou bien une adolescente une adolescente qui ne sait pas par exemple gérer ou bien passée par une période difficile sa vie elle est tombée amoureuse par un jeune ou je ne sais pas et le jeune il est comment ? malin..il utilise des moyens pour faire quoi ? pour prendre des informations sur…privées sur cette adolescente ou bien et des photos et des des…ensuite pour quel pour quel intérêt ? ou bien pour quel objectif ? à la fin…qu'est-ce qu'il fait à cette jeune fille ou bien adolescente? pour gagner de l'argent..c'est un moyen de…pour gagner..voler si vous voulez pas gagner voler de l'argent et demande une somme d'argent à cette adolescente sinon il fait en parallèle sortir publier sa vie pivée ensuite l'adolescente ou bien la jeune fille a peur de ses parents et voilà commence le problème…encore d'autres inconvénients!

ee. maîtresse ! il n'ya pas de communication à la maison

E. très bien ! qu'est-ce qu'il fait ? il sépare les membres de la même famille veut dire un fils de ses parents aah le fils devient trop réservé si vous voulez ! et isolé de qui ?

ee. de ses parents

E. de ses parents ! parfois la maman ne sait même pas parler son fils qu'est-ce qu'il fait ? Il ne parle même pas..il ne répond même pas à sa maman ou à son père ou..ensuite qu'est-ce qu'il fait ?…

e. violence

E. très bien ! il lance la violence

ee. problème familial

E. par exemple ! familiaux

ee. problème le jour du Bac

ee. devener

E. t[R]ès bien ! il perd quoi ? Il perd ça .. parent d'un élève ou d'un candidat de Bac comme vous par exemple en perdant le temps sur le net ou bien facebook ou bien les réseaux sociaux comme ça ! vous être H24 sur facebook

ee. perdre la volonté

E. perdre la volonté…très bien ! Perder votre volonté à faire quoi ? à être

ee. étudier

E. à être à travailler..à réviser..à préparer les cours..aah et…ça devient quoi ? vous serez comment ? Vous serez…comment ? ça devient une…

es. une drogue !

E. très bien une drogue pour nos enfants

ee. indépendance !

E. oui c'est pas l'indépendance c'est..

ee. dépendance

E. dépendance très bien ! très bien dépendance. Donc c'est un problème majeur un grand problème pour tous les élèves surtout pour ceux qui ont un examen comme vous par exemple ou BEM ! Oui !

ee. un monde irréal

E. très bien ! il entraîne quoi ?

ee. l'imagination

E. l'i+llusion…c'est de l'imagination t[R]ès bien…est-ce que nous dans notre vie nous avons besoin de quoi pour vivre du

es. l'argent..moi c'est du l'argent..la réalité c'est-à-dire tout ce qui est concret réel pas de monde ça c'est un monde

es. imaginaire !

E. veut dire un monde virtuel..il peut nous prendre à vivre dans un autre monde et demain exercer d'autres

ee. vies

E. autres attitudes et de passer à d'autres choses y en a plein d'autres. Et conclusion que pouvez-vous donner comme conseils surtout surtout quelle est la catégorie la plus touchée par les réseaux sociaux ?

ee. les adolescents !

E. c'est les adolescents pourquoi ? parce que déjà eux passent par une période

es. difficile

E. sensible..très bien..donc ils sont faciles ou il est très facile de .. de les…toucher d'être..

es. blessé

E. blessé c'est-à-dire ? d'être de devenir je sais pas moi des voyous des microns excusez-moi pour les mots..que pouvez-vous donner les conseils..vous n'êtes pas dépendants du facebook ?

e. il faut organiser

E. il faut organiser

ee. il vaut mieux utiliser

E. il vaut mieux utiliser

ee. le facebook

E. euh ! d'accord il faut savoir utiliser mieux utiliser le facebook t[R]ès bien ! comment ?

e. étude

E. comment vous trouvez le facebook ? En conclusion..le facebook c'est une arme

e. de double

E. de…à double tranchant. Donc vous dites quoi ? vous en dites quoi ? aux jeunes qui ne savent pas si vous voulez répartir leur temps entre les études un peu facebook commr il a dit un peu les études un peu le respect de la famille des parents e[ksé]cétéra !

ee. facebook est un moyen très important

E. trrrès bien ↑

e. il faut savoir comment l'utiliser

E. très bien !

e. pour gagner tout

E. pour gagner

e. pour ne pas perdre le temps et les études et la famille

E. et de perdre notre..vie le facebook est un réseau social si vous voulez qui peut-être qui peut-être comment ? nuisible comme il a dit votre camarade mais si vous ne savez pas comment l'utiliser une menace pour ces jeunes ces enfants..je vous conseille de mieux utiliser le facebook ça y est !

es. ouaih !

E. 05

Durée : 26 min 42 s

Observation de classe n° 5

E. voilà c'est une…séance test test..c' t'à dire nous sommes si vous voulez eh en langue française il ya un déroulement dans notre temps dans notre cours c'est-à-dire et...ma façon d'enseigner et votre façon de de.. donc c'est un cours normal dans le même c' t'a dire dans le même déroulement du programme donc le programme c'est quoi ? On est dans quel projet ? le..le

es. débat

E. le..le

es. débat

E. le débat donc la séance donc c'est compréhension…observez ! observez le support sans lire de quoi s'agit-il ?

Es. les réseaux sociaux !

E. levez la main de quoi s'agit-il ?…Oui

ee. s'agit-il les réseaux sociaux facebook !

E. il s'agit les réseaux sociaux

ee. comme le facebook

E. facebook…pourquoi ? pourquoi s'agit de facebook d'après votre observation il s'agit le facebook ?

ee. parce que le premier mot j'intéresse le premier mot le facebook

E. parce que le premier mot facebook c'est ça ? encore ! encore !

ee. c'est un mot spécial

E. facebook encore des mots

es. web…site

E. réseaux sociaux réseaux

E+es. réseaux sociaux

ee. social social

E. au pluriel ça fait rien..réseau social..encore !

ee. contact

ee. site

E. encore !

ee. contact

E. contact bien encore !

ee. relation sociale

E. relation sociale relation encore

ee. les amis

E. euh ! les amiis

ee. des relations

E. les amis ! mot relation

ee. personne

E. personne proche proche bien ! bien ! ça c'est contexte ! donnez moi d'autres qui ne sont pas écrits ici mais qui appartient au même champ lexical

ee. communication !

E. communication

ee. organisation sociale

E. organisation sociale

ee. structure

E. structure sociale

ee. commentaire

E. commentaire le mot commentaire bien ! encore

ee. connecter

E. con+nec+ter

es. monsieur monsieur partager partager

E. connecter ou bien se connecter..oui madame

ee. marque cliens de cette site…marque

E. marque…ça je sais pas !

es. rire !

E. marque

es. oui oui marque

ee. منتدى ***(congrès)***

E. marque comme ça

ee. ouaih ! ouaih !

E. c'est un réseau..le beau ouaih ! moi je suis j'en sais pas..encore !

es. partager ! partager discuter

E. partager discuter..discuter !

ee. publier

E. et encore ! facebook ! réseau social !

ee. draguer

ee. autre monde

E. autre..

es. autre monde !

ee. bleument

E. bleu…virtuel

ee. monsieur technologie

E. technologie…

ee. développement

E. développement..d'autres mots appartiennent au même champ

ee. internet !

E. internet

ee. 4 G

ee. web

E. web qu'est-ce que ça veut dire ?

ee. كتبناها ***(nous l'avons écrit)***

ee. monde d'internet monsieur

E. web

es. monsieur site !

E. web…word !

ee. word

E. c'est ça ? web c'est quoi ?…web..wad c'est de l'anglais work

es. rire !

E. web petite insecte wad c'est ça ? word ! spade bien ! alors il s'agit..il s'il s'agit de quoi ?

es. de facebook..réseaux sociaux !

E. réseaux sociaux ! le facebook

es. le facebook !

E. facebook donc facebook débat c'est-à-dire quoi qu'est ce qu'il ya dans le débat ?

es. il ya les avantages

E. il ya les avantages et les..

es. les inconvénients

E. les inconvénient…donc les avantages et

es. les inconvénients !

E. vous pouvez dire ça quelques avantages du facebook ?

ee. contacter avec les autres

E. le contact

ee. les relations

E. le contact..le contact bien !

ee. monsieur c'est un milieu de travail

E. un milieu de travail..milieu de travail c'est-à-dire le facebook c'est sérieux ↓

ee. non monsieur

ee. des fois

E. si je dis le travail c'est-à-dire gagner de l'argent..est-ce que je gagne

ee. il ya des personnes qui utilisent le facebook eh !…

E. bien ! comment on dit ça ? c'est..c'est éco..

ee. nomie

E. économie ou bien commercial c'est ça l'économie..bien ! mais comment ? c'est ça l'économie

ee. monsieur

E. ouaih !

ee. il ya des gens qui utiliser le facebook pour chercher une femme pour marier

E. c'est-à-dire comment on appelle ça ?

es. ces annonces !

E. des annonces ! contact t[R]ès bien..écoutez pour des..pour nouer des contacts sé[R]ieux eh ! pour essayer peut-être que ma chance est là ! ça c'est des jeunes..on parle des jeunes c'est ça ? donc si on va dire de façon générale ça c'est quel volet ? Quelle partie ?

ee. la vie privée !

E. la vie privée ou bien le..

es. l'entourage

E+es. le social

E. société..social c'est ça ! social ya des gens qui veulent acheter une voitu[R]e..une voitu[R]e est-ce qu'il ya quelqu'un qui veut discuter discussion sur la voitu[R]e.

ee. ouaih !

E. c'est ça ! avoir des idées..d'un autre ! d'un spécialiste donc c'est social comme si il demande à son autre n'ya pas son autre à la famille mais sur facebook il ya un autre c'est ça ? bien ! les inconvénients ?

ee. les inconvénients

E. d'après vous…

ee. monsieur les relations familiales

E. les inconvénients ouaih ! les relations familiales..où est l'inconvénient ?

ee. les problèmes !

E. euh ! vous aimez tellement facebook ↑ vous ne trouvez pas les inconvénients !

es. rire..monsieur..monsieur..monsieur

E. quels sont le problème ?

es. monsieur l'addiction !

ee. mal utilisation

E. mal utilisation..mauvaise utilisation ! euh ! quel est votre problème facebook maint'nant ? quel est votre problème de facebook? les é..

es. les photos

E. les photos les photos c'est ça ? utilisation l'utilisation mauvaise c'est ça utilisation

es. monsieur les faux profils

E. l'utilisation mauvaise c'est à- dire les photos ! les chantages et tout ça ! pour gagner de l'argents c't'a dire c'est-à-dire que j'utilise le facebook..tu peux..je peux me contrôler parce qu'il ya des gens mauvais partout c'est ça ? je fais pas confiance c'est ça ? pas de confiance..la méfiance..pas de confiance euh ! ou bien ! la méfiance…la méfiance bien encore

ee. si vous allez utiliser le facebook beaucoup de temps..vous allez prend des maladies

E. bien ! donc la santé ! d'un seul mot..la santé..mauvaise santé..les yeux eh ! le stress encore des maladies

ee. psychique

E. psychique encore ↑ comment on appelle ça ? l'obésité

es. l'obésité

E. l'obésité l'obésité et pourquoi l'obésité pourquoi les gens qui

ee. parce que ne bougent pas

E. ne bougent pas encore

ee. mangent beaucoup

E. est-ce qu'ils mangent beaucoup

ee. non !

E. qu'est-ce qu'ils mangent surtout ?

es. les sucres

E. les sucres c'est ça ? et le problème ne mangent pas à temps notre cerveau avec notre estomac c'est réglé à 8 heure à midi à 4 heures à 8 heure si vous mangez à 10 heures c'est une alerte dans le cerveau si c'est une alerte dans le cerveau la solution du cerveau c'est quoi ? Il lance un neurone à l'organe il a mangé à 10 heures donc il ya un problème économisez du sucre ↑il va économiser du sucre ↓ une alerte dans le cerveau parce qu'il ne mange pas à temps .. bien ! ↑

ee. monsieur !

E. ouaih !

ee. aussi le facebook il ya des inconvénients par exemple isoler dans la maison vous allez passer tout le temps avec facebook

E. ouaih !

ee. vous ne parlez pas avec notre parents ou maman ou la mère

E. c'est-à-dire on..on..on

es. négliger

E. néglige et quoi il néglige quel est le mot que vous connaissez?

es. perd

E. bien ! il perd le verbe perdre ! il perd les contact avec les autres..s'il perd les contacts..il perd quoi il perd

es. communication

E. il perd oui la..la..

es. la prononciation

E. la parole il perd la parole il ne sait pas parler il ne peut pas faire des phrases correctes..il ne s'améliore pas dans le langage..dans le contact dans l'expression dans l'expression il ne sait pas s'exprimer bien !

ee. monsieur

E. ouaih !

ee. il limite l'imagination

E. il limite l'imagination ! il limite l'imagination..quelle imagination ?

ee. XXXX il perder son travail les relations avec la famille

E. ouaih ! on parle de l'imagination..facebook limite l'imagination c'est ça ? parce que il se contente à écrire…à répondre beaucoup de temps à reformuler donc il ne pense pas il n'a pas le temps pour penser..bien !

ee. perdre le temps

E. bien ! le facebook est un site web de réseau social c'est quoi ça ?

es. définition

E. et combien bien faire la définition dans l'argumentation ? normalement la définition c'est où ? dans !…

ee. dans l'explication

E. dans l'explication on explique pas une définition mais là là c'est une définition c'est une définition qui a une cou+leur une teinte argumentative elle n'est pas bien définie

es. ouaih !

E. facebook est un site web de réseau social destiné à rassembler destiné à rassembler des personnes proches où est le mot qui porte un peu …

es. rassembler…destiné

E. destiné..destiné là ! le mot disait mais prêté ↑

es. ouaih ↓ monsieur

E. euh ! prêté c'est-à-dire c'est pas une définition très brille c'est ça ? c'ta dire cette définition un jeu assez facile…dans l'argumentation il n'ya pas la définition il ya des op…

E+es : des opinions donc c'est une définition opinion !montrée par le mot destiné bien !...bien ! où est le mot qui montre qu'il ya deux opinions ?

ee. tel que

ee. toutefois !

E. كاين مسطرا كاين مسطرا donnez-moi une règle ***(ya-t-il une règle ya-t-il une règle)***

ee. ouaih ! كاين مسطرا هنا ***(il ya une règle ici)***

ee. il n'ya pas !

E. tel que par quoi je peux remplacer comme ?

ee. comme..comparaison

E. c'est un comparatif tel que bien ! où est le mot ? où est le mot ?

ee. toutefois !

E. bien ! quel est ce mot ? toutefois !

es. mais or malgré que..

E. qu'est-ce qu'il exprime ?

es. l'opposition

E. et dans la structure comment on l'appelle ?

es. concession

E. non la trans…

E+es. la transition

E. pour la plupart pour la plupart..toutefois..pour la plupart..qu'est-ce ça montre cette expression ? toutefois..pour la plupart..qu'est-ce ça montre quoi ? ça montre deuxième thèse

es. ouaih !

E. donc c'est une

es. c'est une deuxième opinion

E. deuxième opinion..pour la plupart d'entre nous il est devenu une drogue ouaih !

es. l'addiction

E. bien ! on y passe un peu le matin ↓ un peu le midi ↓ un peu le soir et un peu le..comme un quoi ? comme un

es. médicament

E. là il ya une métaphore

es. une métaphore

E. il ya une métaphore biennn ! on ! comment on l'appelle ?

es. pronom indéfini

E. pronom indéfini

E+es. pronom indéfini !

E. bien ! pronom indéfini..alors ! à qui renvoie ? le « on »..on commence là ! la phrase commence ici

es. ouaih !

E. toutefois..lis Beddad !

ee. toutefois..la plupart pour..toutefois pour la plupart d'entrer nous il est devenu une drogue on y passe un peu le matin un peu le midi et un peu..le soir et un peu…la nuit

es. monsieur monsieur la plupart

E. la plupart d'entre nous euh !

es. la plupart d'entre nous

E. la plupart d'entre nous ! oui madame ! quelle est la question suivante ?

es. on passe le facebook

E. c'est sur c'est dans la compréhension mais ! coté linguistique comment la phrase ? la structure de la phrase comment ? on ne passe il n'ya pas de n'y il n'ya pas de négation on y passe parce que moi j'ai lu et l'ai écrit on y passe..on passe où ? on passe comment ? on passe dans le facebook ou bien en facebook..le lieu « y » c'est un pronom personnel complément d'objet indirect indirect ! c'est ça ? « à » ou bien « en » ou bien « dans »…bien ! alors dans la première partie

ee. ouaih !

E. un argument…

ee. dans la troisième phrase

E. individu c'est-à-dire ?

ee. contraire de connecter

E. ouaih ! individus c' t'a dire entre individus c'est-à-dire entre vous

ee. personne

E. personne..les individus sont les personnes ou bien les êtes les êtres vivants..entre les êtres c'est ça ? bien ! ouaih ! où est l'argument ? si je cherche quelques arguments c't'a dire ici jusqu'ici parce que c'est la p[R]emière

ee. monsieur

E. ouaih !

ee. il permet…

E. il permet d'entretenir des relations sociales..d'entretenir des relations sociales..c't'a dire facebook permet d'entretenir des relations sociales..si je vais conjuguer ça entretenir comment je dis ? Facebook…

ee. d'entretient

E. bien ! facebook entretient..euh ! quoi ?

ee. des relations sociales

E. entretien bien ! des relations sociales ça c'est l'argument ! l'inconvénient ? un inconvénient ?

ee. monsieur !

E. oui !

ee. il est devenu une un drogue on y passe un peu le midi un peu le soir…

E. donc tout simplement ! tout simplement ! bien il le facebook est devenu une

es. drogue

E. formulez une concession avec les deux ! comment on dit ? ↓les deux ! les deux !

ee. monsieur !

E. ouaih !

ee. malgré que le facebook devenu une drogue, il permet d'entrer tenir des relations sociales

E. ça c'est la concession ?!

ees. non l'opposition l'opposition !

ee. certes le facebook perd

E. permet d'..

ee. d'être

E. d'entretenir

ee. d'entretenir des relations sociaux sociales mais il est devenu une drogue..

E. bien ! tout simplement certes l'auteur ↑ celui qui écrit ça..est-ce qu'il est pour facebook ou contre facebook ?

es. il est contre

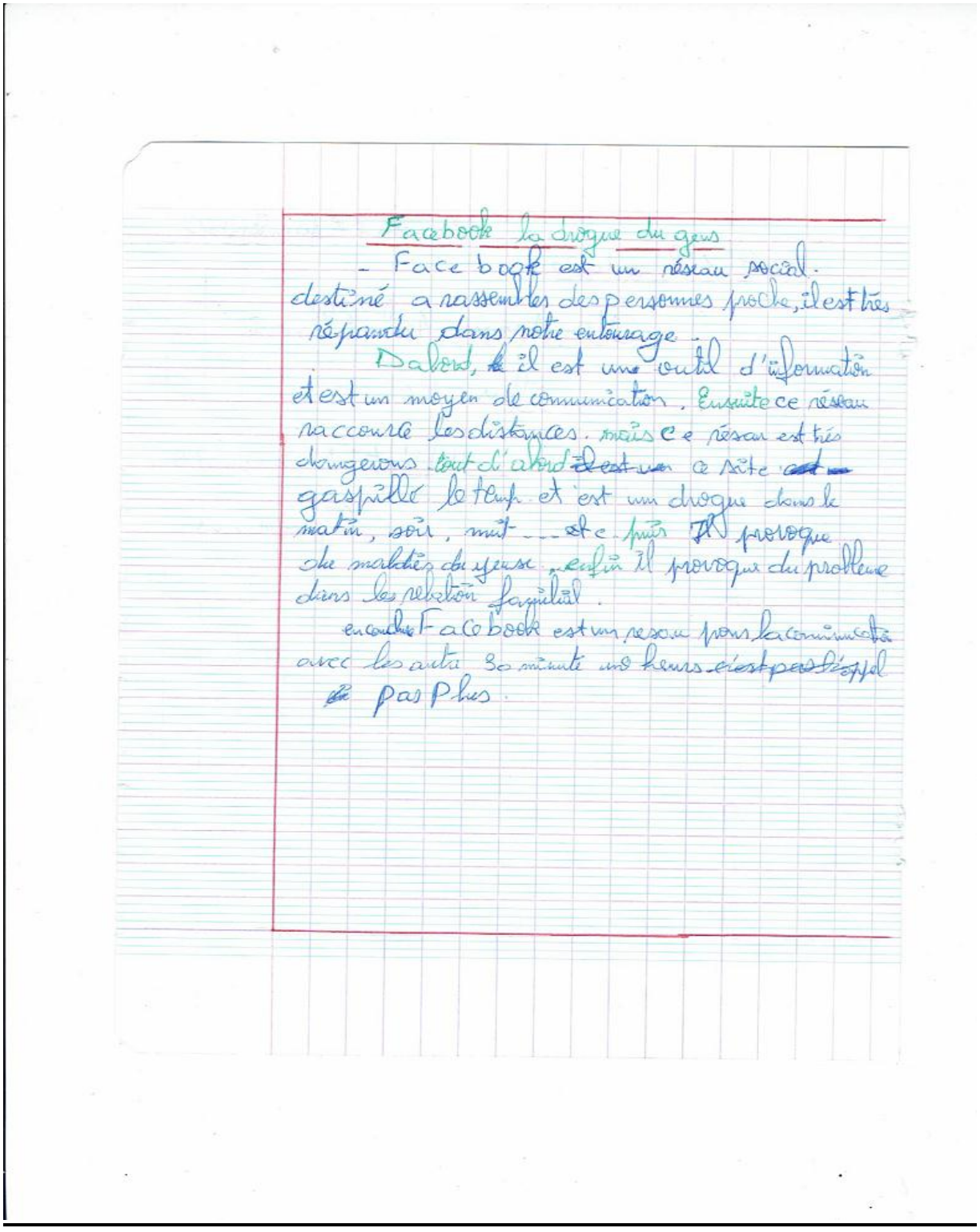
E. il est contre c'est que il présente son opinion en dernier et il présente ses inconvénients..

ANNEXE D

PRODUCTIONS ÉCRITES

CLASSE 1

É. 01



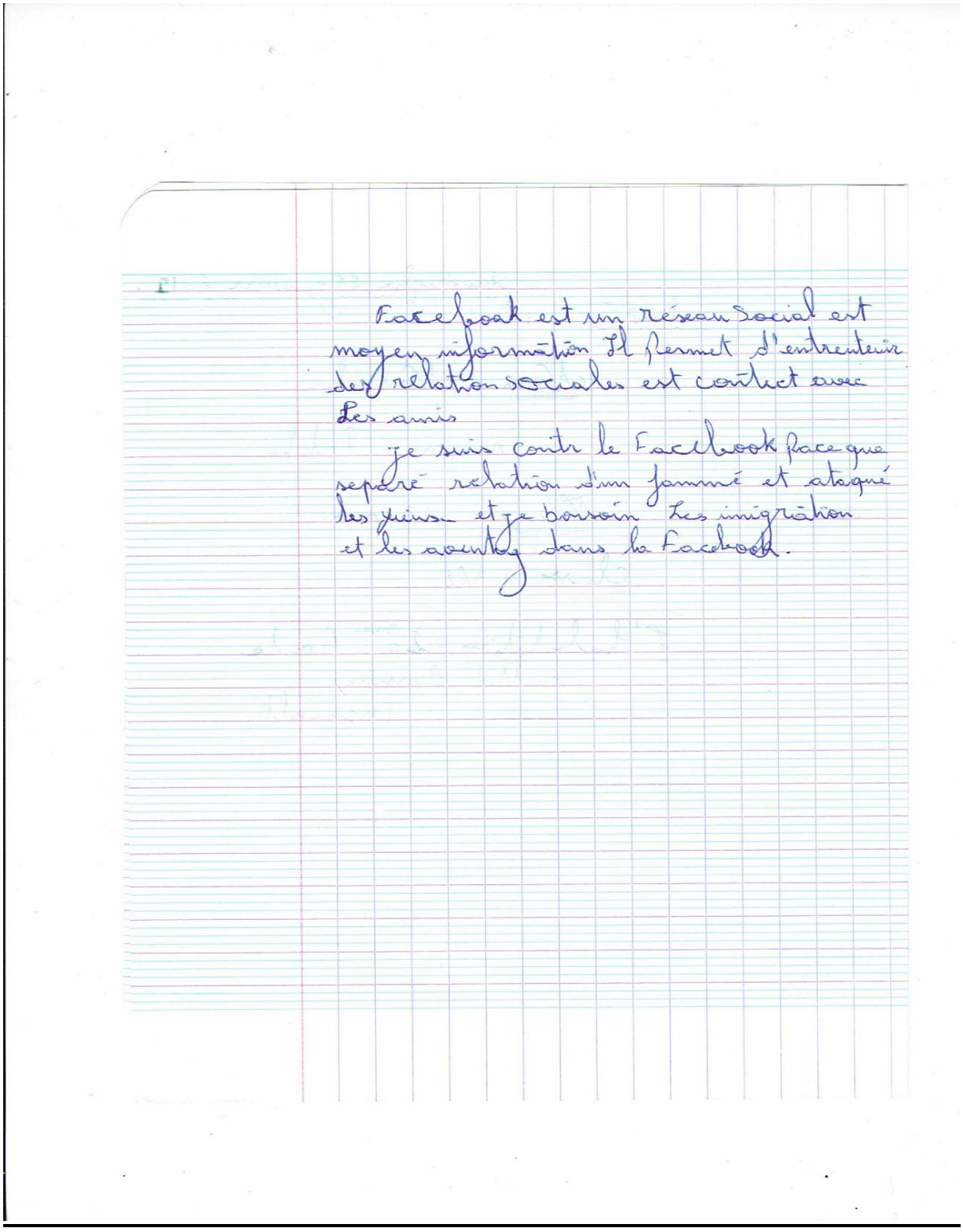
Facebook la drogue du gens

- Face book est un réseau social. destiné a rassembler des personnes proche, il est très répandu dans notre entourage.

Dabord, il est une outil d'information et est un moyen de communication. Ensuite ce réseau raccourci les distances. mais ce réseau est très dangereux tout d'abord c'est un site qui gaspille le temps et est un drogue dans le matin, soir, mit--- etc. puis il provoque des maladies du yeux. enfin il provoque du problème dans les relation familial.

en conclu Facebook est un reseau pour la communication avec les autre 30 minute une heurs c'est pas légal pas Plus.

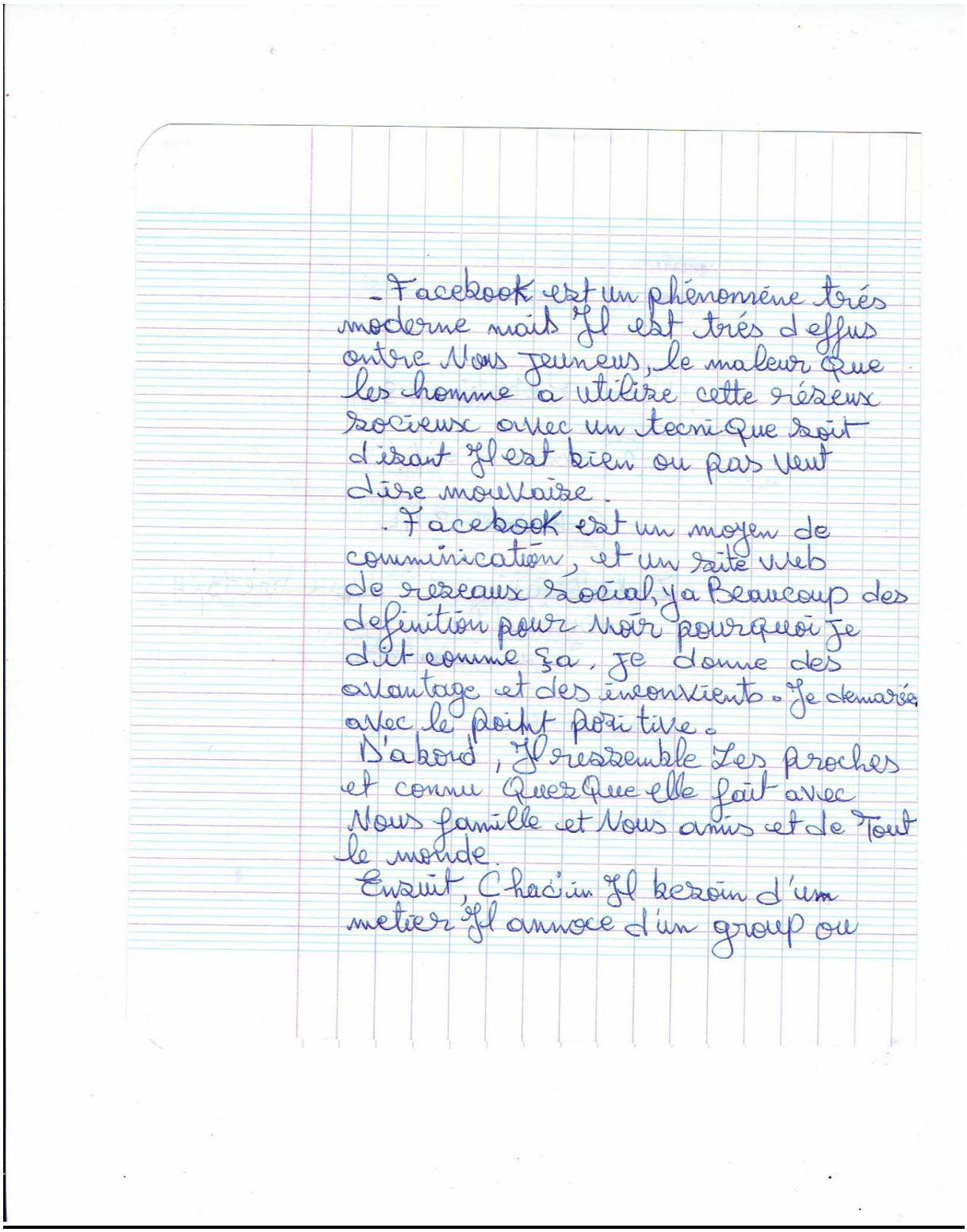
É. 02



Facebook est un réseau social est moyen information Il permet d'entretenir des relation sociales est contact avec les amis

je suis contr le Facebook parce que separé relation d'un femme et attaqué les fuins et je bonsoin les inigration et les aventag dans le Facebook.

E.03



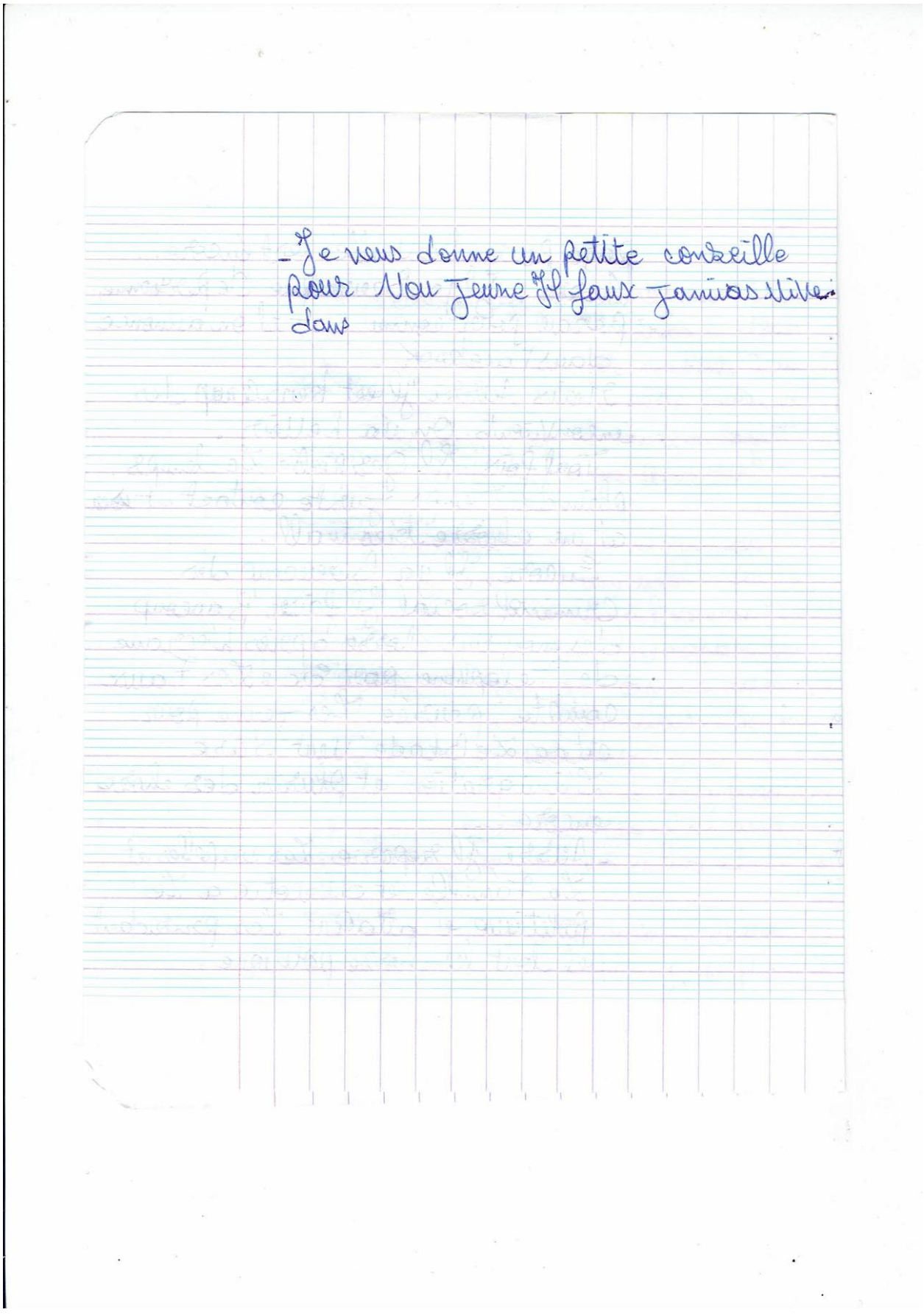
- Facebook est un phénoméne trés moderne mais Il est trés d effus entre Nos jeuneus, le malheur Que les homme a utilise cette réseux socieux avec un tecnique soit disant Il est bien ou pas veut dire mouvaise.

. Facebook est un moyen de communication, et un saite vieb de reseaux social, ya Beaucoup des definition pour voir pourquoi je dit comme ça, je donne des avantage et des inconvients. Je demarée avec le point positive.

D'abord, Il ressemble Les proches et connu Quesque elle fait avec Nous famille et Nous amis et de Tout le monde.

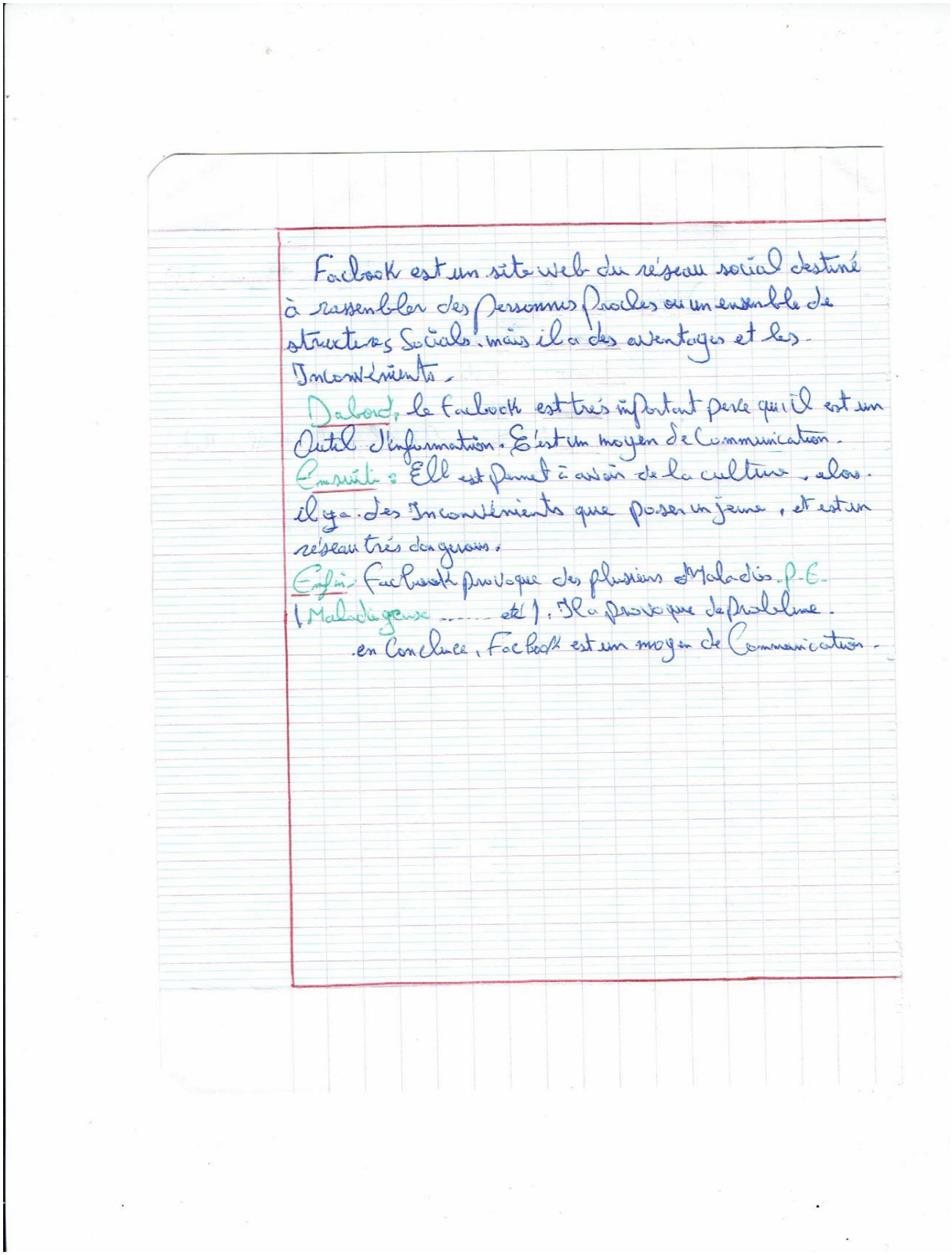
Ensuit, Chacun Il bezoin d'un metier Il annoce d'un group ou

page pour travaillée est encore ...
Aussi, Il y a Beaucoup de personne perdu pour connu ou t il on annonce dans Facebook.
- Mais Aussi Il est beaucoup des inconvients On va hellôir.
Tout fois, Il gaspielle Le temps, plain de Temps Juste contact et ça et un chosse très mall.
Encore, Il ya Beaucoup des Criminel social Il faire Beaucoup des mouvais chosse après l'ecrane de Telephone par ex : Les Faux compte, pousée Les jeune pour citée "Le Blade" veut dire L'inigration et plusir des chose encore ...
- Aussi, Il separie Les coupelles et La famille et discotie a Le politique et attaque Les prisidant et tout les chosse politique.



- Je vous donne un petite conseille pour Vou Jeune Il faux jamais vivre dans

É. 04



Facbook est un site web du réseau social destiné à rassembler des personnes proches ou un ensemble de structures sociales. mais il a des avantages et les Inconvénients.

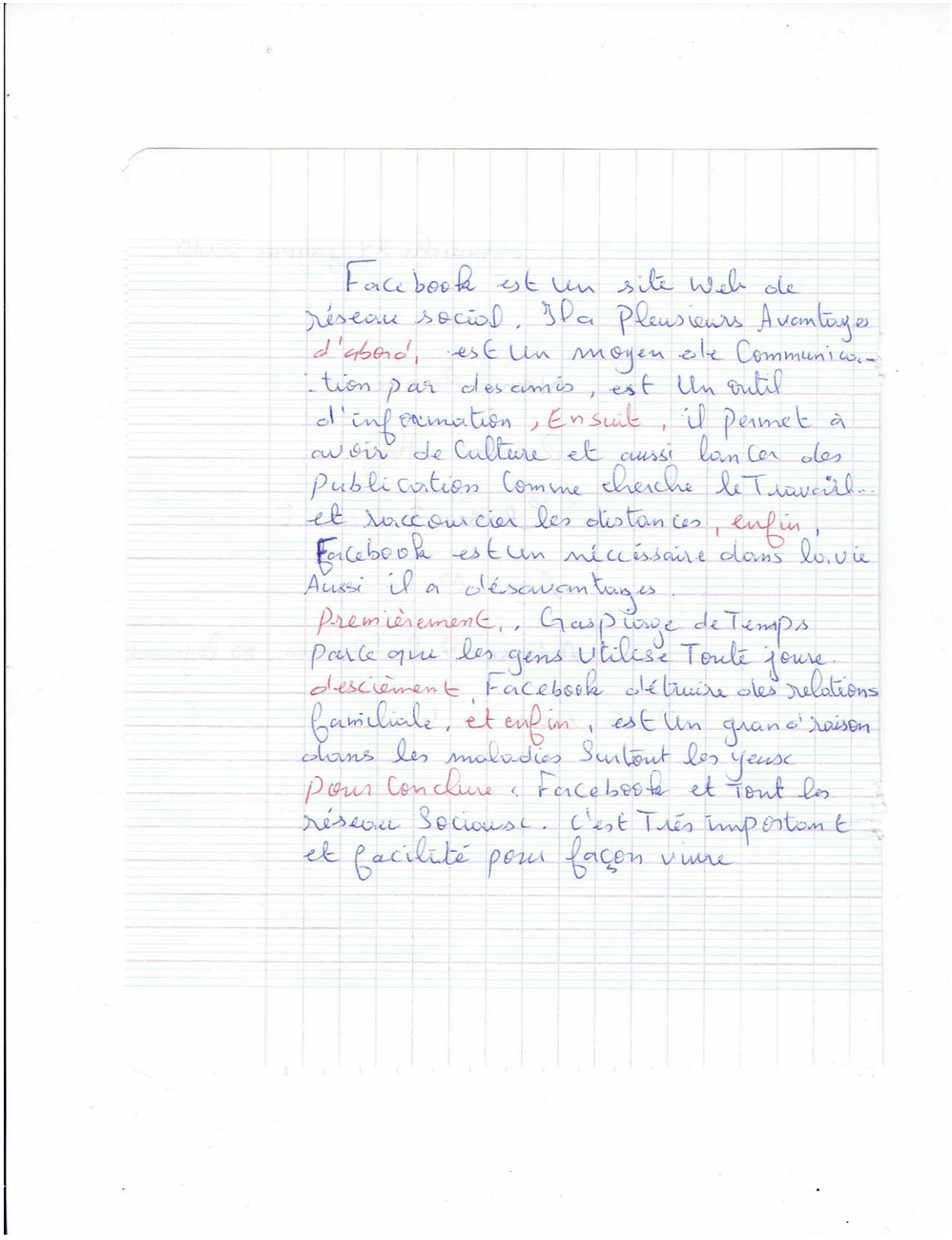
Dabord, le Facbook est très important perce qu'il est un Outil d'information. C'est un moyen de Communication.

Ensuite : Elle est permet à avoir de la culture. alors. il ya. des Inconvénients que posent un jeune, et est un réseau très dangereux.

Enfin: Facbook provoque des plusieurs Maladies. p.E. Maladie gerve ..... etc). Il a provoque de problème.

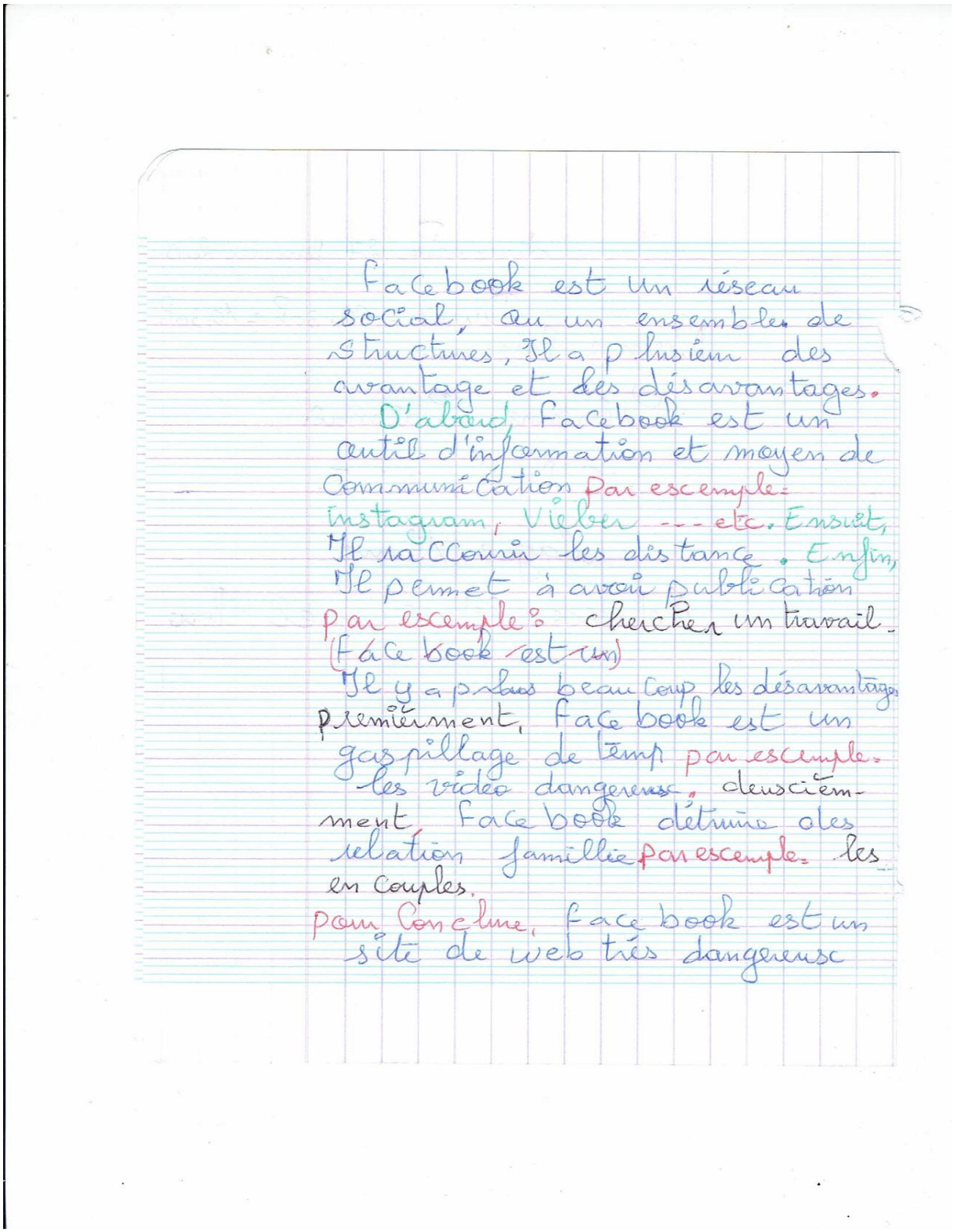
.en Conclusion, Facbook est un moyen de Communication.

É. 05



Facebook est un site Web de réseau social. Il a plusieurs Avantages d'abord, est un moyen de Communication par des amis, est un outil d'information, Ensuite, il permet à avoir de Culture et aussi lancer des Publication comme cherche le Travail.. et raccourcier les distances, enfin, Facebook est un nécéssaire dans la vie Aussi il a désavantages.
Premièrement, Gaspillage de Temps Parce que les gens Utilise Toute joure. deuxièmement Facebook détruire des relations familiale, et enfin, est un grand raison dans les maladies Surtout les yeux
Pour Conclure : Facebook et Tout les réseau Sociaux. C'est Très important et facilité pour façon vivre

É. 06



Facebook est un réseau social, ou un ensemble de structures, Il a plusiem des avantage et des désavantages.

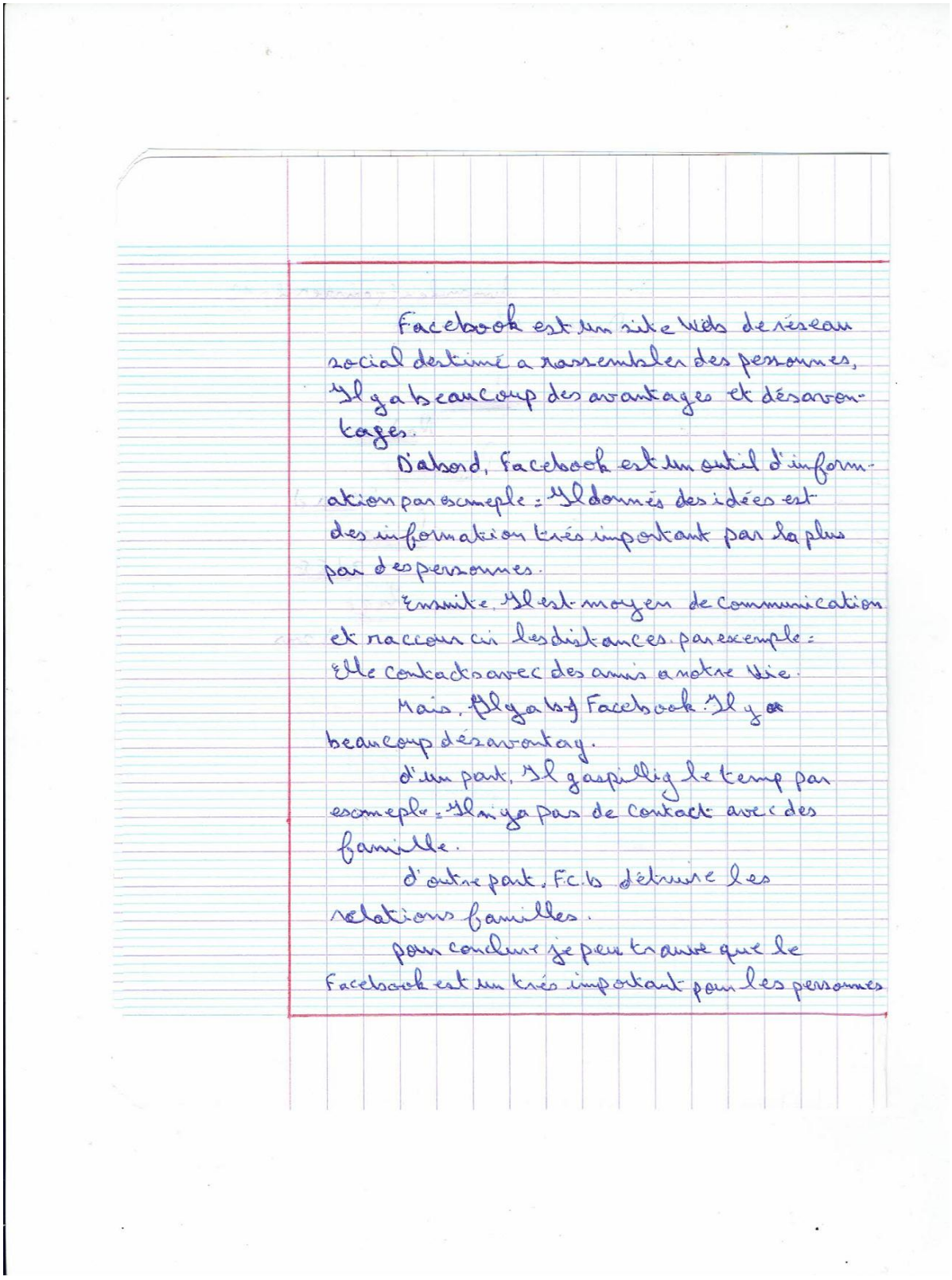
D'abord, Facebook est un outil d'information et moyen de Communication par exemple: instagram, Viber --- etc. Ensuit, Il raCCourci les distance. Enfin, Il permet à avoir publication par exemple: chercher un travail. (Face book est un)

Il y a plus beaucoup les désavantage premièrement, Face book est un gaspillage de temp par exemple. les vidéo dangereuse, deusciem-ment Face book détruire oles relation familliepar exemple. les en Couples.

pour Conclue, face book est un site de web très dangereuse

Peau les enfant Surtout,
mais il très important peau
la vie de l'homme.

É. 07



Facebook est un site Web de réseau social destiné a rassembler des personnes, Il y a beaucoup des avantages et désavantages.

D'abord, Facebook est un outil d'information par exemple : Il donnés des idées est des information très important par la plus par des personnes.

Ensuite, Il est moyen de communication et raccourcir les distances. par exemple : Elle contacts avec des amis a notre vie.

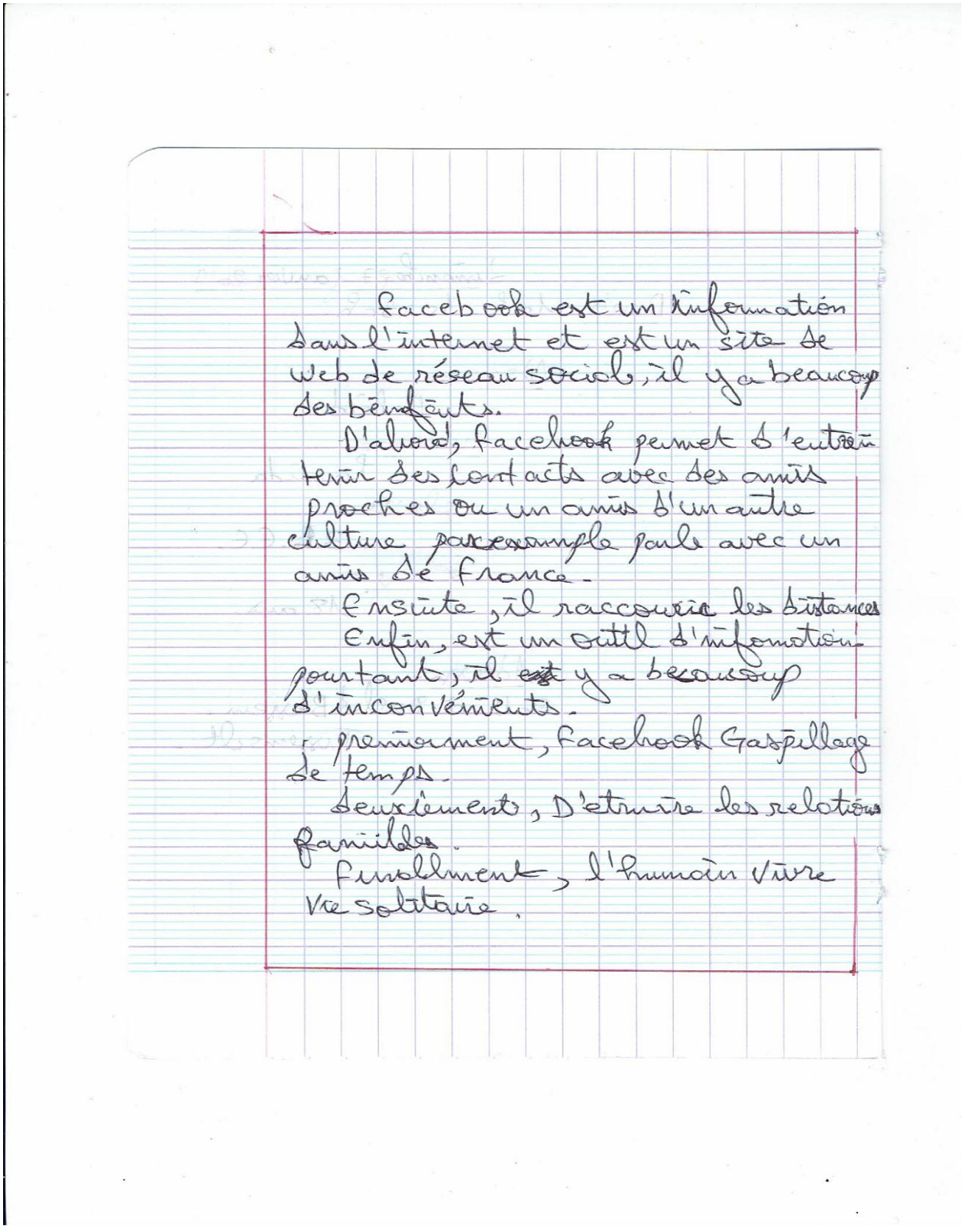
Mais, Il y a les Facebook. Il y a beaucoup désavantag.

d'un part, Il gaspillig le temp par exemple : Il n'y a pas de contact avec des famille.

d'autre part, Fcb détruire les relations familles.

pour conclure je peu trouve que le Facebook est un très important pour les personnes

É. 08



Facebook est un information dans l'internet et est un site de web de réseau social, il y a beaucoup des bénéfices.

D'abord, facebook permet d'entretenir des contacts avec des amis proches ou un amis d'un autre culture par exemple parle avec un amis de France.

Ensuite, il raccourcie les distances

Enfin, est un outil d'information pourtant, il ~~est~~ y a beaucoup d'inconvénients.

premièrement, Facebook Gaspillage de temps.

deuxièmement, D'etruire les relations familles.

finalement, l'humain vivre vie solitaire.

pour conclure je peu dire facebook tés important.

É. 09

6

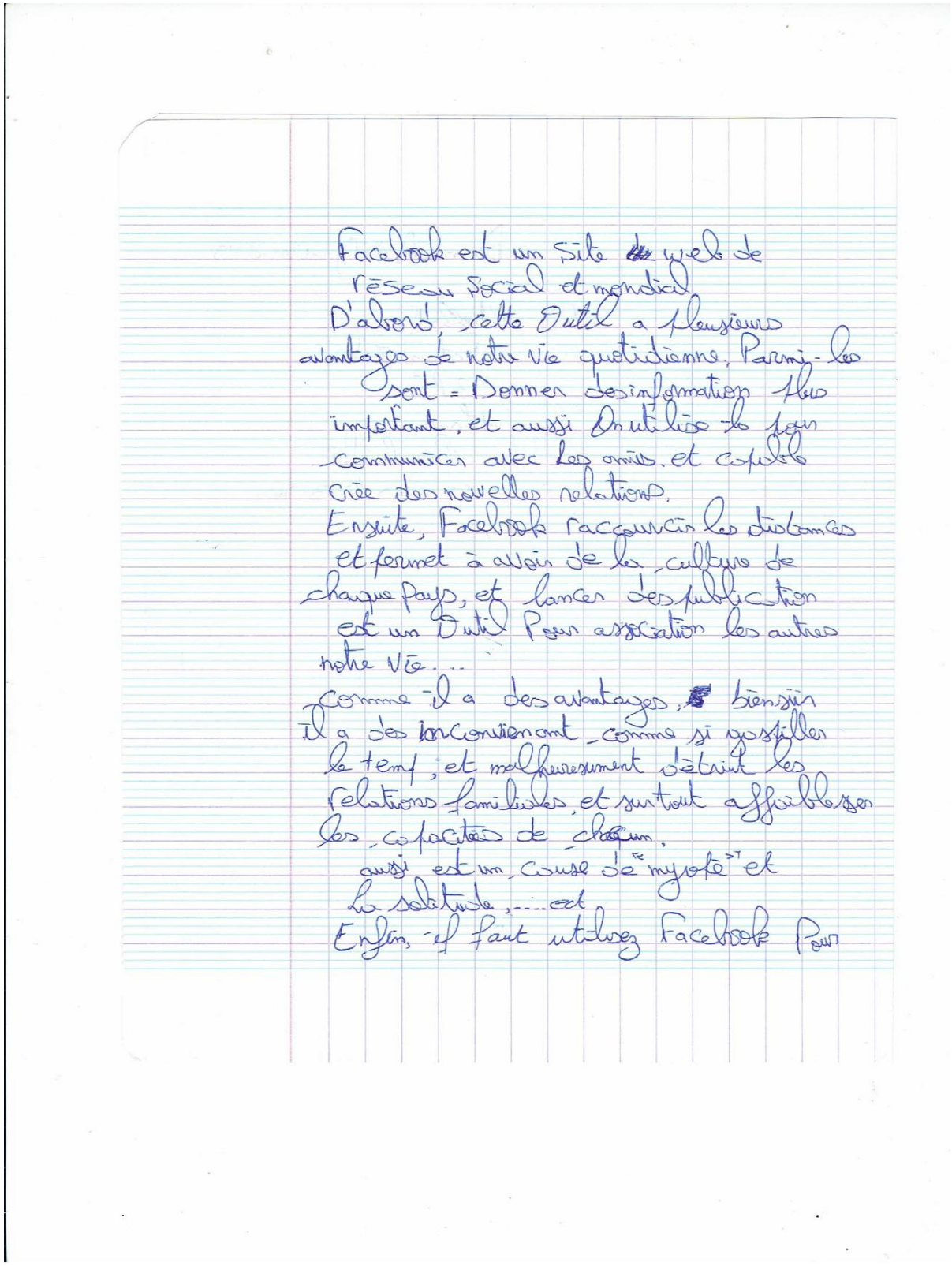
Facebook est un outil de communication est une site Web de réseau social destiné à rassembler des personnes.

Facebook est un moyen très important de notre vie parce qu'il a beaucoup des avantages lesquelles: Il permet d'avoir de la culture, anoncer les chanses de la initier, facilité la communication, est raccourir les distances...

Pourtant, Facebook a plusieurs bienfaits mais Il reste un outile mauvais par escemple: le gaspillages de temps, la siparation familliale, pousser la jeunèse pour fait des choses n'est pas beau par escemple: L'immigration et la grétion est la solitude.

Pour conclure, je trouve que Facebook reste un outile pour developpé lui même est communicé les autres.

É. 10



Facebook est un Site web de
réseau social et mondial.
D'abord, cette Outil a plusieurs
avantages de notre vie quotidienne. Parmi les
sont = Donner des information plus
important, et aussi On utilise le pour
communiquer avec les amis. et cpuvre
crée des nouvelles relations.
Ensuite, Facebook raccourcir les distances
et permet à avoir de les culture de
chaque Pays, et lancer des publication
est un Outil Pour association les autres
notre vie...
Comme il a des avantages, bien sûr
il a des inconvénient comme si gaspiller
le temps, et malheureusement détruit les
relations familiales, et surtout affaiblesser
les capacités de chacun.
aussi est un cause de "myopie" et
la solitude,.... ect
Enfin, il faut utilisez Facebook Pour

les bienfaits Pas les méfaits,
et il faut nous belligérant les diversités
de soi.

É. 11

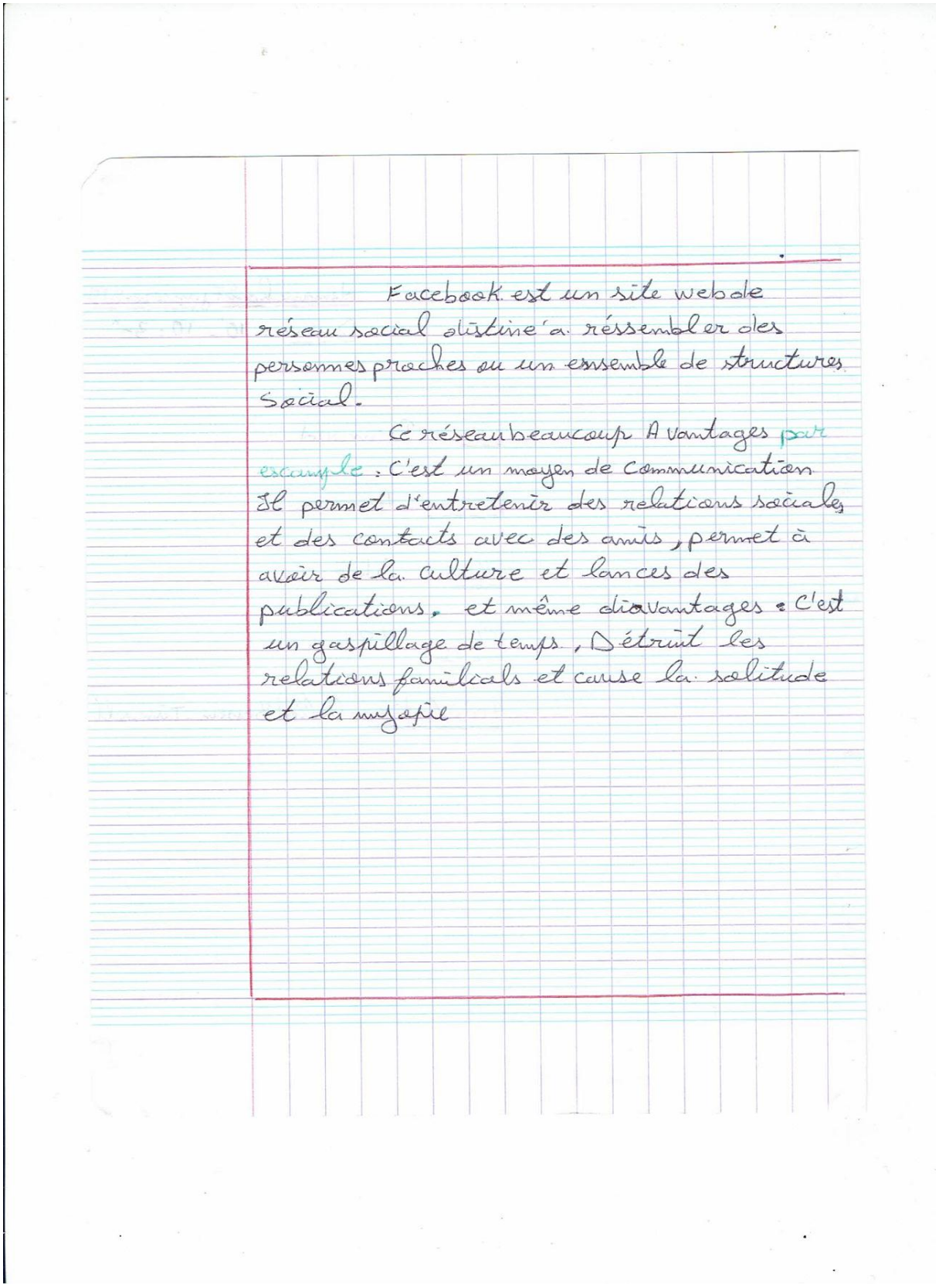
Facebook

Le Facebook est un site très celebre et ~~Il ya~~ Dans le mond Il y a plus de 3.4 billon cont de FCB et ce plus de 80% de gens de mond. est dans cet resau social Il y a de point possitive est autre negative ces pour sa nous avant posse ~~cet~~ ce question quel s ont les Avantage est Inonvemant de set resau ?

D'abor le FCB Il a de point p comme cet Donnes de information dans tous les ~~se~~ meleur... est utiliso pour communicer avec les amis Famimille.... ect. Et Il est annonce est sauvest le gens comme les malad, mais cet resau Il pauce le gent pour qelque chause male com la derang. El Harga... ect est donpe de idee dangeur comme la seasid. est les élives a cause de cet site Il ne reviser jame.

Enfin je dit cet site cc très beau mais nous avant le responsable comme pratique avec il dans le positive ou negative.

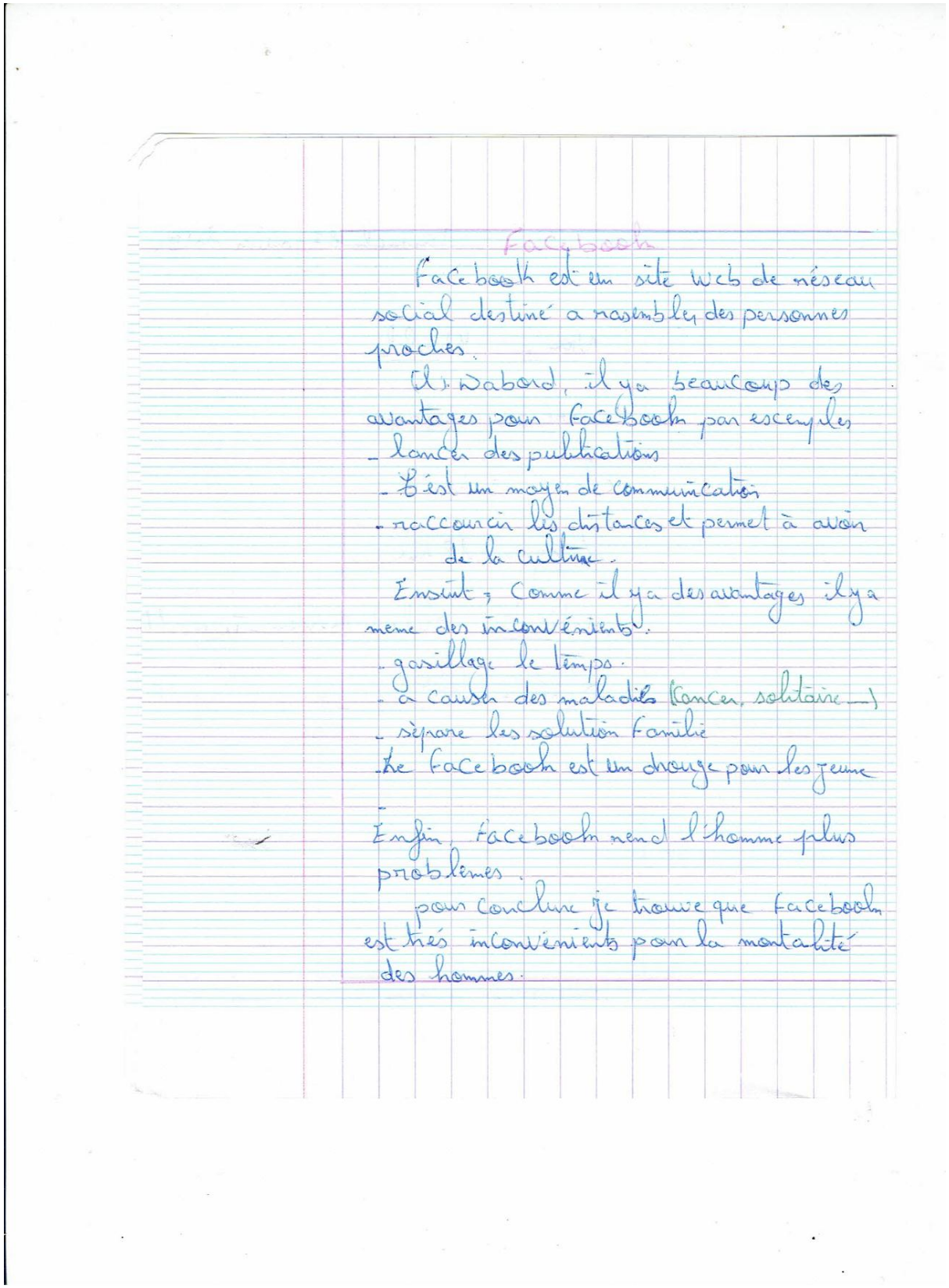
É. 12



Facebook est un site web de réseau social dis tiné à réssembler des personnes proches ou un ensemble de structures social.

Ce réseau beaucoup Avantages par exemple : C'est un moyen de communication Il permet d'entretenir des relations sociales et des contacts avec des amis, permet à avoir de la culture et lances des publications, et même diavantages : C'est un gaspillage de temps, Détruit les relations familials et cause la solitude et la myopie

É. 13



Facebook

Facebook est un site web de réseau social destiné a rassembler des personnes proches.

D'abord, il y a beaucoup des avantages pour Facebook par exemples
- lancer des publications
- C'est un moyen de communication
- raccourcir les distances et permet à avoir de la culture.

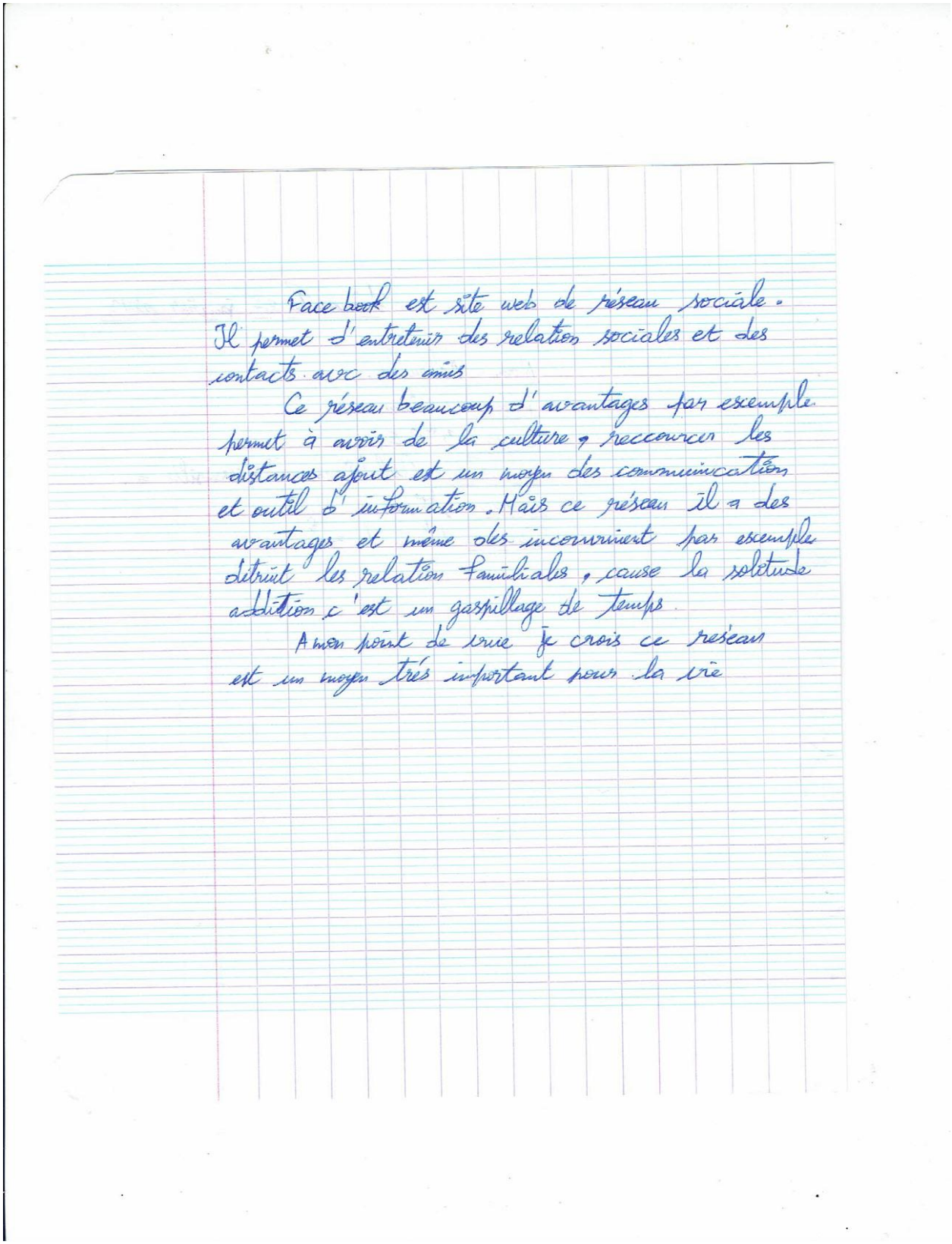
Ensuite ; Comme il y a des avantages il y a meme des inconvénients.
- gasillage le temps.
- a cause des maladies (cancer, solitaire ...)
- sépare les solution familie
- he Facebook est un drouge pour les jeune

Enfin, Facebook rend l'homme plus problemes.

pour conclure je trouve que Facebook est très inconvenients pour la mentalité des hommes.

est pour la santé

É. 14

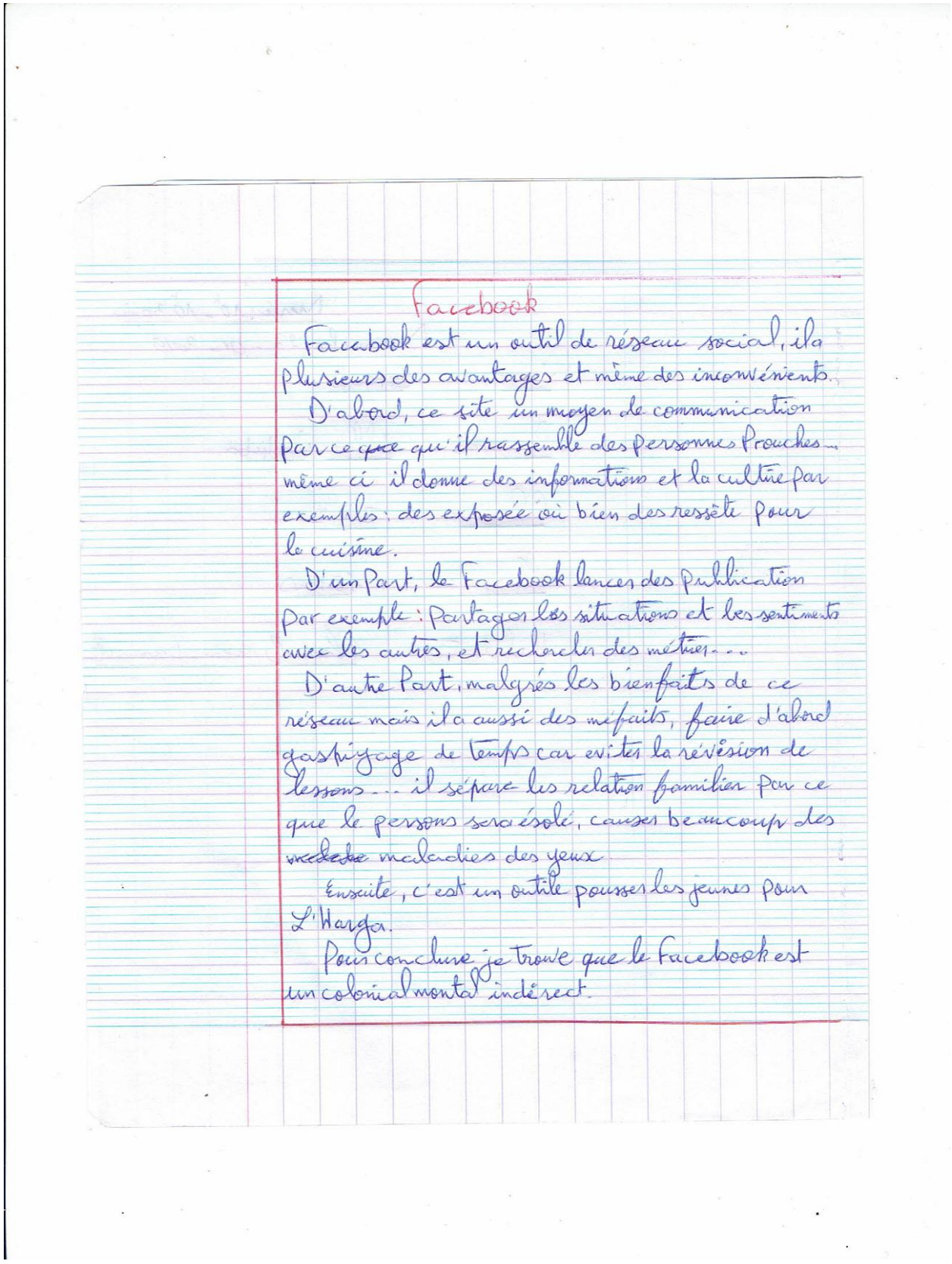


Face book est site web de réseau sociale. Il permet d'entretenir des relation sociales et des contacts avec des amis

Ce réseau beaucoup d'avantages par exemple permet à avoir de la culture, reccourcer les distances ajout et un moyen des communications et outil d'information. Mais ce réseau il a des avantages et même des inconvinient par exemple détruit les relation familiales, cause la solitude addition c'est un gaspillage de temps.

A mon point de vue je crois ce réseau est un moyen trés important pour la vie

É. 15



Facebook

Facebook est un outil de réseau social, il a plusieurs des avantages et même des inconvénients.

D'abord, ce site un moyen de communication par ce que qu'il rassemble des personnes Proches même ci il donne des informations et la culture par exemples: des exposée ou bien des ressète pour la cuisine.

D'un Part, le Facebook lances des publication par exemple: Partager les situations et les sentiments avec les autres, et rechercher des métier...

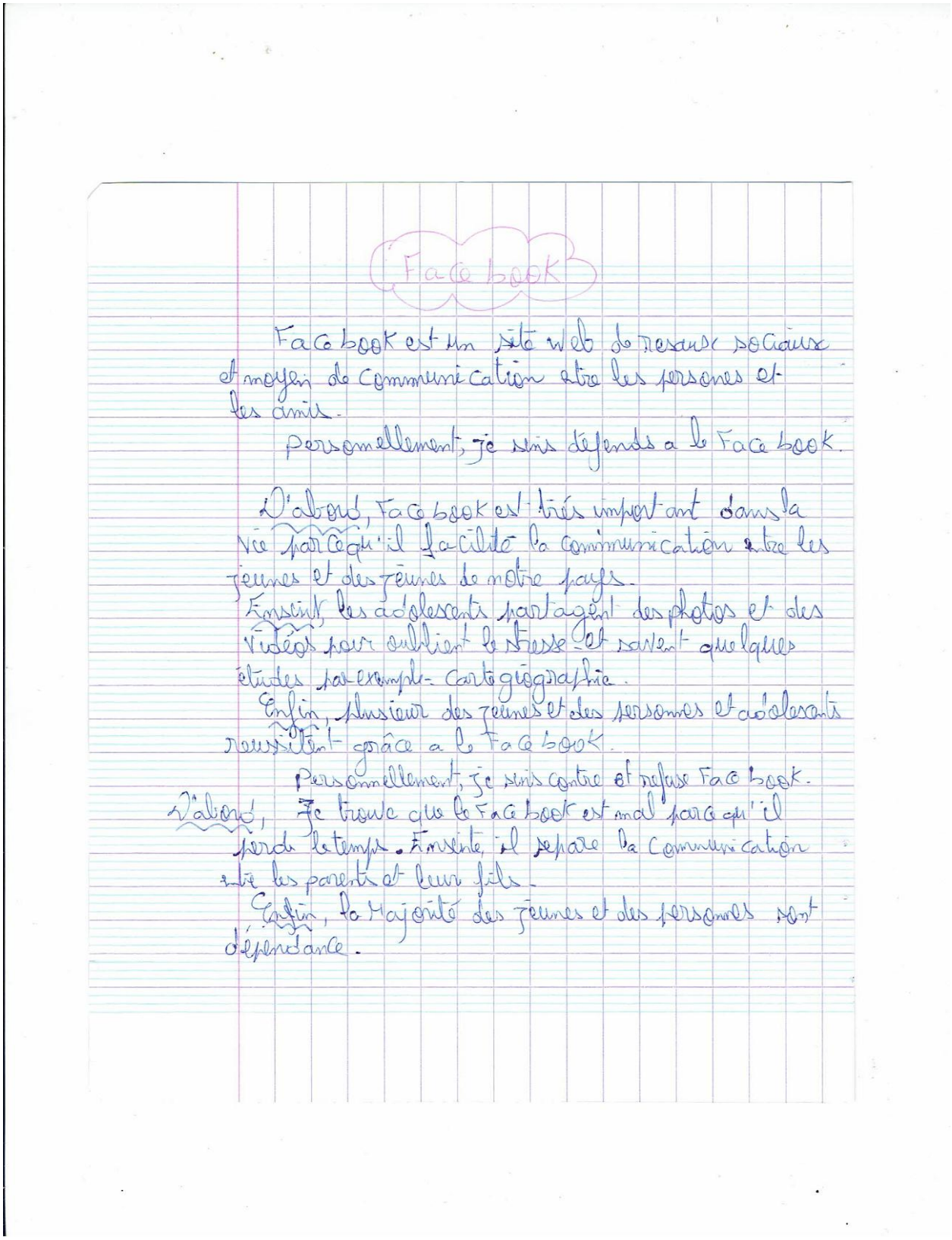
D'autre Part, malgrés les bienfaits de ce réseau mais il a aussi des méfaits, faire d'abord gaspiyage de temps car evites la révésion de lessons... il sépare les relation familier par ce que le persons sera ésolé, causes beaucoup des ~~maladie~~ maladies des yeux

Ensuite, c'est un outile pousser les jeunes pour L'Harga.

Pour conclure je trouve que le Facebook est un colonial monta indérect.

CLASSE 4

É. 01



Facebook

Facebook est un site web de reseaux sociaux et moyen de communication entre les personnes et les amis.

personnellement, je suis défends a le Facebook.

D'abord, Facebook est trés important dans la vie parce qu'il facilite la communication entre les jeunes et des jeunes de notre pays.

Ensuite, les adolescents partagent des photos et des vidéos pour oublier le stress et savent quelques études par exemple- Carte géographie.

Enfin, plusieur des jeunes et des personnes et adolescents reussitent grâce a le Facebook.

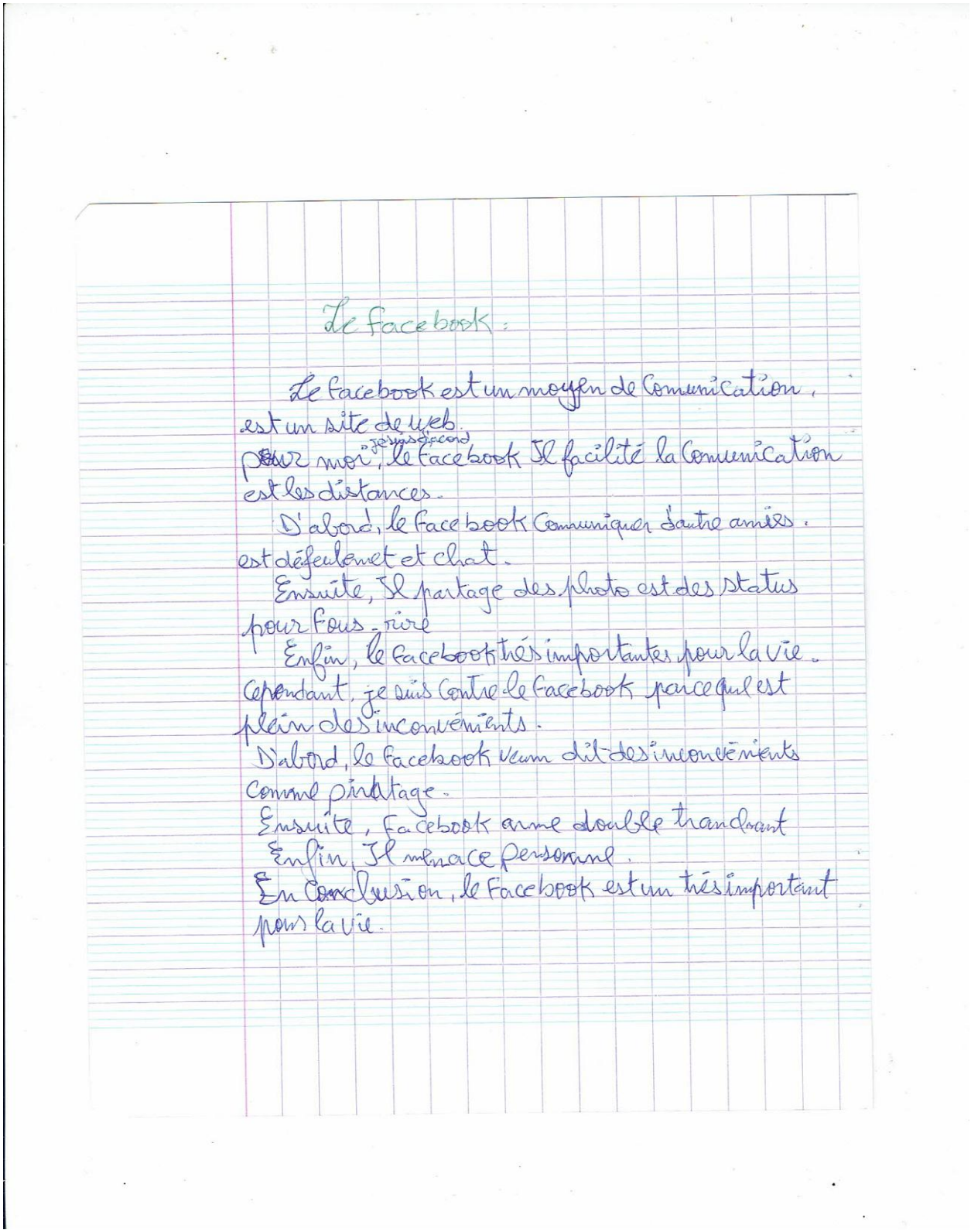
Personnellement, je suis contre et refuse Facebook.

D'abord, Je trouve que le Facebook est mal parce qu'il perde le temps. Ensuite, il separe la communication entre les parents et leur fils.

Enfin, la Majorité des jeunes et des personnes sont dépendance.

En conclusion, il est vrai que le facebook est mieux est bien mais, il a des inconvients sur les personnes qui contactent, je suis pour à le facebook parceque il aide tout les hommes et il faut a les adolescents organisent leurs temps et savent que utilisent le facebook.

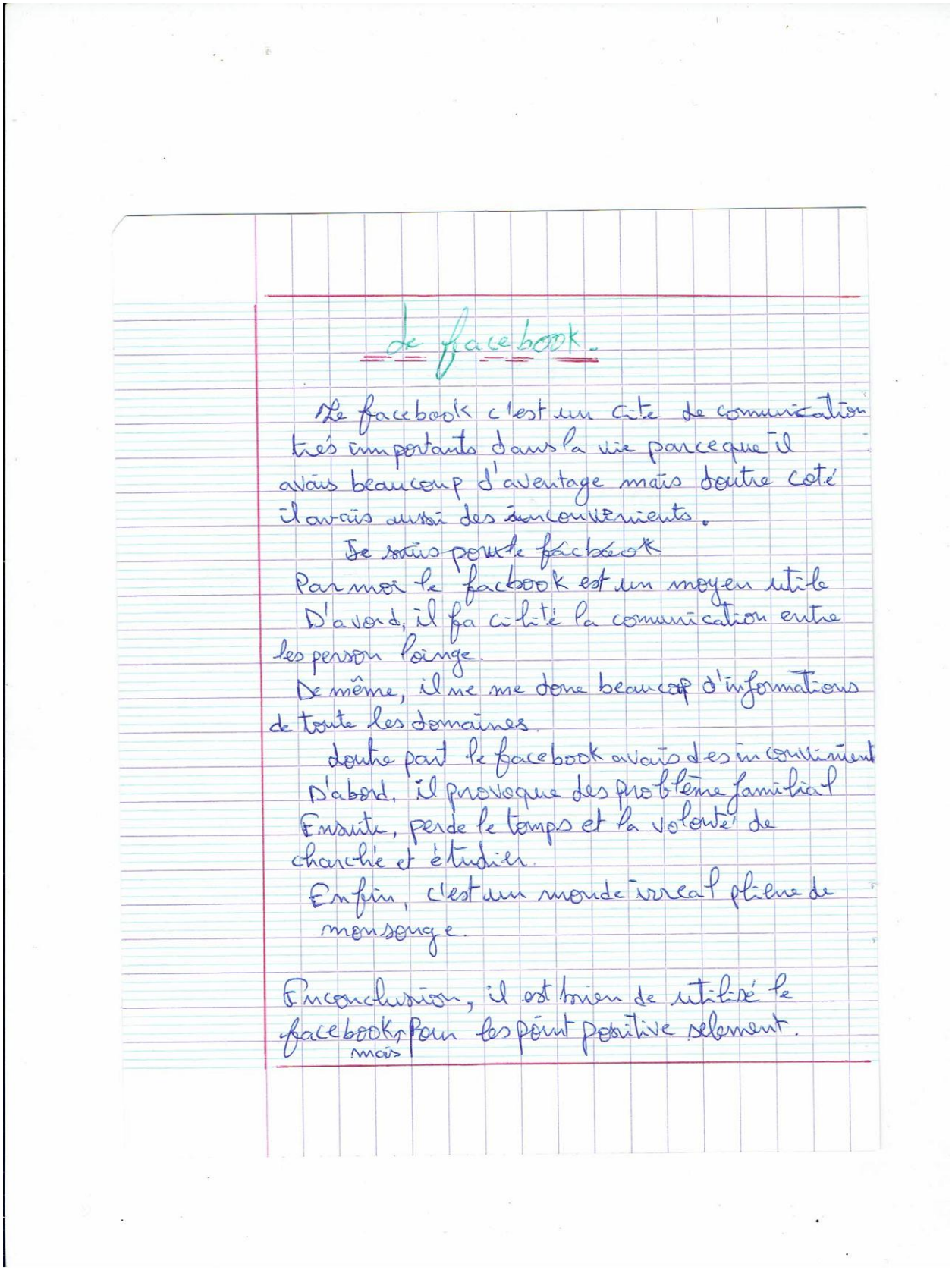
É. 02



Le facebook :

Le facebook est un moyen de Comunication, est un site de web.
pour moi, le facebook Il facilité la Comunication est les distances.
D'abord, le facebook Comuniquer dautre amies. est défeulenet et chat.
Ensuite, Il partage des photo est des status pour fous. rire
Enfin, le facebook très importantes pour la vie.
Cependant, je suis Contre le facebook parceque est plein des inconvénients.
D'abord, le facebook veun dit des inconvénients Comme pirtage.
Ensuite, Facebook arme double trandvant
Enfin, Il menace personne.
En Conclusion, le Facebook est un très important pour la vie.

É. 03



de facebook.

Le facebook c'est un cité de communication très importants dans la vie parceque il avais beaucoup d'avantage mais doutre coté il avais aussi des inconvenients.

Je suis pour le facbéook

Par moi le facbook est un moyen utile

D'avord, il fa cilité la comunication entre les person loinge.

De même, il me me done beaucop d'informations de toute les domaines.

doutre part le facebook avais des inconvinient

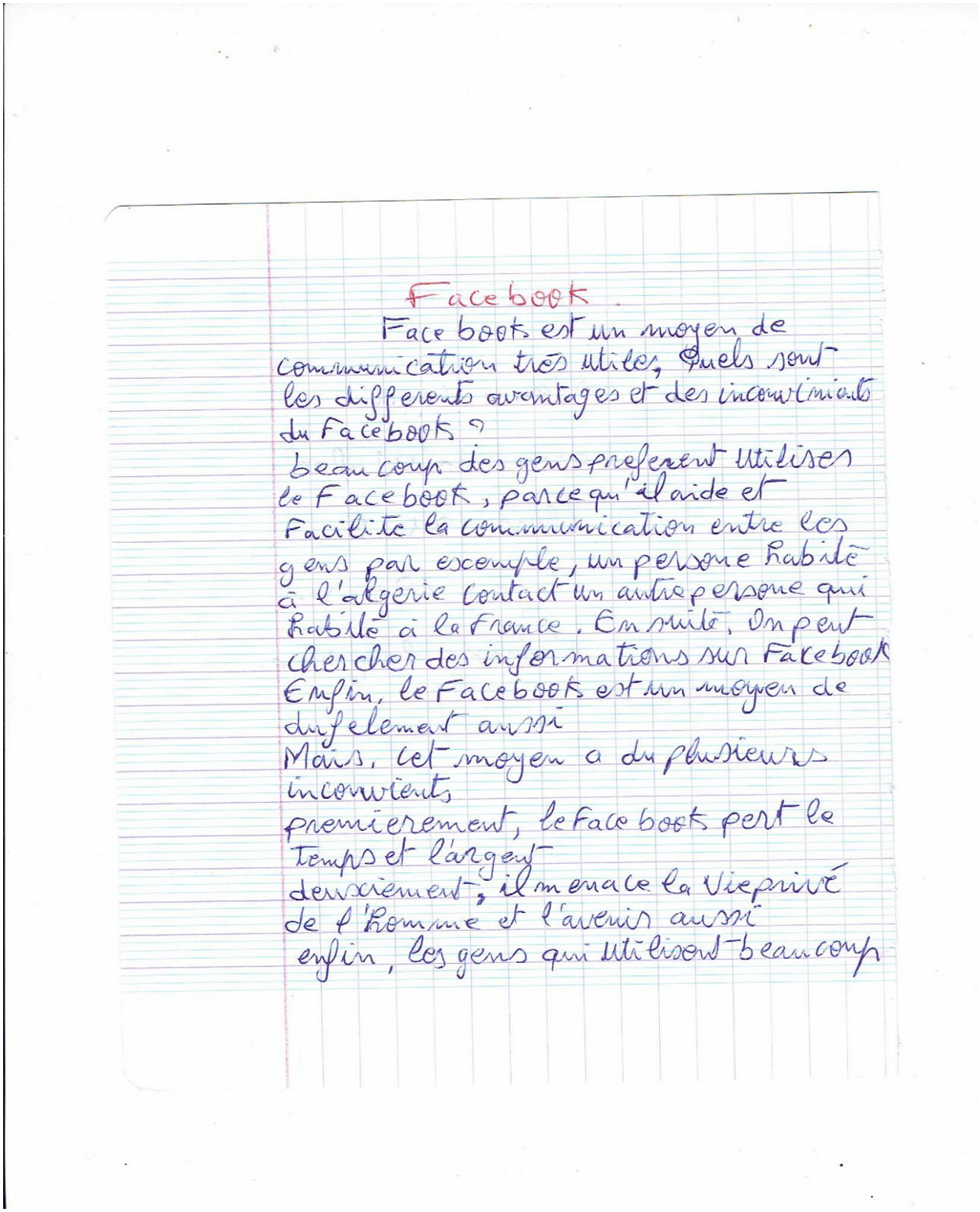
D'abord, il provoque des problème familial

Ensuite, perde le temps et la volonté de chanchie et étudier.

Enfin, c'est un monde irreal pliene de monsonge.

Enconclusion, il est bien de utilisé le facebook, mais pour les point positive selement.

E. 04



Facebook

Facebook est un moyen de communication très utile, Quels sont les différents avantages et des inconvinients du Facebook ?

beaucoup des gens preferent utiliser le Facebook, parce qu'il aide et facilite la communication entre les gens par exemple, un persone habité à l'algerie contact un autre persone qui habité à la France. Ensuite, On peut chercher des informations sur Facebook Enfin, le Facebook est un moyen de dufelement aussi

Mais, cet moyen a du plusieurs inconvients

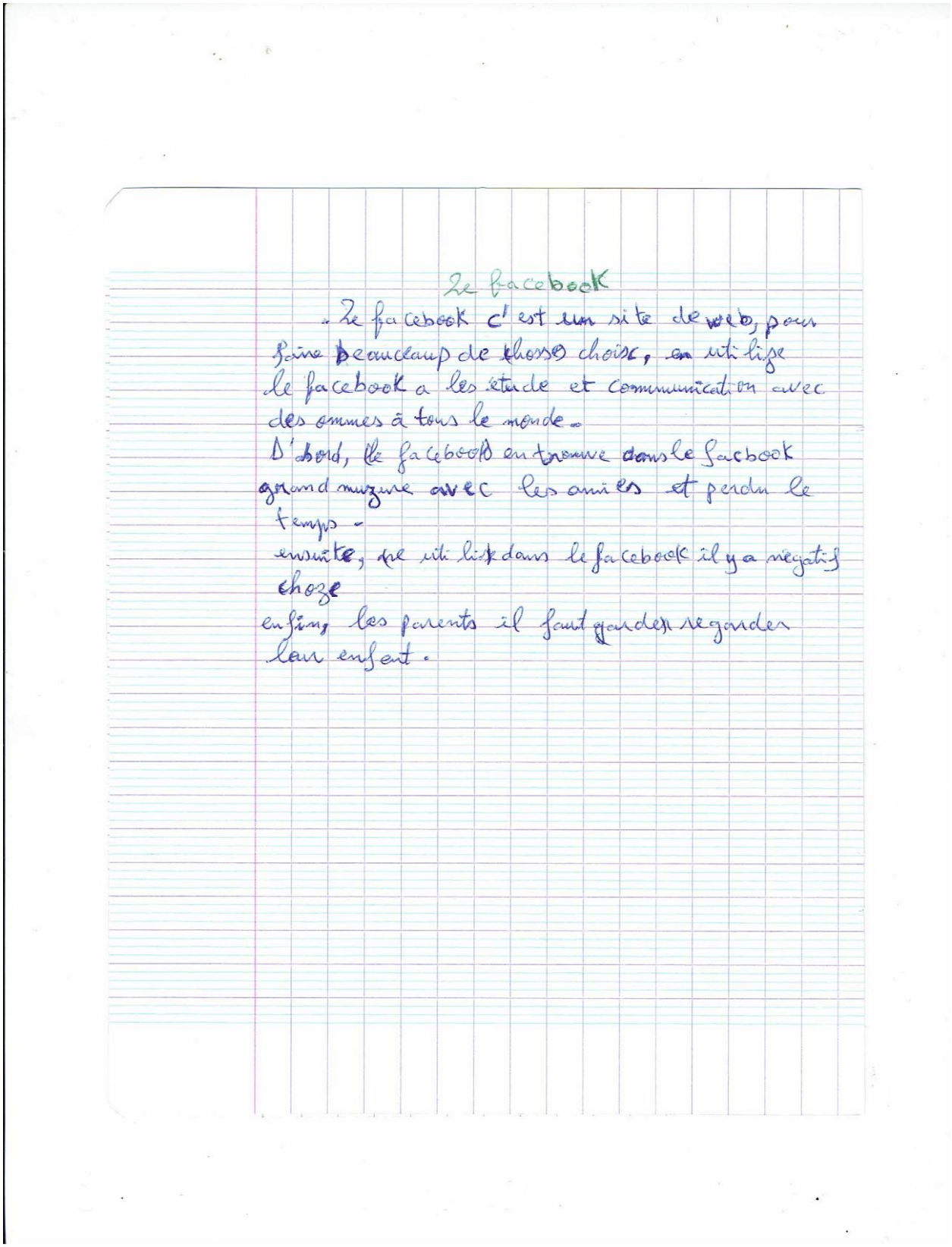
premierement, le Facebook pert le Temps et l'argent

deuxiement, il menace la Vieprivé de l'Homme et l'avenir aussi

enfin, les gens qui utilisent beaucoup

le Facebook devenu dependence
en conclusion, il faut mieux
utilise le Facebook parce que est
un arme de deux tranchent.

É. 05



Le facebook

. Le facebook c'est un site de web, pour faire beaucoup de choses choisi, on utilise le facebook a les étude et communication avec des ommes à tous le monde.

D'abord, le facebook on trouve dans le facbook grand muzure avec les amies et perdu le temps.

ensuite, que utilisé dans le facebook il y a negatif choze

enfin, les parents il faut garder regarder leur enfant.

É. 06

Le Facebook

Le Facebook c'est un réseau social pour faire beaucoup de choix
beaucoup

Le Facebook c'est un réseau social très important pour faire beaucoup de choix, c'est ~~à~~ bien pour tous l'humain.

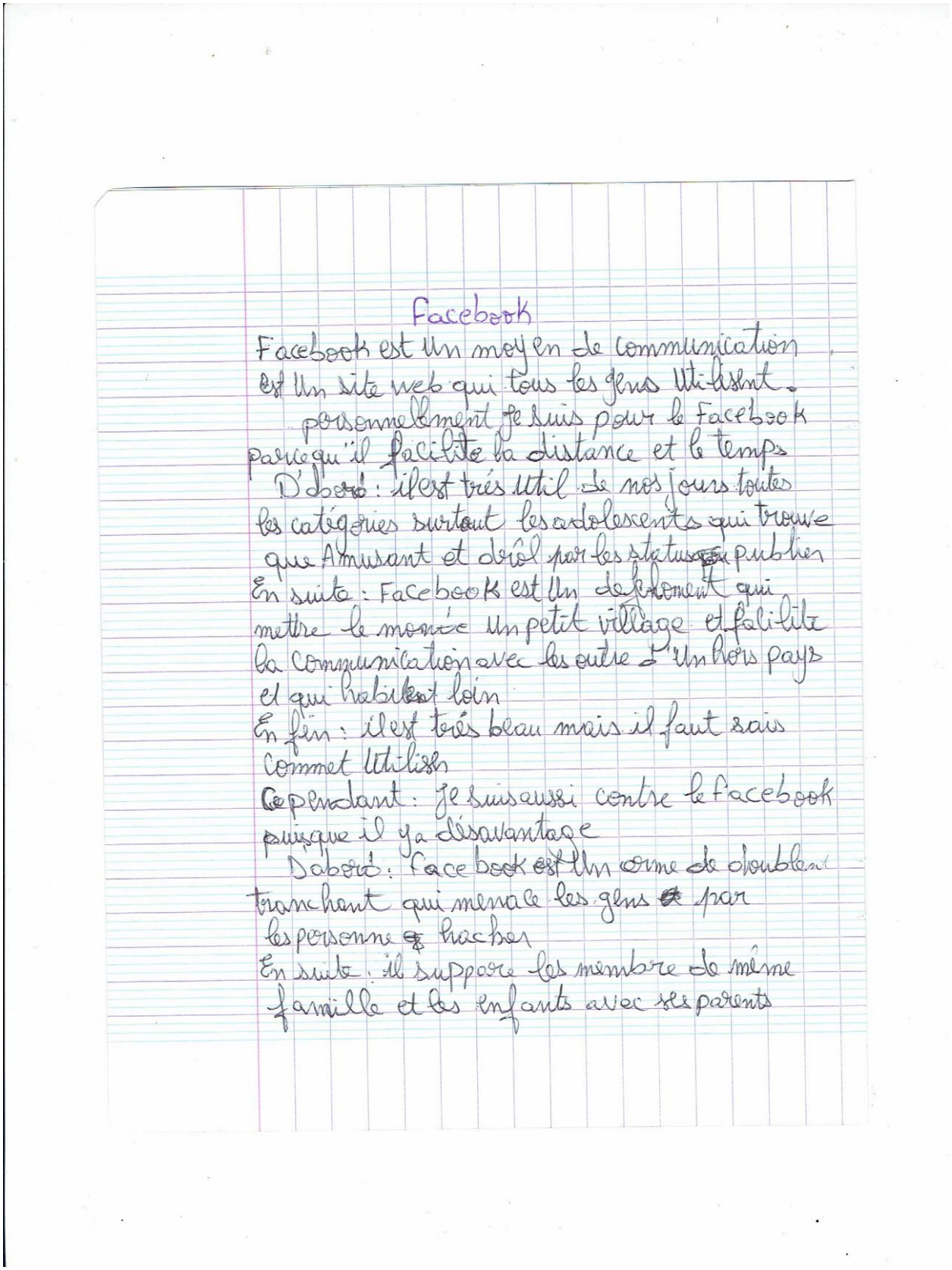
personalment je trouve que le Facebook le mieux utile que inventez par l'homme. Et je dejeuné par cette raisson.

D'abord, Tout les categories du monde utilise le facebook, a les taches, comme chat comminete avec les personne est obtenir plein ou bien paix. Je mettre le mond une petite village, gang le temps, l'argent par Aller les client pour Acheter les product. Et fois ~~à~~ autre personn qui utilise pour l'étude. et aussi regarder les vidéo les photo, ecoter des chanson.

En fin de compte les parents trouve que le facebook ne pas bien pour leur enfant. Il perde le temps, et la volonté. Il y a pas comme avant la en la famille.

enfin. Le facebook c'est une Arme de double tranche. Il faut organiser le temps et utiliser en positive coûté pour les parent. Il faut regarder leur enfant.

É. 07



Facebook

Facebook est un moyen de communication est un site web qui tous les gens utilisent.
personnellement je suis pour le Facebook parce qu'il facilite la distance et le temps
D'abord : il est très utile de nos jours toutes les catégories surtout les adolescents qui trouve que Amusant et drôle par les status publier
En suite : Facebook est un déplacement qui mettre le monde un petit village et facilite la communication avec les autre d'un hors pays et qui habitent loin
En fin : il est très beau mais il faut sais comment utilisé
Cependant : je suis aussi contre le facebook puisque il y a désavantage
D'abord : facebook est un arme de double tranchant qui menace les gens par les personne ~~&~~ hacker
En suite : il suppore les membre de même famille et les enfants avec ses parents

En fin : Il faut organiser le temps
et pas faire confiance à tous les personnes
sur facebook.

É. 08

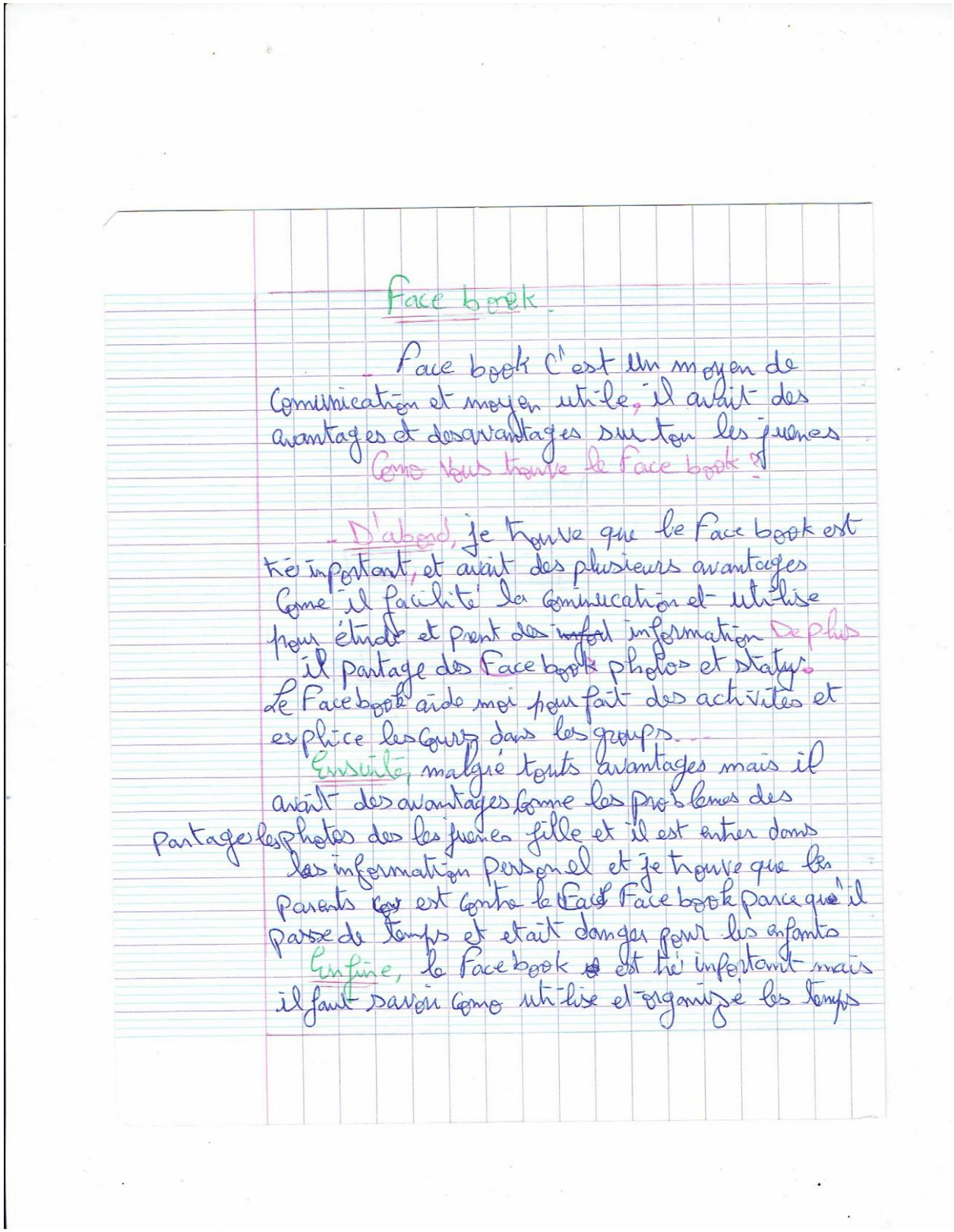
Face book

Le Face book c'est un moyen de communications et c'est un cite de web très utilisé par les gens.
-est-ce-que le face book est positive ou négative ?

personnelement, je suis pour le face-book, pour des plusieurs raison:
D'abord, pour ganger le temps et facilite la vie utilise le face-book.
Ensuite, pour etudier et faire des exercices utilise le face-book.
comme: des projets.
mais, il y a encore des paint négative:
premièrment, le face-book perdu le temps, les etudes, la famille...
Deuxiement, le face-book perdu l'avenir
- En conclusion, le face book c'est une arme de doubl tranche

et pour conseilé il faut utilise le face-beook à la paint positive et organiser votre temps

É. 09



Face book

- Face book C'est un moyen de Communication et moyen utile, il avait des avantages et desavantages sur tou les jeunes Como vous trouve le Face book ?

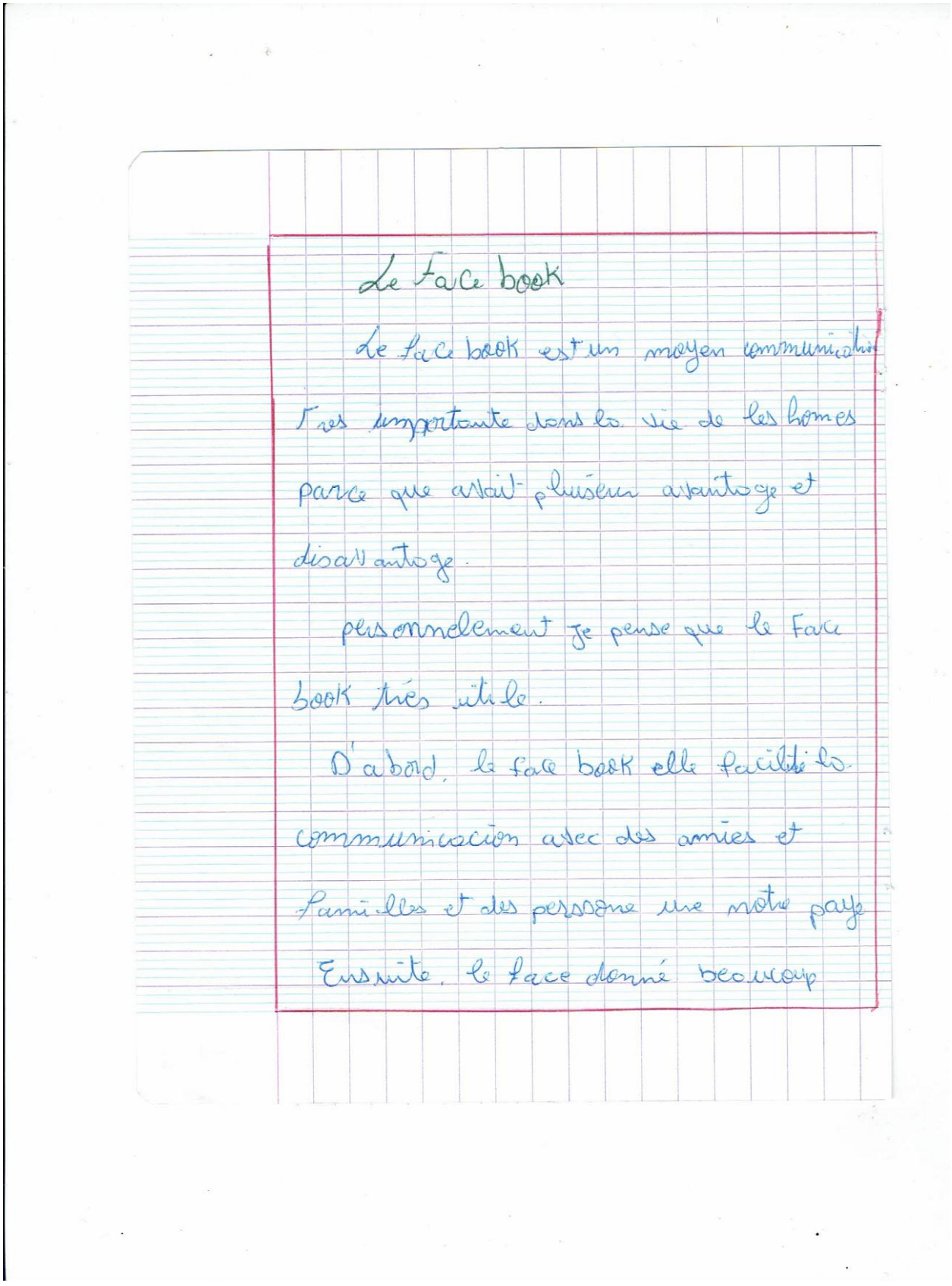
- D'abord, je trouve que le Face book est trè important, et avait des plusieurs avantages Come il facilité la Comunication et utilise pour étudé et prent des infol information De plus il partage des Face book photos et statys. Le Face book aide moi pour fait des activités et esplice les Cours dans les groups.

Ensuite, malgré touts avantages mais il avait des avantages Come les problemes des Partage les photos des les jeunes fille et il est enter dans les information personel et je trouve que les parents est contre le Face book parce que il passe de temps et etait danger pour les enfants

Enfine, le Face book est trè important mais il faut savoir Como utilise et organisé les temps

Pour connecté et moi
Facebook mais il font utilise pour la bonne
manière.

É. 10



Le face book

Le face book est un moyen communicatio
Tres importante dans la vie de les homes
parce que avait plusieurs avantage et
disavantage.

personnelement je pense que le Face
book tres utile.

D'abord, le face book elle facilite la
communicacion avec des amies et
familles et des personne une notre pays
Ensuite, le face donné beaucoup

des information et engendre en
la echange des culture avec tout
les personnes.
Enfin, le face evité le stress
et de faire sur âme comme les
Imojie.

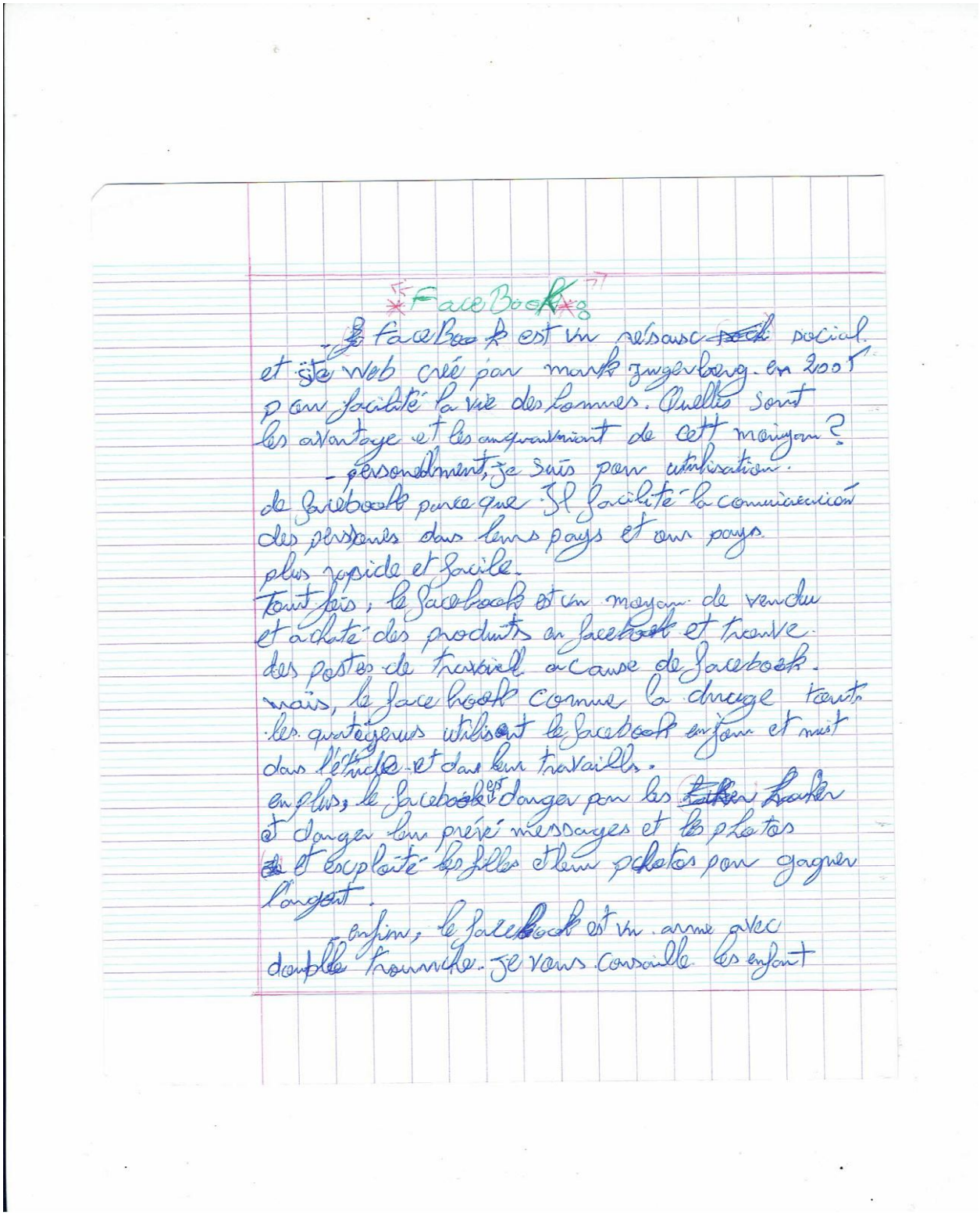
Cependant le face book elle
Très dangereux et ne utile pas.

D'autre par, le face invention moi.
par la santé et engendre à plusieur
maladie comme les males des yeux
Ainsi, elle tres danger sur tout les

jours de bac ils provoque plusieurs problemes par exemple anticipation les sujet du bac, est perd le Temp.

En conclusion, Il faut eviter le face book est retourne a lisez les livre dans la bibliotheque. et utilise le face dans une d'objet Tres belle.

É. 11



Facebook

- Le facebook est un réseau social et site web créé par mark zuckerberg en 2005 pour faciliter la vie des hommes. Quelles sont les avantage et les inconvénient de cette moyen?

- personnellement, je suis pour utilisation de facebook parce que il facilite la communication des personnes dans leurs pays et aux pays plus rapide et facile.

Tout fois, le facebook est un moyen de vendre et acheté des produits en facebook et trouve des postes de travail a cause de facebook.

mais, le facebook comme la drogue tuent les quelques utilisent le facebook en jour et nuit dans l'étude et dans leur travaille.

en plus, le facebook est danger pour les father hacker et danger leur privé messages et les photos et exploité les filles et leur photos pour gagner l'argent.

- enfin, le facebook est un arme avec double tranche. je vous conseille les enfant

de organiser le temps de utilisé facebook et Study elles pas leur familles et l'étude et leur espoirs de vie.

É. 12

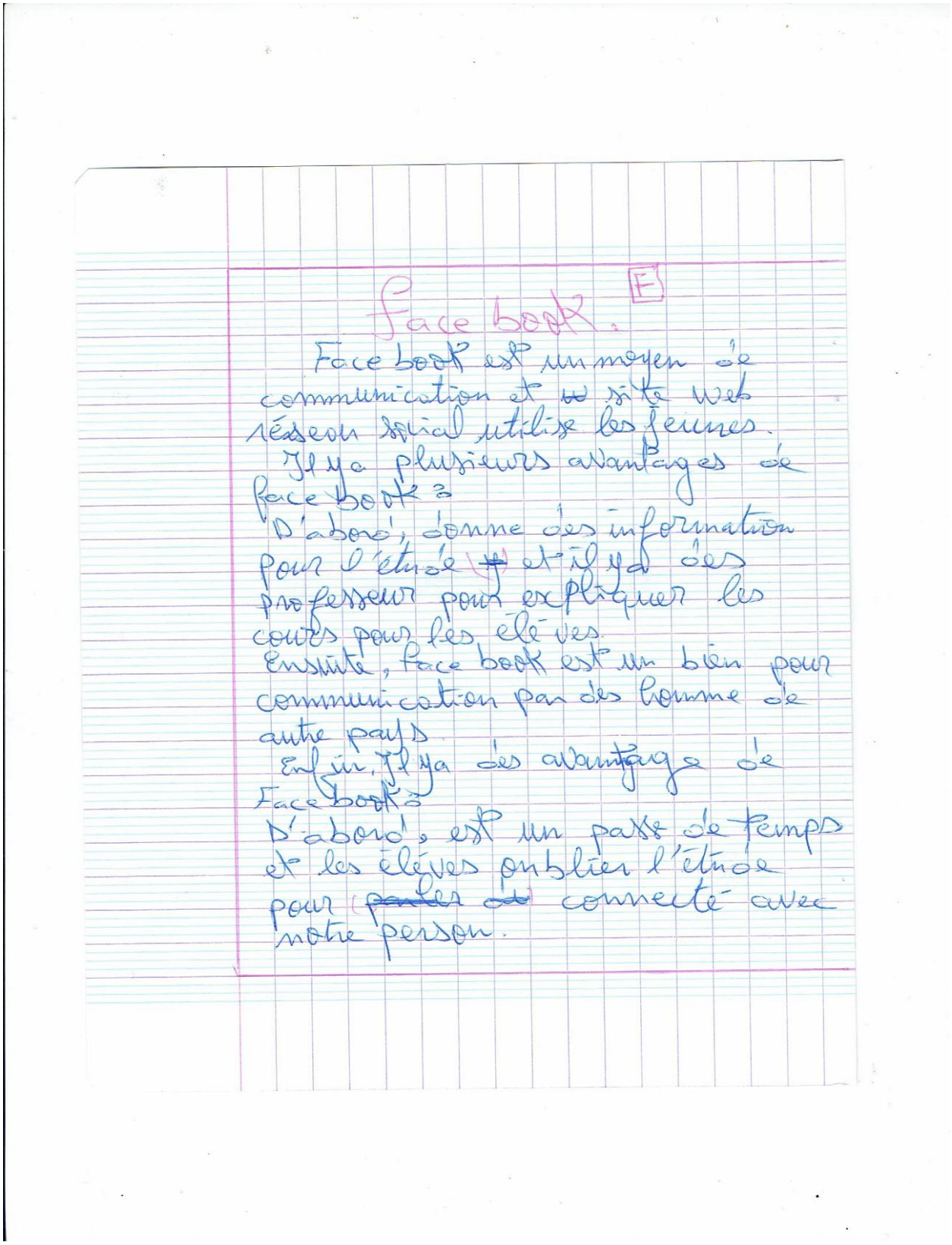
- Face book c'est une sit de web, très utilisé par les gens, les adolesent les enfant pour commencation et contacte avec notre ~~pr~~ presonne de notre region.
personnellement facebook est une réseu sociale très bien pour mettre le monde un petite ville.
D'abord, face book utilise pour étudie et discusé avec ses amies.
En suite, face book est etait bienfit pour les personne que achter ou vendre par les Publécité.
d'autre part, cette réseu social utilise pour défoule par des blaga, vidéo, photo, face book informé les personné quesque passé ou de payé

- face book c'est une mal, avie de positive pour les personne que utilise cette ~~ap~~ application.
En premier, il menace les adolesent par le coté privé du personne de photo vidéo
En second, face book preden le temps

parce que il utilise ~~les~~ trop long sur le jour. il menace les personne pour ganger l'argent a se victieme.
Le personne que passé toute le temps a se telefone sur face book perdre se familie et se amies, l'etude, le bak, se avenir

-Je conseil les gens que utilise face book organizer se temp et limite utilisation de cette application. Je conseil ses parent par controlé ses enfant. Enfin face book de double tranche pour bien utilise bien pour vous et no utilise bien influene pour sa personalité.

É. 13



Face book. F

Face book est un moyen de communication et ~~w~~ site web réseau social utilise les femmes.

Il ya plusieurs avantages de face book :

D'abord, donne des information pour l'étude ~~#~~ et il ya des professeur pour expliquer les cours pour les élèves.

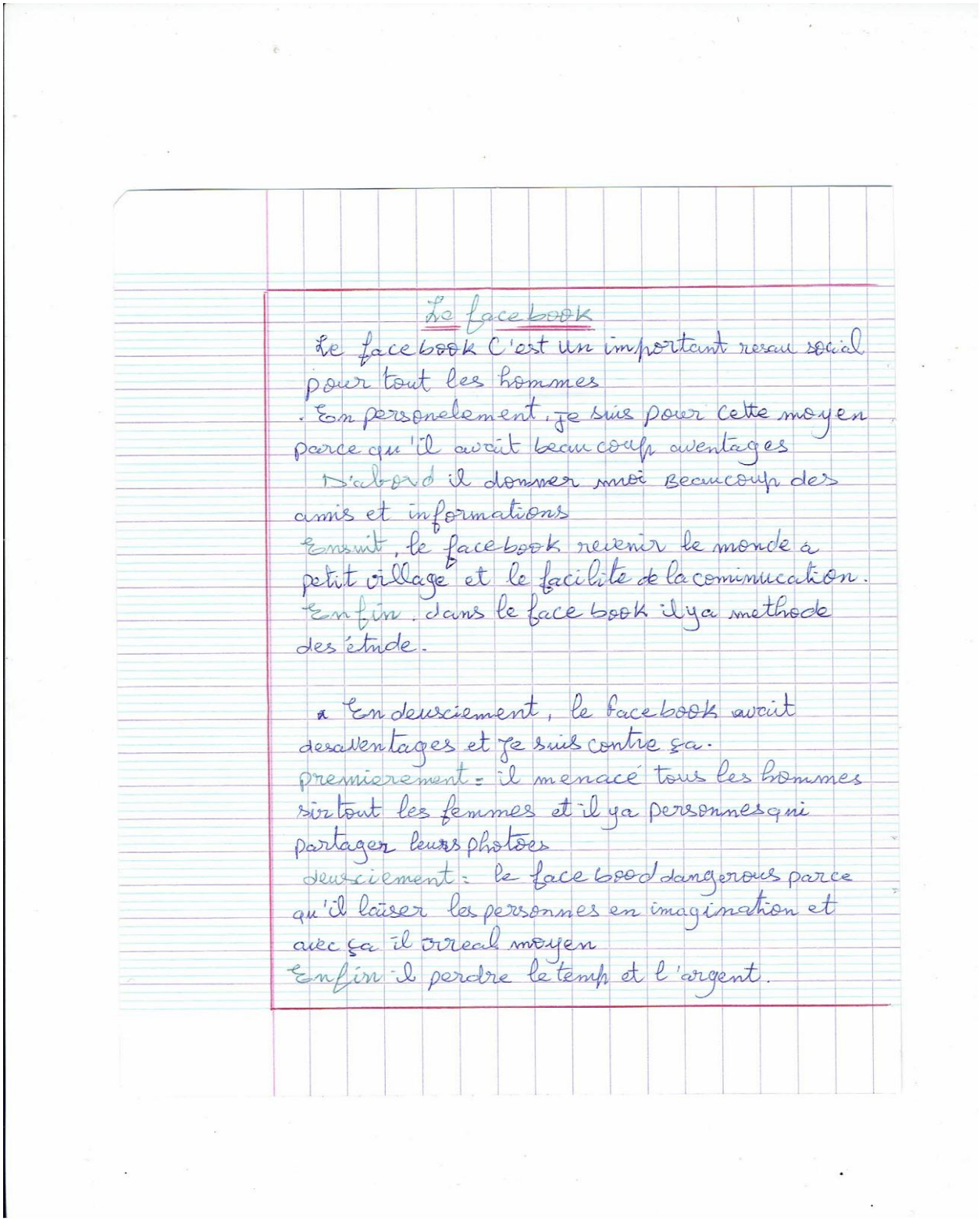
Ensuite, face book est un bien pour communication par des homme de autre pays.

Enfin, Il ya des avantage de Face book :

D'abord, est un passe de temps et les élèves oublier l'étude pour ~~parler de~~ connecté avec notre person.

Ensuite, facebook parfois donne des propleme pas escemple partager les photos des filles sur le facebook est une ~~mauvaise~~ mauvaise.
En conclusion, j'espére que tous les jeunes pour ne donne pas tout le temps ils pour connecté malheureusement la majorité aime facebook et ne dubier pas cette moyen de communication.
A mon avis ne j'aime pas facebook parce que il donne beancoup ~~des~~ problème et est un passe de temps

É. 14



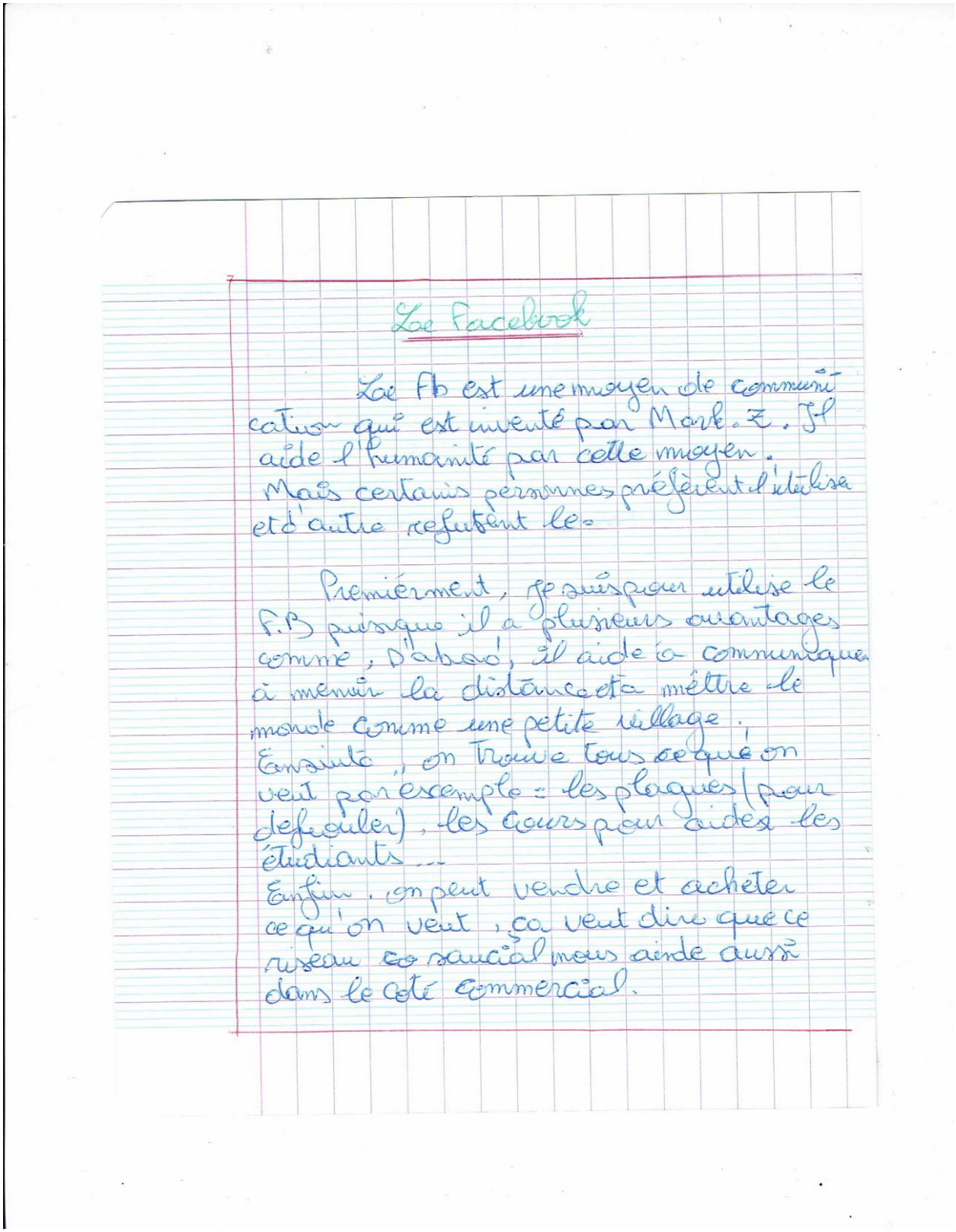
Le facebook

Le facebook C'est un important resau social pour tout les hommes
. En personelement, je suis pour cette moyen parce qu'il avait beaucoup aventages
D'abord il donner moi beaucoup des amis et informations
Ensuit, le facebook revenir le monde a petit village et le facilité de la cominucation.
Enfin, dans le face book il ya methode des étude.

* En deusciement, le facebook avait desaventages et je suis contre ça.
premierement = il menacé tous les hommes sirtout les femmes et il ya personnes qui partager leurs photoes
deusciement = le face bood dangerous parce qu'il laïser les personnes en imagination et avec ça il irreal moyen
Enfin il perdre le temp et l'argent.

En conclusion, je conseil tout les jeunes et les adolescent que il faut proteges leurs mêmes, et en mon point de vue il très bien mais a la positives points

É. 15



Le Facebook

Le Fb est une moyen de communi cation qui est inventé par Mark. Z. Il aide l'humanité par cette moyen. Mais certains personnes préfèrent l'utilise et d'autre refusent le.

Premièrement, je suis pour utilise le F.B puisque il a plusieurs avantages comme, D'abord, il aide à communiquer à menir la distance et à mettre le monde comme une petite village. Ensuite, on Trouve tous ce qué on veut par exemple : les plagues (pour defeguiler), les cours pour aides les étudiants ... Enfin, on peut vendre et acheter ce qu'on veut, ca veut dire que ce reseau ce social nous aide aussi dans le coté commercial.

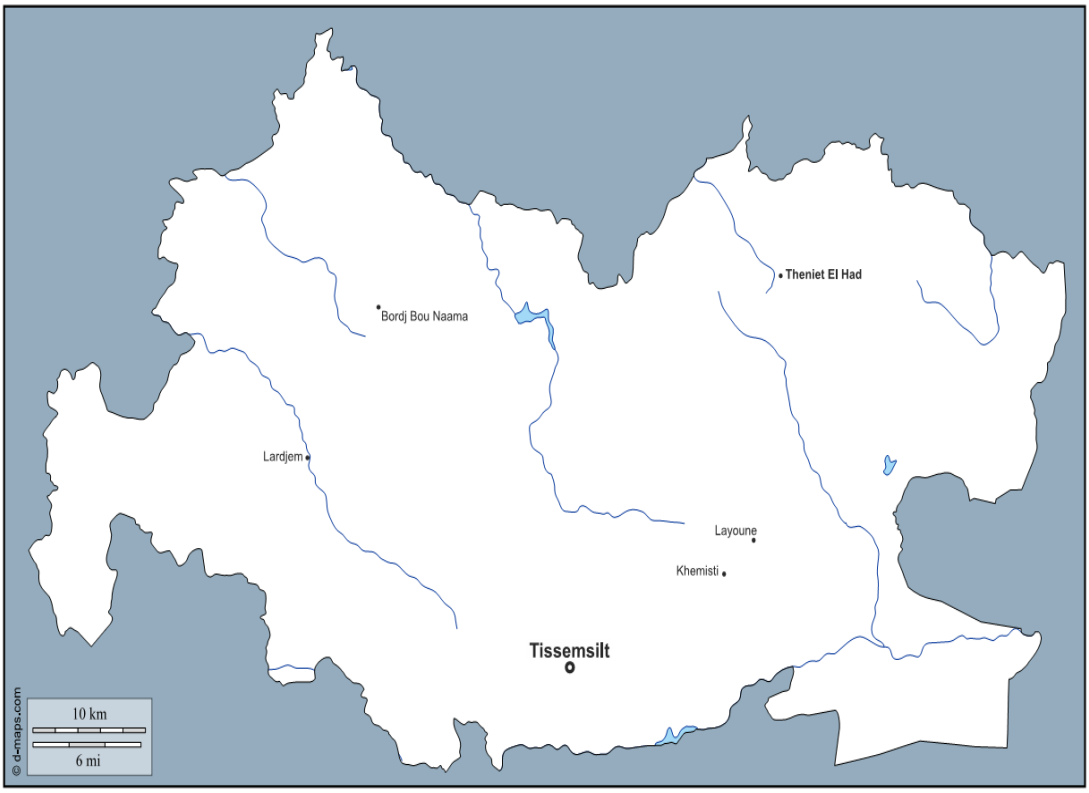
Deuxièmement, y a aussi des gens qui préfèrent pas le FB à cause de plusieurs raisons. D'une part, puisque il perde le Temps. D'une autre part il nous fait très loin de notre famille ça veut dire il nous provoque le manque de communication avec nos famille. Enfin, on nous met les loin aussi des études, puisque on l'utilise beaucoup en regettant les études.

En Conclusion, je conseille les jeunes surtout les adolescent d'utiliser le FB dans le temps libre seulement pour faire les autres choses dans la vie, comme etudier et visiter les familles.

ANNEXE E

CARTES GÉOGRAPHIQUES

I. CARTE GÉOGRAPHIQUE DE TISSEMSILT [348]



Tissemsilt

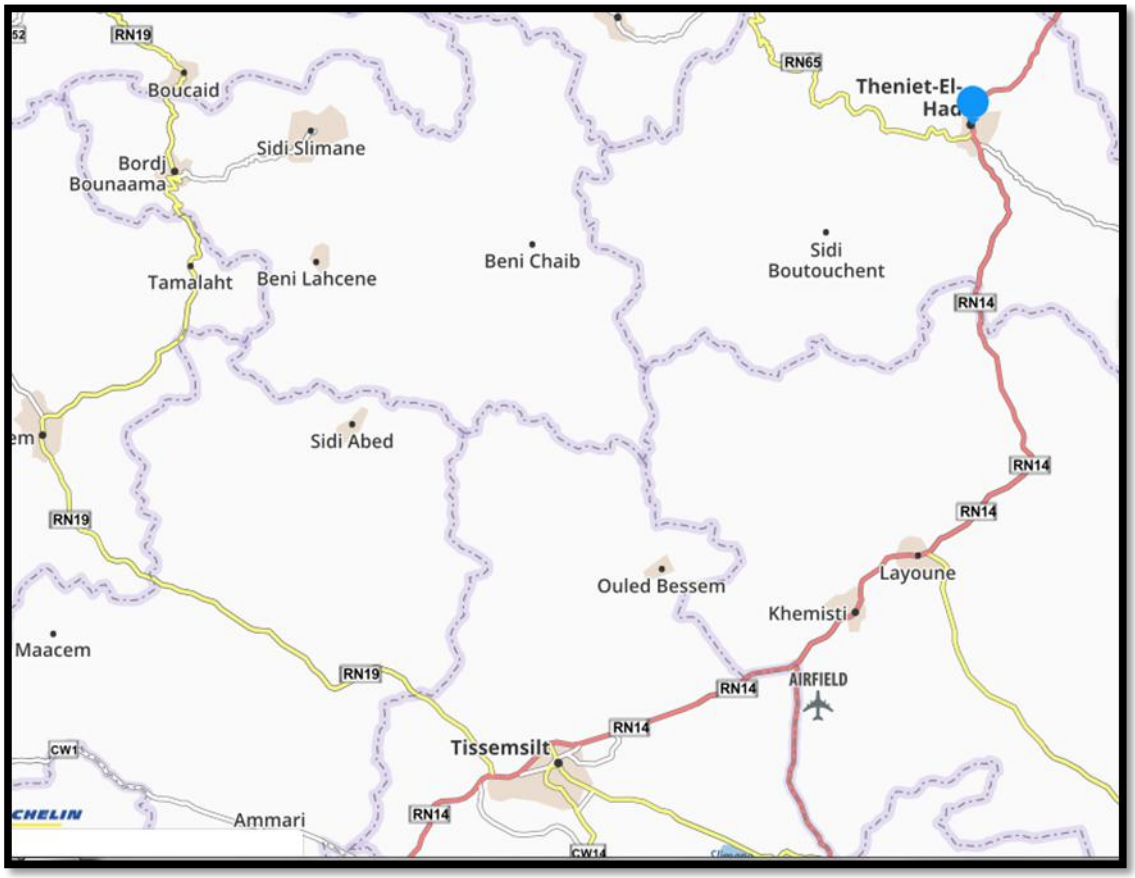
La Wilaya de Tissemsilt, son nom d'origine berbère signifie « coucher de soleil ou passage de soleil », anciennement appelée Vialar lors de la période coloniale, située à 245 km au sud-ouest de la capitale d'Alger, était une daïra de la wilaya de Tiaret jusqu'en 1984. Délimitée au nord, par la wilaya de Aïn Defla ; à l'ouest, par la wilaya de Relizane et Wilaya de Chlef ; à l'est, par la wilaya de Médéa ; au sud, par la wilaya de Tiaret et Wilaya de Djelfa

Elle compte 294 477 habitants sur une superficie de 905 km². La densité de population de la wilaya de Tissemsilt est donc de 325, 4 habitants par km². Tissemsilt, Theniet El Had et Lardjem sont les plus grandes villes de la wilaya de Tissemsilt parmi les 22 villes qui la compose. Le climat méditerranéen avec été chaud est le climat principal de la wilaya de Tissemsilt. La wilaya de Tissemsilt est divisée en 8 daïras : la daïra de Tissemsilt, la daïra de Bordj Bou Naama, la daïra de Bordj El Emir Abdelkader, la daïra de Lardjem, la daïra de Theniet El Had, la daïra de Lazharia, la daïra d'Ammari et la daïra d'Khemisti.[349]

[348] https://d-maps.com/carte.php?num_car

[349] https://fr.db-city.com/Alg%C3%A9rie--Tissemsilt

II. LOCALISATIONS DE L'ENQÊTE[350]



Les cinq localisations de l'enquête

1. **Tissemsilt**
2. **Ouled Bessem**
3. **Khmisti**
4. **Layoune**
5. **Thniet-El- Had**

[350] https://www.viamichelin.fr/web/Cartes-plans/Carte_plan-Theniet_El_Had-Tissemsilt-Algerie

ANNEXE F

LANGUE DE RÉFÉRENCE


حنا نقولوا
الماكلة مالحة وهُما
يبدلولنا في المغارف!


Présidez avec modération
Haniwna
N'Heniwkom


راني نتعلم
ماتقلقونيش
03867


شفت أويحيى
في المنام نفت
لقيت الصرف ناقص


MOUVEMENT
DES BRASSARDS
ROUGES
RAYZED
PHOTOGRAPHY
RAYZED
جمهورية ماشي
Caserna
يتحاسبو قاع
رفع السر البنكي
levée du secret
bancaire !
SYSTEME
DEGAGE


أرواح الحراقة
تطاردكم


ALLIANCE
Energjazair
POUR UNE RÉVOLUTION
QUI DURE LONGTEMPS...
... TRÈS LONGTEMPS
TECHNOLOGIE
SILGIYA
POUR PLUS DE
PUISSANCE
RECHARGEABLE CHAQUE VENDREDI
FHAMTOU WALLA LA


يا الفريق
قايد صالح
راك تلعب
SOLO


قلنا مجلس
تأسيسي
ماشي مجلس
تاع سيسي

ANNEXE G

FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE SOCIALE


Vous êtes
Mal barré
Votre système nuit gravement à notre santé


Massacre de la dinde
مجزرة لاداند
مشويات بنشبخ


Si tous les corrompus vont en prison, qui va gouverner le pays ???


ما تبدلوش
الـSUJET
#YETNA7AW_GA3
Sofigraphie
il y


صحّة رمضانكم و تحيا الجزائر
Jour 0
Jour 4
Jour 8
Jour 12
Jour 15
Jour 20
Jour 25
Jour 29
R estons
A ffables
M obilisés
A ttentifs
D éterminés
pour
H âter
une
ALGERIE
NOUVELLE


LE PEUPLE S'EST
DÉBARRASSÉ DU
RÉGNE DE
FAKHAMATOUHOU
AUJOURD'HUI IL
EXIGE LE DÉPART DE
HACHIYATOUHOU
DEGAGE
EA7

ملخص

إنّ الأحادية اللغوية ما هي إلا تصورات لبعض الأشخاص أما التعددية اللغوية فهي الأفعال المجسدة على أرض الواقع.

تناولت هذه الدراسة تأثير اللغة المرجعية على تعلم اللغة الفرنسية كأرضية لتجسيد التعدد اللغوي و الثقافي لدى تلاميذ قسم الثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية. فقمنا بإجراء حوار مع الأساتذة و الطلبة و الذي من خلاله استطعنا تسليط الضوء على تصوراتهم حول استعمال اللغة المرجعية موازاة مع تعلم اللغة الفرنسية. كما أنجزنا ملاحظة ميدانية لعمل الأساتذة في القسم بغرض الاطلاع على مدى قدرة التلاميذ على الاستيعاب و التجاوب مع أساتذتهم، ثم قمنا بترتيب الأساتذة على سلم تدريجي. و في الأخير أجرينا عملا تطبيقيا في قسمين مختلفين، إذ يعتمد القسم الأول على اللغة الفرنسية بينما يلجأ القسم الثاني إلى استعمال اللغتين الفرنسية و المرجعية اللتان تنعكسان في تحرير التلاميذ للوضعية الإدماجية. وبفضل هذه الدراسة تمكنّنا من معرفة الكفاءة التعليمة لدى التلاميذ في القسمين، وتحليلها من خلال تسليط الضوء على مدى تأثير التصورات الاجتماعية على كلّ من الأساتذة والتلاميذ وكذا تأثير مختلف اللغات المرجعية على تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها.

إن إدماج اللغات المرجعية في ظل تعليمية اللغات هو نوع من تثمين التعددية اللغوية عند التلميذ أو الطالب بصفة عامة و ذلك من خلال الاستناد أساسا على اللغة المرجعية كدعامة مهمة لاكتساب اللغات الأجنبية و على وجه التحديد اللغة الفرنسية. وعليه فان اكتساب هذه اللغات الأجنبية يقتضي على وجه التحديد الانطلاق من اللغة المرجعية. وفي الأخير يمكننا القول بأن تعلّم كلّ لغة جديدة يخضع إلى القواعد والبنية القاعدية للغة المرجعية وخاصة الرصيد اللغوي والثقافي للمتعلم وكذا التصورات الاجتماعية حول هاته اللغة. وبتعبير آخر فأنّ القدرة على التّعلم مرتبطة بدرجة التداخل اللغوي. وعلى هذا الأساس فّإن تثمين اللغة المرجعية هو تزويد المتعلم دون أدنى شك بالتعددية اللغوية وتوطيد العلاقة مابين السياقين الاجتماعي والتربوي التعليمي.

الكلمات المفتاحية : تعليمية التعدد اللغوي، اللغة المرجعية، التصورات الاجتماعية، المهارة اللغوية، التعليمية الاجتماعية.

Abstract

Monolingualism is only the perceptions of some people, while multilingualism is the actions as embodied in real life.

The present research intends to study the influence of the reference language on the learning of the French language by third year secondary school pupils of foreign languages stream as a ground to represent multilingualism and multiculturalism in the Algerian context. As such, we conducted interviews with both teachers and pupils in order to bring to light the perceptions of each of them about the integration and influence of the reference language in learning French. By a close observation of the work of the teachers in class, we were able to know the capacity of pupils to learn and interact with their teachers and, then, we classified the teachers on a gradual scale. Finally, we carried out the practical work in two different sections - one using only the French language and the second relying on both French and reference languages while writing an essay. This study enables us to analyze and learn the educational competence of pupils in the two sections by highlighting the impact of social perceptions of teachers, pupils, and also reference languages on the learning and teaching of French.

The integration of reference languages in the context of language learning is a way of valuing multilingualism in the pupil or student in general, in particular by relying on the reference language as a crucial support for the acquisition of foreign languages, specifically French. Therefore, the acquisition of foreign languages requires precisely starting from the reference language to learn foreign languages. Thus, we can say that the learning of any new language is based on the rules and the basic structure of the reference language, especially the linguistic and cultural background of the learner as well as social perceptions about the aforementioned language. In other words, the ability to learn is related to the degree of linguistic overlap. Our study concludes that valuing the reference language is to provide the learner with multilingualism and to strengthen the relationship between the social and educational contexts.

Keywords : Didactics of Multilingualism, Reference Language, Social Perceptions, Language Skill, Social Education.